

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – CEAD
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA - PROFEI

BRUNA GOMES DOS SANTOS COSTA

**AS CONTRIBUIÇÕES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
PARA A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS**

FLORIANÓPOLIS

2022

BRUNA GOMES DOS SANTOS COSTA

**AS CONTRIBUIÇÕES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
PARA A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em rede (Profei), do Centro de Educação a Distância (Cead), da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Inclusiva. Orientadora: Geisa Letícia Kempfer Böck

**FLORIANÓPOLIS
2022**

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do CEAD/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

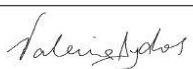
Costa, Bruna Gomes dos Santos
As contribuições do atendimento educacional
especializado para a escolarização de estudantes autistas /
Bruna Gomes dos Santos Costa. -- 2022.
129 p.

Orientadora: Geisa Letícia Kempfer Böck
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Educação a Distância, Programa
de Pós-Graduação em Rede, Florianópolis, 2022.

1. Autismo. 2. Atendimento educacional especializado. 3.
Inclusão escolar. I. Böck, Geisa Letícia Kempfer. II.
Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de
Educação a Distância, Programa de Pós-Graduação em
Rede. III. Título.

ATA DE BANCA DE AVALIAÇÃO DE MESTRADO

Aos doze de setembro de dois mil e vinte e dois, às 14h, reuniu-se, de forma híbrida, a Banca de Avaliação da Dissertação de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Mestranda **Bruna Gomes dos Santos Costa**, intitulada **"As contribuições do Atendimento Educacional Especializado – AEE para a escolarização de estudantes autistas"**, sendo a banca composta pela Dra. Geisa Letícia Kempfer Bock na qualidade de Orientadora, pela doutora Solange Cristina da Silva como membro interno e a doutora Valéria Aydos como membro externo, sendo membros suplentes interno e externo, respectivamente, as doutoras Roselaine Ripa e Marivete Gesser. Após defesa pública da referida dissertação pela mestranda, a Banca de Avaliação atribuiu ao mesmo o seguinte conceito: A

Membro da Banca	Assinatura
Dra. Geisa Letícia Kempfer Bock - UDESC/Florianópolis - SC (orientadora)	Assinado Digitalmente
Dra. Solange Cristina da Silva - UDESC/Florianópolis, SC (membro interno)	Assinado Digitalmente
Dra. Valéria Aydos – UNIPAMPA/Uruguaiana, RS (membro externo)	
Dra. Roselaine Ripa, UDESC/Florianópolis, SC (suplente interno)	
Dra. Marivete Gesser - UFSC/Florianópolis, SC (suplente externo)	

Avaliação Final - Parecer da Banca:

- (X) Aprovado
() Aprovado mediante correções.
() Reprovado

Observações: A estudante tem 60 dias para revisão final do texto e encaminhamentos necessários.

Florianópolis, 12 de setembro de 2022.

Visto do Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva

Dedico este trabalho a todas e todos com que convivi, encontrei e reencontrei durante essa caminhada e que, de forma direta ou indireta, tornaram possível a sua realização.

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus que permitiu que tudo isso fosse possível. Agradeço a toda a minha família, em especial a meus pais, Francisco e Maristela, que são a minha base e a minha fortaleza. Ao meu esposo, Richard, que sempre acreditou em mim e no meu trabalho, incentivou-me e motivou durante todo o percurso. E à minha filha, Maria Clara, que com seus carinhos e sorrisos dava-me energia para continuar.

À minha orientadora, Geisa, a quem admiro muito, agradeço a maneira magnífica como me conduziu na construção deste trabalho. Gratidão pelo seu empenho dedicado a mim no desenvolvimento desta pesquisa. Nossos encontros de orientação foram enriquecedores não só para a sua realização, mas também para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Obrigada aos meus colegas de mestrado por todo apoio, trocas e conhecimento que construímos juntos.

Gratidão à equipe do CEI Vida Melhor, vocês estiveram ao meu lado e fizeram parte de toda essa caminhada.

À minha banca de qualificação e defesa, agradeço o privilégio de poder contar com as contribuições de vocês, profissionais por quem tenho um enorme respeito e admiração pelo trabalho que desenvolvem. Gratidão.

Agradeço a todos os participantes da pesquisa, vocês foram de fundamental importância para a realização deste trabalho.

Por fim, agradeço à razão pela qual me tornei pesquisadora: foram os estudantes que fizeram e fazem parte da minha trajetória profissional, que me motivaram a pesquisar.

Gratidão a todos!

“Você nunca sabe que resultados virão da sua ação. Mas se você não fizer nada, não existirão resultados”. (MAHATMA GANDI)

RESUMO

O atendimento educacional especializado (AEE) é um dos principais serviços para promoção de práticas inclusivas nas escolas comuns de ensino, tendo como uma das funções básicas a identificação e/ou produção de recursos que promovam a eliminação de barreiras nos contextos de aprendizagem, viabilizando a participação dos estudantes, considerando as suas singularidades. Há documentos oficiais que orientam os professores sobre o trabalho desenvolvido no AEE, no entanto, observa-se ausência de orientação específica de como o AEE deve ser organizado para estudantes autistas, visto que não há uma sistematização de quais estratégias e recursos favoreçam a sua escolarização. Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender como está ocorrendo a escolarização de estudantes autistas nas classes comuns dos primeiros e segundos anos do ensino fundamental e identificar alguns dos possíveis recursos e estratégias que promovem a participação e rompem ou minimizam as barreiras na escolarização desses estudantes. Também se analisou como ocorre o trabalho colaborativo entre o professor do AEE e o da sala de aula comum em que estejam matriculados esses estudantes autistas visto que a forma como esse serviço é realizado interfere diretamente no contexto da sala de aula comum. Para atingir os objetivos propostos, este estudo foi dividido em três etapas: revisão bibliográfica, aplicação de questionário múltipla escolha e realização de entrevista semiestruturada. O público da pesquisa foi constituído por professores regentes de primeiros e segundos anos da classe comum do ensino fundamental, os quais tinham estudantes autistas em suas salas de aula. Os dados coletados passaram pela análise de conteúdo categorial e são apresentados divididos em quatro categorias: concepções, acessibilidade, apoios e barreiras. Salienta-se que este estudo tem como base as concepções do modelo social de deficiência e a compreensão do autismo a partir das perspectivas da neurodiversidade. Como resultado da pesquisa, foi elaborado um produto educacional intitulado **Guia de boas práticas para a inclusão escolar de estudantes autistas**. Nele, são apresentados alguns dos possíveis recursos de acessibilidade sensorial, interacional e comunicacional que podem favorecer a escolarização de estudantes autistas.

Palavras-chave: Autismo. Atendimento educacional especializado. Inclusão escolar.

ABSTRACT

Specialized educational service (SES) is one of the main services to promote inclusive practices in ordinary schools, having as one of the basic functions the identification and/or production of resources that promote the elimination of barriers in the learning contexts, enabling the student participation, considering their singularities. There are official documents that guide teachers on the work developed in the SES, however, there is a lack of specific guidance on how the SES should be organized for autistic students, since there is no systematization of which strategies and resources favor their schooling. This research had as general objective to understand how the schooling of autistic students is happening in the common classes of the first and second years of elementary school and to identify some of the possible resources and strategies that promote participation and break or minimize the barriers in the schooling of these students. It was also analyzed how the collaborative work between the SES teacher and the common classroom teacher in which these autistic students are enrolled occurs, since the way this service is performed directly interferes in the context of the common classroom. To achieve the proposed objectives, this study was divided into three stages: literature review, application of a multiple choice questionnaire and semi-structured interview. The research audience consisted of first and second-year teachers from the common elementary school class, who had autistic students in their classrooms. The collected data underwent categorical content analysis and are presented divided into four categories: conceptions, accessibility, supports and barriers. It should be noted that this study is based on the conceptions of the social model of disability and the understanding of autism from the perspectives of neurodiversity. As a result of the research, an educational product entitled **Guide to good practices for the school inclusion of autistic students**. Was created in it, some of the possible sensorial, interactional and communicational accessibility resources that can favor the schooling of autistic students are presented.

Keywords: Autism. Specialized educational attendance. School inclusion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Classificação da pesquisa.....	44
Quadro 2: Caracterização dos especialistas para validação dos instrumentos de coleta de dados.....	46
Quadro 3: Caracterização dos participantes da pesquisa.....	48
Quadro 4: Artigos sobre o AEE para estudantes autistas.....	53
Quadro 5: Concepções de deficiência.....	59
Quadro 6: Concepção de inclusão.....	61
Quadro 7: Ética do cuidado.....	64
Quadro 8: Concepção de autismo.....	65
Quadro 9: Acessibilidade interacional.....	68
Quadro 10: Acessibilidade comunicacional.....	69
Quadro 11: Acessibilidade sensorial.....	71
Quadro 12: Compreensão sobre o AEE.....	73
Quadro 13: Contribuições do AEE.....	75
Quadro 14: Apoio.....	76
Quadro 15: Parceria entre as professoras regentes e de apoio.....	78
Quadro 16: Barreiras.....	79
Quadro 17: Validação do produto educacional.....	83

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ABRAÇA	Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas Autistas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	Associação Americana de Psiquiatria
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDPD	Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UDL	Universal Design for Learning

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
1. INTRODUÇÃO.....	17
2. COMPREENDENDO O AUTISMO	25
2.1 AS CONCEPÇÕES SOBRE DEFICIÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA COMPREENSÃO DO AUTISMO	25
2.2 A COMPREENSÃO DO AUTISMO A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DA NEURODIVERSIDADE	29
2.3 O CAPACITISMO E A NEURODIVERSIDADE.....	34
3. A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS.	37
3.1 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E OS DIREITOS DAS PESSOAS AUTISTAS	37
3.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA, INCLUSÃO E INCLUSÃO ESCOLAR.....	38
3.3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	39
3.4 O ENSINO COLABORATIVO.....	42
3.5 DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)	43
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	46
4.1 CLASSIFICAÇÃO.....	46
4.2 ESCOLHA DO CAMPO DE PESQUISA.....	47
4.2.1 Coleta de dados	48
4.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	51
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	56
5.1 BUSCA NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES: RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	56
5.2 RESULTADOS E DISCUSSÕES A PARTIR DOS DADOS COLETADOS NA PESQUISA DE CAMPO	61
5.2.1 Concepções.....	61
5.2.2 Acessibilidade.....	69
5.2.3 Apoios.....	75

5.2.4 Barreiras	81
6. PRODUTO EDUCACIONAL.....	84
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS.....	91
APÊNDICE A	99
APÊNDICE B	101
APÊNDICE C.....	106
APÊNDICE D	108
ANEXO A	1213
ANEXO B	122
ANEXO C	125
ANEXO D	127

APRESENTAÇÃO

Iniciei a minha trajetória profissional na educação especial no ano 2007 quando assumi uma bolsa no Colégio de Aplicação da UFSC para o auxílio na inclusão de estudantes com deficiência daquela instituição. De 2009 a 2010, atuei como professora de educação especial na Associação Catarinense para a Integração do Cego (ACIC), em Florianópolis. Em 2011, fui empossada no cargo de professora de educação especial no município de Palhoça, no qual fiz parte da equipe de professores que abriu as primeiras salas de recursos multifuncionais no município, exercendo a função de professora do atendimento educacional especializado (AEE). Participei como colaboradora na escrita das Diretrizes para a Educação Especial na rede municipal de ensino de Palhoça, do Plano Municipal de Educação e na escrita da Base Curricular de Palhoça, no eixo Diversidade e Inclusão. Exerci a função de assessora pedagógica de 2013 a 2015 e de coordenadora de setor em 2016, na Secretaria Municipal de Educação (SME), no setor de educação especial. Atualmente, exerço a função de professora de educação especial na educação infantil da rede municipal de ensino de Palhoça, fomentando ações para a inclusão de crianças com deficiência na educação infantil.

No decorrer da minha trajetória profissional, ouvi muitos relatos de professores e pais expondo suas angústias e incertezas relacionadas à inclusão de estudantes público da educação especial, principalmente no caso de autistas e a sua escolarização. No período em que atuei no setor de educação especial da SME, presenciei a evasão de estudantes autistas. Em alguns casos, as famílias procuravam meios legais para que o estudante obtivesse o direito de participar somente da escola especial sob a alegação de que ele não tinha proveitos estando na sala de aula comum devido à necessidade de seu nível de suporte. Sempre me questioneei sobre quais seriam os fatores relacionados a essa evasão e se, com a disponibilidade de outros recursos e estratégias, seria possível garantir a permanência desses estudantes na sala de aula comum visando seu desenvolvimento e aprendizado.

Por esse motivo, com a possibilidade de cursar a pós-graduação em nível de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI), vislumbrei um caminho para responder minhas indagações quanto à escolarização de estudantes

autistas. Entre essas inquietações, estão: quais as contribuições do AEE nesse processo e quais os recursos, estratégias e serviços de apoio utilizados em sala de aula comum que favorecem a inclusão escolar de estudantes autistas?

Esta pesquisa foi desenvolvida tendo como foco os possíveis recursos e estratégias que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento de estudantes autistas no primeiro e segundo anos do ensino fundamental.

A linha de pesquisa **A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** contemplou o meu tema de pesquisa, e a minha trajetória no mestrado ampliou os meus conhecimentos acerca da educação especial, educação inclusiva e inclusão escolar.

1. INTRODUÇÃO

A educação especial tem sido um tema amplamente discutido no Brasil nas últimas décadas tendo como um dos documentos mais relevantes para isso a **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), a qual define como público-alvo da educação especial (PAEE) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O seu principal objetivo é o de estabelecer as ações relacionadas à educação especial à luz do movimento mundial em direção a uma educação inclusiva, tendo como foco principal o processo de inserção dos estudantes PAEE nos espaços comuns do ensino regular, instituindo a educação especial como modalidade que perpassa todos os níveis de ensino e regulamentando o serviço de atendimento educacional especializado (AEE) como complementar ou suplementar à escolarização.

O direito das pessoas com deficiência à escolarização é garantido por lei desde a Constituição de 1988 que, em seu artigo número 208, dispõe sobre os deveres do Estado sobre a educação estabelecendo a garantia de “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). O termo **preferencialmente** acompanhou as legislações subsequentes e a escolarização das pessoas com deficiência foi se constituindo, em sua maioria, em instituições privado-assistencialistas. Mendes (2010, p. 103) pontua que, nesse período, os estudantes com deficiência tinham basicamente duas opções: “[...] a escola especial filantrópica que não assegurava a escolarização, ou a classe especial nas escolas públicas estaduais, que mais servia como mecanismo de exclusão do que de escolarização”. Durante esse período, a educação especial era compreendida como substitutiva ao ensino comum, sendo essa a principal mudança da PNEEPEI (2008), a qual promoveu a educação especial para não mais ser compreendida como substitutiva ao ensino regular, mas como complementar e/ou suplementar.

Após a PNEEPEI (2008), houve um aumento expressivo das matrículas de estudantes público da educação especial na rede regular de ensino (BRASIL, 2008). Com vistas a garantir a sua inclusão, a política indica como fatores fundamentais nas escolas a oferta do AEE e a formação de professores para o AEE, entre outros pontos.

Pode-se compreender que o AEE é o ponto central da PNEEPEI (2008):

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 11).

É por meio desse atendimento que o ensino comum e a educação especial vão se articulando. Cabe, portanto, a professores do AEE em parceria com os de classe comum elaborar recursos e estratégias que possibilitem aos estudantes, público-alvo de educação especial, o acesso ao conhecimento, participação e desenvolvimento.

Diante da importância do AEE para viabilizar a inclusão escolar dos estudantes PAEE, em 2009, foram instituídas as **Diretrizes Operacionais para o AEE** por meio da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009). Essa normativa reitera a função do AEE conforme a PNEEPEI (2008), a qual determina que esse atendimento seja realizado no contraturno escolar e prioritariamente na sala de recurso multifuncional da própria escola ou em outra escola comum. Ainda, regulamenta para fins de financiamento a dupla matrícula de estudantes na classe comum e no AEE, concomitantemente; fomenta o trabalho colaborativo entre professores de AEE e ensino regular, bem como a interlocução com os demais profissionais quando preciso; estabelece a formação necessária para os professores atuarem na sala de AEE e especifica as suas funções, como segue:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p. 3)

A implementação das salas de recursos multifuncionais (SRM) e o oferecimento do AEE nas escolas comuns são importantes marcos para a oferta de suporte educacional especializado a estudantes PAEE como forma de garantir o seu acesso curricular. Há documentos oficiais que orientam professores sobre o trabalho desenvolvido nas SRMs (BRASIL, 2008; BRASIL, 2009). No entanto, observa-se ausência de orientação específica de como o AEE deve ser organizado para estudantes autistas¹, visto que não há uma sistematização de quais estratégias e recursos favoreçam a sua escolarização.

No decorrer da trajetória desta autora como professora na área da Educação Especial, foi possível observar as dúvidas, dificuldades e aflições dos professores que trabalham com estudantes autistas que, por diversas vezes, questionaram se a escola comum era o lugar desses estudantes. Grande parte das queixas, nas palavras deles, estavam relacionadas às “dificuldades de interação social” e à “ausência de uma linguagem verbal”. Os professores alegavam que essas “faltas” impossibilitavam-nos de realizar um trabalho de qualidade. Sendo que, por esse motivo, com muita frequência, estudantes autistas encontravam-se inseridos em uma sala de aula de ensino comum com atividades descontextualizadas ou infantilizadas, propostas por professores que, pautando-se na ausência de uma forma de interação e/ou de uma comunicação, pressupunham incapacidades e desconsideravam o potencial desses estudantes e, por conseguinte, negavam-lhes a possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento. E, assim, com professores focados nos déficits, os estudantes autistas foram sendo deixados à margem, como meros espectadores em sala de aula sem perspectiva de escolarização.

Os expostos anteriores são um recorte da experiência enquanto professora de educação especial desta autora, e exemplificam que somente a matrícula não garante a inclusão, pois esse é um processo que perpassa toda a comunidade escolar. Faz-

¹ Salienta-se que todo este texto refere-se a **estudantes autistas**, pois coadunamos com as concepções da **neurodiversidade**, compreendendo o autismo como uma **condição neurodiversa** (ABRAÇA, 2019) e não como um transtorno. Utiliza-se aqui o termo **transtorno do espectro autista** (TEA) apenas para referenciar o processo histórico acerca da construção desse nome.

se necessário um trabalho em rede no qual todos os envolvidos compartilhem os entendimentos acerca da educação inclusiva.

O respeito à diferença vai além de abrir as portas das escolas, vai além do acesso ao seu ambiente educacional. Esse direito requer o questionamento de práticas que responsabilizam os estudantes pelo déficit e pelas dificuldades de aprendizagem, justificando a origem do fracasso escolar como sendo do estudante. (MACHADO, 2020, p. 29).

A escola comum foi construída sob um padrão normalizador e qualquer um que foge a essa norma é considerado “anormal” ou “o diferente”. As diferenças são concebidas como dificuldade, e há uma grande procura de professores por justificativas para o não aprendizado, sendo que parte significativa deles procura o “problema” no estudante e não nos métodos de ensino.

A problemática desta pesquisa foi definida com base na necessidade de aprofundamento sobre o trabalho colaborativo entre o professor de AEE e o professor da classe comum para a escolarização de estudantes autistas, tendo a intenção de responder a seguinte questão de pesquisa: **como está ocorrendo a escolarização de estudantes autistas na sala de aula comum nas redes regulares de ensino?** Para isso, o processo de escolarização desses estudantes foi analisado, identificando-se quais as estratégias, os recursos e apoios estavam sendo utilizados pelos professores de sala de aula comum em parceria com os professores de AEE para oportunizar a esses estudantes a aprendizagem e o desenvolvimento e, ainda, vislumbrar de que forma é garantida a permanência e o acesso ao conhecimento dos estudantes autistas matriculados nas turmas de primeiros e segundos anos do ensino fundamental.

Com este estudo, pretendeu-se identificar alguns dos possíveis fatores, recursos e suportes que favorecem a escolarização de estudantes autistas na sala de aula comum, considerando-se que a inclusão não é só o acesso à matrícula, mas também a permanência com equidade, garantindo-se a participação e o desenvolvimento desses estudantes.

Os objetivos gerais desta pesquisa constituiu-se em compreender como está ocorrendo o processo de escolarização de estudantes autistas nos anos iniciais do ensino fundamental e identificar alguns dos possíveis recursos e estratégias que promovem a participação e que rompem ou minimizam as barreiras na escolarização

desses estudantes na sala de aula comum. Com vistas a atingir esses objetivos, foram elencados outros quatro específicos:

- a. identificar nos artigos científicos produzidos sobre a temática, como tem se estruturado o AEE para estudantes autistas;
- b. analisar como ocorre o trabalho colaborativo entre o professor do AEE e o da sala de aula comum em que estejam matriculados estudantes autistas;
- c. verificar quais recursos, estratégias e demais suportes favorecem a escolarização de estudantes autistas matriculados nos primeiros e segundos anos do ensino fundamental;
- d. elencar alguns dos possíveis recursos de acessibilidade, comunicacionais, sensoriais e interacionais para fomentar práticas que possibilitem a remoção de barreiras presentes nas escolas que dificultam e/ou impossibilitam a inclusão de estudantes autistas nos primeiros e segundos anos do ensino fundamental.

Salienta-se que esta pesquisa, ao **entender a deficiência como uma diversidade humana**, alia-se a uma corrente que assim compreende o autismo, ou seja, ao mesmo tempo em que vê o autismo a partir da perspectiva da neurodiversidade, entende-o também como uma deficiência, tendo como base as concepções das teóricas feministas da segunda geração do modelo social da deficiência, as quais a compreendem para além da lesão, levando em conta os aspectos sociais na construção das experiências da deficiência. A compreensão da deficiência segundo as concepções do modelo social possibilita uma mudança de paradigma, passando-se a compreender a deficiência como um espaço relacional entre o sujeito com impedimentos sensoriais, corporais, emocionais e o contexto social no qual está inserido.

A experiência da deficiência é múltipla e complexa; e nunca está em sua forma definitiva. A experiência da deficiência, bem como as práticas e saberes que se voltam especificamente a este segmento populacional, está sob constante disputa política e construção sócio-histórica. (ABA; ANPOCS, 2020, p. 4).

Silva, Gesser e Nuernberg (2019) dissertam sobre as contribuições do modelo social para a compreensão do autismo. Sob essa ótica, é possível perceber o autismo

como mais uma expressão da vasta **variação humana**, uma característica como tantas outras que constituem os seres humanos.

Ter o modelo social da deficiência como base para a compreensão do autismo é entender essa condição para além do aspecto biológico, como uma das características da pessoa, dentre tantas outras tão importantes. É não ignorar a constituição da pessoa, incluindo o autismo nesse contexto, mas não este como determinante. É considerar a deficientização social a que estão submetidas as pessoas com deficiência e sua condição de vulnerabilidade, buscando a remoção das barreiras e possibilitando a sua condição de participação e emancipação. (SILVA; GESSER; NUERNBERG; 2019, p. 202)

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, traz em seu artigo segundo o conceito de deficiência:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Essa conceituação remete ao modelo social de deficiência, mas, apesar de estar presente no estatuto, em grande parte das escolas e da sociedade em geral ainda perpetua o modelo médico (DINIZ, 2007; NUERNBERG, 2020). “Entre o modelo social e o modelo médico, há uma mudança na lógica da causalidade da deficiência: para o modelo social, a causa da deficiência está na estrutura social, para o modelo médico, no indivíduo”. (DINIZ, 2003, p. 3). É necessário romper com o paradigma desse modelo e compreender a deficiência não como impedimento, considerar a lesão não como limitadora ou impeditiva, e pensar em possibilidades de eliminar as barreiras, visando sempre o máximo desenvolvimento dos estudantes.

Para Mantoan (2003, p. 17), “A escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa de seus alunos”. Incluir não é somente dar o direito à matrícula, mas garantir a permanência desses estudantes, oferecendo os recursos e apoios necessários, visando garantir a equidade nas condições de desenvolvimento de todos os estudantes. Não é negar a lesão, mas ver o estudante para além dela e promover ações que eliminem as barreiras e favoreçam a acessibilidade.

Com esta pesquisa, analisaram-se (1) como está ocorrendo a escolarização de estudantes autistas na sala de aula comum, e (2) quais são os serviços e recursos

disponibilizados que fomentam a inclusão desses estudantes. A partir dessas análises e do referencial teórico, foi elaborado um e-book como produto final da pesquisa, elencando-se alguns dos possíveis recursos de acessibilidade comunicacionais, sensoriais e interacionais para os estudantes autistas matriculados nos primeiros e segundos anos do ensino fundamental, os quais possibilitam a remoção das barreiras que dificultam e/ou impossibilitam a escolarização desses estudantes. Espera-se com o produto educacional desta pesquisa fomentar práticas colaborativas entre os professores de AEE e os de sala de aula comum, as quais possam ampliar as possibilidades de escolarização de estudantes autistas na sala de aula comum.

Para organizar a apresentação deste estudo, o texto dissertativo está dividido em alguns capítulos, sendo que, no primeiro, apresentam-se as concepções teóricas que embasam este trabalho com algumas breves concepções sobre a deficiência, o modelo médico e suas implicações acerca das pressuposições da sociedade em relação às pessoas que recebem o diagnóstico de autismo. Discorre-se sobre o modelo social de deficiência, seu surgimento e suas principais concepções, mais precisamente as contribuições das teóricas e teóricos da segunda geração do modelo social para a compreensão do autismo. Aborda-se a origem do termo TEA e a sua classificação de acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM 5). Contextualiza-se aqui o entendimento da autora sobre o autismo de acordo com concepções da neurodiversidade.

No segundo capítulo, apresentam-se algumas das principais legislações que asseguram o direito da educação dos estudantes autistas. Contextualiza-se o AEE compreendendo-o para além do atendimento extraclasse e abordando o trabalho colaborativo como um dos possíveis caminhos para a articulação da educação especial com a sala de aula comum. E, ainda, apresenta-se o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como possível facilitador da aprendizagem escolar dos estudantes autistas.

Na sequência, discorre-se sobre o caminho metodológico percorrido para a realização desta pesquisa, e detalha-se desde a sua classificação até a justificativa da escolha por uma pesquisa de campo, explicando como se deu a coleta de dados e de que forma eles foram analisados.

Os resultados e as discussões são abordados em duas etapas. Na primeira, são apresentados os resultados da revisão integrativa dos artigos encontrados na

busca da base de dados do portal de periódicos da Capes. E, na segunda parte, são explicitados os dados coletados por meio da realização das entrevistas, bem como as suas análises. Visando uma melhor organização, a segunda etapa foi subdividida em quatro categorias de análises: concepções, acessibilidade, apoios (facilitadores) e barreiras.

Na sequência, é apresentado o produto educacional, um guia de boas práticas para a escolarização de estudantes autistas elaborado a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

Nas considerações finais, para o fechamento do trabalho retoma-se os objetivos relacionando-os com os achados da pesquisa.

2. COMPREENDENDO O AUTISMO

Neste capítulo, abordam-se as concepções de deficiência, destacando-se o modelo social e a sua importância para a compreensão do autismo. O entendimento do autismo é pontuado a partir das perspectivas da neurodiversidade, trazendo-se a origem do termo e as mudanças de compreensão e entendimento sobre autismo com base nisso. A Abraça, principal associação que defende os direitos das pessoas autistas no Brasil, é destacada neste capítulo e, por fim, entende-se o autismo também como deficiência, discorre-se sobre o capacitismo e como ele é a base das principais barreiras enfrentadas por essas pessoas.

2.1 AS CONCEPÇÕES SOBRE DEFICIÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA COMPREENSÃO DO AUTISMO

As concepções sobre a deficiência mudaram ao longo do tempo. Luiz (2020) faz uma contextualização dos principais modelos de compreensão da deficiência no decorrer da história. Na Idade Média, com a advento do cristianismo, o modelo caritativo/religioso se fortalece e, a partir dele, a pessoa com deficiência é vista como alguém que recebeu castigo divino, amaldiçoada, infeliz e digna de pena, sendo, por isso, merecedora de caridade e benevolência.

O modelo médico surgiu com o fortalecimento das práticas médicas, compreendendo-se a deficiência enquanto uma falha que precisa ser consertada/corrigida para que o sujeito possa se adequar às normas funcionais da sociedade. Nesse modelo, entende-se ainda que as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência são causadas pela própria lesão e que caberia a elas os esforços para se normatizar e fazer parte da sociedade. Infelizmente, esse modelo ainda é habitualmente utilizado, reforçando a visão caricata das pessoas com deficiência como incapazes que vivenciam uma tragédia pessoal (DINIZ, 2007).

Contrapondo esse modelo médico, surge o modelo social de deficiência com representatividade e compreensão para além da lesão, e considerando os aspectos sociais na construção das experiências da deficiência. Esse modelo tem dois momentos, a primeira e segunda gerações, sendo essa última definida pelo pós-modernismo e a crítica feminista, trazendo para o modelo social novas concepções

acerca da deficiência, principalmente a interseccionalidade, a interdependência e o cuidado (DINIZ, 2007).

O modelo social da deficiência tensiona-se com o modelo médico no ponto em que se reconhece com ele que a lesão não deve ser compreendida como a causa das desigualdades experienciadas pelas pessoas com deficiência, rompendo com a visão de deficiência como doença ou **tragédia pessoal** (DINIZ, 2007). No modelo médico, defendia-se e ainda se defende que as desvantagens encontradas pela pessoa com deficiência são resultantes de um corpo anormal, conforme pontuam Gaudenzi e Ortega (2016). A dicotomia normal/anormal definiu as pessoas com deficiência como inferiores (menos pessoas) por viverem em corpos considerados “patológicos, disfuncionais, anormais”, e esses discursos fomentaram a naturalização da inferioridade sob a perspectiva da visão biomédica (MARTINS, 2017).

Em oposição a esses conceitos, iniciam-se na década de 1970 os movimentos de pessoas com deficiência que passaram a questioná-los.

Entendia-se que a opressão social e a exclusão dos deficientes não resultavam de suas limitações físico-mentais e que a experiência da desigualdade apenas se manifesta em uma sociedade pouco sensível à diversidade de estilos de vida. (GAUDENZI; ORTEGA, 2016, p. 3).

À vista disso, as dificuldades encontradas por uma pessoa com deficiência estão relacionadas ao modo como a sociedade está estruturada: historicamente engendrada sob um padrão normatizador que não atende à diversidade humana. Por conseguinte, tornou-se produtora de barreiras e limitações, pois a falta de acessibilidade, como a ausência de material em braille, de intérprete de Libras ou de rampa de acesso, pode potencializar as dificuldades, ou seja, se houvesse equidade nas oportunidades, essas dificuldades não existiriam ou seriam muito menores. Conforme Diniz (2007, p. 6), o modelo médico, por exemplo, caracterizaria um corpo cego como “[...] alguém que não enxerga ou alguém a quem falte a visão”, considerando apenas o fator biológico. Em contrapartida, o modelo social compreenderia que a lesão (cegueira) é mais uma característica do indivíduo e que a experiência da desigualdade pela cegueira somente se manifestaria em uma sociedade constituída para um padrão de normalidade. Por exemplo, se a grande maioria da população não necessita de sinalização sonora para atravessar a rua, logo

a sociedade compreende que não há necessidade disso, desconsiderando a diversidade.

Foi sob essa ótica que teóricos e militantes da primeira geração fomentaram a mudança de compreensão sobre a deficiência propondo o modelo social, que compreende a deficiência como a relação entre a lesão (fator biológico) e as condições do meio (fator social). Nesse sentido, é na interação com o social que a pessoa experiencia a deficiência, e a forma como ocorre essa interação está diretamente relacionada aos facilitadores e às barreiras encontradas.

O modelo social definia a deficiência não como uma desigualdade natural, mas como uma opressão exercida sobre o corpo deficiente. Ou seja, o tema da deficiência não deveria ser matéria exclusiva dos saberes biomédicos, mas principalmente de ações políticas e de intervenção do Estado. (DINIZ, 2007, p. 13).

É importante destacar que essa primeira geração estava mais preocupada com a inserção no mercado de trabalho, era provocada pela lógica capitalista e desconsiderava questões importantes, as quais, posteriormente, foram provocadas por pessoas que não performavam essa norma de bem-estar, e que demandavam, além da remoção de barreiras, outras necessidades para a sua participação na sociedade. Diniz (2007) cita dois objetivos principais dos teóricos da primeira geração: (1) ampliar a compreensão de deficiência para além da lesão; e (2) a abordagem sobre a opressão causada pelas barreiras impostas pela sociedade. A principal bandeira levantada era a da independência, pois os teóricos afirmavam que, retiradas as barreiras, as pessoas com deficiência seriam capazes de ter uma vida independente e autônoma.

Essa questão tornou-se um dos apontamentos centrais da crítica feminista ao modelo social de deficiência, uma conferência que tratou especialmente da contribuição do feminismo para pesquisas e ações em saúde. “A sobrevalorização da independência poderia ser um ideal perverso para inúmeros deficientes incapazes de alcançá-la.” (DINIZ, 2003, p. 5). Cabe ressaltar que as teóricas feministas não se opunham totalmente ao modelo social defendido pelos primeiros teóricos, mas à ênfase dada por eles. Elas sugerem que, ao supervalorizar a independência, aspectos relevantes na vida de uma pessoa com deficiência foram ignorados.

Luiz (2020) pontua que o movimento das teóricas feministas era composto em sua maioria por mulheres com deficiência, cuidadoras e mães de pessoas com

deficiência, destacando pontos importantes a serem discutidos, como a experiência da dor de um corpo com lesão, a ética do cuidado e a transversalidade da deficiência. Consideradas como as teóricas da segunda geração, essas mulheres trouxeram grandes contribuições ao modelo social de deficiência.

As teóricas feministas, dentre outras contribuições não só aos Estudos sobre Deficiência, mas também ao feminismo, trazem a interseccionalidade da deficiência com outros marcadores sociais (gênero, raça/etnia, classe social, geração, sexualidade, etc.) e trocam o valor da independência pela interdependência, argumentando que todas as pessoas são dependentes em algum momento da vida. (LUIZ; COSTA, 2020, p. 38).

Diniz (2007) aborda a interseccionalidade apresentada pelas teóricas feministas descrevendo que, para além do corpo deficiente, há outras desigualdades a serem consideradas, como raça, gênero, classe social, e que as intersecções dessas variáveis produzem experiências diversas, não cabendo, assim, um modelo único de deficiência, mesmo entre indivíduos que possuem a mesma lesão, pois a maneira de experienciar a deficiência é diferente. Como pontua Crenshaw (2004, p. 4), “A interseccionalidade sugere que, na verdade, nem sempre lidamos com grupos distintos de pessoas e sim com grupos sobrepostos”.

As teóricas da segunda geração destacam a interdependência como inerente a todo ser humano e apontam para a importância da compreensão de que todas as pessoas dependem umas das outras, pois isso caracteriza a vida em sociedade. O problema é que a sociedade está organizada para um padrão de “normalidade” no qual os indivíduos vão se encaixando e aqueles que não podem fazê-lo ficam à margem, não por serem incapazes, mas por não haver equidade nas oportunidades. Diniz (2003) discorre sobre a importância desse debate para descaracterizar a desvalorização das pessoas que necessitam de algum tipo de auxílio, subjugadas como menos capazes ou incapazes. É preciso que a interdependência seja vista como algo natural e comum a todos.

Em síntese, as concepções da segunda geração do modelo social de deficiência defendem que devem ser consideradas as singularidades de cada indivíduo, pontuando a interdependência, o cuidado, a interseccionalidade e a vivência de um corpo com lesão.

Silva (2020) destaca a importância da segunda geração do modelo social para o entendimento do autismo, das diferenças neurológicas como lesão ou impedimentos, e das imposições da sociedade como um padrão de normalidade que produz a experiência de deficiência, compreendendo-se que assim como a pessoa com deficiência não é a sua lesão, a pessoa autista não é o seu diagnóstico. Essa é uma característica assim como tantas outras, as quais diferenciam as pessoas e tornando-as únicas.

Compreende-se aqui que as percepções da sociedade frente ao diferente, ao que foge à norma, e as imposições para a normalização/padronização dos indivíduos são as reais produtoras das desvantagens vivenciadas pelas pessoas com deficiência.

2.2 A COMPREENSÃO DO AUTISMO A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DA NEURODIVERSIDADE

Na história, as pessoas foram constantemente classificadas por sua cor de pele, classe social etc., e isso não é diferente no trato com a diversidade neurológica. O autismo já foi classificado, seguindo a perspectiva do modelo médico, de inúmeras formas. Grinker (2019) fez um panorama acerca das mudanças sobre o diagnóstico de autismo nas últimas décadas mostrando que

O autismo era esquizofrenia infantil; depois, não era mais. Considerava-se que ele não tinha relação com convulsões e deficiência intelectual, e depois essa relação passou a ser considerada. O autismo era doença mental; depois passou a ser uma deficiência de desenvolvimento. A síndrome de Asperger existia; e depois, deixou de existir. (GRINKER, 2019, p. 300).

Atualmente, o termo utilizado nas leis e manuais médicos para diagnosticar pessoas autistas é Transtorno do Espectro Autista (TEA), terminologia que assumiu vigência a partir do ano de 2013 com a atualização do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM 5). Anteriormente, o autismo fazia parte dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), na categoria Transtorno Invasivos do Desenvolvimento (TID). Entretanto a mudança não foi somente do termo utilizado, como aponta Caitité (2019):

O Transtorno do Espectro Autista agrega em um único diagnóstico as antigas condições: autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtornos desintegrativos da

infância e síndrome de Asperger. Estas categorias foram, portanto, dissolvidas e agregadas em um único diagnóstico. (CAITITÉ, 2019, p. 42).

A mudança no DSM 5 pode ser um dos fatores que elevou o número de diagnósticos de TEA visto que esse agora engloba diferentes condições que, antes, eram diagnosticadas distintamente.

Léo Kanner, em 1943, e Hans Asperger, em 1944, foram os pioneiros nas pesquisas relacionadas ao autismo (CUNHA; 2015; BOSA, 2009). As nomenclaturas foram sendo modificadas ao longo dos anos, mas as principais características inerentes ao autismo permanecem as mesmas: “[...] as dificuldades de interação social, comunicação e comportamento e/ou interesses repetitivos ou restritos”. De acordo com o DSM 5 (AMERICAN, 2014), o TEA é classificado em três níveis de suporte: um, dois ou três, de acordo com a necessidade de apoio que o sujeito requer e pela intensidade com que as características se apresentam.

A conceitualização do autismo pelo DSM 5, assim como nos DSM anteriores, está pautada nas concepções do modelo médico de deficiência, que compreende a lesão como sinônimo de impedimentos e dificuldades, associando as limitações como intrínsecas ao sujeito autista. Rios (2017) destaca que, embora o DSM 5 especifique detalhadamente os déficits e as dificuldades presentes no autismo, não há menção de quais seriam os apoios ou suportes, e em que esses poderiam beneficiar uma pessoa autista, reforçando a lógica da falta e a culpabilização do sujeito.

O modelo médico também defende a valorização da autonomia, compreendida aqui como “ser capaz de fazer sozinho” e da independência como algo a ser almejado por todos os indivíduos para serem considerados produtivos. Cabe ressaltar que essas concepções também estão presentes em nossas escolas, nas quais muitas vezes a perspectiva de inclusão escolar de estudantes com deficiência está pautada na sua normalização e não no respeito, compreensão e acolhimento das suas diferenças. Compreender o autismo a partir das perspectivas dos estudos da deficiência é compreendê-lo para além do modelo médico, das perspectivas do déficit, da busca da cura e da busca pela normalização.

Partimos do princípio de que, o que faz o autismo ser uma deficiência, são as consequências sociais oriundas da relação da diferença corporal e comportamental com o ambiente, que não acolhe essa variação humana e que tem suas demandas ignoradas ou rotuladas, a partir do Modelo Biomédico. Isso faz com que pessoas autistas sigam sem o suporte social

necessário para o seu desenvolvimento, exercício da cidadania e participação plena. (SILVA; LOUZEIRO, 2022, p. 236).

Com base nas perspectivas do modelo social de deficiência e dos estudos da deficiência, o termo **neurodiversidade** foi cunhado pela socióloga autista Judy Singer em 1998/1999 (CAITITÉ, 2019; VALTELLINA, 2019).

Em Singer, a neurodiversidade sugere que o significado-chave do ‘Espectro Autista’ está em seu “apelo e antecipação de uma política de ‘Diversidade Neurológica’”. O ‘neurologicamente diferente’, para autora, representaria “um novo acréscimo às categorias políticas conhecidas de classe/sexo/raça” e ampliaria “as percepções do modelo social da deficiência”. (ADRIANO; LUGON; AYDOS, 2021, p. 2).

A compreensão do autismo a partir das perspectivas da neurodiversidade possibilita quebrar paradigmas pautados no modelo médico, considerá-lo como uma possibilidade da diversidade humana, “[...] não mais como algo a ser corrigido ou curado e sim como uma condição neurodiversa [...]” (ABRAÇA, 2019, online), e compreendê-lo como parte da identidade do indivíduo.

Basicamente, esse conceito coloca o autismo como parte da diversidade humana, retirando-o do campo conceitual imposto pelo Modelo Biomédico e possibilitando sua inserção no campo do Modelo Social e de direitos humanos. Afirmar o autismo como uma identidade, parte da diversidade humana, inserindo-o no campo da diferença, serve bem ao propósito de atender a emergência de atitudes e políticas antipacitistas, no que se refere às pessoas autistas. (SILVA; LOUZEIRO, 2022, p. 241).

Compreender o autismo como uma diferença e não como um déficit implica diretamente as percepções e ações sobre o indivíduo autista, pois a diferença deve ser compreendida, aceita e respeitada. Já o déficit vem da lógica da falta e suscita a necessidade de cura, correção e adequação aos padrões. Ou seja, a lente sobre a qual se escolhe ver o autismo reflete nas ações frente ao estudante autista. O diagnóstico do estudante autista pode ser percebido de duas formas: (1) taxativo, explicando o porquê de ele não se enquadrar nos padrões esperados pela escola; e (2) como uma possibilidade, que entende a pessoa como diferente e reconhece as suas necessidades (RIOS, 2019).

A neurodiversidade possibilita uma mudança de percepção sobre o que é o autismo, deslocando-o da ideia de déficit como é considerado no campo da saúde, que precisa ser curado ou corrigido, e passando-se para o entendimento do autismo como diferença, como uma característica do indivíduo. Bakan (2019) traz alguns relatos que exemplificam essas perspectivas, como por exemplo:

[...] quando vemos uma criança com autismo girando uma roda incessantemente, podemos optar por ver isso como um comportamento persistente – [uma] manifestação característica de obsessão e inflexibilidade cognitiva autista –, ou podemos optar por ver isso como experiência de valor estético sensorial [...]. (BAKAN, 2019, p. 157).

Sob as concepções do modelo médico, alguns dos comportamentos, atitudes e ações de estudantes autistas são vistos como algo a ser corrigido ou extinto, com a justificativa de que esses comportamentos não são normais. Há exigência para que eles se encaixem no padrão, que façam de acordo com o esperado e que atendam às expectativas pautadas em uma normalidade. Essas ações não reconhecem o autismo como parte da diversidade humana.

Costa e Grinker (2019), ao apresentarem alguns relatos de pessoas autistas, apresentam situações que frequentemente se pode ver em ambientes escolares, no cotidiano. Destaca-se aqui um recorte do relato de Carly Fleischmann: “Sabe como as pessoas falam pelas costas das outras? Comigo elas sempre falam na frente das minhas costas” (FLEISCHMAN apud COSTA; GRINKER, 2019, p. 206). Nesse relato, é possível perceber o quanto a pessoa autista foi enxergada como tendo menor valor e menor importância, algo que costumeiramente não se fala em frente a alguém neurotípico, mas fala abertamente em frente a uma pessoa autista. Os autores discorrem que essa falta de respeito é frequentemente percebida por pessoas autistas “[...] como se a ele não fosse devido esse mesmo respeito. Qualquer coisa pode ser dita em sua frente, até mesmo as que venham a ofendê-los ou humilhá-los.” (COSTA; GRINKER, 2019, p. 206).

Para compreender um pouco mais, Bakan (2019) explica a neurodiversidade através do exemplo de uma música. Para ele, não se trata de pensar sobre diferentes ritmos e preferências musicais.

O problema é como os estímulos culturais em geral - possivelmente até os mesmos estímulos - podem gerar resultados profundamente diferentes à medida que eles agem sobre cérebros com “conexões” diferentes, ou seja, cérebro com “sistemas operacionais divergentes” que por sua vez, geram diferentes mapas e processos cognitivos na base das mentes autistas e neurotípicas e os modos distintos entre autistas e neurotípicos de fazer, pensar sobre e experimentar a música. (BAKAN, 2019, p. 150).

Percebe-se o mundo através dos sentidos, e existem variações sobre a forma e a intensidade como esses estímulos são percebidos. O problema está na forma em

que a sociedade está organizada, privilegiando um único padrão e desconsiderando a diversidade.

[...] o movimento da neurodiversidade defende que as dificuldades encontradas por pessoas diagnosticadas com TEA não se devem ao fato de elas apresentarem uma formação neurológica atípica, e sim a um excesso de padronização da comunicação e dos modos de interação social por parte dos neurotípicos, ou seja, daqueles que portam uma estrutura cerebral majoritária. Para estes ativistas, o autismo em si mesmo não é uma patologia, parte do sofrimento vem do encontro de uma estrutura cerebral atípica com um ambiente pouco preparado para incluir esta diversidade. (CAITITÉ, 2020, p. 47).

No Brasil, o ativismo em defesa da compreensão do autismo a partir das concepções da neurodiversidade tem como principal representante a Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas Autistas (Abraça), fundada no ano de 2008. Essa associação é considerada uma organização nacional em defesa dos direitos das pessoas autistas, e nela se tem como protagonistas as pessoas autistas, ocupando cargos em sua diretoria, em processos decisórios ou organizando eventos e campanhas. A Abraça é regida pelos seguintes valores e princípios estatutários: ação pela inclusão e cidadania plena das pessoas autistas, desinstitucionalização e fortalecimentos dos laços familiares, respeito à diversidade humana, luta contra práticas abusivas e excludentes que afetam as pessoas autistas e gestão democrática e participativa (ABRAÇA, [s.d], online).

A ABRAÇA sobressai-se como representante do ativismo autista. Conforme diz seu próprio nome, é uma associação que está se consolidando como um movimento social. Hoje em dia, o ativismo pela neurodiversidade apresenta-se mais como uma teia ou rede, sendo a ABRAÇA e seus ativistas um de seus elos fundamentais.

Para entender o ativismo é fundamental também entender que o Movimento da Neurodiversidade atua por soluções coletivas, e não individuais, baseadas em direitos, e não em tratamentos biomédicos, o que é reforçado pela sua forma de atuação. (BLIACHERIS, 2022, p. 99).

No site da associação, manifestos e artigos de opinião que versam sobre diferentes temas relacionados ao autismo, escritos por pessoas autistas. Destacam-se aqui dois manifestos: **Autistar é resistir! Identidade, cidadania e participação política** (ABRAÇA, 2019). Nesse manifesto, é realizada uma análise sobre alguns dos pontos da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) e pontuado como o direito das pessoas autistas está retratado nos princípios da CDPD. Sob o

lema **autistar é resistir**, é abordada a importância de o autismo ser compreendido como parte da identidade e não como uma doença ou transtorno.

Ninguém é só autista. Somos seres humanos, em situações e contextos diversos, requerendo variáveis níveis de suporte. E todos somos expressões da diversidade humana, com o direito de termos nossas múltiplas identidades respeitadas, incluindo a identidade autista. (ABRAÇA, 2019).

As múltiplas identidades também estão descritas no segundo manifesto destacado: **Manifesto da Neurodiversidade Interseccional Brasileira** (ABRAÇA, 2021), que apresenta sua defesa do autismo explicando-o como uma condição neurodivergente, uma expressão da diversidade humana e interseccional. Esse manifesto pontua que as pessoas autistas também são “[...]atravessadas por outros marcadores sociais, como raça, gênero, classe social e sexualidade” (ABRAÇA, 2021). Portanto é imprescindível que se reconheça a pessoa autista como um sujeito múltiplo, não o reduzindo ao seu diagnóstico de autismo.

2.3 O CAPACITISMO E A NEURODIVERSIDADE

O capacitismo é uma das formas de preconceito e opressão vivenciadas pelas pessoas com deficiência (MELLO, 2016; NUERNBERG, 2020; GESSER; BLOCK; MELLO, 2020). Lima, Ferreira e Lopez (2020, p. 174), ao discorrerem sobre o termo, pontuam que, no Brasil, “[...] o capacitismo ficou conhecido com a produção da pesquisadora e antropóloga Anahi Guedes de Mello”. Bock et. al. (2020, p.19) descrevem o capacitismo como entendimento de uma maioria em considerar o que é o padrão de corpos funcionais e, a partir dessa perspectiva, subestimar os demais corpos, considerando-se “[...] menos capazes, menos humanos, menos produtivos”. As autoras destacam como essas percepções ainda estão presentes na sociedade e refletem-se em ações que reproduzem esse preconceito cotidianamente.

Mello (2016, p. 3272) conceitua o capacitismo como

[...] uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes (incapazes de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo e ser desejada, de ter relações sexuais etc.), aproximando as demandas dos movimentos de pessoas com deficiência a outras discriminações sociais, como o sexismo, o racismo e a homofobia.

Essas pré-suposições de incapacidades estão presentes no dia a dia, nos locais de trabalho, nas escolas, nas mídias e em tantos outros espaços. Com relação ao autismo, não é diferente, pois as ações pautadas nas concepções do modelo médico e no senso comum revelam-se em atitudes capacitistas, como, por exemplo, falar do estudante na frente dele pressupondo que ele não compreende, pois não se comunica de maneira oral, ou não possibilitar outra forma de participar e realizar uma atividade senão com o uso do lápis e papel, e ainda inferir falas do tipo: “ele nem segura no lápis, como vai participar?”. Os exemplos aqui citados são pequenos recortes entre tantos que foram presenciados no cotidiano das escolas nas quais esta autora atuou como professora de educação especial. Apresentam-se essas amostras aqui com o objetivo de exemplificar como o capacitismo está presente no dia a dia e é assim reproduzido corriqueiramente, como algo natural.

Mapurunga (2021), em um artigo seu de opinião publicado no site da Abraça, intitulado **Como ser autista nessa sociedade capacitista**, expõe o quanto o capacitismo está imbricado na compreensão do autismo a partir das concepções do modelo médico.

Ser autista em uma sociedade capacitista implica em viver sob essa lógica opressora que estrutura nossa sociedade capitalista, que retira nossa dignidade inerente, nossa autonomia, nossas possibilidades de expressarmos e de sermos levados em conta. O autismo ainda tem a hegemonia do discurso médico normalizador, vindo de profissionais da área de saúde e de pais que são facilmente cooptados pela faceta do capacitismo conhecida por Modelo Médico. (MAPURUNGA, 2021, online).

O capacitismo é a base das barreiras atitudinais, o comportamento dos neurotípicos é tido como “padrão”, e o que foge à norma deve ser “curado” e “consertado”. A quebra dessa barreira ocorre quando se compreende que as diferenças neurológicas fazem parte da diversidade humana e que essas devem ser consideradas em todos os aspectos.

Nuernberg (2020), ao discorrer sobre as diferenças que constituem todas as pessoas, traz como exemplo pessoas autistas citando como a forma de raciocínio da grande maioria se difere do “padrão”, dando ênfase à necessidade de suporte visual ao pensamento. A partir dessa reflexão, ele pontua que

[...] enfrentar o capacitismo é valorizar as diferentes formas de acesso e elaboração do conhecimento das pessoas com deficiência, bem como suas vias de acesso, como a língua de sinais, a simbologia braille, o sistema de

comunicação alternativa e as tecnologias assistivas. Tais processos não devem ser concebidos como meros marcadores de diferença, mas como instrumento para garantia do direito de acesso ao conhecimento e à participação. (NUERNBERG, 2020, p. 55).

Partindo desse princípio, pode-se afirmar que, para favorecer a inclusão escolar de estudantes autistas, é importante reconhecer suas diferenças não com a intenção de corrigi-las, mas como parte importante a ser considerada no planejamento, garantindo a todos a possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem.

3. A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS.

Neste capítulo, discorre-se sobre a escolarização dos estudantes autistas, inicialmente apresentando um recorte das principais legislações que garantem os direitos das pessoas autistas. Na sequência, contextualiza-se o uso do termo **inclusão escolar**, pontua-se sobre a relevância do AEE e a sua importância para além do atendimento individualizado e, por fim, aborda-se o ensino colaborativo e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como caminhos possíveis para a realização de ações na sala de aula comum que garantam a inclusão escolar.

3.1 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E OS DIREITOS DAS PESSOAS AUTISTAS

Para falar sobre a escolarização de estudantes autistas, faz-se necessário primeiramente situar quais são as legislações que garantem os direitos das pessoas autistas no Brasil. Na introdução deste trabalho, já se abordou a importância da PNEEPEI (BRASIL, 2008) acerca da inclusão escolar dos estudantes PAEE, dentre esses, os estudantes autistas.

Apresentam-se a seguir recortes de três marcos, para além da PNEEPEI (BRASIL, 2008), considerados aqui fundamentais na conquista dos direitos das pessoas autistas, destacando-se o direito à educação.

A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD) (BRASIL, 2007) traz, em seu artigo terceiro, oito princípios gerais sobre os direitos da pessoa com deficiência, entre esses destacam-se “[...] o respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade” e “[...] o respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade”. Esses dois princípios versam diretamente sobre a compreensão e o reconhecimento de que as diferenças fazem parte da diversidade humana e, portanto, devem ser acolhidas e respeitadas. O direito à matrícula do PAEE nas classes comuns e a oferta do AEE com o objetivo de identificar as barreiras para a escolarização e promover estratégias para rompê-las são formas de respeitar a diversidade humana, compreendendo-se que a educação é um direito de todos.

As pessoas autistas passaram a ter todos os direitos citados na CDPD (BRASIL, 2007) com a **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012), popularmente conhecida como Lei Berenice Piana. Essa Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, garantindo às pessoas autistas todos os direitos conquistados para as pessoas com deficiência. “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.” (BRASIL, 2012). Tal ação representa uma grande conquista para as pessoas autistas em relação à garantia de direitos.

A **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2012), institui a Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência, que tem como principal objetivo assegurar os direitos das pessoas com deficiência no Brasil. Destaca-se aqui o seu quarto capítulo - **do direito à educação**, que discorre sobre o dever de ser assegurada uma educação de qualidade à pessoa com deficiência, favorecendo o acesso e a permanência nas instituições de ensino. Considerando os direitos das pessoas com deficiência, esta pesquisa buscou identificar alguns dos possíveis recursos de acessibilidade que rompem com as barreiras e favorecem a escolarização de estudantes autistas na sala de aula comum.

3.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA, INCLUSÃO E INCLUSÃO ESCOLAR

Quando se fala em educação inclusiva logo se associa isso aos estudantes que são o público da educação especial, e umas das razões para tal é a PNEEPEI por trazer o termo em seu título. Mas educação inclusiva não é restrita a esse público, trata-se de um conceito muito mais amplo que ficou popularizado com a **Declaração de Salamanca** (BRASIL, 1994) e diz respeito ao acesso e permanência de estudantes de todos os grupos minoritários, entre esses os estudantes público da educação especial (MENDES, 2017; MANTOAN, 2003). Portanto, a educação inclusiva não pode ser reduzida ao público da educação especial.

O termo inclusão é geralmente utilizado quando se refere às ações relacionadas à educação especial, no entanto esse termo é muito genérico, sendo também utilizado em diversas áreas. Mendes (2017) pontua a necessidade de o termo inclusão vir acompanhado de um adjetivo, com vistas a situar de qual inclusão se está falando.

A autora supracitada aponta diferentes nomenclaturas que são utilizadas para referir a inclusão de estudantes público da educação especial na sala de aula comum e, após apresentar esses termos e fazer uma análise detalhada deles, Mendes (2017) afirma que o mais fidedigno para isso é **inclusão escolar**. Esse termo remete à escola, ao acesso ao conhecimento científico (MENDES, 2017). Segundo a autora, ele é o mais adequado visto que não pode ser reduzido à garantia de matrícula, ocupação do espaço físico, mas está relacionado com a garantia de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes público da educação especial. Em síntese, a inclusão escolar é um processo contínuo que prevê a identificação e remoção de barreiras, garantindo a acessibilidade ao currículo para esses estudantes.

3.3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A partir da PNEEPEI (BRASIL, 2008), o AEE, como mencionado anteriormente, passou a ser compreendido como um serviço da educação especial complementar ou suplementar ao ensino comum, sendo uma das suas principais funções elaborar estratégias que eliminem as principais barreiras encontradas pelos estudantes PAEE à escolarização.

O AEE é realizado prioritariamente nas SRMs, e essas salas podem estar localizadas na escola frequentada pelo estudante ou na escola polo. Esse serviço de atendimento também pode ser oferecido em centros especializados, devendo sempre ocorrer no turno inverso ao da escolarização do estudante, não sendo substitutivo às classes comuns, o que é o principal avanço da PNEEPEI (BRASIL, 2009).

Na forma como o AEE está estruturado, o atendimento pode ser erroneamente compreendido como um serviço clínico (BARBOSA, 2020). Se o AEE for entendido unicamente como um serviço oferecido aos estudantes público da educação especial no seu contraturno escolar, esse atendimento se restringe a isso reforçando as concepções do modelo médico e caracterizando-o AEE como atendimento clínico. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018, p. 29) discorrem sobre o assunto e pontuam que “O atendimento educacional especializado quando ofertado exclusivamente em salas de recursos, ou seja, extrassala de aula comum, reforça o pressuposto de que o problema está no aluno e não na escola”. É preciso considerar todas as funções do professor de AEE, e não apenas o atendimento segregado no contraturno escolar.

Essas funções estão descritas de forma detalhada na **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009** (BRASIL, 2009), e foram pontuadas na introdução desta pesquisa. Destaca-se aqui o inciso XIII do artigo 13º, que versa sobre a articulação com os professores de classe comum visando a disponibilidade de recursos e estratégias para promover a participação dos estudantes nas propostas escolares da sala de aula comum (BRASIL, 2009). O inciso destacado reitera a importância do AEE para além do atendimento realizado no contraturno escolar. Mendes, Vilaronga e Zebato (2018) apontam que

Garantir apenas a matrícula e o mesmo ensino fornecido a todos os alunos não é o suficiente no caso de estudantes público-alvo da educação especial, e por isso a legislação Brasileira prevê a oferta do atendimento educacional especializado. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018, p. 23).

A relevância do AEE para a inclusão escolar do estudante público da educação especial é inegável. No entanto, esse atendimento precisa estar articulado com a sala de aula comum para que sejam elaborados recursos e estratégias visando a acessibilidade e garantindo a equidade nos processos de aprendizagem. Assim, esse atendimento deve ser caracterizado como um serviço de apoio à inclusão escolar na escola. “[...] O AEE é um serviço que promove o diálogo entre gestores e professores, para que se envolvam em mudanças gerais na escola.” (MACHADO, 2020, p. 41). É o professor de AEE, em conjunto com os demais profissionais da escola, que desenvolverão ações para fomentar a inclusão escolar.

Faz-se necessária uma mudança das práticas pedagógicas para que a escola, que foi historicamente feita para alguns, passe a ser uma escola para todos (MANTOAN, 2020). “A escola com toda e em toda a sua complexidade precisa ser repensada, analisada” (BRAUN; VIANA, 2011, p. 8). Mendes, Vilaronga e Zebato (2018) pontuam que, enquanto o AEE for entendido apenas como um atendimento extraclasse, essas mudanças tão necessárias à escola não ocorrerão.

Embora os serviços de apoio extraclasse comuns ao estudante público-alvo da educação especial sejam importantes, quando usados como estratégia “tamanho único” reforçam a ideia de que o problema está centrado no aluno, e isso acomoda uma escola e uma sala de aula que requer mudança. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018).

Machado (2020), ao discorrer sobre a evolução do papel da educação especial, versa sobre as mudanças de perspectiva do entendimento sobre a função dos profissionais da educação especial, destacando os que já superaram a visão pautada no modelo médico.

A educação especial não deve visar a “superação” da deficiência, mas reconhecer sua potência como expressão da variação humana, sendo cada aluno um representante das diferentes formas como nós podemos ser, viver, conhecer, interagir e produzir. (MACHADO, 2020, p. 57).

Se uma das funções do professor de AEE é “[...] identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas do aluno” (BRASIL, 2009, p. 3), pode-se elencar a avaliação como um dos processos mais importantes a serem considerados pelo professor de AEE.

Santiago, Santos e Melo (2017, p. 646) pontuam que

[...] o processo avaliativo não se restringe apenas a identificar o aprendizado do aluno, mas nos serve de parâmetro para identificar se nossa proposta pedagógica está possibilitando condições de aprendizagem e participação de todos no processo de ensino-aprendizagem.

É sob essa perspectiva que a avaliação é compreendida como um instrumento que guiará o trabalho do professor, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes. Ela dará ao professor os elementos necessários para compreender quais adequações precisam ser feitas para que cada estudante tenha acesso ao que está sendo ensinado. As autoras supracitadas trazem a importância de deslocar o foco dos déficits dirigindo-se o olhar para as potencialidades, e considerá-las no processo de ensino-aprendizagem. Essas mudanças requerem uma ressignificação das práticas escolares.

É preciso reconhecer que cada aluno aprende de uma forma, e com um ritmo próprio. Respeitar a individualidade de todas as pessoas significa dar oportunidades para todos aprenderem os mesmos conteúdos, fazendo as adequações necessárias do currículo. (HEREDERO, 2010, p. 198).

Cabe ressaltar que essas adequações não devem minimizar os conteúdos e, por conseguinte, as aprendizagens. As adequações devem ser a forma de garantir ao estudante o acesso ao que está sendo proposto e oferecido, de forma que respeite a singularidade de cada um. Para tal, o professor de AEE deve atuar articuladamente

com o professor de classe comum para que, em conjunto, sejam identificadas as necessidades de cada estudante frente ao que estiver sendo proposto.

3.4 O ENSINO COLABORATIVO

A proposta de ensino colaborativo coaduna com as perspectivas de ação do AEE para além da SRM. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018, p. 46) definem o ensino colaborativo como “[...] um dos modelos de prestação de serviços de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes”. O planejamento em conjunto favorece uma variabilidade de estratégias e recursos necessários para atender às multiplicidades que são encontradas nas salas de aula. Como pontua Arias (2020), o trabalho colaborativo “[...] além de favorecer o desenvolvimento profissional, tem impacto significativo na aprendizagem positiva do aluno”. Conforme indicações de pesquisadores do campo, esse trabalho em parceria revela-se como um fator importante ao desenvolvimento dos estudantes (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018).

Marin e Braun (2013), ao discorrerem sobre o ensino colaborativo, destacam que, para além da cooperação, caracterizada como o suporte dado pelo professor de AEE aos professores de sala de aula comum, o ensino colaborativo pode ainda ser compreendido como um trabalho em parceria com a presença física de outro professor de educação especial em sala de aula, podendo assim ser chamado de bidocência ou coensino. Conforme exemplificam Marin e Braun (2013, p. 10), “[...] o ensino colaborativo é uma alternativa de trabalho que envolve a cooperação entre um professor do ensino comum e um do ensino especial, os quais atuam juntos na mesma classe[...]”. Essa proposta visa o trabalho em parceria em pé de igualdade dentro de sala, sem hierarquização, ou seja, não há maiores ou melhores saberes, são saberes que se complementam com o objetivo de oportunizar a participação e desenvolvimento de todos os estudantes, sem exceção.

O ensino colaborativo configura-se como uma das alternativas para viabilizar a inclusão escolar tendo como objetivo qualificar o espaço da sala comum, deixando de focar apenas no atendimento restrito ao estudante público da educação especial

para focar nas formas de ensino e aprendizagem, em acordo com as concepções do modelo social de deficiência que considera as barreiras presentes no contexto.

O modelo de trabalho em coensino é baseado na abordagem social porque pressupõem que a escola deve ser modificada e que é preciso qualificar o ensino ministrado em classe comum, local onde o aluno passa a maior parte do tempo de sua jornada escolar. Assim se o ensino na classe comum não responder às necessidades desse aluno e pouco favorecer a sua participação e aprendizagem, de nada adiantará ampliar sua jornada em uma ou duas horas semanais para oferecer o AEE, como se o problema estivesse centrado no aluno com deficiência, e não na escola. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018, p. 26).

Considerando o que foi exposto até aqui, o ensino colaborativo se apresenta como uma das estratégias que contribuem para a inclusão de estudantes autistas. Cabe aos professores de AEE e da classe comum atuarem de forma colaborativa visando, em conjunto, identificar as barreiras que dificultam ou impossibilitam a escolarização de estudantes autistas e, a partir dessa identificação, desenvolver ações, estratégias e recursos que possibilitem a quebra dessas obstruções.

Conforme citado anteriormente, para que haja a inclusão escolar, é preciso um trabalho em parceria entre todos os profissionais que atuam na escola. Cunha (2015) afirma que não há como pensar em inclusão dissociadamente de um ambiente inclusivo. Para tornar-se uma escola inclusiva, não basta contar somente com os recursos pedagógicos de acessibilidade, mas também é preciso considerar as relações humanas, pois é nas interações e no reconhecimento do potencial do outro que as ações que favorecem o aprendizado são realizadas.

3.5 DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)

De acordo com Bock et. al. (2018), o DUA surgiu da necessidade de desconstrução da ideia do normal, do padrão, de um modo único de ensinar e aprender. Essa metodologia visa beneficiar a todos os estudantes com seus distintos estilos de aprendizagem. A autora salienta a importância de se compreender que o DUA serve para todos, não é exclusivo dos estudantes público da educação especial, e ressalta a ideia de que todas as pessoas são diferentes e apresentam formas distintas de construção do aprendizado. Nesse sentido, o DUA aponta os caminhos para que, ao planejar, o professor pense nas diferentes formas de aprendizagem presentes em sua sala de aula e apresente o conteúdo utilizando diferentes recursos e estratégias, e que também sejam possibilitadas a esse estudante diversas maneiras

de expressar o seu conhecimento, seja de forma escrita, oral, visual, com recursos tecnológicos, enfim, que seja permitido a esse estudante expressar-se da maneira que ele se sinta mais confortável e seguro. Com o DUA, compreende-se a existência das diferenças, removem-se as barreiras com antecedência e, por conseguinte, ampliam-se as possibilidades de participação. (BOCK, 2019).

O conceito do DUA surgiu a partir do desenho universal da arquitetura, que busca viabilizar a acessibilidade a todos (NUERNBERG, 2020; BOCK, 2019; PRAIS; VITALIANO, 2018). Nuernberg (2020), ao discorrer sobre o DUA, pontua que

seu objetivo principal é superar o currículo tradicional, em que se parte do aluno “médio” e para o qual se oferta uma proposta curricular “tamanho único”. Busca-se, portanto, um currículo que contemple a singularidade do estudante e que respeite o seu modo de se apropriar do conhecimento. (NUERNBERG, 2020, p. 54).

De acordo com Bock (2019), as pesquisas sobre o DUA vêm sendo desenvolvidas nos Estados Unidos há quase três décadas. Os pesquisadores fazem parte do “Center for Applied Special Technology nos Estados Unidos em um diálogo interdisciplinar entre as áreas de educação, neurociências, medicina e tecnologias” (BOCK, 2019, p. 111). A partir dessas pesquisas, o DUA tem sido compreendido como uma base para que, ao elaborar currículos, esses documentos contemplem a todos, e não a uma minoria (BOCK, 2019).

[...]o DUA passa a se constituir em um conjunto de princípios que resultam em estratégias relacionadas ao desenvolvimento de um currículo flexível, que objetiva remover barreiras ao ensino e à aprendizagem. (PRAIS; VITALIANO, 2018, p. 13).

E com o objetivo de fomentar mudanças no currículo, são instituídas as diretrizes e princípios do DUA (CAST, 2018).

As Diretrizes UDL são uma ferramenta utilizada na implementação do Desenho Universal para Aprendizagem. Essas diretrizes oferecem um conjunto de sugestões concretas que podem ser aplicadas a qualquer disciplina ou domínio para garantir que todos os alunos possam acessar e participar de oportunidades de aprendizagem significativas e desafiadoras. (CAST, 2018, online).

São três princípios apresentados como fundamentais para que o currículo seja elaborado de acordo com DUA: o envolvimento, a representação e ação e expressão (CAST, 2018). Todos têm um ponto em comum que é considerar as multiplicidades,

as diferenças e as singularidades de cada indivíduo ao elaborar um planejamento. Mas cada princípio está relacionado a uma rede neural. O **envolvimento** faz parte das redes afetivas e está relacionado ao **porquê** da aprendizagem; a **representação** parte das redes de conhecimento e diz respeito ao **o quê** da aprendizagem; e a **ação e expressão** fazem parte das redes estratégicas relacionadas ao **como** aprender (CAST, 2018).

O DUA se difere da ideia de adaptação, não é preciso adaptar quando já se oferecem possibilidades diversas de aprendizado (BOCK, 2019). Ao utilizar o DUA como base para o planejamento, o professor considera todas as diferenças presentes em sua sala de aula e busca possibilitar o acesso ao conhecimento com equidade a todos os estudantes.

O DUA apresenta um diferente caminho que fomenta mudanças na escola para torná-la realmente inclusiva, com uma variabilidade da oferta de recursos para poder acolher todos os diferentes estilos de aprendizagem. Um currículo pautado nas bases do DUA poderia configurar-se como um facilitador na inclusão escolar de estudantes autistas visto que promove uma educação para todos, em que os caminhos metodológicos são flexíveis e as estratégias de ensino contemplam a diversidade humana, pois o objetivo final é que todos os estudantes sejam experts em aprender.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, será apresentado o caminho metodológico percorrido para a realização desta pesquisa, detalhando-se desde a abordagem metodológica desenvolvida, a escolha de campo e participantes da pesquisa, até os procedimentos utilizados para a coleta de dados e a realização das análises.

4.1 CLASSIFICAÇÃO

Este trabalho possui uma abordagem qualitativa. Prodanov e Freitas (2013, p. 70) ressaltam que a “[...] pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”.

Os objetivos a caracterizam como descritiva, considerando-se que, com esta pesquisa, objetivou-se a elaboração de um guia com práticas potencializadoras para a inclusão escolar de estudantes autistas, que apresenta de forma descritiva alguns dos possíveis recursos de acessibilidade comunicacionais, sensoriais e interacionais identificados nela (Apêndice D).

Com relação aos procedimentos, foi realizado um estudo de caso que, de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 60), pode ser

[...] entendido como uma categoria de investigação que tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada, podendo tratar-se de um sujeito, de um grupo de pessoas, de uma comunidade etc.

Para a realização desse procedimento, foram utilizadas como instrumentos de coleta de dados a aplicação de questionário de múltipla escolha e a realização de entrevista semiestruturada, seguindo o que discorrem Marcone e Lakatos (2022) sobre a importância da escolha dos instrumentos para realização da pesquisa, que esses devem estar em consonância com as demais características dela.

A natureza da pesquisa é aplicada, pois busca-se com o produto educacional fornecer subsídios aos professores regentes e aos professores de AEE sobre o trabalho com estudantes autistas, elencando-se práticas exitosas que podem ser observadas como ideias geradoras.

Considerando o que foi exposto anteriormente, a pesquisa fica classificada conforme Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Classificação da pesquisa

Abordagem	Objetivos	Procedimentos	Natureza
Qualitativa	Descritiva	Estudo de caso	Aplicada

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

4.2 ESCOLHA DO CAMPO DE PESQUISA

Para a coleta de dados, foram selecionadas duas redes de ensino, ambas municipais, as quais oferecem o serviço de AEE e mostraram disponibilidade em participar da pesquisa. As redes selecionadas foram do município de Florianópolis e do município de Palhoça, e elas compõem a região da Grande Florianópolis do estado de Santa Catarina. É justificativa para a escolha das referidas redes o fato de a capital Florianópolis ter feito parte como cidade polo do programa do Ministério de Educação (MEC) intitulado Educação Inclusiva: direito à diversidade², sendo responsável pela formação das redes de ensino de 37 municípios de abrangência e, entre esses, foi também selecionado o município de Palhoça, rede de atuação desta pesquisadora. Ambas as redes organizaram a educação especial seguindo os preceitos da PNEPEI (BRASIL, 2008). Na rede municipal de Florianópolis, esses dados encontram-se no site da prefeitura com o título **Política da educação especial** (FLORIANÓPOLIS, [s.d], online). Na rede municipal de Palhoça, essas informações encontram-se nas **Diretrizes para a Educação Especial na Rede Municipal de Ensino** (PALHOÇA, 2012).

As redes municipais de ensino selecionadas, após serem contactadas formalmente, deram o aceite para a realização desta pesquisa (anexos C e D). A partir disso, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do estado de Santa Catarina (CEP/Udesc), o qual foi aprovado pelo parecer Consubstanciado do CEP nº 5.180.571, de 3 de março de 2022 (Anexo A).

² O programa foi instituído em 2003 e trata-se de um processo de formação de professores e gestores com abrangência em todo território nacional, selecionando municípios polos como multiplicadores “Com objetivo de apoiar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos [...]” (BRASIL, 2016, p. 9).

Após a aprovação do CEP e a autorização das redes selecionadas, foi dado início à coleta de dados. Primeiramente, foram identificadas as instituições que se enquadravam nos requisitos para a participação na pesquisa, ou seja, que tinham estudantes autistas matriculados e frequentando os anos iniciais do ensino fundamental, mais especificamente, estudantes no primeiro e no segundo ano que participassem do AEE. Esse recorte justifica-se por ser o início da escolarização, período de transição da educação infantil para as séries iniciais e de formação da base que será pilar de toda a trajetória escolar.

Selecionadas as instituições, foi realizado contato com a direção das unidades educativas através de ofício encaminhado pela gerência responsável. Após explicação prévia sobre a pesquisa e seus objetivos, a direção de ensino e/ou as professoras de AEE encaminharam o contato dos professores que se enquadravam como público e que mostraram disponibilidade em participar da pesquisa. O público desta pesquisa eram professores de classe comum que atuassem nos primeiros e/ou segundos anos do ensino fundamental das redes de ensino selecionadas, e que tivessem estudantes autistas em suas salas de aula.

4.2.1 Coleta de dados

Este estudo foi desenvolvido em três etapas. A primeira consistiu-se na realização de uma pesquisa bibliográfica e na revisão integrativa a partir dos achados nela.

Essa pesquisa bibliográfica foi realizada no portal de periódicos da Capes utilizando-se os descritores: “transtorno do espectro autista” OR “autistic spectrum disorder” OR “autismo” OR “autism” AND “atendimento educacional especializado” OR “specialized educational assistance”, com recorte entre os anos 2010 e 2020. O período escolhido justifica-se pela implementação das diretrizes operacionais para o AEE no ano de 2009, conforme citado anteriormente.

Cordeiro et. al. (2007) pontua que a revisão integrativa é um método científico que permite reunir e analisar artigos de acordo com o tema e os objetivos da pesquisa. Partindo-se dessa premissa e da delimitação dos descritores, realizou-se uma revisão sistemática utilizando-se como critérios de inclusão (1) a necessidade de conter no título e/ou no resumo e/ou nas palavras-chave os termos **autismo** e/ou **TEA** e **AEE**;

(2) serem revisados por pares; e (3) serem publicações da área da educação no período de 2010 a 2020. Os critérios para exclusão foram: (1) publicações em outras línguas que não a língua portuguesa; (2) não ser publicação da área da educação; e (3) não contemplar temática autismo e AEE.

Essa etapa inicial foi desenvolvida com o intuito de atingir o primeiro objetivo específico da pesquisa: identificar, nos artigos científicos produzidos sobre a temática, como se tem estruturado o AEE para estudantes autistas.

A segunda e terceira etapas da pesquisa caracterizaram-se pela coleta de dados de campo, tendo como instrumentos um questionário de múltipla escolha e uma entrevista semiestruturada. “A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas, mediante conversação, obtenha informações a respeito de determinado assunto.” (MARCONE; LAKATOS, 2022, p. 226) e o “[...] questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.” (MARCONE; LAKATOS, 2022, p. 231).

Os instrumentos de coleta de dados passaram por validação de especialistas na temática para analisar se estavam de acordo com os objetivos propostos para o estudo. O Quadro 2 mostra dados que caracterizam a formação desses especialistas.

Quadro 2 - Caracterização dos especialistas para validação dos instrumentos de coleta de dados.

Especialista	Formação	Área de pesquisa
1	Doutorando	Educação especial
2	Mestre	Psicologia
3	Mestrando	Educação inclusiva

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Manzini (2004, p. 3) discorre sobre a importância da validação do roteiro de entrevista para que os objetivos da pesquisa sejam atingidos. Para o autor, “[...] é possível fazer uma análise do roteiro para identificar a sua adequação em termos de linguagem, estrutura e sequência das perguntas no roteiro”. Após as considerações dos especialistas, a entrevista e o questionário foram revisados e alterados visando uma execução adequada da pesquisa.

Com os instrumentos adequados de acordo com as orientações dos especialistas, deu-se início à coleta de dados.

Inicialmente, os participantes da pesquisa responderam o questionário de múltipla escolha (Anexo B), aplicado de forma online por meio do aplicativo Google Forms®, tendo como objetivo caracterizar os participantes. Na abertura do formulário, encontra-se o TCLE. Para dar continuidade, foi necessário que o participante clicasse no botão correspondente à resposta sim, referente ao aceite de participação na pesquisa. Dando o aceite, o participante era automaticamente direcionado ao questionário. Nessa etapa, foram realizados um total de 13 aceites para participar da pesquisa, no entanto dois participantes não realizaram a segunda etapa e, dessa forma, os dados fornecidos no questionário não foram computados para o resultado.

A última fase de coleta constituiu-se de entrevista semiestruturada com questões abertas (Apêndice A), com vistas a levantar dados para responder o problema de pesquisa e atingir os seguintes objetivos específicos: analisar como ocorre o trabalho colaborativo entre o professor do AEE e o da sala de aula comum, na qual estejam matriculados estudantes autistas, e verificar quais são os recursos, estratégias e demais suportes que favorecem a escolarização dos estudantes autistas matriculados no primeiros e segundos anos do ensino fundamental;

As entrevistas ocorreram de forma totalmente online, sendo que um pouco mais da metade foram realizadas de forma síncrona. A escolha pela modalidade online justifica-se pelo contexto pandêmico no período em que elas foram realizadas, havendo restrições nas unidades educativas, como não ser autorizada a presença física da pesquisadora. Cabe destacar que, inicialmente, tinha-se o objetivo de realizar as entrevistas preferencialmente de forma síncrona, mas a escolha sobre a forma de realização da entrevista foi de acordo com a disponibilidade dos participantes. Na maior parte, o recurso utilizado para a realização foi o aplicativo WhatsApp®, através de vídeochamada para as que ocorreram de forma síncrona, e por mensagens de áudio e texto para as que ocorreram de forma assíncrona. Apenas uma das entrevistas foi realizada utilizando-se como recurso o e-mail a pedido da participante sob a justificativa de indisponibilidade de contato através do aplicativo WhatsApp®.

A pesquisa em ambientes virtuais tem suas vantagens e desvantagens. Segundo Flick (2013), as vantagens são: otimização do tempo de respostas e do tempo da pesquisa; baixo custo, pois não requer deslocamento e impressão de

material: maior adesão de participantes pela maleabilidade dos horários; e local para a realização da entrevista. As desvantagens estão relacionadas aos materiais necessários e “[...] cada uma dessas alternativas necessita de recursos técnicos (como câmera, uma conexão rápida em banda larga e etc.) de ambos os lados” (FLICK, 2013, p. 169). Cabe ressaltar que, atualmente, com a facilidade de acesso aos smartphones, essas desvantagens podem ser minimizadas pelo uso de recursos acessíveis a esses aparelhos, como, por exemplo, o aplicativo WhatsApp®.

Também se pode destacar outra vantagem da pesquisa online diante do contexto pandêmico, a maior segurança para os participantes justamente por não haver contato presencial.

4.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Conforme citado anteriormente, o campo para a realização da pesquisa foram as redes municipais de ensino dos municípios de Florianópolis e Palhoça. Participam como campo de pesquisa oito unidades educativas, sendo quatro escolas básicas pertencentes à rede municipal de ensino de Florianópolis, e quatro pertencentes à rede municipal de ensino de Palhoça, entre essas, duas escolas básicas, um grupo escolar e uma escola reunida.

Foram convidados a participar da pesquisa o total de 20 professores, sendo dez da rede municipal de Florianópolis e dez da rede municipal de Palhoça. Desses, o total de 11 professores concluíram as duas etapas da pesquisa, sendo cinco pertencentes à rede municipal de Florianópolis e seis professores pertencentes à rede municipal de Palhoça. Todos os participantes da pesquisa são professores regentes que atuam no primeiro ou segundo ano do ensino fundamental que têm estudantes autistas em sua sala de aula, atendendo aos critérios de inclusão e exclusão referentes ao público da pesquisa.

Quadro 3 - Caracterização dos participantes da pesquisa

Participante ³	Gênero	Faixa etária	Turma	Vínculo	Formação acadêmica	Tempo de atuação
---------------------------	--------	--------------	-------	---------	--------------------	------------------

³ Optou-se por utilizar nomes de flores para preservar a identidade dos participantes da pesquisa. A escolha por flores justifica-se com o entendimento de que elas são diferentes entre si, cada uma requer

Azaleia	F	30 a 39 anos	1º	ACT	Graduação	1 a 2 anos
Begônia	M	40 a 49 anos	2º	ACT	Magistério	Mais de 20 anos
Cravo	F	30 a 39 anos	2º	ACT	Doutorado	1 a 2 anos
Dália	F	25 a 29 anos	1º	ACT	Especialização	6 a 10 anos
Edelvais	F	40 a 49 anos	1º	ACT	Graduação	11 a 15 anos
Gerbera	F	30 a 39 anos	1º	ACT	Especialização	11 a 15 anos
Hibisco	F	55 anos ou mais	1º	Efetivo	Especialização	Mais de 20 anos
Íris	M	40 a 49 anos	1º	ACT	Graduação	11 a 15 anos
Jade	F	30 a 39 anos	2º	Efetivo	Graduação	6 a 10 anos
Liatris	F	55 anos ou mais	1º	ACT	Especialização	16 a 20 anos
Madressilva	F	50 a 55 anos	2º	Efetivo	Especialização	Mais de 20 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Conforme se observa no Quadro 3, o grupo de participantes se constitui como um grupo heterogêneo. Com relação ao gênero, 81,8% se identificam com o gênero feminino e 18,2% com o gênero masculino. A faixa etária variou de 25 anos a 55 anos ou mais. Atuavam em turmas de primeiro ano do ensino fundamental 63,64% dos participantes da pesquisa, e 36,36% atuavam em turmas do segundo ano do ensino fundamental. Quanto à situação trabalhista na rede de ensino, 72,7% dos participantes eram prestadores de serviço por contrato temporário (ACT), e 23,7% faziam parte do quadro de funcionários estatutários (efetivos). A formação acadêmica variou entre magistério e pós-graduação a nível de doutorado. Com relação ao tempo de atuação na profissão do magistério, também houve uma grande variação, com profissionais no início de carreira tendo um a dois anos de experiência, até profissionais com mais de 20 anos de experiência.

4.4 ANÁLISE DOS DADOS

cuidados e atenção específicos respeitando-se suas diferenças e singularidades para que possam florescer em toda sua magnitude. Assim como nossos estudantes.

A partir dos dados coletados, foi efetuada a análise de conteúdo categorial. Segundo Bardin (2016), esse tipo de análise consiste em desmembrar o texto em unidades menores agrupando-as por categorias. “[...] classificar elementos em categorias impõem a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum que existe entre eles.” (BARDIN, 2016, p. 146).

Para a realização da análise dos dados coletados nas entrevistas, seguiram-se os passos sugeridos por Bardin (2016), inicialmente pré-analisando as transcrições das entrevistas, na sequência, explorando o material e, por fim, realizando o tratamento dos resultados e a interpretação deles. Nesse percurso, considerando-se os objetivos da pesquisa, as falas dos participantes foram separadas em quatro categorias: concepções, acessibilidade, apoios e barreiras. Essa categorização teve como objetivo principal identificar, na fala dos participantes da pesquisa, quais são as práticas potencializadoras para a inclusão escolar dos estudantes autistas.

Concluída as análises, deu-se início à escrita de um e-book, o guia de boas práticas com exemplos de estratégias e recursos que promoveram a quebra de barreiras e que se configuraram como práticas potencializadoras para a inclusão escolar de estudantes autistas

4.5 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Os procedimentos utilizados na pesquisa com seres humanos estão baseados nas perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa científica em educação. Foram resguardados todos os princípios, termos, definições, esclarecimentos e aspectos éticos exigidos pelo Conselho Nacional de Saúde – no que se refere à pesquisa envolvendo seres humanos – quanto aos cuidados a serem tomados em investigações dessa natureza, contemplando as etapas propostas na **Resolução nº 510** (BRASIL, 2016) e complementares. As informações sobre a pesquisa foram descritas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (apêndice B) de forma clara e objetiva, visando informar e esclarecer aos participantes da pesquisa as implicações da sua participação, sendo-lhes possibilitado a escolha consciente entre participar ou não da pesquisa.

As informações coletadas foram armazenadas em um banco de dados digital, mais especificamente em um HD externo, o qual permanecerá sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora por pelo menos cinco anos após o encerramento da pesquisa, conforme determinações da **Resolução nº 510** (BRASIL, 2016), e serão deletadas permanentemente após o período indicado. Os dados obtidos foram analisados com o objetivo de responder o objetivo geral da pesquisa.

Ressalta-se que foi assegurado o sigilo e a confidencialidade das informações dos participantes da pesquisa. A privacidade de todos foi mantida através da não identificação de seus nomes. Para tal, cada indivíduo foi identificado por um nome de flor. Conforme citado anteriormente, a pesquisadora mantém a salvo em local seguro todas as gravações de entrevistas e transcrições, observando sempre os princípios éticos da pesquisa que envolve seres humanos.

Uma das metas para a realização deste estudo foi o comprometimento da pesquisadora com os partícipes da pesquisa. Após as análises do estudo, todos os entrevistados, as instituições envolvidas e as redes de ensino tiveram um retorno dos resultados da pesquisa, os quais foram compartilhados com a instituição através de e-mail encaminhado logo após a defesa final desta dissertação. E o produto educacional (e-book/guia) também foi disponibilizado de forma virtual aos participantes desta pesquisa.

4.5.1 Riscos e benefícios

Por meio do TCLE, os participantes da pesquisa foram informados de que os riscos desses procedimentos seriam mínimos por envolver questões dirigidas, que podem gerar algum desconforto ao participante, e que, caso ocorresse algum desconforto relacionado à pergunta, o participante teria o direito de negar-se a respondê-la, bem como, a qualquer momento, poderia desistir de participar. Por se tratar de uma pesquisa em ambiente virtual, destaca-se que há riscos característicos desses ambientes, no entanto a pesquisadora utilizou aplicativos/programas que assegurassem o sigilo e confidencialidade dos dados coletados.

Os benefícios dessa pesquisa também foram pontuados aos participantes por meio do TCLE. Entende-se não haver um benefício direto ao participante, mas à comunidade escolar em geral, porque a participação de cada um possibilitou a

realização desta pesquisa, que resultou na elaboração de um guia com exemplos reais e práticos de estratégias e recursos exitosos na escolarização de estudantes autistas da rede regular de ensino.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, apresentam-se os resultados obtidos na realização desta pesquisa. Primeiramente, pontuam-se os dados resultantes da revisão sistemática e, na sequência, discorre-se a partir dos dados coletados em campo, estabelecendo uma relação entre os dados encontrados e as principais referências sobre o tema.

5.1 BUSCA NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES: RESULTADOS E DISCUSSÕES

O resultado da busca no portal de periódico da Capes retornou um total de 34 artigos, dos quais 19 são revisados por pares, sendo esses os considerados e incluídos para este estudo. Após a definição desse grupo de artigos, iniciou-se a primeira análise com a leitura dos títulos e resumos. Após a primeira leitura, 10 artigos foram excluídos por não contemplarem a temática almejada para a compreensão da relação do AEE com a escolarização dos estudantes autistas. Portanto, nove artigos foram selecionados por contemplarem a temática da pesquisa, AEE e autismo, conforme exposto no Quadro 4, a seguir.

Quadro 4 - Artigos sobre o AEE para estudantes autistas

Nº	ARTIGOS	PALAVRAS-CHAVE	IDEIA CENTRAL (a partir do resumo)
1	Rodrigues, E.; Gai, D. N. Atendimento Educacional Especializado e atelier pedagógico (entre deficiência potencial e arte potencial). Educação & formação (Fortaleza), 1 september, vol. 1(3), p.125-139, 2016.	Atendimento educacional especializado; Atelier pedagógico; Deficiência potencial; Arte potencial.	AEE como base conceitual e experimental, referencial pós-crítico e filosofia das diferenças.
2	Barbosa, M. O.; Fumes, N. de L. F. Atividade docente em cena: o foco no atendimento educacional especializado (AEE) para educandos com transtorno do espectro autista (TEA). Revista interfaces da educação, 1 jun, vol. 7(19), p. 88-108, 2016.	Educação especial. Atividade docente; Transtorno do espectro autista; Atendimento educacional especializado.	Estudo de caso, função do AEE para estudantes com TEA, AEE como apoio à escolarização.
3	Barbosa, M. O.; Fumes, N. de L. F. Atividade docente e reflexões no Atendimento Educacional Especializado para estudantes com transtorno do espectro autista. Revista educação e cultura contemporânea, 1 aug, vol. 14(35), 2017.	Educação especial. Atividade docente; Transtorno do espectro autista; Atendimento Educacional Especializado.	Estudo de caso, função do AEE para estudantes com TEA, AEE como apoio à escolarização.

4	Pimenta, P. R. Clínica e escolarização dos alunos com transtorno do espectro autista (TEA). Educação e realidade, 1 Mmrc, vol. 44(1), 2019.	TEA; Educação especial; Educação inclusiva; Teoria da mente; Psicanálise.	Faz análise de educação inclusiva referente ao TEA e busca dar subsídios ao AEE.
5	Souza, Amós Silva de et al. Discursos dos professores do apoio educacional especializado sobre inclusão de alunos com transtorno do espectro autista. Sustinere, Revista de Saúde e Educação, vol. 7(1), p. 73(23), 2019.	Inclusão; Transtorno do Espectro Autista; Educação Especial; Apoio Educacional Especializado.	Pesquisa com professores de apoio a estudantes com TEA, fala sobre as potencialidades e dificuldades encontradas no processo de inclusão.
6	Onohara, A. M. H.; Cruz, J. A. S.; Mariano, M. L. Educação inclusiva: o trabalho pedagógico do professor para com o aluno autista no ensino fundamental I. Doxa (Araraquara), 1 jul, vol. 20(2), p. 289-304, 2018.	Educação fundamental I; Educação inclusiva; Atendimento educacional especializado; Transtorno do espectro autista; Trabalho pedagógico.	Estudo de caso, escola municipal, inclusão de estudantes com autismo e o apoio do AEE.
7	De Menezes, M. R. G. Pedro Gonçalves: uma história de inclusão escolar. Sophia (Quito, Ecuador), 1 dec, vol. 1(15), 2013.	Atendimento educacional especializado; Transtorno global do desenvolvimento; Escola comum.	Estudo de caso vai trazer a importância do AEE para romper as barreiras do ensino comum.
8	Monteiro, M. I. B.; Bragin, J. M. B. Práticas pedagógicas com autistas: ampliando possibilidades. Journal of research in special educational needs, aug, vol.16, p. 884-888, 2016.	Autismo; Educação especial; Transtorno do espectro autista.	Trará a importância do AEE para a inclusão de estudantes com TEA.
9	Cândido, F. R.; Souza, A. M. Tecnologias assistivas e inclusão escolar: o uso do software GRID 2 no atendimento educacional especializado a estudante com autismo em uma escola pública do Distrito Federal. Revista Diálogo Educacional, 1 sep, vol. 18(58), p. 839-865, 2018.	Inclusão escolar; Software GRID 2; Tecnologias Assistivas; Autismo.	Estudo de caso e pesquisa ação que aborda a implementação da CAA no AEE.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os artigos selecionados são todos decorrentes de pesquisas de natureza qualitativa, entre esses, oito são estudos de caso: Barbosa e Fumes (2016; 2017); Onohara, Cruz e Mariano (2018); De Menezes (2013); Monteiro e Bragin (2016); Cândido e De Souza (2018); Souza et. al. (2019); Rodrigues e Gai (2016), e um ensaio teórico de Pimenta (2019).

Após o estudo dos textos, constatou-se que seis artigos abordavam especificamente o AEE para estudantes autistas: Barbosa E Fumes, 2016; 2017; Onohara et. al., 2018; Menezes, 2013; Monteiro E Bragin, 2016; Cândido E Souza, 2018.

Rodrigues e Gai (2016) abordam a necessidade de mudanças nas concepções do AEE, mas sem especificar o público. Pimenta (2019) traz as contribuições da teoria da mente para o desenvolvimento de estudantes autistas, sem pontuar diretamente o AEE. Souza et. al. (2019) abordam os discursos dos professores de apoio em sala de aula sobre o trabalho com estudantes autistas, mas não traz o AEE para discussão. Cabe ressaltar que todas as pesquisas selecionadas continham em seus resumos e palavras-chave os termos TEA e AEE, no entanto, como exposto antes, três das pesquisas selecionadas tratavam dos assuntos sem estabelecer relação entre o AEE e o estudante autista.

Considerando o exposto até aqui, coadunam com o objetivo desta pesquisa seis dos nove artigos inicialmente selecionados. Portanto, uma segunda rodada de inclusão e exclusão foi realizada e as análises feitas deram-se a partir desses seis artigos, dos quais quatro eram estudos e tinham como um dos seus objetivos analisar o trabalho pedagógico dos professores de AEE e/ou classe comum com os estudantes autistas (BARBOSA; FUMES, 2017; MONTEIRO; BRAGIN, 2016; ONOHARA et. al., 2018; CÂNDIDO; & SOUZA, 2018); um buscou analisar as concepções docentes sobre o AEE para estudantes autistas; e dois (BARBOSA; E FUMES, (2016) E; MENEZES, (2013) tinham como objetivo elaborar um plano de AEE que favorecesse a escolarização do estudante autista.

Barbosa e Fumes (2016; 2017) tiveram como público da pesquisa uma professora de AEE e três estudantes autistas da rede municipal de Maceió. Onohara et. al. (2018) realizaram a pesquisa com três professoras do ensino fundamental um da rede municipal de Bauru que atuaram diretamente com o mesmo estudante autista em diferentes anos. Cândido e Souza (2018) selecionaram como objeto de pesquisa duas professoras da rede de ensino do Distrito Federal, uma que atua no AEE e outra na classe comum, um estudante autista (atendido por ambas) e a mãe do estudante. Monteiro e Bragin (2016) realizaram a pesquisa em um centro de atendimento educacional especializado, localizado em uma cidade no interior de São Paulo, observando o trabalho das professoras para com os estudantes com autismo. Menezes (2013) teve como objeto de pesquisa um estudante autista do terceiro ano do ensino fundamental do município de Manaus, duas professoras regentes de classe comum e a mãe do estudante.

Os instrumentos para a coleta de dados comum, entre os artigos selecionados, foram observação de campo e entrevista semiestruturada, diferenciando-se apenas a quantidade. Três estudos utilizaram a análise documental (MENEZES, 2013; CÂNDIDO; SOUZA, 2018; BARBOSA; FUMES, 2016). Dois, realizaram a autoconfrontação simples (BARBOSA; FUMES, 2016; 2017).

Sobre os resultados, Cândido e Souza (2018) analisaram especificamente o uso do software GRID 2 no AEE para o estudante com autismo. A partir das análises, foi possível considerar que a utilização do software GRID 2 na sala de AEE contribuiu para o desenvolvimento da intencionalidade comunicativa do estudante observado. Constatou-se que houve a ampliação da participação e interação do estudante no contexto escolar e familiar, favorecendo o seu acesso ao conhecimento. No decorrer de sua pesquisa, as autoras também verificaram outras questões sobre o AEE para estudantes autistas, destacando que, para além da utilização do software, há pontos a serem repensados para viabilizar o AEE, como o alto número de estudantes atendidos por uma única professora, o que dificulta a elaboração de um plano de atendimento individualizado, e a falta de interlocução com professores de classe comum, prejudicando a utilização de recursos, o que coaduna com os achados de Menezes (2013), Onohara et. al. (2018) e Barbosa e Fumes (2017), que abordam questões sobre a importância da colaboração entre o professor de AEE e o de classe comum.

Menezes (2013) destaca a importância do plano de AEE estar de acordo com as necessidades específicas do estudante para que ele possa romper as barreiras presentes na sala de aula. A autora cita que cabe ao professor de AEE propor estratégias junto ao professor da sala de aula comum que estimulem e/ou possibilitem a participação do estudante, favorecendo o seu desenvolvimento e aprendizagem. Monteiro e Bragin (2016) trazem as contribuições do materialismo histórico para o desenvolvimento dos estudantes autistas quando abordam a importância das interações sociais para eles, desmitificam a ideia de que os estudantes autistas só aprendem de forma isolada, propõem uma resignificação do AEE, e ainda quando coadunam com todo o exposto acima sobre a importância do ensino colaborativo.

A importância do AEE para o desenvolvimento dos estudantes autistas é citada em todos os artigos analisados. Barbosa e Fumes (2016; 2017) apontam o AEE como um dos pilares para que seja realizada efetivamente a inclusão de estudantes autistas.

No entanto, Barbosa e Fumes (2017, p. 174) ressaltam a importância do ensino colaborativo, indo ao encontro dos expostos até aqui ao afirmar que

É importante destacar que este sucesso, em parte, decorre da interlocução permanente entre os professores da sala comum e o da SRM, para que sejam planejadas e desenvolvidas estratégias pedagógicas que possibilitem a plena participação do estudante com TEA no currículo escolar.

Esses apontamentos versam sobre a importância da compreensão do AEE para além do atendimento no contraturno escolar, da sua ação direta na sala de aula comum, da elaboração de estratégias que visem a eliminação de barreiras favorecendo a participação e o desenvolvimento do estudante. Ou seja, a principal função do AEE é promover a quebra de barreiras viabilizando a acessibilidade do estudante aos objetivos propostos para o nível de ensino e turma que ele frequenta. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018, p. 29), ao discorrerem sobre a importância da interlocução entre o professor AEE e o professor de classe comum, pontuam que “O atendimento educacional especializado, quando ofertado exclusivamente em sala de recursos, ou seja, extrassala de aula comum, reforça o pressuposto de que o problema está no aluno, e não na escola”. Esse entendimento coaduna com as concepções do modelo social de deficiência, no qual a deficiência é compreendida como a relação entre a lesão (biológico) e o impedimento (as condições de barreiras do meio). Nesse sentido, é na interação com os contextos que a pessoa experimenta com maior ou menor intensidade as desvantagens pela experiência da deficiência, e a forma como ocorre essa interação está diretamente relacionada aos facilitadores e às barreiras encontradas.

Destaca-se que não foi encontrada, nos artigos analisados, menção sobre o modelo social de deficiência enquanto concepção teórica que apoie a compreensão sobre a experiência do autismo. No entanto, um ponto de similaridade nos estudos é sobre a diversidade dos estudantes autistas, não sendo possível mensurar um ou outro recurso como essencial visto que cada estudante é único, devendo ser consideradas as suas singularidades e as relações que estabelece com o ambiente no qual está inserido, demonstrando-se uma aproximação com os princípios do modelo social de deficiência.

5.2 RESULTADOS E DISCUSSÕES A PARTIR DOS DADOS COLETADOS NA PESQUISA DE CAMPO

Após a coleta de dados através da realização das entrevistas com as professoras⁴ participantes da pesquisa, realizamos uma análise categorial, conforme descrito no tópico metodologia, a partir desta análise, os resultados foram organizados em quatro categorias: concepções, acessibilidade, apoios e barreiras.

5.2.1 Concepções

Ao realizar a análise da fala das professoras participantes da pesquisa, foi possível observar que as concepções de deficiência, autismo e inclusão refletem-se diretamente nas práticas pedagógicas para com os estudantes autistas. As falas mais próximas às concepções do modelo social de deficiência trazem relatos de práticas pautadas na ética do cuidado, na percepção do estudante autista como um indivíduo capaz que necessita de algumas mediações e organizações para transpor as barreiras encontradas no ambiente escolar. Já nas falas em que a concepção de deficiência se aproxima mais daquelas pautadas pelo modelo médico, aparece a culpabilização do sujeito, trazendo o autismo como responsável pelas dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. A seguir, alguns exemplos dessa constatação da pesquisa são apresentados no Quadro 5.

Quadro 5 – Concepções de deficiência

Professora	Concepção de deficiência a partir do modelo social	Relatos sobre o fazer pedagógico
Azaleia	Eu entendo que são... é são alunos que precisam de uma atenção maior, quem precisa de ter uma atividade diferenciada. Não vou dizer de estímulo, mas de uma ajuda, precisa de uma mediação maior, precisa de um auxílio maior, uma atenção maior em relação às outras crianças.	Uso muito materiais lúdicos com ele, é material, é atividade de pintar de colar, ele gosta muito de colagem, a gente vê a evolução dele, aqui é pouquinho coisa pra gente que quer o resultado do ato, pra gente ver é muito devagar, mas é um avanço para eles.
Cravo	Então eu acho que a deficiência tá muito associada à questão de	Claro que cada deficiência tem a sua especificidade isso tem que ser levado em

⁴ Nesta seção, utiliza-se o pronome feminino para referir participantes da pesquisa. A escolha justifica-se, pois mais de 80% das participantes identificaram-se como do gênero feminino, optando-se dessa forma por utilizar o pronome que identifica a maioria dos participantes da pesquisa.

	mediação, gente está ajudando aquela criança ela conseguir dar o seu melhor nas atividades com a nossa ajuda.	conta no planejamento, mas eu acredito que todo mundo é muito capaz... assim e aí vai também do professor de adaptar, de mediar ... de fazer um trabalho pensando nessa criança também, na turminha a gente sempre acaba pensando muito assim: essa atividade é legal, mas como eu posso adaptar para aquele aluno, como ele pode aprender a partir dessa atividade que eu tô planejando.
Professora	Concepção de deficiência a partir do modelo médico	Relatos sobre o fazer pedagógico
Begônia	Quando eu ouço a palavra deficiência logo vem na minha cabeça a palavra limitação.	Nós temos que praticamente nos adaptarmos a elas, na realidade esse é meu ponto de vista, nossa pura realidade, nós temos que nos adaptamos a elas, no molde delas e tentando buscá-la pra gente pra essa realidade.
Liatris	Penso que o aluno tem algum laudo médico.	Acompanhamento com uma professora exclusiva para ele, ajuda muito, pois dependendo do grau de autismo é bem difícil e complicado se não tiver acompanhante para dar as aulas.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Como já se afirmou aqui, a partir dessas análises é possível constatar que as concepções estão diretamente relacionadas ao fazer pedagógico, e a forma como a professora compreende o que é deficiência, autismo e inclusão reflete-se nas suas intervenções e, por conseguinte, na escolarização dos estudantes autistas. Conforme pontua Martins et. al. (2017, p. 54), “[...] longe de ser irrelevante, a forma como perspectivamos a deficiência é essencial na forma como definimos os problemas e delineamos as soluções”.

Nos exemplos anteriormente apresentados, é possível observar como as diferenças entre as concepções do que é deficiência interferem nas práticas pedagógicas. Enquanto os dois primeiros discursos trazem a importância da mediação e da adequação das propostas, compreendendo que é uma experiência relacional e, portanto, esse espaço precisa de adequações e apoio, os dois últimos remetem à dificuldade do sujeito, compreendendo as limitações como sendo do estudante autista, indo ao encontro de práticas reabilitatórias ao compreender que está no sujeito a falta, a necessidade de algo que deva ser corrigido, controlado, replicando a incessável busca por uma aproximação com a “normalidade”.

Como já citado anteriormente, o conceito de deficiência que vigora no Brasil, presente na **Lei nº 13.146** (LBI) (BRASIL, 2015), está em consonância com as concepções do modelo social de deficiência, inspirado pela CPCD, que foi incorporada na legislação brasileira por meio do **Decreto nº 186** (BRASIL, 2008). Esse conceito legitima as concepções do modelo social de deficiência e rompe com a percepção pautada no modelo biomédico, que reduz a compreensão para uma condição relativa aos impedimentos do corpo, reduzindo a deficiência ao sujeito. No entanto, foi observado nos dados obtidos, por meio das entrevistas com as professoras das redes de ensino, que o modelo médico ainda está presente nos discursos de alguns deles, mesmo que, desde o ano de 2015, a LBI legitime o conceito de deficiência como um conceito relacional entre lesão e barreiras proposto pelo modelo social, como pontuam Gesser, Nuernberg e Toneli (2012, p. 559).

Em linhas gerais, essa perspectiva propõe o rompimento de concepções sobre a deficiência que reduzem a compreensão do fenômeno às lesões e aos impedimentos do corpo e objetiva uma virada conceitual ao incorporar questões sociais e políticas em sua análise.

Essas percepções também interferem nas concepções sobre a inclusão de PCD na rede regular de ensino. Nos discursos analisados, foi possível observar que as professoras que trazem em suas falas ideias que coadunam com os preceitos dos modelo social compreendem a inclusão como um direito e que cabe à comunidade escolar garantir a acessibilidade para oportunizar a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes. Já as professoras que se aproximam mais da ideia construída pelo modelo médico trazem em seus discursos a compreensão de que a inclusão pode prejudicar os estudantes sem deficiência, além de não garantir a aprendizagem do estudante PAEE, entendendo-a como algo que não favorece a escola ou que é um desperdício de investimento dos seus esforços. Nesse grupo, há ainda quem reduza a inclusão à mera socialização, conforme se exemplifica no Quadro 6, a seguir.

Quadro 6 – Concepção de inclusão

Professora	Concepção de deficiência a partir do modelo médico	Concepção de inclusão
------------	--	-----------------------

Edelvais	Eu penso assim, são pessoas com limitações, principalmente físicas. São pessoas com limitações.	Eu vejo que é necessário, porque até o autismo é muito metódico, ele tem aquela regra dele, é sistemático e eu vejo assim num ambiente de ensino regular isso é muito válido, uma outra visão, porque ele tem uma ampliação, ajuda eles na socialização, sair daquele mundinho.
Hibisco	A falta de algo para desenvolver-se melhor: a perda de uma parte do corpo ou função corporal, incluindo as funções mentais.	A inclusão de estudantes autistas é um desafio diário, visto que não temos formação específica nem recursos pedagógicos para atender essas crianças. Além disso, não temos material adaptado e nem uma estrutura que seja acolhedora para essas crianças.
Professora	Concepção de deficiência a partir do modelo social	Concepção de inclusão
Iris	Penso no, tem dois jeitos, um é a patologia em si, que é algo físico ou psicológico, que o indivíduo tem, e outro a questão social de como a deficiência é vista dentro da sociedade.	Eu acho muito necessário a inclusão, porque enfim, esse indivíduo já tem algo que é seu, que é único, que é essa patologia, e se você separar ele do resto da sociedade é mais uma coisa para ele tratar, porque não estão no meio social e é uma parte importante da construção do sujeito é no meio social, na convivência com o outro.
Madressilva	Falou em deficiência para mim, a palavra que logo me aciona é desafio. É totalmente positivo porque é um desafio assim que me mobiliza para a ação, não para, assim me instiga de alguma forma.	Então na inclusão especificamente do autista, a gente precisa conhecer as características do autista, porque não adianta a gente fazer de conta que ele não é, [...]então a gente procura respeitar as particularidades dele. [...]o importante é o respeito às características daquele ser que é único, então isso é fundamental né.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Nos discursos exemplificados no quadro anterior, é possível observar que todos trazem a palavra desafio, mas com sentidos diferentes. Enquanto Hibisco pontua o desafio como uma barreira que impossibilita o desenvolvimento de um trabalho com o estudante, Madressilva traz o desafio como uma possibilidade de promover mudanças, visando a participação do estudante. Nos recortes das falas de Edelvais e Hibisco, pode-se observar algo bem característico do modelo médico, a culpabilização do sujeito, a redução dele ao seu diagnóstico, a compreensão de que ele vive em um mundo à parte, que ele precisa se adequar e vir para o “nosso mundo”, ou que precisa-se de inúmeros recursos ou formações específicas para poder lidar com o diferente. Diniz (2003) discorre sobre o quanto a visão do modelo médico é pautada em padrão de normalidade, e o que foge a essa norma deve ser corrigido, concertado, trazido

para o mais próximo do que se considera normal. A autora pontua também que, com base nesse modelo, tinha-se

[...] um ideal de normalidade da pessoa humana, além do que se supunha que os ambientes não eram tão flexíveis e adaptáveis quanto as pessoas, pois a ênfase era dada à ideia de modificar as pessoas e não à ideia de retirar as barreiras sociais. (DINIZ, 2003, p. 4.)

A ideia de que é o estudante que precisa se adequar à escola remete à integração escolar, modelo que perdurou no Brasil na década de 1990 (MENDES, 2010), mas que deveria ser superado a partir das políticas voltadas para a inclusão, como a PNEEPI (BRASIL, 2008). No entanto, e infelizmente, ainda se pode identificar discursos que remetem à integração, que afirmam caber ao estudante encontrar meios de se encaixar no padrão e se aproximar da “normalidade”. A culpabilização do sujeito pela sua diferença e a responsabilização dele para se adequar à sociedade são discursos provenientes das concepções do modelo médico, conforme pontuam Mello e Mozzi (2018, p. 21), a partir da perspectiva de que “A deficiência é, assim, caracterizada como um incidente isolado, uma condição anômala automaticamente associada à carga moral negativa da falta, do déficit”.

Nos discursos em que a concepção de deficiência se aproxima do modelo social, pode-se identificar a compreensão de inclusão não como algo dado, ou já construído, mas como um desafio que fomenta mudança. Porém, essas mudanças não estão sendo impostas para o estudante autista, mas para o ambiente escolar, para os métodos de ensino, as propostas pedagógicas e demais ações que buscam a transformação da escola e não do estudante. É perceptível o quanto o entendimento que se tem pelo conceito de deficiência interfere diretamente na concepção de inclusão, conforme aponta Diniz (2003) ao situar as mudanças que as concepções do modelo social propõem para a compreensão de deficiência.

[...] a deficiência é um fenômeno sociológico e não determinado pela natureza, a solução não deveria se centrar na terapêutica, mas na política. Os primeiros teóricos do modelo social definiam-se em oposição a todas as explicações individualizantes da deficiência, pois, a deficiência não deveria ser entendida como um problema do indivíduo, uma tragédia pessoal, mas consequência dos arranjos sociais pouco sensíveis à diversidade. (DINIZ, 2003, p. 3.).

Portanto, não cabe ao estudante PAEE se adequar à escola, mas sim a comunidade escolar compreender as diferenças e singularidades dos estudantes e, a partir dessa compreensão, elaborar estratégias e recursos que possibilitem a transposição de barreiras que favoreçam a sua escolarização.

A ética do cuidado, conceito abordado pelas teóricas e teóricos da segunda geração do modelo social de deficiência (Diniz, 2003), foi um dos pontos observados na análise da fala das professoras participantes da pesquisa. Ao responder sobre o que elas poderiam pontuar sobre as suas ações para a inclusão de estudantes autistas no contexto da sala de aula, as professoras citaram ações que remetem à ética do cuidado, conforme se observa no Quadro 7.

Quadro 7 – ética do cuidado

Professora	Ética do cuidado
Azaleia	Às vezes quando estava muito agitado a gente abraçava ele e andava com ele pela sala e os colegas diziam também, eu vi muito carinho assim os alunos com isso, não é difícil de ver que eles gostavam realmente dele, respeitavam a deficiência dele, eu acho que é muito muito importante isso, é viver, conviver com o diferente.
Cravo	Eu acho que ele aprende de formas diferentes e eu sempre tento levar para um grupo assim... eu sempre mostro o caderno dele para os outros alunos, até para os outros alunos também entenderem que ele aprende a mesma coisa que a gente, mas de outra forma.
Jade	É trabalhar com a turma a inclusão, que todos somos diferentes e iguais ao mesmo tempo e que todos fazem parte da turma, aprendendo a como interagir, respeitar e compreender aquele colega. Observando e aprendendo o que funciona melhor para que esse estudante tenha um período proveitoso na escola.
Gerbera	Os olhares dos professores são diferentes, assim nas cenas do que acontece... que assim a criança, então às vezes assim não é fácil... às vezes eles querem ajudar, mas eles vêm e atrapalham, por que a gente já sabe mais um jeitinho que a gente tem que ter, e eles vem de outra forma... assim sabe, as vezes ficam com cara de pena.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Nos relatos das professoras participantes da pesquisa, pode-se perceber que pequenas atitudes pautadas no respeito e no cuidado refletem-se diretamente na maneira como o estudante autista é visto em sala de aula pelos colegas e professoras. A compreensão da deficiência como parte da diversidade humana e não como algo a ser corrigido, curado, reflete-se nas ações e percepções dos colegas de sala. Apresentar as diferenças como algo natural e realizar ações que favoreçam esse

entendimento aos demais estudantes e professoras possibilita a compreensão do que é deficiência, de acordo com as concepções do modelo social, e fomenta mudanças de percepções que, por conseguinte, geram ações que transformam a sala de aula em ambientes inclusivos.

No discurso de Cravo, pode-se observar que a atitude de mostrar o caderno do estudante autista para a turma gerou uma mudança das percepções que os colegas tinham dele, “[...] ele está apreendendo o mesmo que nós”, mas de uma forma diferente. É importante abordar esse conceito, de que aprender de uma forma diferente não significa reduzir e aprender menos. Os apoios e suportes têm como objetivo oportunizar ao estudante o acesso aos conteúdos respeitando as suas singularidades. Cabe ressaltar que respeitar o estudante e favorecer o seu aprendizado não requer apenas adequações de materiais, mas também mudanças de ações. Como se observa no relato de Azaleia, tudo bem precisar de um momento para se acalmar, e caminhar pela sala não deve ser algo a ser corrigido, podendo-se transformar isso em algo natural e necessário. Essas ações rompem com as visões pautadas no padrão de normalidade, entendendo-se que está tudo bem necessitar de apoios diferenciados.

A compreensão das professoras sobre a deficiência, como exemplificado anteriormente, reflete-se diretamente nas ações que favorecem ou não a inclusão escolar de estudantes autistas em sala de aula. Nos discursos sobre o entendimento do autismo, também é possível identificar essa relação, conforme se vê no Quadro 8.

Quadro 8 – Concepção de autismo

Professora	Concepção de autismo
Begônia	O meu ponto de vista...na minha relação de vivência, percebendo no dia a dia, eu vejo uma grande limitação, por parte deles e um certo fechamento, um certo mundo criado por eles, num mundo particular.
Liatriis	Pra mim é um transtorno neurológico que requer atenção e paciência.
Madressilva	O autismo assim... são pessoas que interagem com esse mundo de forma diferente.
Iris	O autismo é muito complexo, tem diversos níveis, diversos graus. Acho que cada autismo é único, como somos sujeitos únicos e acho que o autismo dentro do sujeito também se torna uma coisa única, assim... não estática, eu não vou tratar todos os autistas do mesmo jeito.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A análise das falas das professoras sobre as concepções de autismo, reitera o que foi abordado no capítulo dois desta pesquisa. Compreender o autismo como uma

diferença e não como um déficit implica diretamente as percepções e ações com o indivíduo autista, pois a diferença deve ser compreendida, aceita e respeitada. Já o déficit vem da lógica da falta e suscita a necessidade de cura, correção e adequação aos padrões.

O autismo pode, portanto, ser compreendido como um descompasso entre o modo como a pessoa com autismo existe e o mundo que a rodeia. Definir o autismo como um modo próprio de ser pode oferecer valorização positiva, afastando-se da linguagem centrada no déficit. Essa perspectiva de autismo como diferença pode ser vista nos modelos de intervenção descritos anteriormente neste capítulo, posto que eles centram-se em mudar o ambiente como o primeiro passo para facilitar a mudança para pessoas com autismo - uma espécie de modelo social de neurodiversidade. (CASSIO; ANDRADA; BEZERRA JR, 2019, p. 102).

Nas falas em que o autismo é compreendido como uma diferença, as professoras trouxeram relatos que indicam o entendimento de que, para favorecer a inclusão escolar, faz-se necessário respeitar as singularidades do estudante e realizar mudanças nos ambientes e nas ações considerando essas particularidades. Os exemplos vistos aqui de recursos de acessibilidade que favoreceram a escolarização do estudante autista (não exemplificados, pois, nas páginas seguintes, adentra-se nesse tópico), reiteram que as concepções do modelo social de deficiência favorecem a compreensão do autismo a partir da perspectiva da neurodiversidade, como abordado no capítulo dois desta pesquisa.

Opuesto a essas compreensões, as professoras que têm suas concepções próximas às do modelo médico trazem em seus relatos as crenças negativas acerca da experiência da deficiência. (DINIZ, 2007) pontuando a necessidade do controle de corpos, de adequação aos padrões da turma, de “[...] trazer o mais próximo do normal possível”, compreendendo o autismo como uma limitação. Essa busca pela normalização não respeita e/ou acolhe as diferenças e, por conseguinte, não favorece a escolarização de estudantes autistas.

Pode-se concluir a partir da análise dos discursos que as concepções das professoras sobre deficiência, inclusão e autismo refletem-se diretamente em suas ações, e essas implicam diretamente a escolarização dos estudantes autistas, ou seja, a compreensão e o entendimento que cada professora trouxe em seu discurso sobre o que seria deficiência refletem a sua visão sobre a inclusão escolar, que está

diretamente relacionada às suas ações, que, por fim, interferem de forma positiva ou negativa na escolarização de estudantes autistas.

5.2.2 Acessibilidade

Quando se fala em acessibilidade, geralmente se pensa em acessibilidade arquitetônica (MELLO; MOZZI, 2018). No entanto, o termo acessibilidade vai muito além, é sobre acesso, mas não reduzido a adentrar espaços físicos. “A acessibilidade é a base da participação social e do exercício da cidadania” (ONU, 2006).

É a acessibilidade que possibilita a transposição das diferentes barreiras presentes na sociedade. Sassaki (2009) pontua que há seis dimensões de acessibilidade para que seja construída uma sociedade inclusiva, sendo essas:

arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência). (SASSAKI, 2009, p. 1).

Nesta pesquisa, atém-se às barreiras presentes no ambiente escolar que dificultam e/ou impossibilitam a participação de estudantes autistas, mais especificamente aos recursos e estratégias que promovem acessibilidade e favorecem a inclusão escolar desses estudantes. Silva (2020, p. 22) pontua a importância da acessibilidade para que haja a inclusão dizendo que “[...] há situações que podem ter acessibilidade e não ter inclusão, mas não há inclusão sem acessibilidade.”

[...] a acessibilidade é ponto de partida e assim, possibilita a todos os estudantes ou demais partícipes, o cumprimento do direito de participação, sem restrição ou dificuldade de acesso a todo o contexto que envolve o espaço educacional, estabelecendo uma relação que contempla as especificidades das variações humanas. (BOCK; SILVA, 2021, p. 8).

Nas falas das professoras participantes desta pesquisa, identificaram-se ações que tinham como objetivo garantir a acessibilidade para a participação do estudante autista. Após a análise, as falas foram separadas em três categorias dentro do termo acessibilidade, levando-se em consideração um dos objetivos da pesquisa, o de

elencar alguns dos possíveis recursos de acessibilidade, comunicacionais, sensoriais e interacionais, que favorecem a inclusão escolar de estudantes autistas. Para tanto, as categorias de análise foram divididas em acessibilidade interacional, acessibilidade comunicacional e acessibilidade sensorial.

Quadro 9 – Acessibilidade interacional

Professora	Acessibilidade interacional
Cravo	Na nossa confraternização, a mãe dele mandou, porque ele adora comer chocolate, a mãe dele levou um pote de chocolate e ele se sentou e confraternizou com todo mundo, com alimentação dele, que ele gosta, mas ele estava ali com todo mundo sabe, então foi muito legal.
Madressilva	Eu sento eles em dupla, e o título que a gente dá, são duplas de trabalho. Então essa interação do colega que se senta com ele, e eu vou alternando essas duplas, de tempos em tempos, para que realmente haja esse auxílio mútuo, essa interação, também essa socialização, para que todos em algum momento se sentarem juntos, compartilhem as suas dificuldades, os seus avanços na escolarização.
Iris	[...]ir pro canto lúdico, e ficar no meio das outras crianças, com os livros, gibis ali, e aí ele se introduzia na turma. O canto era no final da sala, com tapete, livros, tablet, almofadas, um cantinho aconchegante.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os recortes das falas dos participantes da pesquisa trazem exemplos de atitudes que parecem simples, mas que fizeram a diferença no cotidiano escolar e favoreceram a interação do estudante autista. Na fala de Cravo, percebe-se que o respeito às preferências alimentares do estudante favoreceu a sua interação em um momento de confraternização coletiva. Respeitar as singularidades do indivíduo e não tentar impor algo, por ser o considerado padrão, é um exemplo de garantia de acessibilidade e, nesse caso, essa ação favoreceu a interação do estudante com o ambiente, colegas e professoras.

Madressilva apresenta outra ação que pode parecer corriqueira no dia a dia da escola, mas que contribui para a acessibilidade: oportunizar aos estudantes sentarem-se em duplas compreendendo-se que o processo de aprendizagem não é algo individual, mas sim coletivo. Incentivar que os colegas se auxiliem e a rotatividade entre as duplas também favorece a interação de todos.

O cantinho lúdico, apresentado por Iris, trouxe um exemplo de mudança no ambiente da sala de aula para além de carteiras enfileiradas. Havia um cantinho

aconchegante com tapetes e almofadas que favoreceu a interação entre os estudantes e poderia auxiliar o estudante autista em momentos de sobrecarga sensorial.

Considerando que a acessibilidade é resultante de ações que favorecem a transposição de barreiras, os discursos exemplificados no quadro anterior remetem à acessibilidade atitudinal, que Salton, Agnol e Turcatti (2017, p. 13) definem como a

Ausência de barreiras impostas por preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. Auxiliam na garantia dessa dimensão da acessibilidade programas de sensibilização e de conscientização e a convivência com a diversidade humana.

Nos três exemplos citados, as mudanças ocorreram a partir do reconhecimento das professoras do direito do estudante à participação e interação no ambiente escolar. Sem pressuposições sobre o estudante, em nenhuma das falas encontraram-se termos pejorativos ou falas de senso comum reduzindo o estudante ao autismo. O que se observou foram ações que visavam oportunizar ao estudante a interação com o ambiente, colegas e professoras, considerando as suas singularidades. A acessibilidade busca a inclusão da diversidade por meio da transposição de barreiras e não a normalização do estudante.

As dificuldades na comunicação foram barreiras apontadas pelas professoras participantes da pesquisa. Nos relatos do Quadro 10, identifica-se a utilização de recursos e estratégias que possibilitaram a quebra dessas barreiras.

Quadro 10 – Acessibilidade comunicacional

Professora	Acessibilidade comunicacional
Madressilva	O que estamos fazendo agora é a linguagem alternativa que é LIBRAS, então a nossa turma toda está tendo aula de LIBRAS para poder comunicar com ele.
Madressilva	[...] É mostrando imagens para ele, então às vezes no próprio celular, porque às vezes as questões surgem na aula ... e no celular mesmo mostra imagens para ele, mas é naquele sentido da minha comunicação para ele, então se as vezes eu vejo que ele não conseguiu compreender aquilo que eu quero comunicar, eu utilizo.
Gerbera	[...] Só é colocar o papelzinho na lixeira, mas a gente fala assim lixo, coloca no lixo, para encurtar as palavrinhas, por que foi assim que a gente aprende, pra não dar uma frase muito longa... todo dia era uma coisa diferente que era um dia o lixo, outro dia para apagar o quadro, então eu dizia Maria apaga o quadro, só pra ser mais breve, no começo ela não deu bola, mas depois a gente dizia “apaga o quadro” e ela ia lá com o apagadorzinho e apagava.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

As falas supracitadas trazem exemplos de recursos e estratégias que favoreceram a quebra de barreiras relacionadas à comunicação. Gerbera utilizou como recurso a estratégia de linguagem simplificada, realizando as solicitações de forma direta, considerando o objetivo e favorecendo a compreensão da estudante sobre o que estava sendo solicitado.

Madressilva pontuou duas formas de comunicação pelas quais foram utilizados distintos recursos e estratégias. Quando ela estava no papel de interlocutora, utilizou imagens como recursos, e o aparelho celular serviu como apoio para isso. Esse recurso possibilitou ao estudante o entendimento do que a professora estava comunicando naquele momento, quebrando a barreira da comunicação. No momento em que o estudante é o interlocutor, o recurso utilizado é a língua brasileira de sinais (Libras), sendo que seus colegas e professoras estavam realizando aulas para aprender essa língua com o objetivo de comunicarem-se com esse estudante autista. Cabe ressaltar que a Libras é uma língua visual/gestual bastante utilizada por pessoas surdas, mas não exclusiva delas. No contexto apresentado, ela se caracteriza como uma forma de comunicação alternativa aumentativa (CAA) que possibilitou ao estudante a ampliação das suas possibilidades de comunicação.

Os exemplos apresentados trazem ainda ações que resultaram em acessibilidade, visto que promover acessibilidade, conforme pontuam Alves e Moraes (2019), consiste em observar quais são as barreiras e realizar ações que possibilitam a quebra delas, considerando o estudante e não o generalizando. Considerar que existem diferentes formas de comunicar para além da linguagem falada e escrita, compreendendo que essas também são formas válidas de comunicar, favorece a quebra de barreiras relacionadas à comunicação.

Quero salientar que é nas interações sociais que as diferenças de comunicação e interação entre neurodiversos e neurotípicos aparecem e mostram seus efeitos. Romper a barreira que impede o acesso das pessoas com autismo à participação plena na vida social implicaria, então, no questionamento das normatividades impostas na nossa forma de nos comunicarmos e interagirmos com as pessoas, entendendo-as como mais uma entre tantas outras maneiras de estar no mundo. (AYDOS, 2019, p. 109).

Promover a acessibilidade não é negar as barreiras, pois elas existem, mas estão no ambiente e não no estudante. É preciso identificá-las e utilizar recursos e estratégias para rompê-las. Compreender que todos têm o direito de comunicar e que

há inúmeras maneiras de fazê-lo é o ponto inicial para romper as barreiras da comunicação.

De acordo com Alves e Moraes (2019), as estratégias, os recursos e suportes servem para garantir a acessibilidade, e é por meio disso que as barreiras presentes no ambiente podem ser quebradas. No caso de estudantes autistas, alguns elementos ou ações presentes no ambiente podem ser considerados barreiras, visto que podem gerar uma sobrecarga sensorial.

Autistas precisam de adaptações no ambiente de ensino (e isso vale para o ensino superior), e também no ambiente de trabalho, bem como em ambientes diversos de lazer e cultura. Assim como os cadeirantes precisam de adaptações arquitetônicas, como as rampas, para poderem acessar certos locais, autistas também precisam de adaptações acústicas, de iluminação, dentre outras, para atender as suas dificuldades sensoriais. Afinal, como um autista irá achar agradável frequentar um local que lhe dê sobrecarga sensorial? (SOUZA, 2018, online).

Na fala das professoras participantes da pesquisa, foram identificados estratégias e recursos que favoreceram a transposição de barreiras relacionadas à sensorialidade, conforme Quadro 11.

Quadro 11 – Acessibilidade sensorial

Professora	Acessibilidade sensorial
Cravo	A professora (PEE) contou para as crianças que a audição do João é um pouco mais sensível e aí isso entrou nos combinados da turma, de agente fazer mais silêncio. [...] E aí eu imprimi os nossos combinado e coloquei na sala e principalmente sobre o volume da voz, e a gente sempre pensava no bem-estar dele, embora nem sempre fosse controlável.
Gerbera	O sino da escola a gente não bateu mais o sino campainha, usamos a sinetinha para não assustar a criança, a gente fez a conversa na sala para não fazer barulho também.
Gerbera	Essa criança como ela morde, ela (professora do AEE) levou os mordedorzinhos. O mordedor que assim, quando ela tá em crise que ela morde, eles já dão o mordedor para ela, e ela usa bastante o mordedor, e ela mesmo quando tá assim na sala.
Hibisco	Já realizei algumas mudanças como, reservar um espaço da sala de aula com tapete e almofadas.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Nesses recortes, para além das estratégias de acessibilidade, identifica-se também a ética do cuidado, pois o estudante foi ouvido e a sua sensibilidade sensorial foi respeitada.

Cravo traz uma conversa com a turma sobre a importância do silêncio e como o excesso de barulho gera desconforto na turma toda, mas que para o colega autista esse excesso é ainda mais prejudicial. A atitude de observar o estudante, compreender que naquele momento ele precisa do silêncio e respeitar essa singularidade fez a diferença no contexto da sala de aula. Gerbera pontuou duas ações nesse sentido: a percepção de que o volume do sinal incomodava a estudante com a substituição dele por outro com som mais suave que não causou mais desconforto; e a utilização de um recurso, o mordedor, entendendo que a estudante tinha essa necessidade sensorial e que esse objeto a auxiliaria, como aconteceu, em momentos de desordem sensorial. Por fim, Hibisco relatou a disponibilidade de um espaço aconchegante onde o estudante poderia relaxar nos momentos de sobrecarga sensorial.

Há um ponto em comum entre as falas das professoras, o entendimento de que a modificação a ser realizada é no ambiente, nas ações, e não no estudante, coadunando com as concepções do modelo social, conforme apontam Nuernberg (2020), Mello e Mozzi (2018) e Diniz (2003). As barreiras foram identificadas e isso possibilitou a elaboração de estratégias e recursos que favoreceram a transposição delas. Cabe destacar que o estudante não foi retirado da sala quando tal espaço estava lhe causando desconforto, mas a sala silenciou-se para não o prejudicar. Da mesma forma, a estudante não precisou tapar os ouvidos para diminuir o impacto do sinal, que foi substituído por um que não causava incômodo. E a necessidade de morder não foi reprimida, mas redirecionada pela utilização de um recurso que possibilitou à estudante continuar com seu stim sem gerar agressão a si ou aos colegas. O estudante não precisou sair de sala para encontrar um ambiente aconchegante, era-lhe permitido repousar ali.

Essas ações, conforme pontua Rios (2019), vêm ao encontro das concepções do modelo social de deficiência e do entendimento do autismo a partir das perspectivas da neurodiversidade, compreendendo-se que o ambiente é que deve ser modificado para acolher as diferenças e que, portanto, não cabe ao estudante autista se adaptar, mas é necessário identificar quais são as barreiras que geram determinados comportamentos. Ou seja, não é tentar sanar a crise, mas descobrir e resolver aquilo que a gerou.

Neurodiversidade é a noção de que condições neurológicas diferentes do “padrão” são variações naturais, ou seja, são parte da diversidade humana. Elas não se devem a uma tragédia, um “desequilíbrio cerebral” ou a uma “limitação”. São apenas conexões neurais diferentes. (SOUZA, 2018, online).

São essas diferenças que foram observadas pelas professoras, não com o objetivo de culpabilizar o estudante, mas para ver possibilidades considerando as suas singularidades e, a partir delas, desenvolver as estratégias e os recursos que, por fim, promoveram a acessibilidade e favorecem a participação/inclusão escolar do estudante autista.

5.2.3 Apoios

A partir da PNEEPEI (BRASIL, 2008), a educação especial passa a ser compreendida como modalidade de ensino transversal a todos os demais níveis e etapas da educação e “[...] passa a integrar a proposta pedagógica da escola” (BRASIL, 2008, p. 11). Sob essa perspectiva, são criadas as SRMs, que oferecem o AEE aos estudantes público da educação especial, ficando os professores de AEE responsáveis pela identificação e elaboração de recursos que favoreçam a inclusão escolar dos estudantes. Para tal, eles devem atuar de forma articulada com os professores da sala de aula comum (BRASIL, 2009).

Tendo como objetivo identificar como as professoras de AEE estão se articulando com as professoras regentes de sala comum, na entrevista, foram direcionadas três perguntas referentes ao AEE.

A primeira pergunta foi sobre o entendimento acerca do trabalho realizado pelas professoras do AEE. No Quadro 12, a seguir, apresentam-se algumas falas a respeito da compressão das participantes da pesquisa sobre o que pensam consistir no trabalho da professora de AEE.

Quadro 12 – Compreensão sobre o AEE

Professora	Compreensão sobre o AEE
Azaleia	Eu sei que eles vêm no contraturno, que eles participam com elas no contraturno, mas eu sinceramente não sei qual é o trabalho que elas fazem durante o contraturno.

Dália	O primeiro já seria com a participação e observação do aluno, avaliando a necessidade do mesmo e tomando as devidas providências para suprir aquela necessidade. Também oferecem suporte aos professores, ampliando as possibilidades de aprendizagem [...]
Edelvais	[...]Ali no particularmente, ela propôs a alfabetização de forma lúdica, de forma manipulada, de manipular um material diferente. Quando eles chegam aqui que eu passo o que eu estou trabalhando, o meu conteúdo, meu objetivo, aí ela também já trabalhou, então quando eles chegam em sala de aula meu Deus eles estão um tempo à frente.
Iris	O material que elas adaptaram para ele [...] elas vêm aqui e já pensa em algo, um novo jeito de abordar o estudante, por exemplo, eu trabalho muito com o livro didático e quando elas adaptam o material do livro didático para o estudante com letra maior, formatação maior para que ele possa desenvolver do seu jeito, foi muito importante para o dia a dia da sala.
Jade	Meus alunos com deficiência não utilizam deste espaço.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

As falas das professoras participantes da pesquisa sobre a função das professoras de AEE demonstram a diversidade sobre a compreensão do que é e para que serve o AEE. Azaleia sabe que existe o atendimento, que os estudantes frequentam, mas não o que ocorre na sala de AEE. Edelvais traz o AEE como responsável pela escolarização, ele aprende os conteúdos na sala de AEE antes mesmo desse conteúdo ser abordado na sala de aula comum. E Jade compreende o AEE apenas como o atendimento no contraturno. Ambas as falas reforçam a ideia do AEE como algo à parte da escola comum.

Este sistema de apoio baseado exclusivamente no atendimento especializado extraclasse comum, além de acomodar a diferença, reforça o divórcio que existem de Educação Especial e Educação Geral. A responsabilidade de escolarização desses alunos acaba recaindo majoritariamente sobre os professores especializados, enquanto a escola como um todo é pouco demandada para acolher a diferença de seus alunos. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018, p. 29).

Oposto às falas anteriores, Dália e Iris trazem exemplos do AEE para além do atendimento no contraturno, reiterando a função do AEE, a de “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas.” (BRASIL, 2008, p. 11), e reforçando a importância da articulação entre as professoras de classe comum e de AEE, conforme apontam as autoras Mende, Vilaronga e Zerbato (2018).

A observação do estudante como ponto de partida, presente na fala de Dália, coaduna com concepções do modelo social de deficiência, que compreende a

deficiência como um conceito relacional entre o sujeito com lesão e as barreiras presentes no ambiente (DINIZ, 2003; NUERNBERG, 2020).

Para a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva e, em consequência, para o AEE é imprescindível conhecer o estudante com deficiência em sua interação com o ambiente escolar, em suas experiências, em suas relações humanas e, acima de tudo colocar em evidência que ele não vive sua deficiência do mesmo modo que outro estudante com a mesma deficiência. (MACHADO, 2020, p. 39).

Iris também traz sua observação e pontua a elaboração de recursos a partir dela, destacando que foram observadas as necessidades do estudante de acordo com dinâmica da sala de aula comum, e que a adequação do livro didático ampliou as possibilidades de interação do estudante, o que, por conseguinte, favoreceu a sua escolarização.

Nos recortes apresentados, pode-se observar que a compreensão do AEE varia de acordo como o serviço está organizado naquela instituição, visto que, na mesma rede de ensino, encontram-se diferentes compreensões sobre sua importância e função no favorecimento da inclusão escolar.

A segunda pergunta era para identificar como o trabalho realizado pelas professoras de AEE estava refletindo na sala de aula comum, pensando-se sobre o AEE para além do atendimento individualizado.

Quadro 13 – Contribuições do AEE

Professora	Contribuições do AEE
Begônia	Nós sentamos e adaptamos as atividades, é com ajuda dessa... da responsável né, pela sala. [...]A contribuição é diária né, toda vez que nós precisamos de um apoio, de uma ajuda né, do esclarecimento, nós podemos sempre contar com essa uma sala, com a responsável por ela.
Iris	As conversas com a professora de AEE de orientação de trabalho, até pela questão da insegurança, tô fazendo certo? Será que eu estou realmente incluindo e aí as conversas com elas me ajudaram bastante a me acalmar.
Madressilva	[...] quando a gente vai fazer adequações das atividades elas dão muitas sugestões, dependendo do conteúdo que eu estou trabalhando como que eu posso fazer isso chegar no estudante da melhor forma possível, nem sempre precisa ter adequação, mas às vezes precisa, então nesse sentido. O suporte ali no didático mesmo, como a gente vai apresentar pra turma toda.
Gerbera	A adaptação foi muito difícil, a criança não queria ficar na escola [...] então a professora de AEE me ajudou bastante, ali a salinha do AEE é muito especial. Ela tem bastante estratégias.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O Quadro 13 apresenta as falas das professoras participantes da pesquisa, e é possível identificar a importância do AEE para elas, como um apoio ao professor de sala de aula comum. Aqui, o trabalho da professora do AEE é visto para além da SRM, não como paralelo ao da sala de aula, mas como um suporte que favorece a inclusão escolar. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018), ao discorrem sobre as atribuições do professor de AEE, estabelecidas na **Resolução nº 4** (BRASIL, 2009), destacam a “[...] articulação com os professores de sala comum visando a disponibilização de recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação de aprendizagem dos alunos nas atividades escolares” (BRASIL, 2010, p. 3) como sendo umas das principais funções desse profissional.

Essa articulação é observada nas falas citadas no Quadro 19, como “Ela tem bastante estratégias”, “elas dão muitas sugestões”, “A contribuição é diária”, “as conversas com elas me ajudaram bastante”. Observam-se ações do AEE para além do atendimento no contraturno, e cabe ressaltar que não se está desmerecendo a importância do atendimento individualizado, mas destacando a relevância do AEE que atua de forma articulada aos professores de classe comum, pois é nesse espaço que a maioria das barreiras à inclusão escolar está presente, e é na sala de aula comum que essas barreiras dificultam e/ou impossibilitam a participação dos estudantes. Portanto, conforme apontam as autoras Mende, Vilaronga e Zerbato (2018), é de fundamental importância que as professoras de AEE e de classe comum trabalhem de forma colaborativa visando a quebra dessas barreiras e garantindo o acesso e a participação dos estudantes.

A terceira e última pergunta foi sobre a necessidade de apoio, quando eles necessitavam, como recorriam às professoras de AEE, quem realizava esse suporte. Nessa questão, outro profissional apareceu com destaque, os professores de apoio.

Quadro 14 - Apoio

Professora	Apoio
Azaleia	O AEE assim eu não cheguei a pedir ajuda pra eles, para as meninas que trabalham lá, eu não cheguei a pedir ajuda. Eu geralmente eu sempre procurava a professora de apoio, porque além dela ter um contato maior, ela já sabia a maioria das necessidades dele.
Cravo	O professor de apoio, ele tem uma boa conexão com as meninas do AEE e eles ficam conversando e trocando ideias. Ele ficou como uma ponte entre o AEE e eu no caso.

Liatris	Eles (AEE) ajudam dando opiniões nas atividades do planejamento e materiais disponibilizados em uma caixa para que a professora acompanhante interaja com este aluno.
Madressilva	Na realidade as ações são as mesmas (AEE e professora de apoio), o que na sala nos ajuda muito, quando a gente vai fazer adequações das atividades elas dão muitas sugestões.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A importância do professor de apoio foi algo citado pela maioria das participantes da pesquisa. Aqui, apenas alguns trechos em que aparece a interlocução desse profissional com o AEE são apresentados. A PNEPEI (BRASIL, 2008), ao discorrer sobre a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, pontua que cabe aos sistemas de ensino disponibilizar algumas funções específicas para a garantia de acessibilidade, entre elas, a de “[...] monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.” (BRASIL, 2008, p. 13). A **Lei nº 12.764** (BRASIL, 2012), que trata sobre os direitos das pessoas autistas, também traz, em parágrafo único, o direito do estudante ao acompanhante especializado nos casos em que for comprovada a necessidade.

Não há um regimento específico sobre a função desse profissional, cada rede de ensino pode se organizar de acordo com seus regimentos. Analisando os documentos oficiais das redes de ensino pesquisadas, destaca-se, entre as funções descritas, a parte que aborda a questão do trabalho em conjunto entre os professores regentes e professores de apoio:

Trabalhar em parceria e de forma articulada com o professor de sala de aula e o professor da sala multimeios, sem que assuma atividades de Escolarização ou de Atendimento Educacional Especializado. (Florianópolis, online)
 Propor em parceria com o professor regente, atividades que estimulem o desenvolvimento dos processos mentais: atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, criatividade, linguagem, dentre outros, de acordo com o programa pedagógico. (PALHOÇA, 2012).

Em ambas as redes de ensino, o trabalho em parceria aparece como uma das funções dos professores de apoio. Na fala das professoras participantes da pesquisa, essa parceria foi destacada apontando-se a sua importância no desenvolvimento do estudante público, conforme Quadro 15.

Quadro 15 - Parceria entre as professoras regentes e de apoio

Professora	Parceria entre as professoras regentes e de apoio
Cravo	Tem essas relações muito próximas com os professores regentes, que isso eu acho ótimo, porque não é assim o professor de apoio lá e eu como professora regente aqui, a gente fica o tempo todo conversando e pensando na melhor forma de atingir os objetivos.
Madressilva	O trabalho colaborativo né, que faz toda diferença, então toda essa visão impacta o trabalho da gente não tem como ser diferente. Principalmente o trabalho colaborativo né, saber que você não está sozinho, saber que você tem todo o respaldo de uma equipe, de uma comunidade escolar né, faz muita diferença.
Azaleia	[...]Para mim era diferente também, aprender diferente. Então a professora de apoio me ajudou nessa questão assim do dia a dia, como era a minha primeira experiência também com autismo. Às vezes até a gente trocava de lugar, ela era a regente e eu ficava com ele.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) destacam a importância da parceria entre os professores de AEE, professores de apoio e professores de sala de aula para potencializar o desenvolvimento do desempenho acadêmico dos estudantes público da educação especial. O professor de apoio é mais um recurso para auxiliar na remoção de barreiras e garantir a acessibilidade dos estudantes. No entanto, há algo que se deve considerar: o professor de apoio, como o próprio nome já sugere, é um apoio para o estudante de acordo com as suas necessidades, não é um professor exclusivo/particular, muito menos é o responsável pela sua escolarização. Cabe ressaltar que, na fala de alguns participantes desta pesquisa, foram observadas ações que remetem a responsabilidade do estudante aos professores de apoio, trazendo perspectivas que coadunam com as compreensões de deficiência de acordo com as concepções do modelo médico, onde há a ideia de incapacidade que está diretamente atrelada ao indivíduo e não ao meio no qual ele está inserido (DINIZ, 2003). Assim, percebe-se esse professor de apoio não como um recurso que possibilita a transposição de algumas das barreiras presentes no ambiente, mas como o único responsável por promover a acessibilidade do estudante ou mesmo cuidar dele.

O trabalho do professor de apoio deve estar pautado na mediação, pela qual ele identificará que barreiras estão dificultando e/ou impossibilitando a participação do estudante e, em conjunto com os demais professores, encontrará maneiras de quebrá-las, seja realizando adequações, seja propondo modificações no contexto de sala de aula, como nos exemplos mostrados no tópico sobre acessibilidade.

Portanto, a utilização de estratégias, recursos e apoios focando a quebra de barreiras é fundamental para a inclusão escolar de estudantes autistas na sala de aula comum, pois, tendo o foco nas barreiras presentes no contexto, é possível realizar

ações que favoreçam a transposição/quebra dessas barreiras, tendo como objetivo realizar mudanças no contexto e não no estudante, coadunando com as concepções do modelo social (DINIZ, 2003; NUERNBERG, 2020).

5.2.4 Barreiras

Compreendendo o conceito de deficiência a partir das concepções do modelo social, entende-se que “[...] a deficiência é produção do encontro entre uma pessoa e as barreiras que ela encontra no contexto social em que está inserida” (KAUFMAN, 2017, p. 113). Partindo dessa compreensão, perguntou-se às professoras participantes desta pesquisa qual seria a maior dificuldade enfrentada na inclusão escolar de estudantes autistas, e as respostas apresentam-se no Quadro 16.

Quadro 16 – Barreiras

Professora	Barreiras
Hibisco	[...]não temos material adaptado e nem uma estrutura que seja acolhedora para essas crianças. Apesar de possuir o direito de estar numa escola regular, não temos políticas públicas que ofereçam um ensino acessível e de qualidade para as crianças com deficiência.
Iris	A fala, ele tinha uma questão fonoaudiológica muito severa, que atrasou a fala bastante e ele não conseguia se comunicar. quando você não consegue se comunicar você fica, até nem comigo, mais com os coleguinhas que não entendiam o que ele falava
Liatris	[...]muitas vezes acaba atrapalhando o andamento das atividades, pois como gostam de andar pela sala, e quando contrariados emitem um som repetitivo alto, tirando a concentração dos demais alunos.
Azaleia	Então pra mim é um desafio diário, até para conseguir, assim como ele faz sons muito alto pela sala eu senti um desgaste muito grande. No falar porque eu tinha que falar eu tinha que tá alterando a minha voz, para os outros alunos poderem compreender o que eu estava dizendo.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Analisando os recortes apresentados, pode-se identificar na fala de Hibisco a consciência de que políticas e recursos adequados são necessários à inclusão escolar, mas não há como negar o direito de o estudante frequentar a escola até que esteja totalmente acessível, pois há a possibilidade de nunca estar. É preciso reconhecer a escola comum como espaço de direito de todos os estudantes. “Toda criança é diferente. Mas todas são iguais no direito intransponível de estudar com seus pares em nossas escolas” (MANTOAN, 2020, p. 77). As barreiras para a inclusão escolar estão presentes nas escolas, mas não há como aguardar um cenário ideal para que os estudantes com deficiência possam estar incluídos nesse espaço,

(MANTOAN,2003). Deve-se ir realizando pequenas mudanças e adequações garantindo a acessibilidade do estudante em todo ambiente escolar, visando o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Azaleia e Liatris trazem as corporeidades do estudante como o maior desafio, identificando as barreiras no estudante e não no ambiente. Nesse sentido, é preciso entender o que gera essas ações que estão relacionadas à sobrecarga sensorial. No tópico sobre acessibilidade, algumas das possíveis estratégias para diminuir as ocorrências de sobrecarga sensorial foram apresentadas. Uma pequena mudança, como não tirar o estudante da sala, mas a sala diminuir o barulho para que o ambiente não se torne uma barreira fez toda a diferença. Barbosa (2020, p. 185) traz a importância de se compreenderem as barreiras como impeditivos à participação dos estudantes.

Tirar o foco da deficiência e passar a observar as barreiras que podem impedir a participação plena, em igualdade de condições, é revolucionário. Passamos a discutir as questões relativas à acessibilidade atitudinal, arquitetônica, física, nas comunicações e na informação em vez de focar na deficiência como geradora de incapacidades.

Conforme pontuam Alves e Moraes (2019, p. 4), “Na perspectiva do modelo social, a experiência de opressão não está inscrita no corpo da pessoa com deficiência. Ela é um efeito, uma consequência do contexto social.” O reconhecimento de que as dificuldades encontradas pelo estudante não são inerentes à sua condição corpórea, mas sim às barreiras presentes naquele contexto possibilita ações que promovem a acessibilidade.

Na fala de Iris, a comunicação é compreendida como uma das maiores dificuldades, e “o atraso na fala gerou uma dificuldade de interação com os demais colegas”. Pensando assim, compreende-se que a barreira está no estudante, que ele não consegue se comunicar, quando, na verdade, a barreira está no contexto, pois não são oferecidas outras formas de se comunicar, privilegiando-se a norma, a linguagem oral e formal. No tópico acessibilidade, há uma fala de Iris pontuando que o “cantinho lúdico” favoreceu a interação do estudante, pois nesse espaço outras linguagem puderam ser experienciadas com os recursos de imagens dos livros, gibis e tablets, e, dessa forma, com diferentes recursos, o estudante interagiu com o grupo.

As barreiras precisam ser compreendidas como presentes no contexto e não no diagnóstico do estudante. ele faz sons altos, anda pela sala, faz movimentos repetitivos porque é autista. “[...] os constrangimentos e barreiras que as pessoas com deficiência enfrentam no seu dia a dia tendem a ser naturalizados enquanto produto das suas supostas limitações funcionais” (MARTINS et. al., 2017, p. 52). Portanto, é preciso redirecionar o foco, buscando modificar os ambientes e atitudes, e não o estudante.

6. PRODUTO EDUCACIONAL

Como resultado desta pesquisa, foi elaborado um e-book intitulado **Guia de boas práticas para a escolarização de estudantes autistas**. inicialmente, pontuam-se os objetivos da pesquisa, contextualizando-se o conceito de deficiência de acordo com as concepções do modelo social e a compreensão do autismo, seguindo as perspectivas da neurodiversidade. Na segunda parte do e-book, apresentam-se estratégias e recursos, trazendo exemplos de alguns dos possíveis recursos de acessibilidade sensorial, interacional e comunicacional que promoveram o rompimento de barreiras e favoreceram a escolarização de estudantes autistas que frequentavam o primeiro e segundo anos do ensino fundamental. Destaca-se que esses exemplos foram identificados a partir do relato das professoras participantes da pesquisa.

Cabe ressaltar que o objetivo desse guia não é dar uma receita pronta, pois sabe-se que cada indivíduo e contexto são únicos. Partindo desse princípio, no guia, são apresentadas algumas práticas e estratégias que deram retorno positivo, que foram exitosas na escolarização de estudante autistas.

Espera-se que esses relatos auxiliem outros professores que tenham estudantes autistas em suas salas de aula com as ideias geradoras, compreendendo-se que cada contexto é diferente, mas que as ideias podem ser adequadas e transformadas. E que, dessa forma, os professores ampliem as possibilidades de escolarização de estudantes autistas na sala de aula comum.

6.1 VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Após a elaboração do e-book, esse livro digital passou pela validação dos participantes da pesquisa. Inicialmente, a validação estava prevista para ocorrer por meio de um encontro online, de forma síncrona com todos os participantes, no entanto, devido à baixa adesão sob a justificativa de indisponibilidade e incompatibilidade de horários, não foi possível realizar a validação nesse formato.

Com vistas a garantir a devolutiva dos participantes da pesquisa, adequou-se a forma utilizada para a validação. Foi elaborado um formulário de avaliação através do programa Google Forms® (Apêndice C), e as questões foram elaboradas de forma

simples e objetiva, visando favorecer a participação. Esse formulário foi encaminhado através de link pelo WhatsApp® e e-mail (mesmos recursos utilizados na pesquisa). Com o uso desse recurso, foi possível obter o feedback de mais da metade dos participantes. No Quadro 17, a seguir, são apresentados os resultados da validação indicando-se a porcentagem de participantes que selecionou cada um das opções de acordo com o tema questionado.

Quadro 17 - Validação do produto educacional

Quanto ao layout do guia		
Favoreceu a leitura.	Dificultou a leitura.	Outros
100%	0%	0%
Quanto à forma de escrita utilizada no guia		
Favoreceu o entendimento e a compreensão do tema.	Não favoreceu o entendimento e a compreensão do tema.	Outros
100%	0%	0%
Quanto ao conteúdo abordado no Guia		
Favoreceu a compreensão sobre deficiência e autismo.	Não favoreceu a compreensão sobre deficiência e autismo.	Outros
100%	0%	0%
Quanto a apresentação das boas práticas		
Favoreceu a compreensão e o entendimento.	Não favoreceu a compreensão e o entendimento.	Outros
100%	0%	0%
Quanto às práticas apresentadas no guia		
São práticas viáveis de serem realizadas em sala de aula comum.	São práticas inviáveis de serem realizadas em sala de aula comum.	Outros
100%	0%	0%
Quanto aos exemplos de boas práticas apresentados no guia		
Possibilitaram pensar em possíveis práticas para utilizar em minha sala de aula.	Não possibilitaram pensar em possíveis práticas para utilizar em minha sala de aula.	Outros
100%	0%	0%
Quanto às práticas exemplificadas no guia		
Demonstram exemplos de ações que podem favorecer a escolarização de estudantes autistas.	Não demonstram exemplos de ações que podem favorecer a escolarização de estudantes autistas.	Outros
100%	0%	0%
Quanto aos exemplos de boas práticas apresentados no guia		
Possibilitaram pensar em possíveis práticas para utilizar em minha sala de aula.	Não possibilitaram pensar em possíveis práticas para utilizar em minha sala de aula.	Outros
100%	0%	0%
Quanto à relevância das informações apresentadas no guia		
Fomentaram ações que favorecem a inclusão escolar de estudantes autistas.	Não fomentaram ações que favorecem a inclusão escolar de estudantes autistas.	Outros
100%	0%	0%

Sobre o compartilhamento do guia		
Compartilharia e indicaria para colegas da área da educação.	Não compartilharia e não indicaria para colegas da área da educação.	Outros
85,7%	0%	14,3%

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Conforme exemplificado no Quadro 17, acima, os participantes da pesquisa validaram o produto educacional considerando-o como relevante e com práticas viáveis de serem aplicadas no contexto de suas salas de aulas.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, discorre-se sobre a inclusão escolar de estudantes autistas, destaca-se de forma sucinta a evolução da organização da educação especial no Brasil, enfocando o AEE como ponto central dessa mudança. Esse atendimento passou a integrar a escola, sendo sua atuação compreendida como complementar ou suplementar, não mais substitutiva ao ensino comum, um grande marco para a educação especial.

Abordam-se as concepções de deficiência e salienta-se a importância de considerar as concepções do modelo social para pensar em estratégias inclusivas, entendendo a deficiência como um conceito relacional, entre o sujeito e o contexto social, pois isso é fundamental para as modificações de práticas escolares.

Além disso, pontuou-se que a pessoa autista é considerada pessoa com deficiência para fins de direitos desde o ano de 2012, com a promulgação da **Lei nº 12.764** (BRASIL, 2012).

Destacou-se a compreensão do autismo a partir das perspectivas da neurodiversidade, desvencilhando-o das concepções do modelo médico ao compreendê-lo como uma característica do indivíduo que deve ser respeitada e considerada visando a organização de ambientes que acolham as diferenças.

Discorreu-se sobre a importância de o AEE ser compreendido para além do atendimento extraclasse. Apresentaram-se os referenciais teóricos que defendem a atuação dos professores de AEE em conjunto com os professores de sala de aula comum visando o desenvolvimento de todos os estudantes. E destacou-se a importância dessa articulação para a inclusão escolar.

O ensino colaborativo e o DUA também foram pontuados neste trabalho, sendo apresentados como possíveis caminhos para romper com essas barreiras e potencializar a escolarização de estudantes autistas no ensino comum.

Tinha-se como objetivo geral deste estudo compreender as contribuições do AEE para a escolarização de estudantes autistas, mas, no decorrer da pesquisa, identificaram-se outros fatores para além do AEE que favoreceram a escolarização desses estudantes. As concepções dos professores acerca do entendimento do que é deficiência, autismo e inclusão, abordadas na seção resultados e discussões, evidenciaram como essas percepções interferem nas ações para e com o estudante

autista. Percebeu-se que aqueles que tinham as concepções próximas às do modelo social realizavam um trabalho pautado na ética do cuidado, no respeito e acolhimento das diferenças. Enquanto aqueles que se aproximavam mais do modelo médico tinham em suas ações reflexos da culpabilização do sujeito, pressuposições de incapacidades e a busca por encaixar o estudante em “padrões de normalidade”. O entendimento da inclusão escolar como um direito de todos foi identificado na fala daqueles que traziam ideias que remetiam às concepções do modelo social. Em contrapartida, o entendimento da inclusão escolar como algo imposto, obrigatório, que torna o trabalho pesado foi perceptível nas falas que se identificavam com as ideias do modelo médico.

O professor de apoio também apareceu em destaque como um ponto essencial ao desenvolvimento e aprendizagem do estudante. Cabe ressaltar que a atuação desse profissional apareceu de duas maneiras distintas: (1) atuando de forma colaborativa com o professor regente, sendo um recurso de acessibilidade humano, realizando a quebra de barreiras e favorecendo a inclusão escolar do estudante; e (2) sendo um profissional exclusivo para o estudante autista, para cuidar e ensinar, para que o professor regente fique com os demais estudantes, retratando dessa forma a exclusão escolar, pois ele pode estar no mesmo ambiente, mas não está participando com equidade, logo, não há inclusão.

Essa dicotomia foi perceptível no decorrer da pesquisa tanto em relação às concepções, quanto ao entendimento da função do AEE e do professor de apoio. Há diferentes visões dentro de uma mesma rede de ensino e até de uma mesma unidade educativa retratando a necessidade de formações sobre o tema inclusão escolar e a função dos profissionais da área da educação especial (AEE e apoio).

A pesquisa se mostrou frágil para identificar as contribuições do AEE para a escolarização dos estudantes autistas. Ao pesquisar com professores regentes, foi possível indicar outros fatores que contribuem para a escolarização desses estudantes. No entanto, as ações do professor de AEE no contexto de sala de aula comum foram pouco destacadas nas falas dos participantes da pesquisa. Tal resultado evidencia a ausência de um ensino colaborativo e, nesse contexto, o protagonismo foi dos professores de apoio, conforme citado anteriormente, pois muitas falas exemplificaram a atuação desse profissional de forma colaborativa com o professor regente.

A compreensão sobre o que é o AEE e qual o trabalho desenvolvido nas SRM demonstrou o quanto ainda se faz necessário descaracterizar o AEE do atendimento no contraturno escolar e fortalecer as ações de colaboração com a sala de aula comum, pois é nesse espaço que deve ocorrer a escolarização do estudante. O AEE ainda é compreendido como algo a parte da sala de aula comum, que promove ações para o desenvolvimento do estudante, mas não atua diretamente em parceria com o professor regente.

A pesquisa se mostrou eficaz quanto à identificação de alguns dos possíveis recursos e estratégias que garantiram a acessibilidade dos estudantes autistas em sala de aula comum. Esses foram divididos e elencados em três categorias: acessibilidade interacional, comunicacional e sensorial. A partir dessa identificação, foi elaborado o produto educacional resultante da pesquisa, o **Guia de boas práticas para a inclusão de estudantes autistas**. Espera-se que esse guia sirva como ponto de partida e que, a partir dos exemplos apresentados, os professores possam adequar os recursos e práticas para a realidade da sua sala de aula, considerando as particularidades de cada estudante e o contexto no qual está inserido. Para além dos exemplos de práticas exitosas, o e-book traz informações importantes para a inclusão de estudantes autistas acerca da compreensão do que é deficiência e do entendimento do autismo a partir das perspectivas da neurodiversidade.

Diante aos achados da pesquisa, constata-se que, para favorecer a inclusão escolar de estudantes autistas, é necessário primeiramente repensar o que se compreende sobre o autismo, abordá-lo como uma característica relacionada às percepções sensoriais, que podem ser atenuadas ou acentuadas de acordo com o tipo de ambiente, comunicação e estímulos propiciados. Considerar que a forma como são apresentados os conteúdos, como é organizado o ambiente, como é usada a linguagem, entre tantos outros fatores presentes em uma sala de aula comum, pode tornar-se uma barreira e, por conseguinte, ampliar a experiência da exclusão e desvantagem vivenciada pelos estudantes.

Esse entendimento coaduna com as concepções do modelo social, no qual a deficiência é compreendida como uma experiência singular, a qual ocorre em um espaço relacional entre o sujeito com algum impedimento corpóreo e as barreiras presentes nos contextos sociais. Nesse sentido, é na interação com os contextos que a pessoa experimenta com maior ou menor intensidade as desvantagens pela

experiência da deficiência, e a forma como ocorre essa interação está diretamente relacionada aos facilitadores e às barreiras encontradas.

Este estudo evidenciou a importância dessas concepções para o desenvolvimento de ações que favoreçam a inclusão escolar de estudantes autistas.

REFERÊNCIAS

- ABA; ANPOCS. Comitê Deficiência e Acessibilidade da Associação Brasileira de Antropologia. Contracartilha de acessibilidade: reconfigurando o corpo e a sociedade. ABA; ANPOCS; UERJ; ANIS; CONATUS; NACI: Brasília; São Paulo; Rio de Janeiro, 2020. 16 p.
- ABRAÇA – Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas Autistas. Manifesto da Neurodiversidade Interseccional Brasileira. 2021. Disponível em: <<https://abraca.net.br/manifesto-da-neurodiversidade-interseccional-brasileira/>>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- ABRAÇA – Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas Autistas. Manifesto: Autistar é resistir! Identidade, cidadania e participação política. 2019. Disponível em: <<https://abraca.net.br/manifestocampanha2019/>>. Acesso em: 21 set. 2021.
- ADRIANO, Luana; LUGON, Ricardo; Aydos, Valéria. Autismo, deficiência e neurodiversidade: provocações para pensar um conceito disputado e seus efeitos em pesquisas no/a partir do Sul Global. In: 45º encontro anual da ANPOCS. 17-19 out. 2021. Disponível em: <https://www.anpocs2021.sinteseeventos.com.br/trabalho/view?ID_TRABALHO=3654>. Acesso em: 4 nov 2022.
- ALVES, Camila Araújo; MORAES, Marcia. Proposições não técnicas para uma acessibilidade estética em museus: uma prática de acolhimento e cuidado. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 19, n. 2, p. 484-502, 2019.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et. al. **DSM 5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5ª ed. POA: Artmed Editora, 2014.
- ARIAS, Lesly Gutiérrez. Trabajo colaborativo y codocencia: una aproximación a la inclusión educativa. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, n. e2015321, p. 1-14, 2020.
- AYDOS, Valéria. A (des)construção social do diagnóstico de autismo no contexto das políticas de cotas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho. **Anuário antropológico**, v. 44, n. 1, p. 93-116, 2019.
- BAKAN, Michael B. Música e autismo, representação e re-apresentação: uma perspectiva etnomusicológica. In: RIOS, Clarice; FEIN, Elizabeth (Orgs.). **Autismo em tradução: uma conversa intercultural sobre condições do espectro autista**. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2019.
- BARBOSA, Marily Oliveira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Atividade docente e reflexões no atendimento educacional especializado para estudantes com transtorno do espectro autista. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, p. 169-193, 2017.
- BARBOSA, Marily Oliveira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Atividade docente em cena: o foco no atendimento educacional especializado (AEE) para educandos

com transtorno do espectro autista (TEA). **Interfaces da Educação**, v. 7, n. 19, p. 88-108, 2016.

BARBOSA, Meiriene Cavalcante. O atendimento educacional especializado como força motriz da inclusão escolar. In: MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Orgs.) **Educação e Inclusão: entendimento, proposições e práticas**. Blumenau: Edifurb, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BLIACHERIS, Marcos Weiss. **Autistas, neurodiversidade e consciência política**. Dissertação. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Unidade em São Francisco de Paula, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ambiente e Sustentabilidade, Rio Grande do Sul, 2022.

BOCK, Geisa Letícia Kempfer et. al. Estudos da Deficiência na Educação: reflexões sobre o capacitismo no ensino superior. In: GESSER, Marivete; BOCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (Orgs.) **Estudos da deficiência: antipacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020. 248 p.

BOCK, Geisa Letícia Kempfer. **O Desenho Universal para Aprendizagem e as Contribuições na Educação a Distância**. Tese. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2019.

BOCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. Desenho Universal para a Aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 143-160, 2018.

BOCK, Geisa Letícia Kempfer; SILVA, Solange Cristina da. Expressões da Ética do Cuidado nos Procedimentos de Pesquisa: um relato de experiência. Seminário Internacional Fazendo Gênero 12. **Anais Eletrônicos**, Florianópolis, 2021.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. **Autismo e educação: atuais desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRASIL. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em ciências humanas e sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 mai. 2016.

BRASIL. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil: 2003 a 2016**. Ministério da Educação – MEC, Brasília, 2016.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-norma-13146-pl.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2020.

BRASIL. Lei n. 12.764, de 27 dez. 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>.
Acesso em: 21 ago. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução n. 4 CNE/CEB**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica-Modalidade Educação Especial Resolução. 2009.

BRASIL. Decreto nº 186. 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Decreto. 2008.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI)**. Brasília. MEC/Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>.
Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD): Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, 2007.

BRASIL. Declaração de Salamanca. 1994. Portal do MEC. Disponível em: <[chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf)>. Acesso em: 4 nov. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 19 jun. 2021.

BRAUN, Patrícia; VIANNA, Márcia Marin. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. *In*: PLETSCH, Márcia Denise; DAMASCENO, Allan. **Educação Especial e Educação Inclusiva: reflexões sobre o fazer**. RJ: UERRJ, 2011.

CAITITÉ, Amanda Muniz Logeto. **O autismo como diversidade: ontologias trazidas à existência no ativismo político, em práticas da psicologia e em relatos em primeira pessoa**. Tese. Universidade Federal Fluminense, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Niterói, 2017.

CÂNDIDO, Flávia Ramos; SOUZA, Amaralina Miranda de. Tecnologias assistivas e inclusão escolar: o uso do software GRID 2 no atendimento educacional especializado a estudante com autismo em uma escola pública do Distrito Federal. **Diálogo Educacional**, v. 18, n. 58, p. 839-865. Curitiba, jul./set. 2018.

CASSIO, M. Ariel; ANDRADA, Bárbara Costa; BEZERRA JR, Benilton. Reforma psiquiátrica e serviços para o autismo na Itália e no Brasil. *In*: RIOS, Clarice; FEIN, Elizabeth (Orgs.). **Autismo em tradução: uma conversa intercultural sobre condições do espectro autista**. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2019.

CAST. **Diretrizes de Design Universal para Aprendizagem** (online). 2018. Disponível em: <<http://udlguidelines.cast.org>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

CORDEIRO, Alexander Magno et. al. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgias**, v. 34, p. 428-431, 2007.

COSTA, Jurandir Freire; GRINKER, Roy Richard. Autismo e relatos em primeira pessoa: o problema cognitivo. *In*: RIOS, Clarice; FEIN, Elizabeth (Orgs.). **Autismo em tradução**: uma conversa intercultural sobre condições do espectro autista. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2019.

CRENSHAW, K. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. **VV.AA.Cruzamento: raça e gênero**. Brasília: Unifem, 2004. Disponível em: <<https://static.tumblr.com/7symefv/V6vmj45f5/kimberle-crenshaw.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

DE MENEZES, Maria Roseane Gonçalves. Pedro Gonçalves: uma história de inclusão escolar. A history of educational inclusion. **Sophia**, n. 15, p. 352-373. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala, 2013.

DINIZ, Débora. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. *In*: **Série Anis. Brasília**, v. 28, p. 1–8, 2003. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/15250>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Política da Educação Especial** (online). [s.d]. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=politica+da+educacao+e+special&menu=14>>. Acesso em: 20 ago. 2021.

GAUDENZI, Paula; ORTEGA, Francisco. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, p. 3061-3070, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232016001003061&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 15 jan. 2021.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahí Guedes de. Estudos da Deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. *In*: GESSER, Marivete; BOCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (Org.) **Estudos da deficiência**: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020. 248 p.

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, p. 557-566, 2012.

GRINKER, Roy Richard. A quem pertence o autismo? Economia, fetichismo e stakeholders. *In*: RIOS, Clarice; FEIN, Elizabeth (org.) **Autismo em tradução**: uma conversa intercultural sobre condições do espectro autista. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2019.

HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Education**, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

KAUFMAN, Nira. Deficiências, dificuldades e diferenças: critérios e direções para mediar na escola. *In*: MORAES, Márcia et al. (Org.) **Deficiência em questão**: para uma crise da normalidade, p. 113-135, 2017.

LIMA, Eloisa Barcelos de; FERREIRA, Simone De Mamann; LOPES, Paula Helena. Influências da Eugenia na Legislação Educacional Brasileira: as produções capacitistas na educação especial. *In*: GESSER, Marivete; BOCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (Org.) **Estudos da deficiência**: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020. 248 p.

LUIZ, Karla Garcia. COSTA, Laureane M. de Lima. Feminismo e deficiência: um caminho em construção. *In*: CONSTANTINO, Carolini et. al. **Guia Mulheres com Deficiência**: garantia de direitos para exercício da cidadania. 2020.

LUIZ, Karla Garcia. Deficiência pela perspectiva dos direitos humanos. *In*: CONSTANTINO, Carolini et. al. **Guia Mulheres com Deficiência**: garantia de direitos para exercício da cidadania. 2020.

MACHADO, Rosângela. Diferença e Educação: deslocamentos necessários. *In*: MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.) **Educação e Inclusão**: entendimento, proposições e práticas. Blumenau: Edifurb, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Escola boa é escola para todos. *In*: MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.) **Educação e Inclusão**: entendimento, proposições e práticas. Blumenau: Edifurb, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. **Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos**, v. 2, p. 10, 2004.

MAPURUNGA, Alexandre. Ser Autista nessa sociedade capacitistas. Artigo de opinião (online). **Abraça – Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas Autistas**, publicado em 2 de abril de 2021. Disponível em: <<https://abraca.net.br/ser-autista-nessa-sociedade-capacitista-opinio-alexandre-mapurunga/>>. Acesso em: 21 set. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. Atualização da edição João Bosco Medeiros. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. Estratégias. *In*: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Denise. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. 2013.

MARTINS, Bruno Sena et. al. Investigação emancipatória da deficiência em Portugal: desafios e reflexões. *In: MORAES, Márcia et al. (Orgs.) Deficiência em questão: para uma crise da normalidade*, v. 1, p. 51 – 76, 2017.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Ciência & saúde coletiva*, v. 21, p. 3265-3276, 2016.

MELLO, Anahí Guedes de; MOZZI, Gisele de. A favor da deficiência nos estudos interseccionais de matriz feminista. *In: ROSA, Marcus Vinicius de Freitas et al. (org.) Políticas públicas, relações de gênero, diversidade sexual e raça na perspectiva interseccional*. Porto Alegre: Secco Editora, 2018. 84 p

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas*, p. 60-83, 2017.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. *In: Revista Educación y Pedagogía*, v. 22, n. 57, maio-agosto, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

MONTEIRO, Maria Inês Bacellar; BRAGIN, Josiane Maria Bonatto. Práticas pedagógicas com autistas: ampliando possibilidades. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, p. 884-888, 2016.

NUERNBERG, Adriano Henrique. O capacitismo, a educação especial e a contribuição do campo de estudos sobre deficiência para a educação inclusiva. *In: MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.) Educação e inclusão: entendimento, proposições e práticas*. Blumenau: Edifurb, 2020.

ONOHARA, Arianne Mieke Himeno; CRUZ, José Anderson Santos; MARIANO, Maria Luiza. Educação inclusiva: o trabalho pedagógico do professor para com o aluno autista no ensino fundamental I. *DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, v. 20, n. 2, p. 289-304, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006.

PALHOÇA. *Diretrizes para a educação especial na rede municipal de ensino*. Documento elaborado pelos professores municipais de educação especial e norteador para as ações no município. Palhoça, 2012.

PIMENTA, Paula Ramos. Clínica e Escolarização dos Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). *Educação & Realidade*, v. 44, 2019.

PRAIS, Jaqueline Lidiane de Souza; VITALIANO, Célia Regina. Contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem ao Planejamento do Processo de Ensino na Perspectiva Inclusiva. *In: PAPIM, Ângelo Antônio Puzipe et. al. (Org.) Inclusão*

escolar perspectiva e práticas pedagógicas contemporâneas. Porto Alegre: Fi, 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIOS, Clarice. “Nada sobre nós, sem nós”? O corpo na construção do autista como sujeito social e político. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, p. 212-230. Rio de Janeiro, 2017.

RIOS, Clarice. Expert em seu próprio filho, expert em seu próprio mundo – Reinventando a(s) expertise(s) sobre o autismo. *In*: RIOS, Clarice; FEIN, Elizabeth (org.). **Autismo em tradução**: uma conversa intercultural sobre condições do espectro autista. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2019.

RODRIGUES, Elisandro; GAI, Daniele Noal. Atendimento educacional especializado e atelier pedagógico (entre deficiência potencial e arte potencial). **Educação & Formação**, vol. 1, n. 3, p. 125-139. Fortaleza, set./dez. 2016.

SALTON, Bruna Poletto; AGNOL, Anderson Dall; TURCATTI, Alissa. **Manual de acessibilidade em documentos digitais.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Bento Gonçalves, RS, 2017.

SANTIAGO, Mylene Cristina; et. al. **Inclusão em educação**: processos de avaliação em questão, v. 25, p. 632-651, 2017.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, v. 12, n. 2, p. 10-16, 2009.

Senna et. al. (2017, p. 54)

SILVA, Solange Cristina da. **Acessibilidade para estudantes com transtorno do espectro autista no ensino superior.** Tese, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2020.

SILVA, Solange Cristina da; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. Compreensão do Transtorno do Espectro Autista: um campo em disputa. *In*: Musicoterapia & Autismo: campos de comunicação e afeto. **Forma & Conteúdo Comunicação Integrada**, p. 30-60, Florianópolis, 2019.

SILVA, Solange Cristina da; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. A contribuição do modelo social da deficiência para a compreensão do transtorno do espectro autista. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 15, n. 2, p. 187-207, 2019.

SILVA, Solange Cristina da; LOUZEIRO, Rita. A inclusão de autistas na escola regular: a contribuição da ética do cuidado na prática pedagógica. *In*: **Estudos da deficiência na educação**: anticapacitismo, interseccionalidade e ética do cuidado. Solange Cristina da Silva, Rose Clér Estivalette Beche e Laureane Marília de Lima Costa (Org.). Florianópolis: Udesc, 2022. 346 p.

SOUZA, Miguel. Autistas e a Vida em Comunidade. Artigo de opinião (online). **ABRAÇA – Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas Autistas**. Publicado em 10 de julho de 2018. Disponível em: <<https://abraca.net.br/autistas-e-a-vida-em-comunidade-opinioao/>>. Acesso em: 23 set. 2021.

SOUZA, Amós Silva de et. al. Discursos dos professores do apoio educacional especializado sobre inclusão de alunos com transtorno do espectro autista. **Revista Sustinere**, v. 7, n. 1, 2019.

VALTELLINA, Enrico. S. A. Classificação, interpelação. *In*: RIOS, Clarice; FEIN, Elizabeth (Org.). **Autismo em tradução**: uma conversa intercultural sobre condições do espectro autista. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2019.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista oral (virtual) para professoras(es) de primeiros e segundos anos do ensino fundamental

- 1. Quando você escuta a palavra deficiência o que vem à sua cabeça?**
 - Objetivo da pergunta: compreender quais as concepções que os professores têm sobre deficiência.
- 2. Na sua sala de aula, você conta a presença de um estudante autista? Além desse, você teve contato ou conhece outras pessoas autistas? A partir do que vivenciou (ou de suas vivências) por meio desse(s) contato(s), para você, o que é o autismo?**
 - Objetivo da pergunta: compreender quais as concepções que os professores têm sobre autismo.
- 3. Na escola que você atua, há outros estudantes com deficiência matriculados? Como você vê esse movimento da inclusão escolar nas salas de aulas comuns?**
 - Objetivo da pergunta: compreender quais as concepções que os professores têm sobre inclusão escolar de estudantes com deficiência.
- 4. No caso do autismo, o que vem à sua cabeça quando pensa na inclusão escolar de estudantes autistas?**
 - Objetivo da pergunta: compreender quais as concepções que os professores têm sobre inclusão escolar de estudantes autistas nas salas de aulas comuns.
- 5. Na sua escola, tem sala de recurso multifuncional? Você conhece o trabalho que é realizado no Atendimento Educacional Especializado?**
 - Objetivo da pergunta: identificar qual o entendimento dos professores sobre o Atendimento Educacional Especializado.
- 6. Pensando nos estudantes autistas, você pode citar alguma contribuição do AEE para o seu desenvolvimento/aprendizado na sala de aula?**
 - Objetivo da pergunta: identificar como o trabalho dos professores de Atendimento Educacional Especializado está refletindo/ocorrendo dentro das salas de aulas comuns.

7. Quando você vê a necessidade de apoio do professor de Atendimento Educacional Especializado, o que você faz? Esse profissional visita regularmente ou já visitou a sua sala de aula este ano? Para você, esse contato é importante?

- Objetivo da pergunta: identificar como está ocorrendo a interlocução entre professores de sala de aula comum e os de Atendimento Educacional Especializado.

8. Pensando em sua sala de aula, você poderia citar alguma(s) dificuldade(s) que percebe no processo de inclusão escolar de estudantes autistas?

- Objetivo da pergunta: identificar quais as barreiras estão presentes na sala de aula comum que podem dificultar e/ou impossibilitar a escolarização de estudantes autistas.

9. Você utiliza ou já utilizou algum material ou realizou mudanças em sua sala de aula que diminuíram as dificuldades mencionadas? Se sim, pode citar?

- Objetivo da pergunta: identificar alguns dos possíveis recursos de acessibilidade que possibilitam a remoção de barreiras na escolarização de estudantes autistas na sala de aula comum.

10. Pensando no estudante autista da sua sala de aula, você pode dizer algo que fez ou faz a diferença no seu desenvolvimento e aprendizado?

- Objetivo da pergunta: identificar quais são os recursos, estratégias e demais suportes que favorecem a escolarização dos estudantes autistas matriculados nos primeiro e segundo anos do ensino fundamental.

Observação: os objetivos de cada pergunta não serão divulgados aos participantes no momento da realização da entrevistas. Esses servirão para organização dos dados coletados nas entrevistas para a realização das análises categoriais.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORAS(ES) DE 1ºs e 2ºs ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL



3.6 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado, intitulada provisoriamente de: **“As contribuições do atendimento educacional especializado - AEE para a escolarização de estudantes autistas”**. Este termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) informa sobre o protocolo da pesquisa, para que você possa compreender os possíveis riscos e benefícios envolvidos, antes de tomar sua decisão.

A pesquisa constituirá em entrevista estruturada, com questões abertas e aplicação de questionário múltipla escolha, tendo como objetivos: **identificar alguns dos possíveis recursos e estratégias que promovem a participação e rompem com as barreiras na escolarização de estudantes autistas na sala de aula comum**, identificar nos artigos científicos produzidos sobre a temática como se tem estruturado o AEE para estudantes autistas, analisar como ocorre o trabalho colaborativo entre o professor do AEE e o da sala de aula comum, na qual estejam matriculados estudantes autistas, verificar quais são os recursos, estratégias e demais suportes que favorecem a escolarização dos estudantes autistas, e elencar alguns dos possíveis recursos de acessibilidade, comunicacionais, sensoriais e interacionais com vistas a fomentar práticas que possibilitem a remoção de barreiras presentes nas escolas que dificultam e/ou impossibilitam a inclusão de estudantes autistas nos primeiros e segundos anos do ensino fundamental.

São duas pesquisadoras responsáveis por esta investigação: Bruna Gomes dos Santos Costa, como pesquisadora principal, atual mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI), vinculado ao Centro de Educação a Distância (Cead) da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), e a Prof^a. Dr^a. Geisa Letícia Kempfer Böck, orientadora do projeto de pesquisa e professora da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) no Laboratório de Educação Inclusiva (LEdI) do Centro de Educação a Distância (CEAD).

As pesquisadoras estarão disponíveis para responder suas perguntas, bem como esclarecer toda e qualquer dúvida que venha a ter durante a leitura deste TCLE ou durante o estudo. Se você concordar em participar, será solicitada a sua assinatura neste termo.

Os procedimentos que serão utilizados na pesquisa estão baseados nas perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa científica em educação. Serão resguardados todos os princípios, termos, definições, esclarecimentos e aspectos éticos exigidos pelo Conselho Nacional de Saúde – no que se refere à pesquisa envolvendo seres humanos – quanto aos cuidados a serem tomados em investigações dessa natureza, contemplando as etapas propostas na Resolução n. 510/16 e complementares.

Sua forma de participação consiste em responder um questionário de múltipla escolha sobre a sua trajetória profissional na área da educação e você também participará de uma entrevista que contribuirá significativamente sobre a temática da pesquisa. Um roteiro prévio com algumas questões norteadoras para a entrevista foi elaborado, no entanto, você poderá relatar outras informações que julgar necessárias sobre a temática do projeto, pois o intuito é que se sinta à vontade na entrevista e seja realizada uma boa conversa. Assim, é difícil prever o tempo exato que a entrevista demandará. Acreditamos que cerca de 40 a 60 minutos, ressaltando que essa poderá ser interrompida a qualquer momento, caso desejar, e não é obrigatório responder todas as perguntas. Com a sua autorização, a entrevista será gravada (em vídeo e áudio) e, posteriormente, transcrita.

Esta pesquisa envolve ambientes virtuais, como e-mails, questionário disponibilizado pelo Google Forms® e o uso de aplicativos de chamadas de vídeo WhatsApp® e Google Meet.

Por isso, antes de responder as perguntas disponibilizadas em ambiente virtual, será apresentado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a sua anuência. Este termo de consentimento será enviado junto com o questionário, e será disponibilizado na primeira página do questionário (<https://forms.gle/rfgRUCKMe4crvAPp6>), onde estará a opção de clicar no botão de aceite e, a partir disso, será aberto o questionário para a sua participação. A segunda parte da pesquisa constituirá em entrevista estruturada. Para a participação, o TCLE será enviado para o e-mail disponibilizado anteriormente e, no dia da entrevista previamente agendada que será realizada por meio do aplicativo WhatsApp®, o TCLE será lido pela pesquisadora que, ao final, questionará ao participante se ele concorda em participar, e o aceite será dado oralmente. A terceira e última etapa da pesquisa constituirá na socialização do esboço do produto educacional elaborado pela pesquisadora e na organização de uma reunião online para que os participantes da pesquisa possam pontuar sobre o resultado da pesquisa: o e-book com alguns dos possíveis recursos de acessibilidade, comunicacionais, sensoriais e interacionais que favorecem a escolarização de estudantes autistas.

A seguir, solicitamos que tenha especial atenção aos pontos que serão apresentados.

- O(a) senhor(a) não terá despesas nem será remunerado(a) pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de danos material ou imaterial em decorrência da pesquisa, poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente. A indenização deverá ser solicitada por via judicial e seu pagamento dependerá do resultado da decisão judicial final.
- Os riscos desses procedimentos serão mínimos por envolver questões dirigidas que podem gerar algum desconforto ao participante e, caso ocorra algum desconforto relacionado à pergunta, o participante tem o direito de negar-se a respondê-la, bem como, a qualquer momento, desistir de participar da pesquisa. Cabe destacar que, por se tratar de uma pesquisa em ambiente virtual, há riscos característicos, no entanto, a pesquisadora utilizará aplicativos/programas que asseguram o sigilo e confidencialidade dos dados coletados.
- Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão possibilitar a realização da pesquisa, que resultará na elaboração de

diretrizes para o AEE, que fomentarão o sucesso da escolarização de estudantes autistas na rede regular de ensino.

- O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

- Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não identificação do seu nome.

- As informações coletadas serão armazenadas em um banco de dados digital, mas especificamente em um HD externo, o qual permanecerá sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora por pelo menos cinco anos após o encerramento da pesquisa, conforme determinações da **Resolução nº 510**, de 7 de abril de 2016, e serão deletadas permanentemente após o período indicado. Os dados obtidos serão analisados com o objetivo de responder ao objetivo geral da pesquisa. Vabe ressaltar que será assegurado o sigilo e a confidencialidade das informações dos participantes da pesquisa.

- A sua identidade será preservada, pois cada indivíduo será identificado por um número, por exemplo, professora 1, professora 2, e assim sucessivamente.

- A pesquisadora compromete-se em salvar em local seguro todas as gravações de entrevistas e transcrições, observando sempre os princípios éticos da pesquisa que envolve seres humanos.

- Se tiver dúvidas em relação ao estudo, como questões de procedimentos, riscos, benefícios ou qualquer pergunta, por favor, contate as pesquisadoras. Endereços para contato da pesquisadora principal e da responsável são listados ao final deste TCLE.

- É importante que o(a) senhor(a) guarde em seus arquivos uma cópia deste documento eletrônico, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa; ainda assim, será garantido o acesso ao registro deste termo, sempre que solicitado às pesquisadoras

A presente pesquisa está pautada na **Resolução nº 510/2016** do Conselho Nacional de Saúde e complementares, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa, tendo a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEPSH/Udesc), sendo possível tal confirmação junto ao CEPSH/Udesc - Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC - 88035-901 Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br .

O CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade do Estado de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos/as

participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, você afirma ter lido as informações acima descritas, ter recebido as explicações necessárias da pesquisadora, ter tido oportunidade de tirar todas as dúvidas que julgou necessárias e que concorda em fazer parte do estudo por livre e espontânea vontade, aceitando o uso das informações concedidas na forma prevista neste termo.

Assinam o documento, também, a pesquisadora principal (mestranda) e a pesquisadora responsável (orientadora), colocando-se cientes de sua participação.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto, e que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento. Quanto ao registro das informações da entrevista por meio de gravação de imagem e áudio eu:

() Autorizo a gravação. () Não autorizo a gravação

Nome por extenso

Assinatura _____ Local: _____

Data: ____/____/____ .

OBS: a estrutura final de declaração pode ser alterada conforme meio virtual utilizado.

Pesquisadora principal
Bruna Gomes dos Santos Costa

Pesquisadora responsável
Profª. Drª. Geisa Letícia Kempfer Böck

Nomes para contato	
Pesquisadora principal (mestranda) Bruna Gomes dos Santos Costa Fone: (48) 99659-6415 E-mail: brunagomescosta85@gmail.com	Pesquisadora responsável: Profª. Drª. Geisa Letícia Kempfer Böck Endereço: Av. Me. Benvenuta, 2007 - Trindade, Florianópolis - SC, 88035-001

	Fone: (48) 3664-8400 E-mail: geisabock@gmail.com
Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEP SH/Udesc Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC - 88035-901 Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br Conep - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa SRTV 701, Via W 5 Norte – Lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília - DF - 70719-040 - Fone: (61) 3315-5878/ 5879 E-mail: conep@saude.gov.br	

APÊNDICE C – Questionário para validação do produto educacional

Nome: _____

E-mail: _____

1. Quanto ao layout do guia

- ☐ FAVORECEU a leitura
- ☐ DIFICULTOU a leitura
- ☐ Outros

2. Quanto à forma de escrita utilizada no guia

- ☐ FAVORECEU o entendimento e a compreensão do tema
- ☐ NÃO favoreceu o entendimento e a compreensão do tema
- ☐ Outros

3. Quanto ao conteúdo abordado no guia

- ☐ FAVORECEU a compreensão sobre deficiência e autismo
- ☐ NÃO favoreceu a compreensão sobre deficiência e autismo
- ☐ Outros

4. Quanto à apresentação das boas práticas

- ☐ FAVORECEU a compreensão e o entendimento
- ☐ NÃO favoreceu a compreensão e o entendimento
- ☐ Outros

5. Quanto às práticas apresentadas no guia

- ☐ São práticas VIÁVEIS de serem realizadas em sala de aula comum
- ☐ São práticas INVIÁVEIS de serem realizadas em sala de aula comum
- ☐ Outros

6. Quanto aos exemplos de boas práticas apresentadas no guia

- ☐ POSSIBILITARAM pensar em possíveis práticas para utilizar em minha sala de aula
- ☐ NÃO possibilitaram pensar em possíveis práticas para utilizar em minha sala de aula
- ☐ Outros

7. Quanto às práticas exemplificadas no guia

- DEMONSTRAM exemplos de ações que podem favorecer a escolarização de estudantes autistas
- NÃO demonstram exemplos de ações que podem favorecer a escolarização de estudantes autistas
- Outros

8. Quanto aos exemplos de boas práticas apresentadas no guia

- POSSIBILITARAM pensar em possíveis práticas para utilizar em minha sala de aula
- NÃO possibilitaram pensar em possíveis práticas para utilizar em minha sala de aula
- Outros

9. Quanto à relevância das informações apresentadas no guia

- FOMENTARAM ações que favorecem a inclusão escolar de estudantes autistas
- NÃO fomentaram ações que favorecem a inclusão escolar de estudantes autistas
- Outros

10. Sobre o compartilhamento do guia

- COMPARTILHARIA e indicaria para colegas da área da educação
- NÃO compartilharia e não indicaria para colegas da área da educação
- Outros

11. Registre aqui seus comentários e sugestões sobre o guia

APÊNDICE D – Produto educacional



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Costa, Bruna Gomes dos Santos

Guia de boas práticas [livro eletrônico] :
para a inclusão escolar de estudantes autistas /
Bruna Gomes dos Santos Costa ; Geisa Letícia
Kempfer Böck (orientadora). -- 1. ed. --
Florianópolis, SC : Ed. da Autora, 2022.
PDF.

Bibliografia.

ISBN 978-65-00-55913-2

1. Atendimento Educacional Especializado (AEE)
2. Autistas 3. Educação inclusiva 4. Inclusão
escolar 5. TEA (Transtorno do Espectro Autista)
I. (orientadora), Geisa Letícia Kempfer Böck.
II. Título.

22-134519

CDD-371.9

Índices para catálogo sistemático:

1. Inclusão escolar : Educação especial 371.9

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

ESTE EBOOK É RESULTADO DE UMA PESQUISA DE MESTRADO INTITULADA **AS CONTRIBUIÇÕES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS**, QUE TEVE COMO OBJETIVO IDENTIFICAR ALGUNS DOS POSSÍVEIS RECURSOS E ESTRATÉGIAS QUE PROMOVEM A PARTICIPAÇÃO E ROMPEM COM AS BARREIRAS NA ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS NA SALA DE AULA COMUM, MAIS ESPECIFICAMENTE NO PRIMEIRO E SEGUNDO ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

O objetivo deste guia não é ser uma receita pronta, mas apresentar estratégias e recursos que promovam o rompimento de barreiras e favoreçam a escolarização de estudantes autistas que frequentam o primeiro e segundo anos do ensino fundamental.

Essas estratégias e recursos foram identificados a partir do relato de professoras* regentes das redes municipais de ensino dos municípios de Florianópolis (SC) e Palhoça (SC).

* Foi utilizado o pronome feminino para se referir às participantes da pesquisa, pois mais de 80% se identificam com esse gênero.

Sabe-se que cada indivíduo e contexto são únicos.

Neste guia, são apresentadas práticas e estratégias que deram retorno positivo e foram exitosas na escolarização de estudantes autistas.

Espera-se que esses relatos auxiliem outras professoras que tenham estudantes autistas em suas salas de aula funcionando como geradores de ideias, compreendendo-se que cada contexto é diferente, e que as ideias devem ser adequadas e transformadas sempre para ampliar as possibilidades de escolarização de estudantes autistas na sala de aula comum.

Vamos conhecer alguns conceitos importantes!

O QUE É DEFICIÊNCIA?

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, **o qual, em interação com uma ou mais barreiras,** pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (CDPD, 2007; LBI, 2015).

Esse conceito apareceu originalmente na Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência -CDPD(ONU, 2007), tendo base legal no Brasil por meio do Decreto nº 6.949 (2009). E está presente também na Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 (LBI), que traz os preceitos da CDPD e visa garantir que os direitos das pessoas com deficiência sejam assegurados.

Destaca-se que as pessoas autistas passaram a ter todos os direitos citados na CDPD (2007) e, posteriormente, na LBI (2015) com a Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, popularmente conhecida como Lei Berenice Piana.

Essa lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista garantindo todos os direitos conquistados pelas pessoas com deficiência.

“A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.” (BRASIL, 2012). Isso representa uma grande conquista para a garantia de seus direitos.

Em poucas palavras, pode-se conceituar a deficiência como:

uma experiência singular que ocorre no espaço relacional entre o sujeito com algum **impedimento** corporal, sensorial, emocional e as **barreiras** presentes no contexto social.

E O QUE SERIAM ESSAS BARREIRAS?

“Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança [...]” (LBI, 2015, artigo terceiro)

A LBI caracteriza essas barreiras em seis tipos

1. Urbanísticas
2. Arquitetônicas
3. Em transportes
4. De comunicação e informação
5. Atitudinais
6. Tecnológicas

Elas estão presentes no cotidiano, e é importante identificá-las, pois, por causa delas, os ambientes se tornam restritivos. Mais à frente, apresentam-se exemplos de práticas em que a remoção de barreiras favoreceu a escolarização de estudantes autistas.

E partindo dessa concepção de barreira e deficiência, o que é o AUTISMO?

Ao longo dos anos, a nomenclatura para referir-se a pessoas autistas foi sendo modificada, tendo como principal referência o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), com última atualização feita em 2013.

A partir desse manual, passou-se a utilizar o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) para identificar pessoas autistas (APA, 2014).

Por que neste guia não se utiliza o termo TEA?

Pelo entendimento de que a palavra **transtorno** carrega uma ideia pejorativa de déficit, termo relacionado ao campo da saúde, a algo que precisa ser curado ou corrigido.

A partir das perspectivas da **neurodiversidade**, considera-se aqui o autismo como uma possibilidade da diversidade humana “[...] não mais como algo a ser corrigido ou curado e sim como uma condição neurodiversa [...]” (MAPURUNGA, 2019).

Compreende-se, assim, o autismo como uma **característica do indivíduo**.

No Brasil, o ativismo em defesa da compreensão do autismo e dos direitos das pessoas autistas a partir das concepções da neurodiversidade tem como principal representante a Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas Autistas (Abraça), fundada em 2008, é uma organização nacional em defesa dos direitos das pessoas autistas.

No site dessa associação, encontram-se manifestos e artigos de opinião sobre diferentes temas relacionados ao autismo escritos por pessoas autistas.



<https://abraca.net.br/>

Compreender o autismo como uma **diferença** e não como um déficit implica diretamente nas percepções e ações para e com a pessoa autista, pois a diferença deve ser compreendida, aceita e respeitada. Já o déficit vem da lógica da falta e suscita a necessidade de cura, correção e adequação a padrões

A lente escolhida para ver o autismo define as ações frente a estudantes autistas. O diagnóstico do estudante autista pode ser percebido de duas formas: (1) taxativo, explicando o porquê de ele não se enquadrar nos padrões esperados pela escola; e (2) como uma possibilidade, que entende a pessoa como diferente e reconhece as suas necessidades (RIOS, 2019).

É importante reconhecer as diferenças não com a intenção de corrigi-las, mas como sendo parte a ser considerada no planejamento garantindo acessibilidade e a possibilidade de aprendizagem a todos.



A seguir, apresentam-se exemplos de práticas exitosas acerca da escolarização de estudantes autistas no primeiro e segundo anos do ensino fundamental.

ACESSIBILIDADE SENSORIAL

Combinados da turma

A professora explicou para a turma toda sobre a audição de colegas autistas ser mais sensível. Em seguida, ela fez um cartaz com os combinados sobre isso. Um dos combinados era diminuir o barulho na sala quando causasse desconforto (sobrecarga sensorial) ao estudante autista.

O relato dessa professora explica que ter o recurso visual dos combinados auxiliou muito a turma a compreender que era preciso diminuir o barulho e que ele causava desconforto a todos.

Sinal da escola

Ao perceberem que a estudante autista tinha episódios de sobrecarga sensorial (crise) quando tocava o sinal no início e fim das aulas, a campainha foi trocada por uma sinetinha com um som mais suave.

A professora relatou que, a partir dessa troca, não ocorreram mais os episódios de sobrecarga sensorial nesses momentos.

Canto aconchegante

A professora criou na sala de aula um canto aconchegante com um tapete e almofadas, oportunizando seu uso para todos quando precisassem relaxar, saindo da tradicional posição nas cadeiras.

O relato afirma que esse espaço alternativo acabou favorecendo a todos os estudantes com a possibilidade de relaxar o corpo nesse cantinho da sala.

Mordedor

Nos momentos de sobrecarga sensorial, uma estudante autista utilizava como forma de autorregulação o ato de morder. Percebendo que essa ação gerava-lhe conforto, foi disponibilizado um mordedor (estilo mordedores infantis) para ela poder realizar tal ação sem causar prejuízo a si e aos colegas.

A professora de sala relatou que esse recurso foi disponibilizado pela professora de AEE, e que a estudante faz uso dele quase diariamente.

.....

Luciana Viegas (@umamaepreatautistafalando)
é autista ativista, professora e membra da
Abraça. Neste vídeo
<https://www.instagram.com/p/CJoz0SKl3LI/>
ela aborda a sobrecarga sensorial, mostra
como o barulho alto pode gerar uma crise
de processamento sensorial, explica como
ela se sente durante esse período e como
os stims* são importantes e fazem bem
nesses momentos.

.....

*Stim ou stimming é
uma ação ou
movimento repetitivo
que estimula algum
dos sentidos -qualquer
um deles - de uma
forma não sexual.
Entre autistas, os stims
são considerados algo
intrinsecamente
positivo e
superimportante no
dia a dia. Ajudam a se
concentrar, a regular
os sentidos, acalmar-
se, evitar “crises” etc.
São também uma
forma de comunicação,
de expressão e de
valorização da
identidade autista.
(SANTANA, [s.d.],
online)

ACESSIBILIDADE INTERACIONAL

Duplas de trabalho

A professora organizou a sala em
duplas com o objetivo de que os
estudantes interagissem e
auxiliassem uns aos outros no
desenvolvimento das propostas.
As duplas eram trocadas de
tempos em tempos para
favorecer a interação entre
todos.

A professora relatou que essa
ação não favoreceu apenas o
estudante autista, mas todo o
grupo.

Canto lúdico

Em um canto da sala, foi montado um canto lúdico com tapetes, almofadas, livros e tablets à disposição dos estudantes que concluíssem suas atividades.

Segundo o relato da professora, esse recurso serviu para ampliar a interação do estudante autista com o grupo e motivá-lo a concluir suas atividades.

Respeitar as preferências

Para uma confraternização, a professora pediu que a mãe do estudante autista trouxesse seu alimento favorito (chocolate). Com essa ação, ele participou do evento junto com o grupo.

O objetivo da proposta foi atingido, visto que o trabalho não era sobre alimentação, mas sobre interação, sentar-se juntos e compartilhar.

Ricardo Oliveira
(@autismopensante)

é autista, publicitário, especialista em mídias e redes sociais, membro da Abraça, e proprietário de um canal no Youtube sobre autismo.

Neste vídeo

<https://youtu.be/cAZ4bf72wiA>

ele explica em um minuto de forma sucinta o que é o autismo.

SAIBA MAIS



ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL

Língua de sinais

O estudante autista não se comunicava de forma oral. Com o objetivo de estabelecer um modo de comunicação, iniciou-se o uso da língua brasileira de sinais (Libras), que é visual/gestual utilizada por pessoas surdas, mas não exclusiva a elas.

No contexto apresentado, a nova língua se caracterizou como uma forma de comunicação alternativa aumentativa (CAA) que levou o estudante a ampliar suas possibilidades de comunicação.

O estudante aprendia no AEE e a sua turma também tinha aulas semanais de Libras para todos aprenderem e assim se comunicarem com o colega.

Recurso de imagens

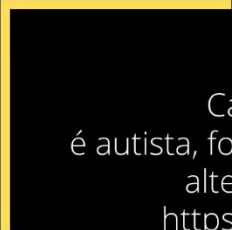
A professora utilizava como recurso imagens no celular para complementar sua explicação.

Quando via que o estudante autista não compreendia algo do que ela havia explicado, o celular era então usado como recurso para apresentar imagens que favoreciam o entendimento dele

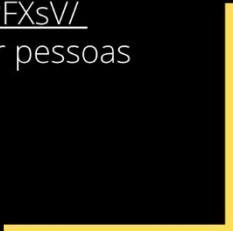
Ela já utilizava imagens impressas em suas ações e passou a usar o celular como recurso para complementar algo, pela facilidade de ser praticamente instantânea a resposta à pesquisa.

Linguagem simplificada

Para se comunicar com a estudante autista, a professora utilizava uma linguagem simples explicando a ação e os objetivos. Por exemplo, para fazer uma solicitação, usava uma forma direta, como 'apaga o quadro', ao invés de uma construção mais interpolada, como 'por favor, você pode apagar o quadro para a professora?'.
Esse recurso favoreceu a compreensão da estudante em relação às solicitações da professora.



Carol Souza (@carolsouza_autistando)
é autista, formada em pedagogia, usuária de comunicação
alternativa aumentativa (CAA). Neste vídeo
<https://www.instagram.com/tv/CUcnsNPFXsV/>
ela explica a importância do uso da CAA por pessoas
autistas.



As práticas citadas neste guia são pequenos exemplos de ações que fizeram a diferença na inclusão escolar de estudantes autistas. O ponto em comum entre elas é que as ações vêm ao encontro das concepções do modelo social de deficiência e do entendimento do autismo a partir das perspectivas da neurodiversidade.



Compreende-se que o ambiente é que deve ser modificado para acolher as diferenças e, portanto, não cabe ao estudante autista se adaptar, mas é necessário identificar quais são as barreiras que impedem a sua participação com equidade na rotina escolar e, a partir disso, elaborar estratégias e elencar recursos que possibilitem a quebra delas e, por conseguinte, favoreçam a escolarização do estudante autista.



Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5a edição. Artmed Editora, 2014.

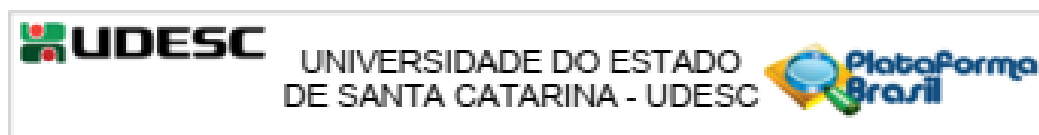
BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. 2015. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-normaatualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2020.

BRASIL. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm> . Acesso em: 21 ago. 2020.

BRASIL. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, 2007.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007.

ANEXO A – Parecer de aprovação consubstanciado do cep nº 5.180.571 de 03 de março de 2022



Continuação do Parecer: 5.071.435

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1833787.pdf	04/02/2022 10:38:11		Acerto
Cronograma	cronograma_atualizado.pdf	04/02/2022 10:36:23	GEISA LETICIA KEMPFER BOCK	Acerto
Outros	carta_resposta_CEP_vers_o_2.pdf	25/12/2021 06:36:07	GEISA LETICIA KEMPFER BOCK	Acerto
Outros	carta_resposta_CEP.pdf	10/11/2021 11:09:55	GEISA LETICIA KEMPFER BOCK	Acerto
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_5066864.pdf	10/11/2021 11:09:15	GEISA LETICIA KEMPFER BOCK	Acerto
Outros	Questão_rto_Bruna_Costa.pdf	10/11/2021 11:05:21	GEISA LETICIA KEMPFER BOCK	Acerto
Outros	Roteiro_entrevista_Bruna_Costa.pdf	10/11/2021 11:04:14	GEISA LETICIA KEMPFER BOCK	Acerto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_corrigido_Bruna_Costa.pdf	10/11/2021 11:03:35	GEISA LETICIA KEMPFER BOCK	Acerto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_malores_ambientes_virtuais_corrigido_Bruna_Costa.pdf	10/11/2021 11:02:45	GEISA LETICIA KEMPFER BOCK	Acerto
Declaração de concordância	Declara_o_de_Glinda_e_Concord_ncia_das_institui_es_Envolvidas_atualizada.pdf	10/11/2021 11:02:16	GEISA LETICIA KEMPFER BOCK	Acerto
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf	29/09/2021 18:53:12	GEISA LETICIA KEMPFER BOCK	Acerto
Outros	Consentimento_Para_Fotografias_Videos_e_Gravaros_malores_18_anos_2020.pdf	29/09/2021 09:32:17	GEISA LETICIA KEMPFER BOCK	Acerto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Aprovação da CONEP:

Não

FLORIANÓPOLIS, 03 de Março de 2022

Assinado por:
Geislani Júlia da Silva Honório
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Madre Benvenuta, 2007, Reitoria - Térreo - sala CEP/UDESC
Bairro: Itacorubi CEP: 88.035-001
UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS
Telefone: (48)3664-7881 Fax: (48)3664-8064 E-mail: cep@reitoria@udesc.br

Página 08 de 07

ANEXO B - Questionário para caracterização do perfil das professoras de primeiro e segundo anos do ensino fundamental

Nome completo:

E-mail:

1. Qual seu gênero?

- ☐ Feminino.
- ☐ Masculino.
- ☐ Não quero declarar.

2. Qual sua cor ou raça?

- ☐ Branca.
- ☐ Preta.
- ☐ Parda.
- ☐ Amarela.
- ☐ Indígena.
- ☐ Não quero declarar.

3. Qual a sua faixa etária?

- ☐ Até 24 anos.
- ☐ De 25 a 29 anos.
- ☐ De 30 a 39 anos.
- ☐ De 40 a 49 anos.
- ☐ De 50 a 54 anos.
- ☐ 55 anos ou mais

4. Qual a sua formação em nível de graduação?

5. Há quantos anos você concluiu o nível assinalado na questão 4?

- ☐ Há menos de 2 anos.
- ☐ De 2 a 7 anos.
- ☐ De 8 a 14 anos.
- ☐ De 15 a 20 anos.
- ☐ Há mais de 20 anos.

6. Indique o curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui:

- ☐ Não fiz ou não completei curso de pós-graduação.
- ☐ Especialização.
- ☐ Mestrado.
- ☐ Doutorado.

7. Especifique a sua área de especialização realizada na pós-graduação:

- ☐ Não se aplica
- ☐ Educação enfatizando educação matemática.
- ☐ Educação enfatizando a alfabetização.
- ☐ Educação enfatizando a educação inclusiva.
- ☐ Educação, outras ênfases.
- ☐ Outras áreas que não a educação.

8. Há quantos anos você atua como professora)?

- ☐ Meu primeiro ano.
- ☐ 1-2 anos.
- ☐ 3-5 anos.
- ☐ 6-10 anos
- ☐ 11-15 anos.
- ☐ 16-20 anos.
- ☐ Mais de 20 anos.

9. Há quantos anos você trabalha como professor(a) nesta escola?

- ☐ Meu primeiro ano.
- ☐ 1-2 anos.
- ☐ 3-5 anos.
- ☐ 6-10 anos.
- ☐ 11-15 anos.
- ☐ 16-20 anos.
- ☐ Mais de 20 anos.

10. Há quantos anos você ministra aulas para estudantes do ano/turma em que você se encontra neste momento?

- ☐ Meu primeiro ano.

- 1-2 anos.
- 3-5 anos.
- 6-10 anos.
- 11-15 anos.
- 16-20 anos.
- Mais de 20 anos.

11. Qual é a sua situação trabalhista nesta escola?

- Estatutário (efetivo).
- Prestador de serviço por contrato temporário (ACT).
- Outra _____

12. Nesta escola, qual é a sua carga horária semanal? (Considere a carga horária contratual: horas-aula mais horas para atividades, se houver).

- Mais de 40 horas.
- 40 horas.
- 30 horas.
- 20 horas
- Menos de 20 horas.

13. Atualmente, você leciona em quantas escolas?

- 1 escola
- 2 escolas
- 3 escolas
- Mais de 3 escolas.

Observação: este questionário foi elaborado com base nos questionários do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/INEP), dos anos de 2017 e 2019. Foram retiradas dos referidos questionários apenas as questões básicas sobre informações pessoais e profissionais. As demais questões contempladas nos questionários citados não foram incluídas, e a exclusão justifica-se pela não relevância dos dados para a pesquisa.

ANEXO C - Declaração de ciência e concordância das instituições envolvidas - Município de Florianópolis



GABINETE DO REITOR

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Com o objetivo de atender às exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, os representantes legais das instituições envolvidas no projeto de pesquisa intitulado **"As contribuições do atendimento educacional especializado - AEE para a escolarização de estudantes autistas"** declaram estarem cientes com seu desenvolvimento nos termos propostos, lembrando aos pesquisadores que no desenvolvimento do referido projeto de pesquisa, serão cumpridos os termos da resolução 466/2012, 510/2016 e 251/1997 do Conselho Nacional de Saúde.

Florianópolis, 03 de novembro de 2021.

Geisa Letícia Kempfer Böck
Ass: Pesquisador Responsável

Vera Márcia Marques Santos
Ass: Responsável pela Instituição de origem

Nome: Vera Márcia Marques Santos
Cargo: Direção Geral
Instituição: Centro de Educação a Distância - CEAD/UDESC
Número de Telefone: (48) 3664-8401

Documento assinado digitalmente
gov.br
Fabrícia Luiz Souza
Data: 05/11/2021 11:28:17-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Ass: Responsável de outra instituição

Nome: Fabrícia Luiz Souza
Cargo: Diretora de Gestão Escolar
Instituição: Diretoria de Gestão Escolar - Secretaria Municipal de Educação
Número de Telefone: (48) 3251 6107

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil.
Telefone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com
CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
SRTV 701, Via W 5 Norte – Lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040
Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

Pág. 01 de 01 - Documento assinado digitalmente. Para conferência, acesse o site <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo> e informe o processo UDESC 00012115/2021 e o código 4(CYT)482.



Assinaturas do documento



Código para verificação: **4ICYT482**

Este documento foi assinado digitalmente pelos seguintes signatários nas datas indicadas:



GEISA LETICIA KEMPFER BOCK (CPF: 939.XXX.990-XX) em 03/11/2021 às 15:28:41

Emitido por: "SGP-e", emitido em 30/03/2018 - 12:35:46 e válido até 30/03/2118 - 12:35:46.

(Assinatura do sistema)



VERA MARCIA MARQUES SANTOS (CPF: 534.XXX.309-XX) em 03/11/2021 às 16:10:15

Emitido por: "SGP-e", emitido em 30/03/2018 - 12:37:58 e válido até 30/03/2118 - 12:37:58.

(Assinatura do sistema)

Para verificar a autenticidade desta cópia, acesse o link <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo/conferencia-documento/VURFU0NfMTIwMjJfMDAwMTIxMTVfMTIxNjVfMjAyMV80SUNZVDQ4Mg==> ou o site <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo> e informe o processo **UDESC 00012115/2021** e o código **4ICYT482** ou aponte a câmera para o QR Code presente nesta página para realizar a conferência.

ANEXO D - Declaração de ciência e concordância das instituições envolvidas - Município de Palhoça



CEP Comitê de Ética em Pesquisas
Envolvendo Seres Humanos - Udesc

GABINETE DO REITOR

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Com o objetivo de atender às exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, os representantes legais das instituições envolvidas no projeto de pesquisa intitulado **"As contribuições do atendimento educacional especializado - AEE para a escolarização de estudantes autistas"** declaram estarem cientes com seu desenvolvimento nos termos propostos, lembrando aos pesquisadores que no desenvolvimento do referido projeto de pesquisa, serão cumpridos os termos da resolução 466/2012, 510/2016 e 251/1997 do Conselho Nacional de Saúde.

Florianópolis, 03 de novembro de 2021.

Geisa Letícia Kempfer Böck
Ass: Pesquisador Responsável

Vera Márcia Marques Santos
Ass: Responsável pela Instituição de origem

Nome: Vera Márcia Marques Santos
Cargo: Direção Geral
Instituição: Centro de Educação a Distância - CEAD/UDESC
Número de Telefone: (48) 3664-8401

Claudia Schwinden
Secretária de Educação
Portaria: 458 31/03/2021

Claudia Schwinden
Ass: Responsável de outra instituição
Nome: *Claudia Schwinden*
Cargo: *Secretária de Educação*
Instituição: *Prefeitura Municipal de Palhoça*
Número de Telefone: *48 3220 0300*

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil.
Telefone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com
CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
SRTV 701, Via W 5 Norte - Lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040
Fone: (61) 3315-5878/ 5879 - E-mail: conep@saude.gov.br



Assinaturas do documento



Código para verificação: **4ICYT482**

Este documento foi assinado digitalmente pelos seguintes signatários nas datas indicadas:

- ✓ **GEISA LETICIA KEMPFER BOCK** (CPF: 939.XXX.990-XX) em 03/11/2021 às 15:28:41
Emitido por: "SGP-e", emitido em 30/03/2018 - 12:35:46 e válido até 30/03/2118 - 12:35:46.
(Assinatura do sistema)
- ✓ **VERA MARCIA MARQUES SANTOS** (CPF: 534.XXX.309-XX) em 03/11/2021 às 16:10:15
Emitido por: "SGP-e", emitido em 30/03/2018 - 12:37:58 e válido até 30/03/2118 - 12:37:58.
(Assinatura do sistema)

Para verificar a autenticidade desta cópia, acesse o link <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo/conferencia-documento/VURFU0NfMTlwMjJfMDAwMTIxMTVfMTIxNjVfMjAyMV80SUNZVDQ4Mg==> ou o site <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo> e informe o processo **UDESC 00012115/2021** e o código **4ICYT482** ou aponte a câmera para o QR Code presente nesta página para realizar a conferência.



Assinaturas do documento



Código para verificação: **65MJ8C7R**

Este documento foi assinado digitalmente pelos seguintes signatários nas datas indicadas:



GEISA LETICIA KEMPFER BOCK (CPF: 939.XXX.990-XX) em 23/11/2022 às 09:29:51

Emitido por: "SGP-e", emitido em 30/03/2018 - 12:35:46 e válido até 30/03/2118 - 12:35:46.

(Assinatura do sistema)

Para verificar a autenticidade desta cópia, acesse o link <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo/conferencia-documento/VURFU0NfMTlwMjJfMDAwNTIzNzFfNTI0NDZfMjAyMI82NU1KOEM3Ug==> ou o site

<https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo> e informe o processo **UDESC 00052371/2022** e o código **65MJ8C7R** ou aponte a câmera para o QR Code presente nesta página para realizar a conferência.