



UNIVERSIDADE DE UBERABA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

HARIEL REGINA DIAS DE LIMA

PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA NAS ESCOLAS: UM  
ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES

Uberaba, 2024.

HARIEL REGINA DIAS DE LIMA

**PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA NAS ESCOLAS:  
UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada, como requisito para obtenção do título de mestre, referente ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, na linha de pesquisa “Desenvolvimento profissional, trabalho docente e processo de ensino-aprendizagem”.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vania Maria de Oliveira Vieira

Uberaba, 2024.

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

L628p Lima, Hariel Regina Dias de.  
Processo de inclusão de estudantes com TEA nas escolas: um estudo das representações sociais de professores / Hariel Regina Dias de Lima. – Uberaba, 2024.  
98 f. : il., color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.  
Orientadora: Profa. Dra. Vânia Maria de Oliveira Vieira.

1. Inclusão em educação. 2. Representações sociais. 3. Transtornos do espectro autista. 4. Professores – Formação. I. Vieira, Vânia Maria de Oliveira. II. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 371.9046



Hariel Regina Dias de Lima

PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA NAS ESCOLAS: UM  
ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 15/03/2024.

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Vânia Maria de Oliveira Vieira  
(Orientadora)  
UNIUBE - Universidade de Uberaba.



Prof.ª Dr.ª Fernanda Telles Márques  
UNIUBE – Universidade de Uberaba.



Prof. Dr. Eleno Marques de Araújo  
UNIFIMES – Centro Universitário de  
Mineiros.

A José, que me apresentou novas concepções de vida.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que sem Ele nada seria possível.

Aos meus pais, Rejane Dias e Marcos Lima, por todo amor, carinho, abdicção, aprendizagens, conselhos, incentivos e companheirismo de sempre. Vocês são minha inspiração.

Aos meus irmãos José Dias (*in memorian*), Marcos Renato e Lucas Vinícius pelo apoio e suporte que me deram, vocês são minha maior fonte de força e resistência.

À toda minha família e amigos, pelo apoio e incentivo de sempre.

Ao meu companheiro Pedro Manoel, por todo apoio e paciência ao longo do processo.

À minha querida orientadora, Dra. Vânia Maria, mais do que uma orientadora, uma amiga querida com todo seu apoio, incentivo, carinho e ajuda.

Aos professores participantes da pesquisa que tiveram disponibilidade e disposição.

Aos membros da banca Prof. Dr. Eleno Marques e a Profa. Dra. Fernanda Telles pela disponibilidade, discussão e revisão desse trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE), pelos conhecimentos compartilhados e carinho dedicado a todos nós.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela concessão da bolsa de estudos para que eu pudesse desenvolver minha pesquisa.

Gratidão a todos que direta ou indiretamente me ajudaram a chegar até aqui.

## RESUMO

LIMA, Hariel Regina Dias de. **Processo de inclusão de estudantes com TEA nas escolas**: um estudo das representações sociais de professores. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Uberaba, 2023.

A inclusão é pauta de muitos debates educacionais. Destacam-se, entre eles, o fato de ela ser não apenas a condição para o acesso à escola, mas também a garantia da aprendizagem dos alunos que passam por esse processo. Este estudo insere-se na Linha de Pesquisa “Desenvolvimento Profissional, trabalho docente e processo de ensino-aprendizagem” do PPGE/Uniube. Integra uma pesquisa maior vinculada à RIDEP - Rede de Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional de Professores, intitulada “Representações sociais sobre desenvolvimento profissional docente: contribuições de estudos em Rede”. Busca explorar, especificamente, a inclusão, de alunos com TEA - Transtorno do Espectro Autista na escola. Se por um lado sabe-se que inclusão desses alunos nas escolas tem aumentado muito depois da implantação da Lei Federal 12.764 de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, por outro, ainda é necessário saber como esses processos têm ocorrido na perspectiva dos professores que recebem esses alunos. Desta inquietação surge um problema de pesquisa: quais as representações sociais de professores de cinco escolas do município de Igarassu- PE, localizado na região metropolitana de Recife, que oferecem o AEE - Atendimento Educacional Especializado, sobre o processo de inclusão de alunos com TEA? A escolha dessas escolas justifica-se por serem, dentre as 25 que possuem o AEE, as que atendem o maior número de alunos. São elas: Escola Municipal José Jorge de Faria Sales, Escola Municipal Miguel Gomes de Lima, Escola Municipal Maria do Carmo do Rego Monteiro, Escola Municipal Comunitária Soldado Mariano Marcos Gonçalves Cavalcante de Igarassu e Escola Municipal São Marcos de Igarassu. Toma-se como objeto de pesquisa: **o processo de inclusão de alunos com TEA**. O objetivo geral é compreender as representações sociais dos professores da Educação Básica sobre o processo de inclusão de alunos com TEA nas escolas. Pesquisa caracterizada por uma abordagem quanti-qualitativa ou mista. Adota como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais (TRS) de Moscovici (2003) e a abordagem estrutural do Núcleo Central de Abric (2011). Os participantes foram 50 professores de cinco escolas de Educação Básica de Igarassu- PE. Para a coleta dos dados foi utilizado um questionário contendo questões abertas e fechadas; a TALP - Técnica de Associação Livre de Palavras; e entrevista de grupo focal. Para a análise, além do referencial teórico-metodológico da TRS, contou também com a Análise de Conteúdo de Bardin (2011) e do auxílio de dois *softwares*, o EVOC e o Iramuteq. Os resultados mostram que os professores estão construindo representações sociais sobre o processo de inclusão de alunos com TEA nas escolas, representados pelas palavras “Desafio”, “Necessário” e “Adaptação”. O sentido e o significado dessas palavras ancoram em elementos que mostram a compreensão de que a inclusão é um desafio, embora seja necessário, mas para que isso ocorra os docentes precisam de formação específica, de envolvimento das famílias e de investimentos físicos e materiais.

**Palavras-Chave:** Inclusão. Transtorno do Espectro Autista (TEA). Representações Sociais. Formação de Professores. Necessidades Formativas.



## ABSTRACT

Inclusion is the subject of many educational debates. Among them, they highlight the fact that it is not only the condition for access to school, but also the guarantee of learning for students who go through this process. This study is part of the Research Line “Professional Development, teaching work and teaching-learning process” at PPGE/Uniuibe. It is part of a larger survey linked to RIDEP - Research Network on Teacher Professional Development, entitled “Social representations on teacher professional development: contributions from Network studies”. It specifically seeks to explore the inclusion of students with ASD - Autism Spectrum Disorder at school. If, on the one hand, it is known that the inclusion of these students in schools has increased greatly after the implementation of Federal Law 12,764 of 2012, which establishes the National Policy for the Protection of the Rights of Persons with Autism Spectrum Disorder, on the other hand, it is still necessary to know how these processes have occurred from the perspective of the teachers who receive these students. From this concern, a research problem arises: what are the social representations of teachers from five schools in the city of Igarassu- PE, located in the metropolitan region of Recife, who offer AEE - Specialized Educational Assistance, regarding the process of inclusion of students with ASD? The choice of these schools is justified because, among the 25 that have the AEE, they are the ones that serve the largest number of students. They are: Escola Municipal José Jorge de Faria Sales, Escola Municipal Miguel Gomes de Lima, Escola Municipal Maria do Carmo do Rego Monteiro, Escola Municipal Comunitária Soldado Mariano Marcos Gonçalves Cavalcante de Igarassu and Escola Municipal São Marcos de Igarassu. The research object is: the process of inclusion of students with ASD. The general objective is to understand the social representations of Basic Education teachers regarding the process of including students with ASD in schools. Research characterized by a quantitative-qualitative or mixed approach. It adopts as a theoretical-methodological reference the Theory of Social Representations (TRS) by Moscovici (2003) and the structural approach of the Central Center of Abric (2011). The participants were 50 teachers from five Basic Education schools in Igarassu-PE. To collect data, a questionnaire containing open and closed questions was used; TALP - Free Word Association Technique; and focus group interview. For the analyses, in addition to the TRS theoretical-methodological framework, it also relied on Bardin's Content Analysis (2011) and the help of two software programs, EVOC and Iramuteq. The results show that teachers are building social representations about the process of including students with ASD in schools, represented by the words “Challenge”, “Necessary” and “Adaptation”. The meaning and meaning of these words are anchored in elements that show the understanding that inclusion is a challenge, although necessary, but for this to happen, teachers need specific training, family involvement and physical and material investments.

**Keywords:** Inclusion. ASD - Autism Spectrum Disorder. Social Representations. Teacher training. Training needs.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01</b> - Versão do Iramuteq.	36
<b>Figura 02</b> - Ajustes no Iramuteq para processamento do texto dos resultados das pesquisas.	36
<b>Figura 03</b> - Resultados do processamento do texto no Iramuteq.	37
<b>Figura 04</b> - Palavras com maior número de ocorrências.	38
<b>Figura 05</b> - Nuvem de palavras.	38
<b>Figura 06</b> - Análise de similitude.	39
<b>Figura 07</b> - Palavras Mais Frequentes No Processamento Do Iramuteq	83
<b>Figura 08</b> - Nuvem De Palavras	79
<b>Figura 09</b> - Análise De Similitude	80
<b>Figura 10</b> - Quadro De Quatro Casas Do EVOC	96

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 01</b> - Palavras-chaves mais citadas nas pesquisas selecionadas.	29
<b>Gráfico 02</b> - Categorias dos objetivos.	31
<b>Gráfico 03</b> - Autores mais citados nas produções com os respectivos números de citações.	33
<b>Gráfico 04</b> - Número de participantes dos sexos feminino e masculino.	70
<b>Gráfico 05</b> - A idade dos Participantes da pesquisa.	72
<b>Gráfico 06</b> - A formação dos Participantes.	73
<b>Gráfico 07</b> - Pós-graduação dos Participantes.	75
<b>Gráfico 08</b> - Opção pela docência na Educação Básica e respectivamente, com alunos autistas.	76
<b>Gráfico 09</b> - Profissão Docente e ao Trabalho com Alunos Autistas.	76
<b>Gráfico 10</b> - Porcentagem de professores que repetiriam a escolha pela docência.	77
<b>Gráfico 11</b> - Considerações dos professores quanto as práticas pedagógicas que utilizam com alunos autistas.	91
<b>Gráfico 12</b> - O processo de inclusão de estudantes com TEA nas escolas dos participantes.	92
<b>Gráfico 13</b> - Categorias referentes as dificuldades quanto ao processo de inclusão de alunos com TEA e os respectivos números de participantes.	105
<b>Gráfico 14</b> - Categorias referentes às sugestões de ações formativas para minimizar as fragilidades e/ou dificuldades do processo de inclusão de alunos com TEA e os respectivos números de participantes.	110

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01</b> - Pesquisas Seleccionadas Para O Estado Do Conhecimento.	27
<b>Quadro 02</b> - Objetivos Das Pesquisas.	30
<b>Quadro 03</b> - Autores Mais Citados Nas Pesquisas E As Respectivas Temáticas.	33
<b>Quadro 04</b> - Funções Das Representações Sociais	64
<b>Quadro 05</b> - Características Do Núcleo Central E Sistema Periférico.	66
<b>Quadro 06</b> - Disposição Dos Resultados Nos Quadrantes Gerados Pelo EVOC.	96
<b>Quadro 07</b> - Exemplos De Justificativas Das Palavras Do Núcleo Central.	97
<b>Quadro 08</b> - Dificuldades Apontadas Pelos Participantes Referentes Ao Processo De Inclusão De Alunos Com TEA.	103
<b>Quadro 09</b> - Sugestões De Ações Formativas.	108

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 01</b> - Resultado do termo indutor.	37
<b>Tabela 02</b> - Busca a partir do filtro: trabalhos a partir dos títulos.	26
<b>Tabela 03</b> - Busca a partir do filtro: leitura.	26
<b>Tabela 04</b> - Resultado do processamento do <i>corpus</i> no <i>software</i> Iramuteq.	37
<b>Tabela 05</b> - Resultado do processamento do <i>corpus</i> no <i>software</i> Iramuteq.	78
<b>Tabela 06</b> - Palavras mais frequentes no processamento do Iramuteq.	78
<b>Tabela 07</b> - Compreensão sobre as características dos alunos autistas.	83
<b>Tabela 08</b> - Processo de formação para atender o aluno com TEA.	86
<b>Tabela 09</b> - Processo de formação para atender o aluno com TEA.	88
<b>Tabela 10</b> - A utilização, pelos professores, de estratégias de ensino para atender autista.	89
<b>Tabela 11</b> - Informações do EVOC.	
<b>Tabela 12</b> - Distribuição das frequências segundo o processamento do EVOC.	95

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>ABA</b>	Análise do Comportamento Aplicada
<b>CAA</b>	Comunicação Alternativa e Ampliada
<b>PEI</b>	Plano Educacional Individualizado
<b>TALP</b>	Técnica de Associação Livre de Palavras
<b>TEA</b>	Transtorno do Espectro Autista
<b>TRS</b>	Teoria das Representações Sociais
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

## SUMÁRIO

<b>PRÓLOGO</b>	<b>13</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
<b>1 ESTADO DO CONHECIMENTO: REFLEXÕES INICIAIS PARA TOMADA DE DECISÕES</b>	<b>25</b>
<b>2 TEA - TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA</b>	<b>43</b>
2.1 TEA: conceito e características	43
2.2 Formação necessária para atender alunos com TEA	48
2.3 Processo de inclusão de alunos com TEA nas escolas	51
2.4 Desafios e dificuldades para atender alunos com TEA	55
2.5 Práticas pedagógicas para a inclusão de alunos com TEA	58
<b>3 METODOLOGIA: TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, ABORDAGEM ESTRUTURAL E PROCEDIMENTOS UTILIZADOS</b>	<b>61</b>
3.1 Tipo de pesquisa	61
3.2 Teoria das representações sociais e a abordagem estrutural do núcleo central	62
3.3 Procedimentos metodológicos	67
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS: O QUE MOSTRAM AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PARTICIPANTES</b>	<b>70</b>
4.1 Perfil dos participantes	70
4.2 As representações sociais sobre o transtorno de espectro autista (TEA)	83
4.2.1 Com relação as características de crianças com TEA	83
4.2.2 Processo de Formação para Atender o Aluno com TEA	86
4.2.3 As estratégias de ensino para o aluno autista	88
4.2.4 As práticas pedagógicas utilizadas pelos professores com os alunos autistas	89
4.2.5 Como tem ocorrido o processo de inclusão de estudantes com TEA na escola	91
4.3 Técnicas de associação livre de palavras	93
4.4 Fragilidades e dificuldades	102
4.5 Grupo focal: a oportunidade de socialização dos resultados da pesquisa com os participantes	111
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>116</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>120</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>124</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>127</b>

## APRESENTAÇÃO OU PRÓLOGO

Eu, Hariel Regina Dias de Lima, sou natural de Recife, Pernambuco. Nasci no dia 8 de junho de 1998. Sou filha de Marcos José de Lima e Rejane Dias da Silva Lima, a terceira filha do casal, a mais nova e a única menina entre os três filhos. José e Marcos Renato são meus irmãos mais velhos. José, minha fonte de aprendizado e inspiração, foi diagnosticado com autismo aos dois anos e meio de idade.

Nasci quando José tinha oito anos e Renato quatro anos. Crescemos imersos em conversas sobre educação, pois grande parte dos membros da família são professores. José nasceu em 1990, uma época em que o conhecimento sobre o autismo ainda era muito limitado em comparação com o que sabemos atualmente. Eu nasci oito anos depois, mas, ainda assim, os estudos e compreensão sobre o autismo ainda eram incipientes.

Desde muito nova questionava a forma de José aprender, a falta de oralidade e alguns estereótipos. Cresci achando normal conviver com pessoas deficientes, pois José sempre esteve presente em minha vida, assim como Renato. Ao crescer e perceber certos preconceitos de pessoas que não compreendiam ou não conheciam o espectro autista, foi despertada em mim a vontade de trabalhar na área educacional.

Durante a minha trajetória na universidade sempre busquei conhecer um pouco mais sobre educação inclusiva, em especial a inclusão de alunos autistas. Esse empenho em aprender um pouco mais sobre a inclusão de autistas veio ao encontro do objetivo de proporcionar uma educação digna para alunos com deficiência, de modo que eles possam ser acolhidos sem preconceitos e exclusões.

Desde então sigo na busca de conhecimentos para proporcionar aos meus alunos uma educação de qualidade que respeite suas individualidades e potencialidades, para que possam se desenvolver integralmente. Procuro também compreender como nós, docentes, estamos promovendo uma educação inclusiva considerando nossas crenças e compreensões do transtorno autista, pois somos nós professores os principais agentes na implementação da inclusão escolar. São essas preocupações que me motivam na realização desta pesquisa de mestrado que versa sobre os processos de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista.



## INTRODUÇÃO

A inclusão é um processo que exige aperfeiçoamento constante por ser uma área com muitos imprevistos. Pela lei, os alunos com deficiência já estão presentes nas escolas, mas a inclusão é um processo que vai muito além do acesso. É preciso garantir o ensino-aprendizagem desses alunos, de forma que a escola não seja apenas um ambiente de segregação. Compreende-se que a prática pedagógica desenvolvida na escola não é somente da responsabilidade dos docentes, mas resultado de diversos fatores, como por exemplo, a formação inicial docente, o oferecimento de formação continuada e a disponibilidade de recursos.

Quando se fala em educação inclusiva são considerados todos os alunos que apresentam deficiência, no entanto, esta pesquisa aborda e discute, especificamente, os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Nos últimos tempos, o discurso de uma educação inclusiva ganhou grande força e importância na educação e nas políticas públicas, um tema bastante discutido nos encontros dos educadores e suas formações. Entretanto, existem algumas controvérsias entre os discursos e as práticas. Há profissionais que acreditam numa inclusão participativa, apoiando a universalização do acesso e igualdade de ensino, mas que não recebem subsídio da escola, tornando a inclusão apenas um mero acesso às escolas.

A necessidade de ouvir os professores vem se tornando cada vez mais evidente, uma vez que são eles que acompanham os alunos na sala de aula e precisam atuar juntamente com o apoio da gestão no Atendimento Educacional Especializado (AEE), um desafio que implica mudar a escola como um todo.

Vale ressaltar que a construção de uma sociedade livre, justa e igualitária, como proclama a Constituição de 1988, só será certa a partir de uma educação de qualidade e igualitária para todos. Nela, os capítulos referentes ao direito do cidadão e ao dever do Estado asseguram os direitos das pessoas com deficiência, mesmo sendo um direito conquistado de forma lenta, ano após ano.

A educação é um direito constitucional de todas as crianças, com obrigatoriedade da educação básica a partir dos quatro anos de idade. Em 2015, com a Lei 13.146 (Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com Deficiência), que trata de diversos aspectos da

---

É importante destacarmos que o mecanismo de mascaramento no autismo, também conhecido como "masking", é a habilidade de algumas pessoas autistas de ocultar seus traços autistas, muitas vezes imitando comportamentos neurotípicos (não autistas) para se adaptarem socialmente.

inclusão, vários avanços importantes foram incorporados à nossa sociedade. Essa lei afirma que o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis de ensino, bem como proíbe a cobrança de valores adicionais para a implementação de recursos de acessibilidade. Aponta também para a eliminação de barreiras e a não separação dos alunos com e sem deficiência.

No entanto, como mostra Sasaki (1997, p.3), a história das pessoas com deficiência é constituída por exclusões e preconceitos. Segundo esse autor:

Conceitua-se a Inclusão Social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas e a sociedade buscam, em parcerias, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

A inclusão propõe uma mudança na sociedade em um processo de transformação para acolher todos os alunos, sem distinção em seus diferentes níveis de ensino. Essas afirmações corroboram o que propõe Glat (2007, p. 16): “A educação inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos.”. É possível afirmar que a educação inclusiva não se dá apenas a partir de uma nova política, mas sim, de um novo modelo de escola que não trata apenas de inserir os estudantes, mas de favorecer o tratamento igualitário a todos para que eles se sintam incluídos no contexto escolar.

São várias as mudanças que devem ser realizadas nas escolas que podem facilitar e acrescentar na vida de cada estudante. Segundo Montoan (1997, p. 145), “a inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”.

Não só concordamos que a educação inclusiva é importante e traz resultados positivos para todos, como também compreendemos que as mudanças são necessárias. Elas devem ocorrer desde a sala de aula até a gestão da escola. O professor, por exemplo, deverá falar claramente, aprender e estimular os alunos a aprenderem a linguagem dos sinais, bem como identificar os pontos fortes de cada aluno para formar grupos de aprendizado, usar materiais de fácil manuseio, entre outras estratégias que podem ser usadas na sala de aula.

Sendo assim, a educação inclusiva tem como objetivo uma educação para todos e que atenda a todas as diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer aluno, seja ele deficiente ou não. Diante do exposto, podemos concordar que uma educação inclusiva não se realiza de um dia para o outro, são anos de luta, preparação e aperfeiçoamento das práticas. O importante é ter sempre o objetivo de melhorar cada dia mais no sentido de acolher e desenvolver cada aluno, seja ele deficiente ou não.

Quando se fala em autismo, lembramos do psiquiatra da Universidade de John Hopkins, Leo Kanner, que foi o primeiro a identificar e descrever comportamentos incomuns que, inicialmente, foram designados de “autismo infantil precoce” (Gadia, Tuchman, Rotta, 2004; Fernandes, 2010; Ferreira, 2011; Siegel, 2008). Sobre isso, Klin (2006, p. 1) relata que Kanner observou nessas crianças:

[...] respostas incomuns ao ambiente, que incluíam maneirismos motores estereotipados, resistência à mudança ou insistência na monotonia, bem como aspectos não-usuais das habilidades de comunicação da criança, tais como a inversão dos pronomes e a tendência ao eco na linguagem (ecolalia).

O conceito de autismo foi acompanhado de modificações advindas de pesquisas científicas que foram realizadas com o objetivo de aprofundar o conhecimento. Atualmente, a definição de autismo encontra-se no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5, que o inclui no grupo das perturbações globais do desenvolvimento e rotula esses distúrbios como um espectro justamente por se manifestarem em diferentes níveis de intensidade. Pessoas dentro do espectro podem apresentar dificuldade na comunicação social ou interação social, padrões restritivos e atividades repetitivas.

Ao longo dos anos, dentre as diversas áreas que estudam os autistas, a tecnologia assistiva e da comunicação alternativa tem contribuído no auxílio à aprendizagem desses alunos. Nesse contexto é importante ressaltar que essas tecnologias auxiliam não só os autistas, como também os alunos com outras deficiências.

Sobre a tecnologia assistiva, o Comitê de Ajudas Técnicas – ATA VII (2007, p. 3) traz a compreensão de que:

[..] é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (Brasil - SDHPR. – Comitê de Ajudas Técnicas – ATA VII).

Quanto à comunicação alternativa, Passerino; Avila; e Bez (2010, p. 3) mostram que:

[...] é toda prática comunicativa que difere da fala e que é usada em contextos de comunicação frente a frente, substituindo-a [...] ainda define a CAA como o uso de recursos, tais como símbolos, estratégias e técnicas que venham a favorecer a comunicação entre os sujeitos.

A partir disso, observamos o quão enriquecedoras são essas tecnologias para o desenvolvimento do aluno e suporte ao professor. Mas para tal é imprescindível que se tenha uma formação docente que aprimore as práticas pedagógicas dos professores. É importante também compreender que para nós, educadores, não existe uma receita pronta para ser executada, mas somos nós quem devemos estar prontos para adequar nossas estratégias de ensino de acordo com a necessidade e o ritmo de cada aluno.

As barreiras devem ser modificadas para as adequações de novos códigos comunicacionais, técnicas e abordagens, pois só a partir de novos métodos e tecnologias assistivas a inclusão poderá ser de fato efetivada. E isso depende diretamente do rompimento e da quebra de barreiras que a impedem. Só assim os alunos poderão receber uma educação inclusiva a partir de recursos e de profissionais qualificados.

Mayán (2014) destaca que a filosofia da inclusão implica diretamente o esforço da escola em se adequar às especificidades do aluno, bem como suas práticas pedagógicas, pois a educação inclusiva visa tornar a escola um local de valorização da diversidade, ou seja, ao invés de aproximar o aluno com deficiência aos padrões da normalidade, é dada ênfase à sua potencialidade.

Nessa mesma linha de pensamento, Glat (2007) discute a importância de se promover alternativas pedagógicas capazes de propiciar condições favoráveis à autonomia do professor. O autor ressalta também que as adaptações não irão empobrecer o currículo, mas sim rever as estratégias e recursos pedagógicos, de modo a enriquecer, ainda mais, as formas de se trabalhar com todos os alunos. Isso pode tornar possível a participação dos alunos deficientes em todas as atividades desenvolvidas na escola. De acordo com o que vimos, a participação dos professores é muito importante para o processo de inclusão. No entanto, para isso, eles precisam ter formação de acordo com essa demanda, bem como recursos para exercer as suas atividades.

Vale citar que, em 2012, a presidenta Dilma Rousseff sancionou a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa lei tem como objetivo

garantir os direitos à pessoa com TEA, que vão desde a saúde até o direito de entrada ao mercado de trabalho, direito à moradia e à formação profissional, entre outros direitos.

No ano de 2020 entrou em vigor a Lei 13.977, conhecida como Lei Romeo Mion. Essa lei sanciona a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), que deve ser emitida de forma gratuita, sob responsabilidade de estados e municípios, facilitando ainda mais o acesso de quem tem autismo a portar uma carteira de identificação.

Para garantir esses direitos é importante que os profissionais estejam capacitados para atender a esses alunos no que se refere ao seu processo de aprendizagem. É comum encontrarmos professores com receio de trabalhar com a inclusão. Esse sentimento pode ter origem na sua formação inicial, que muitas vezes não os preparou para a diversidade, ou de uma formação continuada que não foi eficaz.

As causas do TEA não são totalmente conhecidas ainda, mas o quadro clínico de crianças com TEA, de acordo com os critérios do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2014), é caracterizado por déficits de interação social e comunicação, bem como por interesses e atividades repetitivas.

Todos os pacientes autistas compartilham essas dificuldades, mas cada um deles será afetado em diferentes intensidades, o que resulta em situações particulares para cada indivíduo e de certo modo dificulta ainda mais a didática dos professores. Muitas vezes não é possível utilizar as mesmas práticas para todos os alunos.

Esta pesquisa pretende investigar como os docentes que trabalham em escolas que oferecem o AEE estão construindo representações sociais sobre o processo de inclusão de alunos com TEA nas escolas. Consideramos que a inclusão deve ocorrer em todas as instâncias sociais, e, por princípio, a escola é o local de formação para todos os indivíduos. Nessa perspectiva, é oportuno compreender as representações sociais compartilhadas pelos professores e equipe gestora de escolas da educação básica sobre o processo de inclusão de crianças que apresentam TEA.

Pensando nisso, definimos como objeto de pesquisa, para esta investigação, o processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação básica, a partir do seguinte problema evidenciado: Quais as representações sociais de professores de cinco escolas do município de Igarassu-PE, localizado na Região Metropolitana do Recife, que oferecem Atendimento Educacional Especializado (AEE) no processo de inclusão de alunos com TEA? Dessa situação-problema emergem algumas questões norteadoras que nos auxiliarão na busca da compreensão de como tem sido o

processo de inclusão de alunos com TEA, na perspectiva dos professores que recebem esses alunos. São elas:

- Qual a compreensão dos professores sobre o TEA? Eles reconhecem as características de um aluno com esse transtorno?
- Os professores passaram por uma formação específica para atender esses alunos?
- Na opinião dos professores, o que eles devem saber sobre o TEA para incluir alunos com esse transtorno na sua sala de aula?
- Quais as principais dificuldades encontradas pelos professores quanto ao processo de inclusão de alunos com TEA?
- Quais práticas pedagógicas os professores têm utilizado para promover a inclusão de alunos com TEA?

Para o desenvolvimento deste estudo, elegemos a Teoria das Representações Sociais como referencial teórico-metodológico por acreditarmos que ela contribui para o entendimento das representações dos professores com os alunos com Transtorno de Espectro Autista (TEA). Levamos em conta que as representações sociais nos auxiliam na compreensão da realidade, bem como tornam convencionais os objetos, pessoas e eventos, como também guiam as nossas práticas, mostrando-se apropriadas para a compreensão do problema aqui proposto.

Nossa hipótese de pesquisa argumenta que a identificação das representações sociais de professores de cinco escolas do município de Igarassu-PE sobre a inclusão de alunos com TEA pode evidenciar como tem ocorrido esse processo nas escolas a partir da compreensão dos desafios, dificuldades e necessidades formativas identificadas.

Tomamos como objetivo geral: compreender as representações sociais dos professores de educação básica acerca do processo de inclusão de alunos com TEA nas escolas. E como objetivos específicos:

- delinear o perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa;
- identificar o núcleo central e sistema periférico das representações sociais de professores da educação básica, do município de Igarassu-PE, sobre o processo de inclusão de alunos com TEA nas escolas;
- mapear os desafios, as dificuldades e as necessidades formativas identificadas nas representações sociais dos professores sobre o processo de inclusão de alunos com TEA nas escolas;

- discutir e refletir, em entrevistas de grupos focais, os resultados da pesquisa com os professores que aceitarem participar dessa fase, com o intuito de ser um momento formativo para eles.

Com relação à metodologia, esta pesquisa é caracterizada por uma abordagem quanti-qualitativa ou mista. Este tipo de pesquisa combina abordagens quantitativas e qualitativas em uma mesma investigação. Segundo Santos *et. al* (2017, p. 2), “a ideia de misturar diferentes métodos surgiu entre antropólogos e sociólogos no início dos anos 1960. [...] e nos últimos 20 anos a ideia de metodologia mista concretizou-se como um "novo" campo científico”.

Adota como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais (TRS) proposta por Moscovici (2014), Jodelet (2001) e a abordagem estrutural de Abric (2001), mais conhecida como Teoria do Núcleo Central.

Sobre as representações sociais, Crusoé (2004, p. 106) relata que essa teoria “foi proposta pelo psicólogo social francês Serge Moscovici e apresentada por ele na obra intitulada *A representação social da psicanálise*”. De acordo com essa autora, a TRS “preocupa-se fundamentalmente com a inter-relação entre sujeito e objeto e como se dá o processo de construção do conhecimento, ao mesmo tempo individual e coletivo na construção das Representações Sociais, um conhecimento de senso comum”. (idem, p. 106).

Alves-Mazzotti (2000, p. 59) acrescenta que as representações sociais: “não são apenas ‘opiniões sobre’ ou ‘imagens de’”, mas teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particular”. São baseadas em valores e conceitos compartilhados pelos grupos e que influenciam e direcionam os comportamentos desejáveis ou admitidos.

Para Moscovici (2010), as representações sociais têm a finalidade de tornar familiar algo não familiar. Isso significa que o indivíduo precisa conhecer o objeto ou sujeito para representar. Para ele, as representações sociais são elaboradas a partir de dois processos: a objetivação e a ancoragem. É por meio da ancoragem que tornamos familiar o conceito ou objeto representado. Nesse processo é possível nomear os objetos e fenômenos com base no já conhecido. Quanto ao processo de objetivação, de acordo com Moscovici (1978, p. 110), ele “faz com que se torne real um esquema conceptual, com que se dê a uma imagem uma contrapartida material”. Isto é, consiste em dar concretude a um determinado conceito.

Existem, pelo menos, três abordagens distintas, mas não contraditórias, para estudar objetos de pesquisa ou fenômenos das representações sociais: a abordagem processual ou culturalista de Denise Jodelet; a societal liderada por Willem Doise; e a abordagem estrutural de Jean-Claude Abric, que será utilizada neste estudo.

A abordagem estrutural de Jean-Claude Abric ou Teoria do Núcleo Central estuda a estrutura interna das representações sociais, procurando conhecer como elas se organizam (Jodelet, 2001). É isso que iremos fazer nesta pesquisa: ancorar e objetivar o fenômeno “inclusão de alunos com TEA” para compreendermos como tem ocorrido esse processo na educação básica.

A pesquisa será realizada em cinco escolas de educação básica de Igarassu- PE: Escola Municipal José Jorge de Faria Sales, Escola Municipal Miguel Gomes de Lima, Escola Municipal Maria do Carmo do Rego Monteiro, Escola Municipal Comunitária Soldado Mariano Marcos Gonçalves Cavalcante de Igarassu, e Escola Municipal São Marcos de Igarassu. A escolha dessas escolas justifica-se por serem, dentre as 25 que oferecem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) as que atendem o maior número de alunos. Serão convidados a participar da pesquisa 50 professores da educação básica que trabalham nessas escolas.

Para a coleta dos dados será utilizado um questionário contendo questões abertas e fechadas; a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP); e entrevista de grupo focal. A aplicação do questionário será realizada nas próprias escolas em horário acordado com a coordenação e de acordo com a disponibilidade dos participantes. As palavras evocadas da TALP serão processadas no *software* EVOC para identificação do núcleo central e sistema periférico das representações sociais. O grupo focal, com o intuito de discutir e refletir os resultados da pesquisa, será realizado com os professores que aceitarem participar dessa fase, com a finalidade de ser um momento formativo para eles.

Quanto aos critérios de inclusão, foram convidados a participar da pesquisa todos os professores das cinco maiores escolas de educação básica de Igarassu-PE que oferecem o Atendimento Educacional Especializado (AEE): Escola Municipal José Jorge de Faria Sales, Escola Municipal Miguel Gomes de Lima, Escola Municipal Maria do Carmo do Rego Monteiro, Escola Municipal Comunitária Soldado Mariano Marcos Gonçalves Cavalcante de Igarassu e Escola Municipal São Marcos de Igarassu. Configurou também como critério de inclusão todos os professores que aceitaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Tivemos um total de 50 participantes.



Foram excluídos os professores que não atenderam ao recorte estabelecido para convidar apenas os professores das cinco maiores escolas de educação básica que oferecem o AEE em Igarassu-PE. Também foram excluídos os professores que se encontravam afastados das escolas por quaisquer motivos.

Com relação aos riscos a que os participantes estão sujeitos, o artigo 19 da Resolução nº 510, publicada em 07 de abril do ano de 2016, dispõe que o pesquisador deverá “estar sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes” (Brasil, 2016, p. 08). Considerando isso, por ocasião da apresentação do TCLE para ser assinado, esclarecemos aos participantes os possíveis riscos desta pesquisa. No entanto, a presente pesquisa possui riscos mínimos, uma vez que não serão adotados procedimentos considerados invasivos. Além disso, uma questão que preserva os participantes é o anonimato e a segurança das respostas, uma vez que os professores poderiam se sentir constrangidos ao responder questões sobre o processo de inclusão de alunos com TEA na escola em que trabalham por estarem inseridos nesse processo.

Sintetizando, como medida de precaução e proteção, adotamos os seguintes procedimentos:

- 1 – Apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.
- 2 – Esclarecimento aos participantes da pesquisa com relação ao anonimato, a segurança das respostas e a não divulgação de imagens.
- 3 - A identificação dos participantes será realizada por um sistema de códigos e/ou pseudônimos.
- 4 - Apenas os pesquisadores terão acesso ao material coletado e este será devidamente armazenado e descartado após o uso na pesquisa.

Vale ressaltar, quanto aos benefícios que a pesquisa pode trazer para os participantes, que a teoria das representações sociais que fundamenta e dá o suporte teórico-metodológico a esta pesquisa parte do princípio de que o desconhecido, o não familiar, ameaça e gera desconforto. Assim, ao identificar as representações sociais de professores sobre o processo de inclusão de alunos com TEA na escola de educação básica, o desconhecido tornar-se-á familiar. De tal modo, tanto os professores das cinco maiores escolas de educação básica de Igarassu-PE: Escola Municipal José Jorge de Faria Sales, Escola Municipal Miguel Gomes de Lima, Escola Municipal Maria do Carmo do Rego Monteiro, Escola Municipal Comunitária Soldado Mariano Marcos Gonçalves Cavalcante de Igarassu, e Escola Municipal São Marcos de Igarassu, quanto os de outras

escolas que também experienciam a inclusão de alunos com TEA poderão discutir, refletir e propor ações no sentido de auxiliar esse processo.

Para a análise dos dados, além do referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais, esta pesquisa contará também com a Análise de Conteúdo de Bardin (2011) e o auxílio de dois *softwares*, o EVOC e o Iramuteq. O EVOC irá identificar, a partir das palavras evocadas na TALP, o núcleo central e o sistema periférico das representações sociais. Esse *software* foi desenvolvido por Vergès (2002) e combina a frequência com a ordem de emissão das palavras. Já o Iramuteq auxiliará na categorização das questões abertas do questionário e do conteúdo do grupo focal. Desenvolvido por Pierre Ratinaud (2009), trata-se de um programa que ancora no software R e permite diferentes formas de análises estatísticas sobre corpus textuais e sobre tabelas de indivíduos por palavras.

Para a realização da Análise de Conteúdo de Bardin (2016) serão percorridos os três momentos sugeridos pela autora: a) pré-análise (organização do material, formulação de hipóteses e elaboração dos descritores e os objetivos da pesquisa); b) exploração do material (escolha das unidades de contagem, das categorias e a tomada das decisões); c) tratamento dos resultados (realização das inferências e tratamento dos dados).

O texto desta dissertação está organizado em quatro capítulos, além do prólogo, desta introdução e das considerações finais.

O capítulo I, “Estado do conhecimento: reflexões iniciais para a tomada de decisões”, como o próprio título mostra, realiza o estudo bibliográfico a partir de uma revisão sistemática denominada “Estado do conhecimento”. Este estudo auxiliou não só na verificação do que já havia sido produzido e publicado sobre o nosso objeto de pesquisa - “O processo de inclusão de alunos com TEA”, como também orientou na seleção dos autores para subsidiar o capítulo teórico sobre a temática.

O capítulo II trata-se de um estudo teórico-bibliográfico sobre o objeto da pesquisa: “Processo de inclusão de alunos com TEA”. A seleção dos autores que subsidiam este estudo foi decidida a partir da pesquisa sobre o “Estado do Conhecimento”.

O capítulo III dedica a apresentação e explicação dos caminhos que foram percorridos para a realização da pesquisa – metodologia.

Já o capítulo IV diz respeito à análise dos dados que foram coletados.

## CAPÍTULO I

### 1 ESTADO DO CONHECIMENTO: REFLEXÕES INICIAIS PARA A TOMADA DE DECISÕES

Para iniciar uma pesquisa, mesmo que tenhamos clareza do problema, do objeto e dos objetivos, torna-se importante, não só por questões éticas, como também por razões metodológicas, verificar o que já foi produzido e publicado sobre a temática. E foi isso que realizamos – um estudo denominado de “Estado do Conhecimento”, que nos permitiu uma visão mais abrangente e sistematizada do foco da pesquisa. Neste contexto, ressaltamos a importância de o pesquisador acompanhar e conhecer o grande fluxo de conhecimento que surge a cada dia. Assim, com este estudo foi possível também compreender o campo em que se situa o nosso objeto de pesquisa – “O processo de inclusão de alunos com TEA”.

Considerando que uma pesquisa do tipo “Estado do Conhecimento” compreende uma revisão sistemática de literatura, como aponta Romanowski (2020)<sup>1</sup>, esses estudos auxiliam não só a compreensão do campo do objeto de pesquisa, mas também permitem condições para situar o pesquisador em relação aos autores e pesquisadores do campo. Além do mais, permitem compreender as tendências de pesquisa, isto é, os temas mais privilegiados e os pouco pesquisados; as abordagens metodológicas e o conhecimento epistemológico que sustentam as discussões.

Fontelles *et. al.* (2009, p. 4), sobre a revisão de literatura, corrobora Romanowski (2020) quando afirmam que:

É através da revisão ampla da literatura que o pesquisador passará a conhecer a respeito de quem escreveu, o que já foi publicado, quais aspectos foram abordados e as dúvidas sobre o tema ou sobre a questão da pesquisa proposta. Ao conhecer o tema, o investigador poderá fornecer a melhor fundamentação teórica que dará suporte e irá justificar a sua proposta, além de definir, com

---

<sup>1</sup> Palestra proferida pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Joana Paulin Romanowski para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, no dia 07 de outubro de 2021, das 14 às 17h, com o tema: “A importância da revisão bibliográfica na elaboração da tese de doutorado”, pelo link: [meet.google.com/kbq-fzuj-bqo](https://meet.google.com/kbq-fzuj-bqo)

mais precisão, os objetivos de sua pesquisa, evitando a repetição, na íntegra, de estudos anteriores, já bem estabelecidos pela comunidade científica.

Segundo Morosini (2015), um estado do conhecimento satisfatório condiz com realizar um levantamento de artigos em periódicos com o tema da pesquisa nas plataformas online. Assim, realizamos uma pesquisa *online* nas plataformas BDTD (Banco de Teses e Dissertações) e no Google Scholar sobre o tema “Inclusão de alunos com TEA nas escolas” e “Inclusão de estudantes com TEA nas escolas”. Esta pesquisa ocorreu no mês de julho de 2022, sem filtro temporal, apenas por relevância, como mostra a Tabela a seguir.

**Tabela 1:** Resultado do termo indutor

<b>Termo Indutor</b>	<b>BDTD</b>	<b>Google Scholar</b>
Inclusão de alunos com TEA nas escolas	75	101
Inclusão de estudantes com TEA nas escolas	100	34
Subtotal:	<b>175</b>	<b>135</b>
Total:	<b>310</b>	

**Fonte:** dados da pesquisa.

Dentre os 310 resultados encontrados (175 do BDTD e 135 do Google Scholar), estão incluídos artigos científicos, dissertações e teses que foram publicados nas duas plataformas de busca. Após a pesquisa inicial foi feito um segundo filtro dos trabalhos a partir dos títulos das obras, sendo selecionados os trabalhos que apresentavam “Autismo”, “TEA”, e “Inclusão” em seus títulos. A seguir apresentaremos o número de trabalhos na Tabela 02:

**Tabela 2 -** Busca a partir do filtro: trabalhos a partir dos títulos.

<b>Termo Indutor</b>	<b>BDTD</b>	<b>Google Scholar</b>
Inclusão de alunos com TEA nas escolas	23	36
Inclusão de estudantes com TEA nas escolas	61	13
Subtotal:	<b>84</b>	<b>49</b>
Total:	<b>133</b>	

**Fonte:** dados da pesquisa.

Após essa etapa realizamos uma leitura atenta dos 133 resumos dos trabalhos e selecionamos os que mais se aproximavam do objeto de pesquisa. Para esse filtro incluímos como critério a pertinência dos principais resultados e obtivemos um total de 14 trabalhos para constituir o corpus do estado do conhecimento, como mostra a Tabela 03. Destes, nove (9) são dissertações de mestrado, e cinco (5) artigos.

**Tabela 3 -** Busca a partir do filtro: leitura

<b>Banco de dados</b>	BDTD	Google Scholar
Inclusão de alunos com TEA nas escolas	05	09
Total:	<b>14</b>	

**Fonte:** dados da pesquisa.

De posse dos 14 trabalhos realizamos uma leitura integral de todos eles e passamos para o processo de análise. Nessa etapa identificamos as palavras-chave, os objetivos, os resultados e os autores mais citados. Para a análise das palavras-chave utilizamos um gráfico para expressar as mais citadas, e para os objetivos utilizamos as contribuições da análise de conteúdo de Bardin (2011). Já para análise dos resultados contamos com o auxílio do *software* Iramuteq, a partir da nuvem de palavras e análise de similitude, que nos permitem compreender o conteúdo dos resultados. Quanto aos autores mais citados, construímos uma planilha para registro do número de vezes em que foram citados.

O Quadro 01 mostra as referências das pesquisas selecionadas:

**Quadro 01** - Pesquisas selecionadas para o estado do conhecimento

Nº	Tipo	Referência
01	Artigo	ZAUPA, Ana Beatriz Pinheiro et al. Desafios na inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro do autista (TEA) no município de Umuarama-PR durante a pandemia da COVID-19. <b>Research, Society and Development</b> , v. 11, n. 8. 2022.
02	Artigo	MONTSERRAT, Paulo Márcio et al. A inclusão de alunos com TEA nas aulas de educação física pelo âmbito dos profissionais. <b>Caderno de Educação Física e Esporte</b> , v. 20, 2022.
03	Artigo	BORTOLINI, Tatiane Roberta. <b>Os desafios enfrentados pelos professores no processo de inclusão e na aprendizagem de alunos com Transtorno de Espectro Autista (TEA)</b> . Trabalho de Conclusão de Curso. Educação Especial. Centro Universitário Internacional Uninter. 2022.
04	Dissertação	JESUS, Rosa Maria Das Chagas. <b>Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar: proposta de ensino e aprendizagem</b> . Dissertação de Mestrado. São Paulo, Brasil: FLACSO Sede Brasil.2021.
05	Dissertação	SORIANO, Fernanda Dias Ferraz. <b>Autoeficácia e a percepção de professores de educação infantil sobre sua formação e atuação com crianças com Transtorno do Espectro Autista</b> . Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2022.
06	Artigo	PINTO, Fidelina Maria Candido; ROSA, Rosemar. Alfabetização da criança autista e seus reflexos na relação com o ensino regular. <b>Revista Inova Ciência &amp; Tecnologia/Innovative Science &amp; Technology Journal</b> . 2021.
07	Dissertação	Gonzaga, Mariana Viana. <b>Análise Da Situação De Inclusão De Alunos Com Transtorno Do Espectro Autista a Partir De Registro Escolar Diário</b> . Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. 2019.

08	Artigo	Adolfo, Gisele Lauxen. <b>Inclusão de Alunos Autistas: Professor, aluno, família, escola. Um processo de Educação Inclusiva em Construção.</b> Revista interdisciplinar de ensino, pesquisa e extensão, v.9, n. 1, p. 460-475, 2021.
09	Dissertação	TENENTE, Luiza Bonemer. <b>A visão da escola sobre a inclusão de crianças com autismo.</b> Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2017.
10	Dissertação	SOUZA, Maria da Guia. <b>Autismo e inclusão na Educação Infantil:</b> efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2019.
11	Dissertação	SANTOS, Isabelle Sercundes. <b>A criança com transtorno do espectro autista na sala regular da educação infantil:</b> das políticas educacionais às práticas pedagógicas em João Pessoa-PB. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba Centro de Educação 2020.
12	Dissertação	TOGASHI, Cláudia Miharu. <b>A comunicação alternativa e ampliada e suas contribuições para o processo de inclusão de um aluno com transtorno do espectro do autismo com distúrbios na comunicação.</b> Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
13	Dissertação	COSTA, Fernanda Aparecida de Souza Corrêa. <b>Práticas Pedagógicas Inclusivas na Educação Infantil:</b> Atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno Do Espectro Autista (TEA). Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”. 2015.
14	Dissertação	PEREIRA, Elizabeth Rodrigues de Oliveira. <b>O corpo ganha lugar na educação inclusiva: um olhar para a motricidade no Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).</b> 2020. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2020.

Fonte: dados da pesquisa.

## 1.1 AS PALAVRAS-CHAVE

As palavras-chave são termos específicos que descrevem o conteúdo de um texto, seja ele artigo, dissertação ou tese, e ajudam a encontrar informações relevantes e específicas em uma pesquisa.

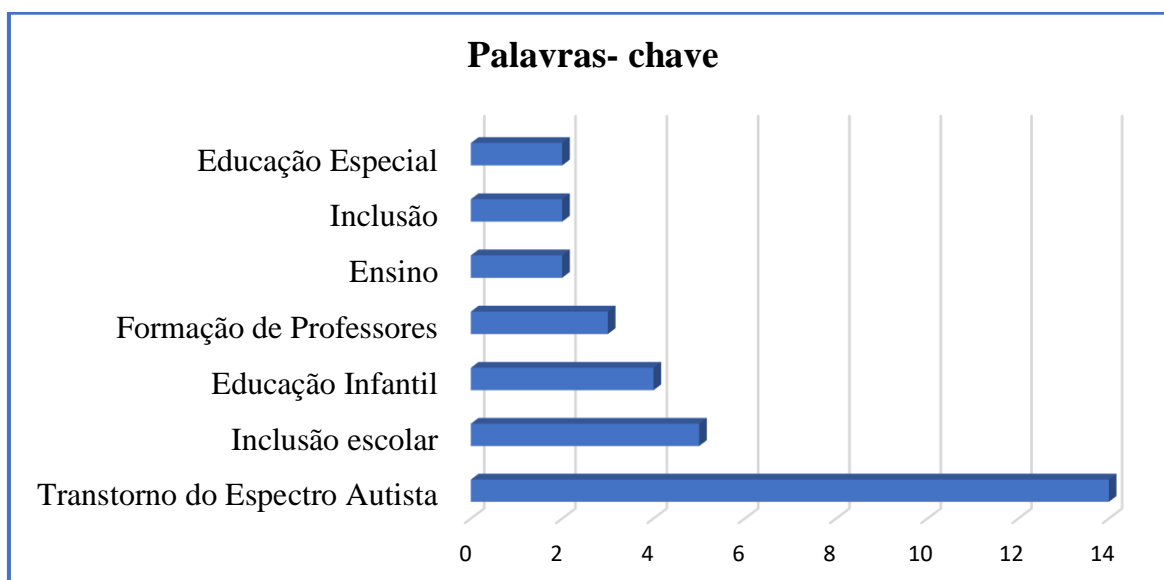
Como mostra Fujita (2004, p. 257):

O significado de uma palavra-chave é intrínseco ao conteúdo de um texto, da mesma forma como se pudéssemos encapsular todo o conteúdo de um texto em uma palavra-chave. Desse modo, determinar palavras-chaves de modo a representar o conteúdo de um texto para uma futura recuperação é, certamente, uma operação que envolve conhecimento sobre o assunto do texto.

Foi isso que buscamos ao analisar as palavras-chave das produções selecionadas. Fomos em busca da compreensão do conteúdo do conjunto das pesquisas que compõem o estado do conhecimento sobre a “inclusão de alunos com TEA nas escolas”.

Das 14 produções registramos um total de 55 palavras-chave. Destas, as palavras com maior incidência foram: “Transtorno do espectro autista”, “Inclusão escolar”, “Educação infantil”, “Formação de professores”, “Ensino”, “Inclusão”, e “Educação especial”, como pode ser observado no Gráfico 01.

**Gráfico 01-** Palavras-chave mais citadas nas pesquisas selecionadas



Fonte: dados da pesquisa

Como era de se esperar, a palavra-chave mais citada foi “Transtorno do espectro autista”. Isso se justifica por ter sido este o termo indutor utilizado para a busca das produções nas plataformas BDTD e Google Scholar. Na sequência temos as palavras “Inclusão escolar”, “Educação infantil” e “Formação de professores”. Considerando o que aponta Fujita (2004), quando afirma que o significado das palavras-chave expressa intrinsecamente o conteúdo de um texto, essas palavras mais citadas podem evidenciar que o conjunto das pesquisas selecionadas tratam do transtorno do espectro autista enquanto inclusão escolar na educação infantil com discussões sobre a formação de professores.

## 1.2 OS OBJETIVOS

Os objetivos de uma pesquisa variam e dependem do seu campo de estudo, como o tipo de pesquisa, o problema e o seu pesquisador. Assim, o objetivo é algo exclusivo de cada pesquisa e seu pesquisador. Podemos dizer que o objetivo geral de uma pesquisa

pode ser compreendido como uma meta a ser seguida pelo pesquisador na qual ele irá se apoiar como um guia durante todo o seu processo de investigação. Decidimos analisar os objetivos das pesquisas selecionadas para termos uma visão global dos temas que nortearam os estudos do “estado do conhecimento”.

O Quadro 02 mostra os 14 objetivos das respectivas pesquisas selecionadas. São eles:

**Quadro 02 - Objetivos das pesquisas**

<b>Nº</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Categoria</b>
01	Explorar os impasses e desafios sobre o processo de inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro do autista (TEA) na cidade de Umuarama-PR durante a pandemia da COVID-19.	4
02	Buscar informações sobre a inclusão de alunos com TEA nas aulas de educação física observando o âmbito do profissional, reunindo conhecimento que pode ajudar no trabalho do professor de educação física mediante a inclusão.	3
03	Analisar e refletir acerca dos desafios enfrentados pelos professores no processo de inclusão e da aprendizagem de alunos com diagnóstico de TEA.	4
04	Identificar e analisar propostas de ensino-aprendizagem desenvolvidas para os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular.	1
05	Identificar a autoeficácia e a percepção de professores de educação infantil sobre sua formação e atuação com crianças com TEA.	3
06	Verificar intervenções pedagógicas na alfabetização da criança autista no ensino regular.	1
07	Analisar a inclusão escolar de 30 alunos com autismo, com perfis variados de desenvolvimento e matriculados em escolas comuns, a partir da análise de um registro escolar.	2
08	Investigar as condições de escolarização de cinco alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que integram a rede regular de ensino de Quinze de Novembro/RS-Brasil.	2
09	Discutir qual a visão das escolas sobre a inclusão de crianças que têm o Transtorno do Espectro Autista (TEA).	2
10	Avaliar a eficácia de uma proposta pedagógica de intervenção escolar, de cunho colaborativo, na escolarização de uma criança com TEA, regularmente matriculada no ensino infantil na cidade de Tenente Laurentino Cruz/RN.	3
11	Compreender em que medida se efetiva a inclusão educacional de crianças com TEA na educação infantil.	2
12	Planejar, implementar e a avaliar um programa de capacitação oferecido para professores da rede municipal do Rio de Janeiro que atuavam em salas de atendimento educacional especializado para introduzir o uso do sistema PECS-Adaptado junto aos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo sem fala funcional.	1
13	Investigar a prática pedagógica dos professores, conhecendo as possibilidades e os desafios diante da inclusão escolar, bem como destacar recursos e estratégias por meio de atividades lúdicas que favoreçam o processo de inclusão de criança com Transtorno do Espectro Autista no contexto da educação infantil.	1

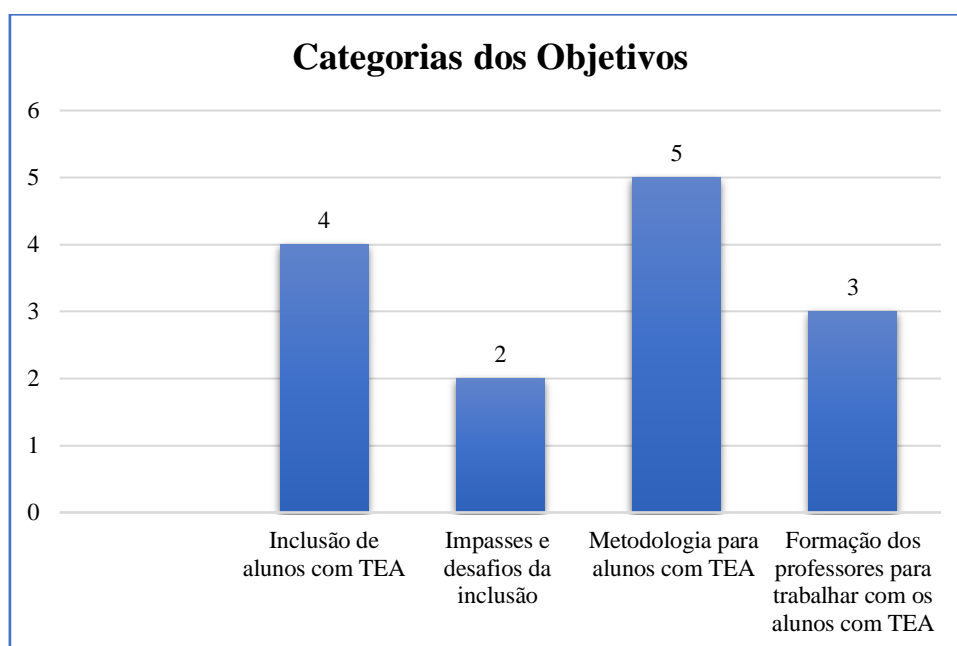


14	Analisar as práticas educativas adotadas no cotidiano escolar de dois alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), matriculados em uma escola da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, Minas Gerais.	1
----	--	---

**Fonte:** Elaborada pela autora.

Após identificar todos os objetivos das pesquisas, contamos com o auxílio da Análise de Conteúdo de Bardin (2011) para organizá-los em categorias. Assim, identificamos quatro categorias: Impasses e desafios da inclusão (2); Inclusão de alunos com TEA (4); Metodologia para alunos com TEA (5); Formação dos professores para trabalhar com os alunos com TEA (3), conforme o Gráfico a seguir.

**Gráfico 02** - Categorias dos objetivos



**Fonte:** Dados da pesquisa.

### 1.2.1 Metodologia para alunos com TEA (5)

Compreende essa categoria cinco objetivos. Para esse grupo de pesquisa, os objetivos tratam de questões ligadas à metodologia do professor para atender o aluno com TEA, como pode ser observado nos exemplos seguintes:

Identificar e analisar propostas de ensino-aprendizagem desenvolvidas para os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular (Pesquisa 04).

Investigar a prática pedagógica dos professores, conhecendo as possibilidades e os desafios diante da inclusão escolar, bem como destacar recursos e estratégias por meio de atividades lúdicas que favoreçam o processo de inclusão de criança com Transtorno do Espectro Autista no contexto da educação infantil (Pesquisa 04).

### **1.2.2 Inclusão de alunos com TEA (4)**

Para esse grupo, constituído por quatro pesquisas, os objetivos buscam compreender a inclusão de alunos com TEA, como mostram os exemplos:

Buscar informações sobre a inclusão de alunos com TEA nas aulas de educação física observando o âmbito do profissional, reunindo conhecimento que pode ajudar no trabalho do professor de educação física mediante a inclusão (PESQUISA 02).

Compreender em que medida se efetiva a inclusão educacional de crianças com TEA na educação infantil (PESQUISA 11).

### **1.2.3 Formação dos professores para trabalhar com os alunos com TEA (3).**

Compõem essa categoria três objetivos. Para esse grupo os estudos apresentam como foco a formação de professores para o TEA.

Identificar a Autoeficácia e a percepção de professores de educação infantil sobre sua formação e atuação com crianças com TEA (Pesquisa 05).

Planejar, implementar e a avaliar um programa de capacitação oferecida para professores da rede municipal do Rio de Janeiro que atuavam em salas de Atendimento Educacional Especializado para introduzir o uso do sistema PECS- Adaptado junto aos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo sem fala funcional (Pesquisa 12).

### **1.2.4 Impasses e desafios da inclusão (2)**

Com dois objetivos, essa categoria abarca as pesquisas que discutem os impasses e os desafios para a inclusão. Exemplo: “Analisar e refletir acerca dos desafios enfrentados pelos professores no processo de inclusão e da aprendizagem de alunos com diagnóstico de TEA”. (Pesquisa 03).

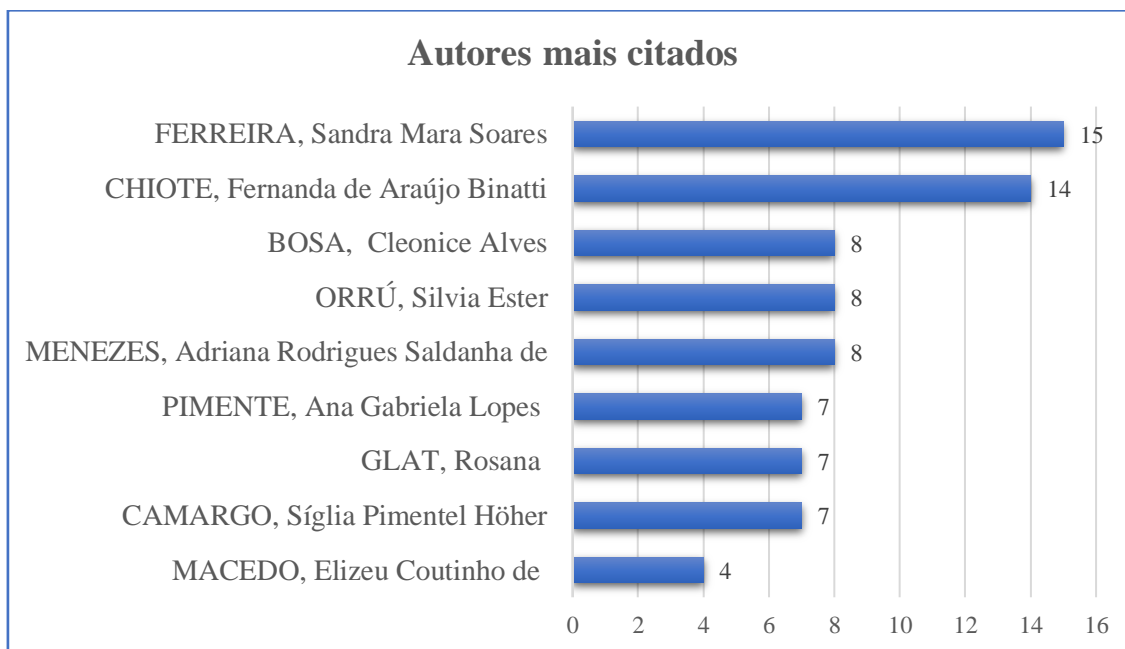
Como podemos observar, as categorias dos objetivos estão em consonância com as palavras-chave analisadas. Dizem respeito também ao transtorno do espectro autista, e, enquanto inclusão escolar, trazem discussões sobre a formação de professores.

## **1.3 AUTORES MAIS CITADOS**

Como dito anteriormente, uma das razões para a realização deste “estado do conhecimento” foi buscar subsídios para decisões metodológicas da pesquisa maior. Dentre elas selecionar e definir os autores para fundamentar teoricamente a pesquisa e as

suas análises. E foi o que realizamos. Identificamos nas pesquisas os autores mais citados sobre o objeto de estudo, como mostra o Gráfico 03:

**Gráfico 03** – Autores mais citados nas produções com os respectivos números de citações



Fonte: dados da pesquisa.

O Quadro 03 apresenta os autores com informações sobre o seu currículo e as temáticas discutidas por eles nas pesquisas:

**Quadro 03** – Autores mais citados nas pesquisas e as respectivas temáticas.

<b>Autores</b>	<b>Nº de citações</b>	<b>Temática discutida</b>	<b>Minicurrículo</b>
MACEDO, Elizeu Coutinho de	4	Tecnologia Inclusiva	Graduação em Psicologia, mestre em Psicologia (Psicologia Experimental), doutor em Psicologia (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professor adjunto da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Cognitiva, do Desenvolvimento e Neuropsicologia.
CAMARGO, Síglia Pimentel Höher	7	Processo de aceitação ou rejeição do bebê com necessidades especiais	Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestra em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e doutora em Psicologia Educacional (concentração em Educação Especial) pela Texas A&M University, EUA (2012). Atualmente é professora associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de

			Pelotas. Tem experiência nas áreas de Psicologia Educacional e Educação Especial atuando principalmente nos seguintes temas: inclusão escolar, autismo, análise aplicada do comportamento, delineamentos de pesquisa experimental de caso único, saúde e pessoas com deficiência.
GLAT, Rosana	7	Políticas Públicas Educacionais	Graduação em Psicologia pela University of the Pacific, Califórnia, Mestra em Psicologia com ênfase em Análise Aplicada do Comportamento e Deficiência Intelectual pela Northeastern University de Boston e Doutorado em Psicologia Social e da Cultura pela Fundação Getúlio Vargas-RJ. Seus principais temas de investigação incluem educação especial, educação inclusiva, políticas públicas educacionais para alunos com deficiência, formação de professores, deficiência intelectual, e questões psicossociais, o que se expressa em sua ampla produção científica.
PIMENTE, Ana Gabriela Lopes	7	Perspectiva de pais e professores	Graduação em Fonoaudiologia pela Faculdade de Odontologia de Bauru e mestre em Comunicação Humana pela Faculdade de Medicina da USP com título: Autismo e escola: perspectiva de pais e professores. Atua na área da saúde e psiquiatria infantil, com experiência em trabalho em equipes multidisciplinares e atendimento de pessoas com deficiências, principalmente Transtorno do Espectro do Autismo e crianças.
MENEZES, Adriana Rodrigues Saldanha de.	8	Processo de educação inclusiva de alunos com transtorno do espectro autista	Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense. Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro com pesquisa: Inclusão escolar de alunos com autismo: Quem ensina e quem aprende? Atualmente exerce a função de pedagoga em instituição de ensino destinada ao atendimento educacional especializado a alunos com transtornos do espectro autista.
ORRÚ, Silvia Ester.	8	Formação de Professores	Graduação em Pedagogia, mestra e doutora em Educação com pós-doutorado pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Interessa-se por estudos e pesquisas tendo a diferença como o valor humano: a coexistência da inclusão/exclusão na contemporaneidade. É coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Inclusão.
BOSA, Cleonice Alves.	8	Impacto da Deficiência na Família e na Escola	Graduação em Psicologia pela Universidade de Passo Fundo. Mestra em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Doutora em Psicologia pelo Institute Of Psychiatry, IOP, Grã-Bretanha. É Professora titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, membro do Conselho Fiscal da ABENEPI Nacional e membro do Conselho Estadual para os Direitos da Pessoa com Deficiência – COPEPEDE.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti	14	Desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens com autismo	Graduação em Pedagogia, mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Atualmente é professora do ensino básico, técnico e tecnológico da UFES, atuando no Centro de Educação Infantil Criarte. Membro do Grupo de Estudo Sobre Autismo (GESA), do Núcleo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEESP), do Centro de Educação da UFES. Tem experiência na área de educação, com ênfase em educação infantil, educação inclusiva e educação especial.
FERREIRA, Sandra Mara Soares.	15	Atendimento educacional especializado	Graduação em Pedagogia pela UEPG, mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia pela UTFPR, doutorado em Ensino de Ciências e Matemática pela Unicamp. Professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação do Paraná. Pesquisadora nas áreas: atendimento educacional especializado, formação docente, adequação de recursos didáticos, flexibilização curricular, tecnologia assistiva.

Fonte: dados da pesquisa.

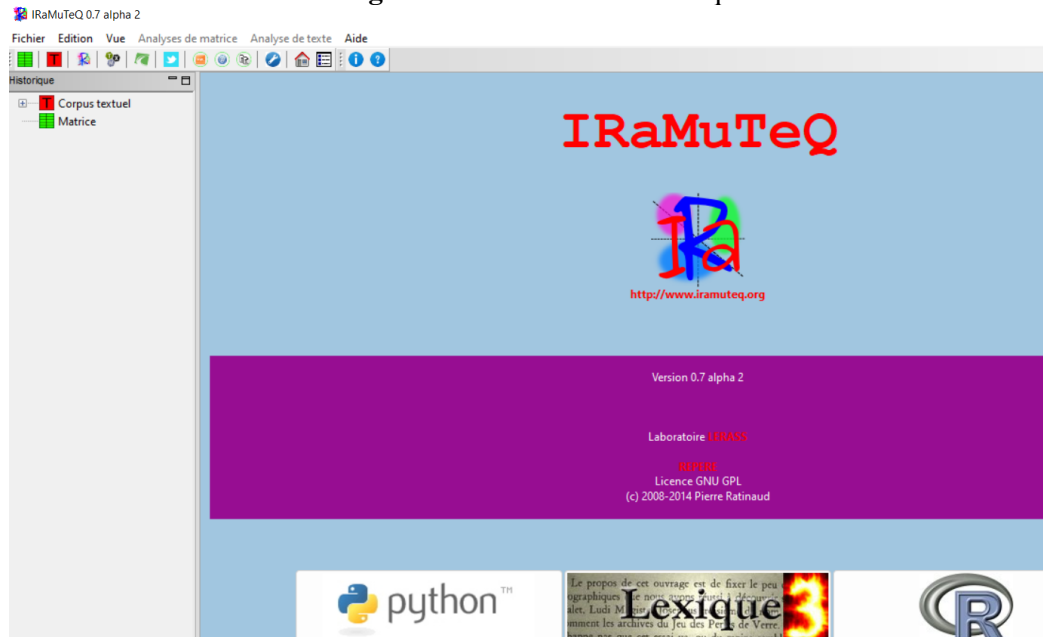
#### 1.4 OS RESULTADOS: NUVEM DE PALAVRAS E ANÁLISE DE SIMILITUDE

Para compreender e analisar os resultados das pesquisas utilizamos o *software* Iramuteq. Segundo Salviati (2017), o Iramuteq realiza análises textuais dos tipos: estatísticas textuais, Classificação Hierárquica Descendente (CHD); análises de similitude; nuvem de palavras; análise de especificidades; e análise fatorial de correspondência. Assim, esse programa se torna amplamente reconhecido como uma ferramenta valiosa para a análise de dados textuais em várias áreas.

Muitos pesquisadores têm utilizado o Iramuteq em seus estudos. Uma das vantagens é que ele, ao tratar dados textuais, oferece recursos avançados para análise quantitativa e qualitativa de grandes volumes de textos, incluindo diversas análises, como a análise de nuvem de palavras, de frequência, de correspondência e de similitude. Esses resultados são apresentados em gráficos e tabelas, permitindo que o pesquisador e o leitor visualizem a estrutura do corpus textual e detecte padrões e tendências relevantes.

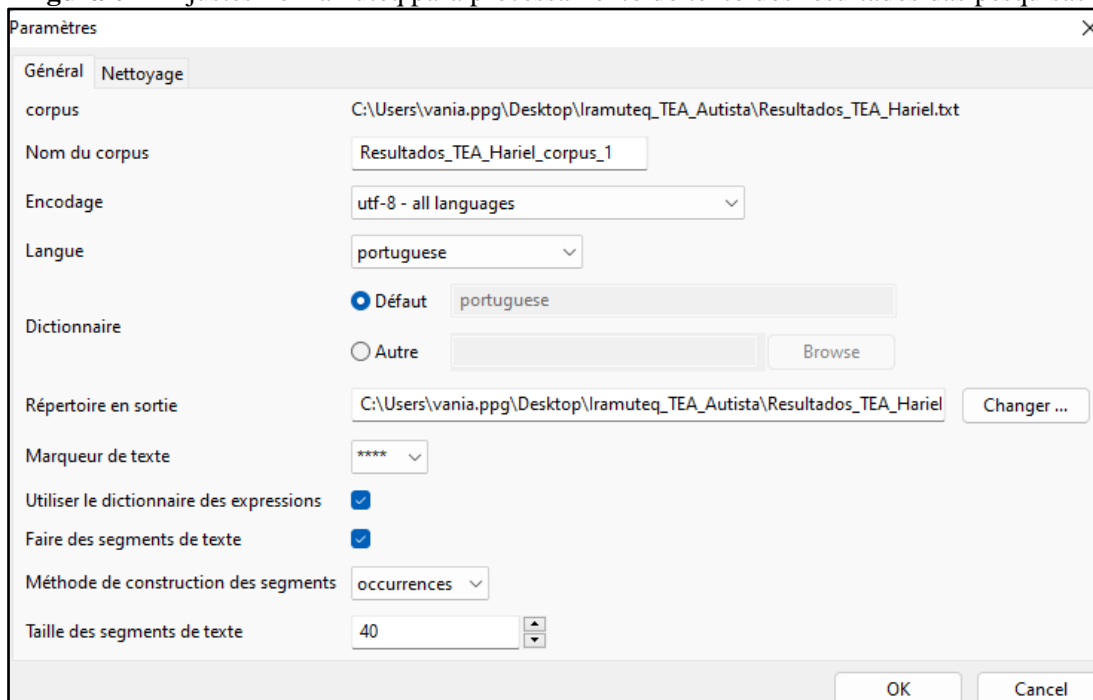
Inicialmente construímos um único texto sobre os resultados das pesquisas em um bloco de notas e o processamos no Iramuteq para a obtenção da “nuvem de palavras” e da “análise de similitude”. A Figura 01 mostra a versão do Iramuteq que utilizamos, a Figura 02, os ajustes necessários para o processamento do texto, e a Figura 03 traz o processamento do texto dos resultados no Iramuteq.

**Figura 01 - Versão do Iramuteq**



Fonte: Iramuteq

**Figura 02 - Ajustes no Iramuteq para processamento do texto dos resultados das pesquisas**



Fonte: Iramuteq

**Figura 03 – Resultados do processamento do texto no Iramuteq.**

Description Resultados_TEA_Hariel_corpus_2	
Description du corpus	
Nom	Resultados_TEA_Hariel_corpus_2
Langue	portuguese
Encodage	utf-8
originalpath	C:\Users\vania.ppg\Desktop\Iramuteq_TEA_Autista\Resultados_TEA_Hariel.txt
pathout	C:\Users\vania.ppg\Desktop\Iramuteq_TEA_Autista\Resultados_TEA_Hariel_corpus_2
date	Mon Apr 10 13:44:19 2023
time	0h 0m 0s
Paramètres	
ucemethod	1
ucesize	40
keep_caract	^a-zA-Z0-9ÀÁÂÃÄÅÆÇÈÉÊËÌÍÎÏÐÑÒÓÔÕÖØÙÚÛÜÝÞßàáâãäåæçèéêëìíîïðñòóôõöøùúûüýþÿÇøŒ œ Ñ Ñ ; ! ? ' -
expressions	1
Statistiques	
Nombre de textes	1
Nombre de segments de texte	31
occurrences	1190
Nombre de formes	492
Nombre d'hapax	342 - 69.51 % des formes - 28.74 % des occurrences

Fonte: Iramuteq.

Como pode ser observado na Figura 03, o processamento obteve um *corpus* para análise de 1.190 palavras. Após a eliminação de palavras que não possuíam significado, como advérbios, conjunções, preposições e pronomes, o número de formas identificadas foi de 492 palavras. Destas, 342 foram com frequência igual a 1; isto é, as palavras com frequência 1 (*hápax*) correspondem a 69,51% do total de palavras do *corpus* e a 28,74% do número de formas identificadas. Esses dados estão expressos na Tabela 01:

**Tabela 04** - Resultado do processamento do *corpus* no *software* Iramuteq

Número de textos	01
Número de ocorrências	1.190
Número de formas identificadas	492
Número Hapax	342 (69,51 % das ocorrências – 28,74% das formas)

Fonte: *software* IRAMUTEQ.

A Figura 04, a seguir, mostra as palavras mais citadas que deram origem à nuvem de palavras e à análise de similitude. Desse grupo consideramos para análise as palavras: Tea autista (23), aluno (20), escolar (15), professor (14), criança (13), inclusão (11), sala (9), formação (9).

**Figura 04** - Palavras com maior número de ocorrências

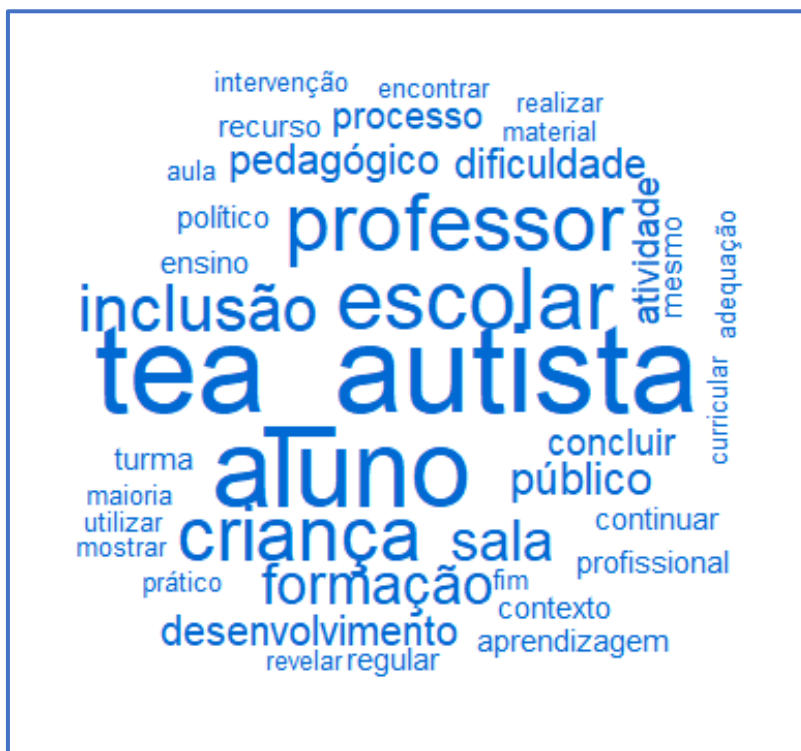
formes	eff
tea_autista	23
aluno	20
escolar	15
professor	14
criança	13
inclusão	11
sala	9
formação	9
público	7

Fonte: Dados do Iramuteq.

A nuvem de palavras é uma representação visual de um conjunto de palavras. As palavras mais frequentes são exibidas em um tamanho maior e em destaque com relação às palavras menos frequentes. Interessam para nós as palavras que foram mais citadas.

#### 1. 4.1 Nuvem de Palavras e Análise de Similitude

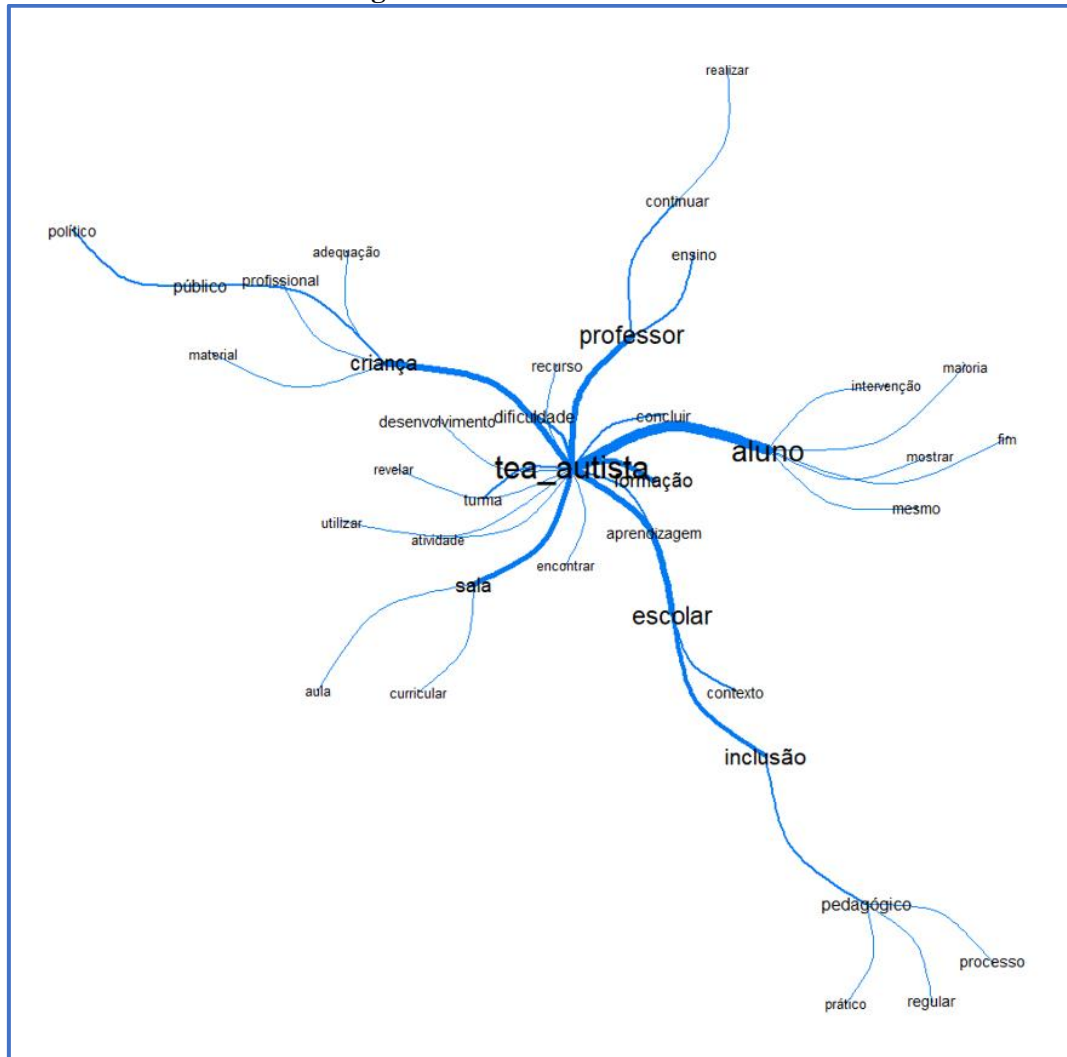
Figura 05 - Nuvem de palavras



Fonte: Dados do Iramuteq.



**Figura 06 - Análise de similitude**



**Fonte:** Dados do Iramuteq.

Diante dessas imagens geradas pelo Iramuteq, buscamos compreender os resultados das pesquisas selecionadas. Analisamos as palavras mais citadas no contexto em que elas aparecem no texto dos resultados.

#### **a) TEA\_Autista<sup>2</sup> (23)**

“TEA Autista” foi a palavra mais citada entre todas. No contexto em que elas aparecem no texto, dizem respeito ao desafio que os professores enfrentam no processo de inclusão de alunos autistas, seja por falta de apoio ou de formação, mesmo com a

---

<sup>2</sup> A palavra TEA e autista foi unificada por nós para o procedimento do processo do texto no Iramuteq, para que ele pudesse reconhecer como sendo sinônimas.

presença de intervenções pedagógicas voltadas para o aluno, como podemos observar nos seguintes fragmentos:

A maior dificuldade encontrada na maioria das escolas do interior do Brasil, infelizmente, ainda se concentra na figura do professor, pois estes não possuem conhecimento satisfatório sobre o **TEA Autista**, não conhecem teoricamente as metodologias para aplicação de adaptações curriculares e na maioria das vezes encontram-se sozinhos com estes alunos e em salas bastante numerosas.

[...] relatam dificuldades em trabalhar com alunos com **TEA Autista** como falta de diagnóstico e formação inadequada apesar de reconhecerem a importância da inclusão e do papel do profissional no processo.

#### **b) Aluno (20)**

A palavra “aluno” é a segunda mais citada, aparece na maioria das vezes acompanhada da palavra TEA-Autista. No contexto em que ela aparece, reforça a ideia da dificuldade e da falta de apoio de se trabalhar com os alunos autistas em sala de aula, que muitas vezes são bastantes numerosas. É o que mostra o exemplo: “Os entrevistados demonstraram preocupação com o ingresso dos **alunos** com TEA Autista, mas a permanência destes estudantes no colégio ainda é um desafio”.

Podemos acrescentar que a análise de similitude mostra que a aluno tem relação com as palavras: intervenção, maioria e outras.

#### **c) Escolar (15)**

“Escolar” foi a terceira palavra mais citada, e em seu contexto ela fala sobre a inclusão escolar de alunos com TEA, como podemos verificar em alguns fragmentos.

[...] fragilidade no tempo para planejamento da professora da sala comum juntamente com a professora especializada, evidenciando que a formação inicial e continuada dos professores é primordial e contribui nos processos de inclusão **escolar** [...]

Conclui-se que o conjunto de ações efetivas permite que a inclusão **escolar** aconteça conforme as diretrizes das políticas públicas.

#### **d) Professor (14)**

A palavra “professor” foi a quarta mais citada. Apresenta uma forte ligação com “tea autismo” e “ensino”, mostrando ser o principal agente da inclusão escolar, por suas metodologias inclusivas ou não, para o desenvolvimento do aluno.

[...] pesquisas investigadas apontam a mediação pedagógica como principal instrumento utilizado pelo **professor** no processo de desenvolvimento de propostas de ensino-aprendizagem de pessoas TEA\_Autista, mecanismo que necessita de formação e de políticas públicas que garantam efetivamente o desenvolvimento das potencialidades cognitivas das crianças TEA\_Autista nas escolas públicas regulares.

#### e) Criança (13)

A palavra “criança” foi a quinta mais citada e apresenta-se no contexto das práticas pedagógicas do professor, ou seja, vem ligada à palavra “professor” e como as crianças respondem a essa prática.

As práticas pedagógicas para a inclusão das **crianças** com TEA\_Autista carecem de uma sistematização que oportunize mais participação dessas **crianças** e que considerem adequações curriculares de acordo com suas necessidades, a fim de oportunizar aprendizagem e desenvolvimento também nas salas regulares.

Revela-se que a **criança** com Transtorno do Espectro TEA\_Autista participa das atividades lúdicas, porém ainda com dificuldades em relação às adequações curriculares, recursos humanos e materiais [...]

#### f) Inclusão (11)

A palavra “inclusão”, citada onze vezes, aborda o avanço da inclusão e a importância para que ela ocorra de forma eficaz para o desenvolvimento do aluno, como podemos observar nos fragmentos:

Concluiu-se que a preocupação com a comunicação é um dos fatores fundamentais para que a **inclusão** de um aluno com TEA\_Autista ocorra de forma mais eficaz, assim como outros fatores que ainda precisam ser revistos pela prática pedagógica para garantir o acesso pleno de pessoas com necessidades especiais ao contexto escolar.

[...] tratando-se do público de crianças pequenas com TEA\_Autista, necessitam de aprimoramento como formações permanentes que abordem com profundidade sobre a **inclusão**; priorização de profissionais especializados para o acompanhamento das crianças nas salas regulares e investimentos em materiais, tempos e espaços que permitam ao máximo brincar, aprender e se desenvolver.

#### g) Sala (9)

A palavra “sala” é a sétima palavra mais citada no contexto dos resultados. Trata-se do uso das tecnologias assistivas em sala de aula para melhor desenvolvimento dos alunos, como mostra a assertiva: “O aluno começou a fazer uso da CAA em **sala** de aula, ampliando a sua possibilidade de comunicar-se com seus pares em contexto escolar”.

#### **h) Formação (9)**

A oitava e última palavra mais citada é “formação”. No contexto em que se encontra, indica a importância de uma formação inicial e continuada que auxilie os professores a se sentirem seguros e capacitados para trabalhar com alunos com TEA.

[...] 61,7% dos professores já trabalharam com criança com TEA\_AUTISTA, porém estes sentem-se desafiados em realizar um trabalho de qualidade com essas crianças devido à fragilidade na **formação** inicial e continuada, mas compreendem que as **formações** contribuem para o trabalho realizado com esse público.

Sintetizando, podemos dizer que os resultados das pesquisas que compõem o corpus deste “estado do conhecimento” evidenciam, com relação ao nosso objeto de pesquisa, **o processo de inclusão de alunos com TEA**:

- O aluno com TEA ainda é um desafio que os professores enfrentam no processo de inclusão, seja por falta de formação específica ou por falta de apoio institucional e político.
- O professor pode ser considerado o principal agente da inclusão escolar, uma vez que suas metodologias podem favorecer ou não a inclusão e o desenvolvimento do aluno com TEA.
- Para que o processo de inclusão escolar de alunos com TEA possa ocorrer de forma eficaz é importante que os professores tenham uma formação inicial e continuada que lhes dê segurança e capacidade para o trabalho em sala de aula.
- O uso das tecnologias assistivas em sala de aula amplia as possibilidades de comunicação e aprendizagem dos alunos com TEA.

## CAPÍTULO II

### 2 - TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA

Neste capítulo apresentamos e discutimos o objeto de pesquisa “Transtorno do Espectro Autista (TEA)”. O texto foi construído a partir de um estudo teórico-bibliográfico com o respaldo dos autores que foram mais citados no “estado do conhecimento” descrito no capítulo anterior. Com este estudo buscamos compreender teoricamente não só o TEA, mas também as questões que devem nortear a nossa pesquisa como: a) conceito e características de alunos com TEA; b) formação necessária para atender alunos com TEA; c) processo de inclusão de alunos com TEA nas escolas; d) desafios e dificuldades para atender alunos com TEA; e) práticas pedagógicas para a inclusão de alunos com TEA.

#### 2.2 TEA: CONCEITO E CARACTERÍSTICAS

Antes de iniciar as discussões sobre o conceito e características do Transtorno do Espectro Autista (TEA), vale lembrar o quanto a “deficiência” tem sido, historicamente, um processo difícil. Araújo, Borges e Vieira (2021, p. 122), ao se referirem sobre a deficiência na perspectiva da legislação e dos direitos humanos, reforçam essa lembrança mostrando que:

[...] desde os primórdios os indivíduos com algum tipo de deficiência sofriam a segregação imposta pela comunidade, pelas demais pessoas consideradas “normais”, ao passo que vivem à margem da sociedade, sendo humilhados, segregados, hostilizados. Sendo retirada de maneira abrupta, a dignidade humana.

Esses autores acrescentam, ainda, que em vários momentos históricos as pessoas com algum tipo de deficiência que não se adaptavam aos parâmetros da sociedade eram isoladas e sujeitas a diferentes atrocidades:

[...] têm-se relatos de que em Esparta as crianças recém-nascidas frágeis ou que apresentassem algum tipo de deficiência aparente eram jogadas do alto do monte Taigeto, pois não se encaixavam nos parâmetros físicos da época. [...] se a criança parecia “feia, disforme e franzina”, indicando algum tipo de limitação física, os anciãos ficam com a criança, em nome do Estado, a levavam para um local conhecido como Apothetai (depósitos), que era um abismo onde jogavam as crianças “imperfeitas” (Araújo; Borges; Vieira, 2021, p. 123).

E são com essas lembranças que vamos discutir e refletir sobre o nosso objeto de pesquisa – o TEA, iniciando com conceito e características.

O autismo ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um desvio do desenvolvimento que afeta a capacidade de uma pessoa em se comunicar, interagir e compreender o mundo como a maioria das pessoas. Considera-se um transtorno porque pode se manifestar de diferentes formas e com diferentes graus de gravidade.

O TEA se caracteriza pela dificuldade de comunicação, de interação social, e pela manifestação de comportamentos restritivos e repetitivos. Apresenta três níveis de suporte: nível um, nível dois e nível três.

Leo Kanner (1894-1981) foi um dos primeiros médicos a estudar autismo, dando bases para muitas pesquisas que surgiram. Para o diagnóstico do TEA, o DSM-5<sup>3</sup> - Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2014, p. 55), descreve cinco critérios, são eles:

1. Dificuldades na comunicação e interação social, limitação na reciprocidade emocional e social, com dificuldade em compartilhar interesses.
2. Padrões restritivos e repetitivos de comportamento (uso de objetos ou falas repetitivas, girar objetos, organizar em padrões...).
3. Os sintomas devem estar presentes desde a infância.
4. Os sintomas devem causar comprometimento clinicamente significativo no funcionamento social ou em outras áreas do desenvolvimento.
5. O diagnóstico não deve ser feito se os sintomas são explicados melhor por deficiência intelectual ou atraso no desenvolvimento, assim se uma criança apresentar atraso em seu desenvolvimento, mas não apresenta outros sintomas de TEA, não pode ser diagnosticado com TEA, pois não seria apropriado.

É importante ressaltar que o DSM-5 também reconhece que os sintomas do autismo podem variar de uma pessoa para outra, e que pode ocorrer a necessidade de atendimentos médicos ou psiquiátricos. Lembrando que cada pessoa é única e o diagnóstico do TEA deve ser feito por um profissional de saúde que irá avaliar os sintomas e desenvolvimento de forma individualizada. Embora não tenha cura, o autismo pode ser tratado com terapias que ajudam as pessoas com o transtorno a melhorar sua capacidade de comunicação e de interação, bem como sua qualidade de vida.

Como vimos, pessoas com o espectro autista podem possuir comportamento de isolamento, mas isso não significa dizer que esses alunos não desejam se conectar com os outros. Muitas vezes eles podem sentir dificuldade de estabelecer ou manter esses relacionamentos, ou até mesmo não saber como iniciar essa aproximação. É importante

---

<sup>3</sup> É um documento criado pela Associação Americana de Psiquiatria ou APA (*American Psychiatric Association*), principal organização de estudantes e profissionais de Psiquiatria dos Estados Unidos.

destacar que as pessoas que se relacionam com esses alunos também devem ser sensíveis às suas necessidades e características, para que saibam se comunicar e interagir de maneira que os ajude a se sentir mais confortáveis e seguros, criando elos de confiança.

Em concordância com Menezes (2012, p. 43):

As manifestações comportamentais e características apresentadas pelas pessoas com autismo, de acordo com os níveis aqui apontados, serão as responsáveis por tornar mais ou menos grave a situação do quadro. Sendo assim, são as características do indivíduo que determinam a intensidade e diversidade de intervenções clínicas, terapêuticas e pedagógicas. Ou seja, é um equívoco oferecer a todas as pessoas com autismo uma única proposta educacional.

Assim, devido a essa variabilidade, é importante que as intervenções sejam personalizadas e adaptadas às necessidades e habilidades de cada um, não sendo adequado oferecer a todos com autismo uma única proposta, seja ela terapêutica ou educacional. Sendo assim, é importante que as intervenções sejam baseadas em uma avaliação cuidadosa do indivíduo para que seja possível o aluno atingir seu potencial máximo e ter uma vida satisfatória.

Menezes (2012) também alerta para a incidência de autistas na população brasileira que vem aumentando cada dia mais, mesmo não havendo dados atualizados sobre essa incidência, pois o último levantamento nacional foi realizado em 2010, pelo Censo Demográfico. De acordo com esse censo, foram registrados cerca de 45.606 casos de pessoas com autismo no nosso país, o que representa uma taxa de 23,9 casos por 10.000 habitantes. No entanto, esses números podem estar subestimados, visto que já faz treze anos desde o último levantamento, e algumas pessoas podem viver com autismo sem diagnóstico. Além disso, não podemos deixar de ressaltar estudos mais recentes que indicam que a taxa pode ser ainda maior, variando de acordo com a região, idade da população estudada, entre outras variáveis.

Nos Estados Unidos, a pesquisa da incidência sobre o autismo é realizada a cada dois anos e considera crianças com 8 anos. Assim, o último dado divulgado pela Centro de Controle de Prevenção e Doenças (CDC) no dia 23 de março de 2023 divulgou um novo resultado onde 1 em cada 36 crianças de 8 anos são autistas nos Estados Unidos. (CDC – Centro de Controle de Prevenção e Doenças – 2023). No ano de 2022, o Censo do IBGE fez a inclusão de uma pergunta sobre autismo, mas o resultado ainda em andamento está previsto para 2025, assim não podemos afirmar a incidência de autistas no País.

Estudos demonstram que a prevalência de autismo é maior em meninos do que em meninas, com uma proporção de em média nove meninos para cada duas meninas<sup>4</sup>. (BOSSA, 2002). Portanto, é importante ressaltar que essa diferença de gênero pode ser influenciada por vários fatores, sendo eles biológicos, sociais e culturais.

O autismo é bastante singular, ou seja, cada indivíduo é único e apresenta uma combinação única de características e habilidades. Listar todas as manifestações, comportamentos e atitudes apresentadas por essas pessoas é uma tarefa muito difícil, pois cada indivíduo apresenta essas características de forma variável. No entanto, vamos citar algumas dessas características, ressaltando que não é uma receita pronta para um diagnóstico, tampouco são características prontas, e sim variáveis de cada sujeito. (Menezes, 2012).

**a) Interação social** – a comunicação dos autistas pode ser diferente da comunicação de pessoas neurotípicas, ou seja, não autistas. Uma das características de uma criança autista é o desinteresse pela interação social, ou por assim dizer, a falta dela; também a falta de apego a outras pessoas, pois preferem se isolar e não propiciar a aproximação. Por mais comuns que sejam essas características para as pessoas do espectro, não significam falta de afetividade, mas sim, uma limitação na sua expressão. Por exemplo, a falta de contato ocular ou o olhar muito rápido. Essa é uma característica que pode ser notada desde a amamentação, quando o bebê não faz esse contato com a mãe. Nos primeiros anos não demonstram interesse em brincar com outras crianças, seja da família ou da escola, preferindo sempre brincar sozinhos. Chegam a estabelecer relações com as pessoas como se estas fossem objetos para realizar o desejo deles, seja para abrir um pacote de biscoito ou pegar algo que não conseguem. Podem não cumprimentar as pessoas ao chegarem ou saírem de um lugar e terem dificuldades em se adaptar a novas situações e ambientes, o que pode causar estresse e em alguns casos agressividade. Podem apresentar dificuldades em compreender algumas normas sociais, o que pode dificultar ainda mais a interação social.

**b) Comunicação** - os autistas podem apresentar atrasos de fala ou não desenvolverem a linguagem verbal. Nos autistas a ecolalia é um distúrbio do desenvolvimento da fala bastante comum, definido como uma repetição em eco da fala do outro, de palavras que foram ditas ou ouvidas em algum lugar, palavras ditas no mesmo momento ou há muito tempo. É importante ressaltar que a ecolalia é dividida em duas categorias, sendo elas: imediata ou tardia. A primeira se refere a pouco tempo após a



emissão inicial, e a segunda a um tempo maior (Mergl; Azoni, 2015). No decorrer do desenvolvimento da fala a ecolalia pode diminuir ou se ausentar.

Outro exemplo que podemos trazer a respeito da comunicação dos autistas é a percepção literal das palavras, ou seja, a fala e a compreensão das frases no sentido literal, sem o uso de linguagem metafórica e/ou ironia, demonstrando em muitos casos uma fala mecânica e sem entonação ou manifestação de sentimentos, bem como dificuldade em compreender piadas, ironias e outras formas de linguagem figurativa.

Os autistas podem falar ininterruptamente ou se recusarem a falar, como pode ocorrer também o retrocesso da fala e/ou crianças que não falavam começam a falar repentinamente. Como há também autistas que se comunicam de forma não verbal, utilizando gestos e/ou expressões faciais ou até mesmo comunicações alternativas.

**c) Comportamento** – os autistas apresentam uma ampla zona de comportamentos, sendo eles bastante variados e com intensidades diferentes. Podem responder de forma exagerada ou simplesmente ignorar, por exemplo, os estímulos sensoriais, como sons altos ou luzes fortes. Algumas crianças podem ter uma reação exagerada a esse estímulo, enquanto outras podem parecer insensíveis ao estímulo. Podem apresentar até mesmo irritabilidade a sons mais leves e baixos, sendo indiferentes a sons altos ou vice-versa. O mesmo pode acontecer com luzes, toques e outros. A reação de cada criança é única: pode gritar, tampar os ouvidos, bater ou até mesmo se mutilar quando se encontra em altos níveis de estresse.

Crianças autistas apresentam um apego à rotina, ou seja, têm necessidade de realizar sempre a mesma coisa todos os dias na mesma ordem. Por exemplo, ao chegar da escola, tomar banho, almoçar e brincar, sempre na mesma ordem e horário. Quando algo muda de ordem ou não acontece, pode ocasionar comportamentos de ansiedade e/ou estresse e agressividade por serem poucos resistentes a frustrações, ou seja, uma frustração pode resultar em comportamentos desafiadores, como explosões emocionais, agressão física e/ou verbal. Contudo, é importante ressaltar que nem todas as pessoas com TEA têm esses comportamentos, mas eles podem acontecer em situações que os deixem desconfortáveis. Com o tratamento individualizado essas situações são controladas.

O comportamento autoestimulatório que a criança apresenta ao realizar uma atividade porque gosta e sente prazer em realizá-la é algo mais difícil de ser controlado quando interfere na vida diária da criança. Na maioria das vezes elas usam o próprio corpo, como por exemplo, para se balançar para a frente e para trás, saltitar, bater palmas e outros movimentos (Menezes, 2012). Esses comportamentos podem ajudar a pessoa

com TEA a se acalmar, a se concentrar em alguma atividade ou até mesmo a lidar com a sobrecarga sensorial (os autistas que têm sensibilidade a barulhos e se encontram num lugar barulhento podem ter, assim, uma forma de autorregulação emocional e/ou sensorial).

Diferentemente do comportamento autoestimulatório, os comportamentos autolesivos incluem ações direcionadas ao próprio corpo que podem causar danos físicos. (Menezes, 2012). Temos como exemplos morder-se, arranhar-se, bater a cabeça, bem como agredir outras pessoas, jogar objetos, entre outros. Esses comportamentos podem ser um meio de a criança lidar com suas emoções intensas, como raiva, frustração e/ou ansiedade. Em alguns casos é uma busca de alívio para os desconfortos sensoriais. Não podemos deixar de ressaltar a dificuldade de impor limites, pois também podem ocasionar comportamentos agressivos.

Assim, ressaltamos que a intensidade com que as crianças apresentam suas características não é igual, tampouco suas dificuldades, sejam elas na fala e/ou na socialização.

### 2.3 FORMAÇÃO NECESSÁRIA PARA ATENDER ALUNOS COM TEA

A implementação de uma educação inclusiva de qualidade depende diretamente dos investimentos realizados na formação docente, pois os professores são os principais agentes responsáveis por garantir uma educação inclusiva e de qualidade. Claro que não podemos esquecer de mencionar que eles precisam receber o suporte necessário (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2009).

Para que isso ocorra, é necessário que esses profissionais estejam preparados e capacitados para lidar com a diversidade nas suas salas de aula, incluindo conhecimentos pedagógicos específicos, habilidades para identificar as necessidades dos alunos, estratégias diferenciadas, dentre outras competências.

Essa formação não deve abordar apenas os conhecimentos técnicos, mas também questões políticas, econômicas, filosóficas, sociais e éticas. É importante que os professores tenham consciência das políticas públicas que regem a educação inclusiva e compreendam como elas podem ser aplicadas em suas práticas, bem como conheçam as implicações de suas práticas para o desenvolvimento dos alunos. Assim, é necessário que os investimentos em formação docente sejam constantes e amplos, contemplando todas

as dimensões necessárias para que os docentes possam garantir uma educação inclusiva de qualidade para todos os alunos (Glat, 2007).

O professor é um dos protagonistas fundamentais no processo de inclusão. Porém, como vimos no resultado das pesquisas do estado do conhecimento, um grande problema é a insegurança da sua formação e a falta de recursos e apoio aos professores. Mesmo reconhecendo a nova realidade dos alunos na escola, os professores têm se declarado despreparados para essa demanda, pois muitas vezes não conseguem adequar suas práticas, o que ocasiona sentimentos negativos sobre sua atuação docente.

A formação docente deve estar em concordância com a realidade sociocultural em que se encontra, de acordo com Orrú (2003, p. 9):

A formação do docente não pode acontecer desvinculada do contexto sócio-cultural que o contorna, não pode ocorrer de forma fragmentada à realidade vigente. Caso se dê desta maneira, o docente encontrar-se-á desajustado e inapto para assumir seu posto de educador, pois sua formação não corresponderá às exigências do real cotidiano.

Assim, a formação do docente deve estar integrada com o contexto social onde ele se encontra, ou seja, a formação não pode ser desvinculada da realidade da sua sala de aula nem fragmentada em relação aos desafios e demandas que o professor encontra no seu dia a dia. Portanto, a formação docente deve estar em sintonia com a realidade da escola, no contexto da escola.

Uma formação desvinculada da realidade pode deixar o professor despreparado para sua sala de aula, pois ele não terá o conhecimento para lidar com os desafios e demandas que poderão acontecer no seu cotidiano. Por isso, é importante que haja essa ligação entre a formação e a realidade, a fim de garantir uma educação efetivamente inclusiva e de qualidade.

Muitos professores não têm uma formação adequada em relação ao ensino de crianças com o espectro autista, seja na sua formação inicial ou em sua formação continuada. Consequentemente, sentem-se despreparados para lidar com esses alunos. Tal problemática pode gerar até mesmo um sentimento de resistência por parte do professor em relação ao aluno.

Vale ressaltar que ideias errôneas e falta de conhecimento sobre o TEA podem levar a barreiras atitudinais e práticas ineficazes para o desenvolvimento da criança, podendo também levar à discriminação e exclusão social desses alunos, o que pode ser prejudicial para sua autoestima e autoconfiança. É importante que seja feito um esforço

para ser realizada uma formação de qualidade dos docentes, e que haja um ambiente inclusivo e acolhedor nas escolas, onde o aluno se sinta seguro e participante desse ambiente. Assim, a formação de professores deve abordar não apenas os aspectos clínicos do TEA, mas também a importância de uma abordagem centrada no aluno e em suas necessidades específicas (Orrú, 2003).

É importante que os professores tenham conhecimentos sobre as principais características do autismo, tais como suas dificuldades e habilidades para que possam aprender estratégias educacionais que sejam eficazes para os alunos. Assim, a formação de professores deve incluir a sensibilização e a compreensão dos desafios enfrentados pelos alunos, bem como o trabalho em cooperação com outros profissionais, para que possam ofertar um atendimento integral ao aluno (Orrú, 2003).

A formação abrangente deve englobar tanto o conhecimento das características do autismo quanto a importância da colaboração interdisciplinar, contribuindo para a criação de um ambiente acolhedor e inclusivo nas escolas, onde todos os alunos possam ter igualdade de oportunidades para desenvolver seus potenciais máximos.

Orrú (2003) recomenda também que o professor deve adotar uma comunicação clara, capaz de adequar o ensino a partir de metodologias que propiciem atividades e avaliações que possam melhorar o desenvolvimento do aluno. O autor afirma, ainda, que é essencial o apoio contínuo aos professores, para que estes possam garantir o melhor atendimento aos seus alunos.

O professor, como um dos protagonistas fundamentais do processo educacional, deve sempre buscar formas de desenvolver seu trabalho com qualidade e, para isso, é importante que ele se capacite por meio de uma formação inicial e continuada. Essa formação permitirá que o professor atualize suas práticas pedagógicas. A formação deve abordar não só os aspectos técnicos, mas também o conhecimento sobre o TEA, para que os docentes adequem suas estratégias educacionais ao desenvolvimento dessas crianças.

Não só a formação docente é importante para a inclusão, como a parceria de todos os envolvidos. É necessário que a escola, a família e a equipe multidisciplinar trabalhem em parceria para garantir o suporte adequado à criança com TEA. O compartilhamento de informações permite que o professor tenha uma visão completa do aluno e possa adaptar da melhor forma seu ensino às suas necessidades individuais.

Diante disso, ressaltamos a importância da formação continuada para os professores, tanto para seu desenvolvimento profissional quanto para a melhoria da qualidade da educação. Sabemos que hoje temos disponíveis diferentes opções de

formação continuada de professores, cursos *on-line*, presenciais, grupos de estudos e outros que podem atender essa demanda, mas cabe à escola e/ou secretaria de educação municipal, juntamente com seus professores, escolher a forma mais adequada para seu contexto educacional.

É importante também que a formação esteja alinhada com as políticas educacionais e com as demandas dos professores, para que seja um processo contínuo e integrado às atividades docentes. Com isso os professores terão oportunidade de aplicar os novos conhecimentos a partir de suas práticas. Ressaltamos ainda a importância da avaliação da formação continuada para que possa ser melhorada mediante as necessidades dos docentes e contribuir efetivamente com uma educação inclusiva.

Assim, com suporte e formação para trabalhar, os professores se sentirão preparados para ter um olhar sensível com relação a seus alunos. Com o aluno autista não será diferente, o professor virá a ter um olhar que permite conhecer suas potencialidades. Além disso, é necessária uma avaliação cuidadosa do aluno, com o objetivo de identificar suas habilidades e dificuldades, não só no âmbito educacional, mas também no âmbito social, para que o professor possa escolher seus recursos pedagógicos.

#### 2.4 PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA NAS ESCOLAS

O processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) envolve diversas etapas e requer a participação de todos, tanto da família quanto dos diversos profissionais que os rodeiam. É um processo que vai passar por diversas etapas, desde a identificação do aluno à formação de professores.

Antes de nos aprofundarmos ainda mais no processo de inclusão desses alunos é preciso evidenciar que não há respostas e/ou fórmulas prontas para a inclusão nem para as diversas questões da educação. Há, sim, muita experiência, relatos e trocas de saberes que constroem um caminho, mas é importante ressaltar que a inclusão de alunos autistas é um processo complexo e desafiador que irá requerer uma abordagem individualizada e adaptada às necessidades específicas de cada aluno. Não existe uma receita pronta ou uma solução universal que funcione para todos os casos, mas com a troca de saberes e experiências é possível construir um caminho adequado para cada aluno com sua especificidade.

A Declaração de Salamanca (1994) é considerada um marco na educação inclusiva, pois representa um avanço na concepção de uma educação inclusiva, ou seja,

uma educação para todos. A declaração reconheceu que todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade, independentemente de suas condições pessoais ou sociais. Assim, a Declaração de Salamanca propõe uma mudança de paradigma na forma como se concebe a educação, buscando garantir o direito a uma educação de qualidade com um ambiente inclusivo e acolhedor.

A declaração propõe que as escolas devem se tornar mais inclusivas, garantindo o acesso e a permanência em um ambiente de aprendizagem diverso e enriquecedor. Ela defende que os alunos com deficiência devem receber um suporte pedagógico especializado para que possam se desenvolver e alcançar seu potencial. A Declaração de Salamanca teve um impacto significativo no desenvolvimento das políticas públicas inclusivas, ajudando na criação de leis e políticas que abordam esse tema e garantindo o acesso à educação para todos, independentemente de classe social, raça ou deficiência, tornando a educação para todos.

Em concordância com Glat (2018, p.16), “nesse sentido, mais do que uma nova proposta educacional, a Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa ao desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos os alunos.” A educação inclusiva não é apenas uma proposta que envolve uma mudança cultural e estrutural das escolas, mas sim, de uma nova concepção da escola, um processo contínuo e desafiador para todos que fazem a educação, um processo necessário para garantir a inclusão de todos.

Nos últimos anos a educação inclusiva foi bastante discutida. Como podemos observar no estado do conhecimento a que tivemos acesso, diversos autores estudam essa concepção. Nossa legislação tem o objetivo de assegurar o direito à educação inclusiva de qualidade, além de garantir o direito das pessoas com deficiência a uma participação plena e efetiva na sociedade.

A inclusão de pessoas com deficiência na educação e em outros espaços sociais é um direito garantido por legislações como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), a Política Nacional de Educação, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, 2008; Resolução nº 4, 2009; Decreto nº 7.611 (2011), além da lei de inclusão Lei nº 13.146 (2015), que consolida vários direitos das pessoas com deficiência.

Quando falamos de pessoas com o espectro autista há diferentes leis que tratam dos direitos dos TEA, entre elas a lei Berenice Piana, conhecida como a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Essa Lei reconhece o TEA como uma

deficiência e estabelece uma série de direitos e medidas de proteção para as pessoas com autismo, ou seja, direito à educação nas escolas regulares, além das políticas públicas, assistência social e acessibilidade, como criação de espaços de lazer adequados e inclusão dessas pessoas no mercado de trabalho.

Outra lei importante para o TEA é a Lei nº 12.764/2012, que instituiu a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista, estabelecendo diretrizes para a atenção integral à saúde das pessoas com autismo e a garantia de acesso ao diagnóstico, tratamento e terapias. Podemos citar também a Lei Romeo Mion, ou Lei nº 13.861/2019 que instituiu a carteira de identificação da pessoa com Transtorno do Espectro Autistas (Ciptea), uma medida importante para a garantia de seus direitos por ser um documento que facilita a identificação da pessoa com TEA e garante seu acesso aos direitos previstos em lei.

É importante ressaltar que a implementação dessas leis depende do compromisso dos poderes públicos e da sociedade. Apesar das legislações, a implementação da inclusão ainda é um desafio no nosso País. Ainda há muito a ser feito para que as pessoas tenham acesso efetivo aos seus direitos e possam participar plenamente da vida social.

A inclusão nas escolas é uma necessidade urgente e fundamental para garantir uma educação igualitária a todos. Educação esta que não irá contribuir apenas para a formação dos alunos deficientes, mas promover o desenvolvimento pessoal e acadêmico de todos os estudantes na perspectiva da diversidade.

A inclusão escolar envolve a criação de um ambiente educacional que seja acolhedor e acessível a todos os alunos, independentemente de sua deficiência. Ou seja, a escola deve oferecer suporte e recursos para garantir a participação plena e efetiva de todos os alunos. Podemos citar algumas mudanças que podem ser adotadas para promover a inclusão. São elas: (1): Adequação da infraestrutura física, como, por exemplo, rampas, corrimões, piso tátil, banheiros adaptados... (2): Adaptações do material didático, como o uso do sistema de sinais braille, audiodescrição, legendas, libras e outros. (3): Formação docente e para os demais profissionais da escola em relação às necessidades dos alunos com deficiência. (4): Estratégias pedagógicas que buscam a valorização das diferenças e promovem a interação e colaboração entre todos. (5): Espaços de diálogos que promovam a troca de experiência entre pais, alunos e professores.

Falar em TEA remete também às mudanças que são necessárias na escola, dentre elas a adoção de uma abordagem interdisciplinar e colaborativa que possa envolver profissionais de diversas áreas como educação, saúde e assistência social. Além de ser

uma inclusão pautada pelo respeito à diversidade e valorização das suas potencialidades, deve reconhecer que cada aluno é único e tem seus próprios interesses e habilidades. A inclusão deve dar a oportunidade para que cada aluno possa desenvolver todo o seu potencial e participar efetivamente da vida escolar e social.

Conforme Chiote (2011, p. 61), “as práticas realizadas na escola devem favorecer à criança com autismo novos modos de ser e de se constituir, abrindo caminho para possibilidades singulares de interagir com os outros e o mundo. A mediação pedagógica deve ser intencional, uma ação consciente de mediar e intervir.” Assim, uma abordagem pedagógica intencional adaptada às necessidades específicas da criança. São exemplos, atividades que explorem seus interesses e promovam o desenvolvimento de suas habilidades sociais, como jogos em grupos, utilizações de recursos pedagógicos adaptados, entre diversas abordagens que o professor pode explorar para melhor adaptar.

É importante questionar não apenas como o sujeito com autismo se relaciona com o outro, mas como o outro se relaciona com ele. É importante o professor estar atento em como os colegas de turma trabalham com esse aluno, e como o próprio docente e todos que envolvem a escola se relacionam com esse aluno, em vez de focar apenas nas diferenças, pois é possível criar relações significativas e gratificantes com pessoas com autismo, desde que haja disposição para aprender suas características e suas necessidades.

Para que a aprendizagem seja efetiva e significativa é essencial que o professor tenha uma abordagem pedagógica que considere as potencialidades e habilidades específicas dos seus alunos, que adotem estratégias pedagógicas adequadas para promover seu desenvolvimento, oferecendo um ambiente acessível e significativo que permita que o aluno seja protagonista do seu processo de aprendizagem, pois essa abordagem centrada na criança ajuda a promover sua autoconfiança e motivação.

Esse processo deve ser planejado e executado de forma cuidadosa e individualizada, sempre levando em consideração as necessidades específicas de cada aluno. O Plano Educacional Individualizado (PEI) é um recurso importante para a inclusão por se tratar de um planejamento individualizado para elaboração de estratégias individuais para cada aluno (Matoan, 1997). Além do PEI, podemos ressaltar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), como estratégia para o processo de inclusão e desenvolvimento do aluno.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) visa assegurar aos alunos com deficiência a inclusão escolar. Nela foi instituído o



direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), para que auxilie o docente da sala regular e o aluno. Em concordância com (Pnee-Pei, 2008, Pág.: 16):

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as 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 alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

O papel do AEE é elaborar e organizar recursos pedagógicos de acessibilidade para garantir a participação plena dos alunos deficientes, além de propor atividades diferentes nas salas de aula regular que não substituam a escolarização. O atendimento irá complementar a formação dos alunos com o objetivo de promover sua autonomia e independência não apenas dentro da escola, mas também fora dela.

Em suma, a inclusão de alunos com TEA é um processo difícil e com diversos desafios a serem enfrentados, mas a formação docente juntamente com apoio irá subsidiar e tornar esse processo possível, não apenas a formação inicial, mas também a continuada, para que o professor possa sempre atualizar suas práticas e didáticas em sala de aula, bem como a parceria da família e da equipe multidisciplinar.

O processo de inclusão de alunos com TEA nas escolas deve ser cuidadoso e de forma sistemática, com o objetivo de garantir que esses alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento que os demais alunos (Glat, 2018).

## 2.5 DESAFIOS E DIFICULDADES PARA ATENDER ALUNOS COM TEA

As políticas de inclusão trouxeram um impacto na sociedade ao garantir acesso às pessoas com deficiências à educação e a todos os espaços sociais, para tornar uma sociedade mais igualitária. Houve uma mudança em toda a sociedade. Essa mudança representa um grande desafio para os profissionais que trabalham diretamente com esse público, pois para que a inclusão seja efetivada é necessária uma mudança em como irão atuar.

Os profissionais que antes se encontravam em ambientes separados, ou seja, ambientes próprios para pessoas deficientes, se veem juntos com todos, e não mais vivenciando uma segregação. Assim, esses profissionais precisam e devem buscar novas

formas de atuação que garantam a inclusão social e educacional. Ou seja, uma mudança de postura, para que não foquem mais na deficiência e, sim, na potencialidade e habilidade que esse aluno apresenta. Para isso é necessária uma formação adequada na perspectiva da inclusão, além do conhecimento da legislação, das políticas públicas e do trabalho com as equipes multidisciplinares.

Desconstruir a visão estereotipada da incapacidade, dependência e limitação que sempre marcou o processo de aprendizagem das pessoas com deficiência, que muitas vezes são inconscientes, mas trazem como consequência a exclusão, o que torna o processo bem mais difícil, pois desconstruir esses estereótipos é um processo que exige mudança profunda que vai além da forma como pensamos deficiência e tratamos a pessoa com deficiência. Nesse contexto é importante que esses profissionais sejam capazes de reconhecer e combater esses estereótipos em suas práticas cotidianas, a partir do desenvolvimento de uma postura mais reflexiva. Assim, em concordância com Glat (2017, p. 10):

A formação do profissional da Educação Especial precisa tomar uma dimensão, digamos assim, mais humanista, reconhecendo e legitimando as pessoas com deficiências como sujeitos capazes de – dados os suportes e oportunidades existenciais adequadas – construir conhecimentos, se desenvolver cognitivamente, acadêmica e socialmente, de modo a participar do mundo em sua volta. Em outras palavras, ser protagonistas de sua própria vida, em cada fase, na medida de suas possibilidades, de acordo com as circunstâncias, como os demais.

A formação do profissional da educação deve ser pautada por uma perspectiva humanista que reconheça e legitime as pessoas com deficiência como protagonistas de sua vida e do seu processo de aprendizagem.

A educação inclusiva exige também uma mudança nas relações interpessoais entre os diferentes sujeitos da escola, sejam eles alunos, professores, gestores e/ou funcionários. Isso se deve ao fato de a inclusão ser um novo modelo de convivência, seja ela escolar ou social, em que o respeito deve vir em primeiro lugar. Essa reconfiguração das relações interpessoais pode ser um processo desafiador, pois muitas vezes envolve a desconstrução de preconceitos enraizados por anos em relação às pessoas com deficiência. É importante que haja um trabalho de conscientização de toda a comunidade escolar para que as diferenças não sejam um problema e que possam ser respeitadas e valorizadas. Isso implica uma mudança profunda de valorização das potencialidades e habilidades dos alunos.

Para atender alunos com TEA é importante que os professores, juntamente com outros profissionais, estejam preparados para entender e lidar com diversos desafios e dificuldades que podem surgir no decorrer do processo. Entre esses desafios podemos citar alguns, como: dificuldade em se comunicar, comportamento (alguns autistas podem apresentar comportamentos desafiadores como explosões emocionais, dificuldade em seguir regras e outros), além de dificuldade em sua aprendizagem e em participar de atividades em grupos, entre outros.

Essas dificuldades podem variar de aluno para aluno, bem como sua intensidade, e podem ser gerenciadas com estratégias de ensino específicas. Atualmente, existem inúmeras estratégias que podem auxiliar nesse processo, como a utilização de comunicação social, rotinas, método ABA, abordagem TEACCH, Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), terapeutas, psicólogos e outros que podem vir a ajudar aos professores a desenvolverem planos individualizados para atender às necessidades específicas de cada aluno (Chiote, 2011).

Gerenciar os diversos desafios que podem surgir requer paciência, dedicação e entendimento das necessidades individuais de cada aluno com TEA. Assim, os docentes devem trabalhar em colaboração com os profissionais especializado em TEA, juntamente com a família, para desenvolver estratégias de ensino eficazes para aquele aluno em particular.

A participação dos pais nem sempre é efetiva, o que pode ser um desafio com que os docentes terão de lidar, uma vez que essa comunicação se torna primordial para o melhor desenvolvimento dos alunos. A boa comunicação pode garantir que os pais estejam cientes dos objetivos educacionais e do desenvolvimento de seus filhos. Outro ponto importante que podemos destacar é o suporte da escola para com esses alunos e professores, bem como o fornecimento de material para que os docentes possam adaptar suas aulas, como também a presença de monitores quando necessário, formação continuada, entre outros apoios que as escolas devem dar aos docentes para que eles tenham um suporte adequado para garantir a inclusão e desenvolvimento desses alunos.

## 2.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA

As práticas pedagógicas são metodologias, estratégias e ações que os docentes utilizam para ensinar e transmitir conhecimento, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral dos seus alunos. As práticas podem envolver o uso de diversos

recursos didáticos como jogos, brincadeiras, material impresso e outros que irão ajudar a tornar o processo de ensino mais eficaz. Podemos dizer que as práticas pedagógicas envolvem toda a estrutura da aprendizagem, desde o planejamento, a organização, as estratégias ou procedimentos de aula, a avaliação da aprendizagem e a interação entre professor e aluno.

Como vimos, a inclusão de crianças com TEA requer um esforço em conjunto e contínuo da equipe escolar, dos atendimentos multidisciplinares e da família. Em razão disso, torna-se importante que a escola invista na formação de todos os profissionais envolvidos no processo educacional desses alunos. Assim, a inclusão de crianças com TEA depende da mobilização de recursos pedagógicos, adaptações curriculares, entre outros meios.

Nesse sentido a formação deve incluir não apenas disciplinas específicas, mas também outras áreas do conhecimento como psicologia, sociologia, ética e outras que possam contribuir para práticas pedagógicas abrangentes e humanistas, além de uma prática que ajude a combater as desigualdades e injustiças sociais.

As práticas pedagógicas voltadas para o TEA devem ser pensadas de forma individualizada, levando em consideração as potencialidades de cada aluno, juntamente com suas necessidades. Há diversas estratégias que podem ser utilizadas, como: adaptação do ambiente, utilização de recursos visuais, estruturação de rotina e apoio da equipe escolar, jogos, atividades que proporcionem a interação social, uso de tecnologia assistiva como estratégias para o desenvolvimento das habilidades motoras e cognitivas (Costa, 2015).

É importante que o planejamento pedagógico leve em conta as características específicas dos alunos. Os profissionais devem trabalhar com uma mesma perspectiva, considerando a troca de ideias e informações sobre o aluno ao longo do processo. Em concordância com Menezes (2015), podemos citar algumas práticas pedagógicas que podem ser adotadas pelos docentes para melhor desenvolvimento de seus alunos, dividindo-as em três, sendo elas: (1) Adaptação das atividades, ou seja, é importante adaptar as atividades para que sejam acessíveis aos alunos com TEA, sem deixar de levar em conta sua habilidade e necessidade específica. Por exemplo, se for uma atividade que envolva muitas instruções verbais podem ser mais difíceis para os alunos, então é importante usar outra forma de comunicação, com uso de mais imagens; ou se for uma atividade com muitas questões pode ser diminuída a quantidade de questões ou de alternativas. (2) Recursos visuais são muito importantes para alunos com TEA, por eles

serem muito visuais. Esse tipo de recurso pode ajudá-los a compreender melhor os conteúdos, como imagens, diagramas, mapas e outros. (3) Rotinas: alunos com TEA se beneficiam com rotinas claras, objetivas e previsíveis. As rotinas os ajudam a manter o foco e a se sentirem confortáveis nos ambientes (Menezes, 2015).

Outra estratégia que podemos citar, em concordância com Oliveira, Tomaz e Silva, (2021), para o ensino de alunos autistas, é a teoria da Applied Behavior Analysis – ABA (Análise de Comportamento Aplicado), uma abordagem que tem sido objeto de muitos estudos e vem sendo amplamente reconhecida e utilizada na educação de pessoas com autismo.

Essa estratégia busca identificar as funções do comportamento. O professor deve identificar o que está motivando o comportamento do aluno e, com essa compreensão, desenvolver estratégias para promover o comportamento mais adequado. Podemos citar também o reforçamento positivo, por exemplo, quando o aluno realiza um comportamento desejado oferecer a ele elogios e recompensas para aumentar a probabilidade de esses comportamentos se repetirem.

A análise do comportamento aplicado também diz respeito à demonstração de um comportamento desejado, ou seja, o docente deve demonstrar um comportamento ou uma fala que deseja e encorajar o aluno a imitá-lo, bem como a organização do ambiente como rotina e sistemas visuais para facilitar o processo. Esse método também consiste em simplificar as sequências complexas, ou seja, envolve dividir as habilidades em pequenas partes e ensiná-las parte a parte, fornecendo repetição e reforçamento frequente (Oliveira, Tomaz, Silva, 2021).

Devemos ressaltar que essas estratégias são baseadas em pesquisas e estudos que demonstraram sua eficácia no ensino de alunos autistas. Porém, cada criança é única e as estratégias devem ser adaptadas e individualizadas de acordo com as necessidades de cada uma.

Sintetizando, as condições e adequações realizadas na escola são fundamentais para o sucesso da inclusão de crianças com TEA. Tanto a disponibilidade de apoio humano, como auxiliares de sala, quanto materiais adequados como recursos de tecnologia assistiva, podem fazer toda a diferença para um aluno autista se desenvolver. Além disso, uma equipe multidisciplinar que ofereça suporte aos professores e o apoio da família são fundamentais nesse processo.

## Capítulo III

### **METODOLOGIA: TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, ABORDAGEM ESTRUTURAL E PROCEDIMENTOS UTILIZADOS**

Como discutido anteriormente, o objetivo desta pesquisa foi compreender as representações sociais dos professores da educação básica sobre o processo de inclusão de alunos com TEA nas escolas. Diante disso, considerando a complexidade do tema, elegemos como suporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003), e a Abordagem Estrutural de Abric (1998), mais conhecida como Teoria do Núcleo Central, uma vez que elas nos permitiram conduzir o processo de busca para a compreensão do que pensam os participantes sobre o processo de inclusão de alunos com TEA nas escolas.

Neste capítulo, além da apresentação e discussão da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e da Abordagem Estrutural de Abric (2000), foram mostrados também os caminhos metodológicos percorridos a partir da descrição dos procedimentos utilizados. Para isso, o texto do capítulo foi organizado em três itens: o primeiro definiu o tipo de pesquisa, o segundo discutiu a Teoria das Representações Sociais e a Abordagem Estrutural do Núcleo Central, e o terceiro descreveu os procedimentos metodológicos.

#### 3.1 TIPO DE PESQUISA

Este estudo caracterizou-se como pesquisa quanti-qualitativa ou mista. A pesquisa quanti-qualitativa ou mista é uma abordagem que combina elementos de métodos quantitativos e qualitativos, ou seja, neste tipo de pesquisa são coletados e analisados dados qualitativos e quantitativos para obter uma compreensão mais abrangente do objeto (Creswell, 2011).

Essa abordagem reconhece que a integração de diferentes métodos de pesquisa pode fornecer melhores possibilidades de compreensão de um fenômeno analisado. Diante disso, utilizamos um combinado de dados coletados a partir de questões abertas, questões fechadas e dados do *software* EVOC, que são estatísticos.

Nas palavras de Creswell e Clark (2013), com relação à pesquisa quanti-qualitativa ou mista, o pesquisador deve coletar e analisar rigorosamente tanto os dados qualitativos quanto os quantitativos. Acrescem, ainda, que esses dados devem ser misturados ao mesmo tempo de uma forma sequencial observando algumas recomendações:

[...] fazendo um construir o outro ou incorporando um no outro; dá prioridade a uma ou a ambas as formas de dados (em termos do que a pesquisa enfatiza); usa esses procedimentos em um único estudo ou em múltiplas fases de um programa de estudo; estrutura esses procedimentos de acordo com visões de mundo filosóficas e lentes teóricas; e combina os procedimentos em projetos de pesquisa específicos que direcionam o plano para a condução do estudo. (Creswell; Clark, 2013, p. 22).

Como podemos observar, a proposta de uma pesquisa quanti-qualitativa parte do pressuposto de que a interação das duas modalidades fornece melhores possibilidades de análises.

### 3.2 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A ABORDAGEM ESTRUTURAL DO NÚCLEO CENTRAL

Conforme Munhoz (2010, p. 145), com relação à escolha e justificativa da Teoria das Representações Sociais, esta autora afirma que:

A Teoria das Representações Sociais (TRS) tem-se constituído em valioso suporte para pesquisas no campo da educação. O interesse por essa abordagem oferece possibilidades de lidar com a diversidade e complexidade da educação e do contexto escolar na sociedade atual, através da compreensão do fenômeno educacional, em uma articulação entre sujeitos, no plano individual, e as condições socioeconômicas e culturais, no plano social.

Nesta mesma linha de pensamento Gilly (2001, p. 232) mostra que “o interesse essencial da noção de representação social para a compreensão de fatos da educação é que ela orienta a atenção sobre o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo”.

Sobre a Teoria das Representações Sociais, é importante destacar que essa teoria foi desenvolvida por Serge Moscovici, em 1960. Segundo Rocha (2014, p. 52), a origem dessa teoria “está relacionada com a sociologia de Durkheim e com a antropologia de Lévy-Bruhl, porque Moscovici buscava a transformação da perspectiva individualista, que se encontrava instalada na Psicologia social tradicional, rompendo os paradigmas então existentes”. Rocha (2014, p. 53) explica ainda que Moscovici:

[...] resgatou historicamente o conceito de representações, buscando renovar e confirmar a especificidade da Psicologia social, com base em estudos que pudessem explicar como se dá a relação entre os âmbitos individual e social, negando, pois, explicações estritamente sociais, como as de Durkheim, ou as essencialmente cognitivas, como em Piaget.

Pode-se dizer que a Teoria das Representações Sociais é uma abordagem teórica que explora como os indivíduos constroem e aprendem conhecimentos sobre o social ao seu redor. De acordo com essa teoria, as representações sociais são formas de conhecimento socialmente construídas que influenciam a forma como os sujeitos compreendem e interpretam determinado fenômeno. Essas representações são influenciadas tanto pela cultura quanto pelo contexto em que os indivíduos de uma sociedade estão inseridos.

Para Moscovici (1981, p.181), a Teoria das Representações Sociais:

[...] é um conjunto de conceitos, proposições e explicações criado na vida cotidiana no decurso da comunicação interindividual. São o equivalente, na nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crença das sociedades tradicionais, podem ainda ser vistas como a versão contemporânea do senso comum.

Assim, nesta perspectiva, as representações sociais são uma forma de conhecimento enraizada na vida cotidiana e na interação social. Ou seja, os indivíduos não são cobertos de informação, mas sim pensadores ativos que constantemente controlam suas próprias representações.

Moscovici (1978) defende que as representações sociais têm um papel de não apenas refletir o conhecimento individual, mas também funcionam como uma forma de comunicação e comportamento entre os indivíduos, formas particulares do conhecimento que desempenham um papel crucial na construção dos significados sociais. Essas representações são desenvolvidas e compartilhadas pelos indivíduos.

As representações sociais têm como objetivo tornar algo desconhecido em conhecido, mas para que uma representação seja elaborada é necessário que o objeto seja conhecido pelo indivíduo. Diante disso, Moscovici (2010) propõe dois processos fundamentais que atuam dialeticamente na formação das representações sociais: a ancoragem e a objetivação.

O processo de ancoragem, como expõe Rocha (2014, p. 57):

[...] é o processo através do qual o indivíduo integra o que é estranho, sejam ideais, sejam acontecimentos, relações, objetos ou acontecimentos, etc., a um sistema de pensamento social preexistente, cujas antigas representações acolhem as novas, levando o não familiar a se tornar familiar (Farr, 2009). A ancoragem, por isso, consiste na aproximação do sujeito ao objeto, entre os



indivíduos e os membros de determinado grupo a que ele pertence, fortalecendo a identidade grupal.

Já a objetivação, ainda nas palavras de Rocha (2014, p. 57), “as noções abstratas são transformadas em algo concreto, visível, materializando-se a palavra”. O autor acresce, ainda, que:

Objetivar significa reproduzir o conceito de uma imagem, transformar noções, ideias, imagens etc., em coisas concretas, em realidade. Todavia, na identificação dos processos pelos quais os indivíduos descrevem, explicam e compreendem o mundo, devem ser considerados os fatos como construções sociais, não se podendo desprezar o contexto histórico e social em que estão inseridos. (ROCHA, 2014, p. 57)

De acordo com Moscovici (1978) *apud* (Rocha, 2014, p. 57), “numa palavra, a objetivação transfere a ciência para o domínio de ser e a ancoragem a delimita ao domínio do fazer, a fim de contornar o interdito da comunicação”.

Sintetizando, podemos inferir que o primeiro, a ancoragem, diz respeito a classificar e dar nome a algo, ou seja, ao atribuir uma classificação o indivíduo torna-o mais reconhecível. Já o segundo, a objetivação, diz respeito à organização dos elementos que compõem a representação e à forma como esses elementos adquirem uma materialidade, tornando-se expressões de uma realidade que é percebida como natural.

Com relação às funções das representações sociais, para Moscovici (2003), essas funções se concentram em nortear os comportamentos e as práticas humanas, como pode ser observado no Quadro 04:

**Quadro 04** – Funções das representações sociais

<b>As 4 funções das Representações Sociais</b>	
1) Funções de saber:	Permitem compreender e explicar a realidade e estabelecer a comunicação social. Elas definem o quadro de referência comum que permite a troca social, a transmissão e a difusão desse saber ingênuo.
2) Funções identitárias:	Definem a identidade social e pessoal compatíveis com os sistemas de normas e de valores social e historicamente determinados, permitindo assim a salvaguarda da especificidade dos grupos.
3) Funções de orientação	Guiam os comportamentos e as práticas, definindo o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social.
4) Função justificatória	Permitem justificar <i>a posteriori</i> as tomadas de posição e os comportamentos.

Fonte: Santos (2016)

A compreensão das funções das representações sociais, segundo Moscovici (2007, p. 35):

[...] nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem, nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. Nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções.

Nessa mesma direção, Sawaia (2004, p. 76) esclarece que as representações sociais para Moscovici “são modalidades de conhecimento particular que circulam no dia a dia e que têm como função a comunicação entre indivíduos, criando informações e nos familiarizando com o estranho de acordo com categorias de nossa cultura [...]”.

Portanto, nas palavras de Moscovici (2003, p.53-54), “as representações que se formam na sociedade têm repercussão direta em seu comportamento, atitudes e modos de agir, pois formam estruturas individuais de conhecimentos que informam e orientam os membros de um grupo social, em determinado tempo e espaço”. Daí a importância das pesquisas que identificam representações sociais, uma vez que elas não são familiares, mas estão influenciando e orientando as ações das pessoas em um determinado grupo.

Bertoni e Galinkin (2017, p. 106) ressaltam que além da Teoria das Representações Sociais cunhada por Moscovici, há, pelo menos, três abordagens igualmente importantes que complementam a grande teoria, são elas: a) abordagem cultural das RS liderada por Jodelet; b) a abordagem societal, liderada por Willen Doise, também conhecida como a Escola de Genebra; c) abordagem estrutural, também conhecida como a Escola do Midi, liderada por Jean-Claude Abric. Os autores afirmam ainda que “a grande teoria conheceu vários desdobramentos, tendo cada um deles trazido um aporte particular para o desenvolvimento da TRS” (Bertoni; Galinkin, 2017, p. 106).

Neste estudo, como já dissemos anteriormente, adotamos a abordagem estrutural de Abric, mais conhecida como Teoria do Núcleo Central como referencial teórico-metodológico para a coleta e análise dos dados.

Sobre a Teoria do Núcleo Central, podemos dizer, de acordo com o Abric (2000), que essa abordagem se concentra na análise da estrutura interna das representações sociais. Ela busca compreender como as representações sociais são organizadas a partir da hierarquização que apresentam. O processo de identificar essa estrutura permite explorar os conteúdos do núcleo central e o sistema periférico das representações, já que toda representação está organizada em torno de um núcleo central e de um sistema periférico.

Uma representação social, nas palavras de Abric (2003, p. 2), “é um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e de atitudes; ela constitui um sistema sociocognitivo particular composto de dois subsistemas em interação: um sistema central (ou núcleo central) e um sistema periférico.”

Sá (1996, p. 22) especifica as características do núcleo central e do sistema periférico, como pode ser observado no Quadro 05:

**Quadro 05** – Características do núcleo central e sistema periférico.

<b>Núcleo Central</b>	<b>Sistema periférico</b>
1. É marcado pela memória coletiva, refletindo as condições sócio-histórica e os valores do grupo.	1. Permite a integração das experiências e histórias individuais.
2. Constitui a base: comum, consensual, coletivamente partilhada das representações, definindo a homogeneidade do grupo social.	2. Suporta a heterogeneidade do grupo e as contradições.
3. É estável, coerente, resistente à mudança, assegurando assim a continuidade e a permanência da representação.	3. É evolutivo e sensível ao contexto imediato.
4. É relativamente pouco sensível ao contexto social e material imediato no qual a representação se manifesta.	4. Suas funções consistem, em termos atuais e cotidianos, na adaptação à realidade concreta e na diferenciação do conteúdo da representação e, em termos históricos, na proteção do sistema central.
5. Suas funções são gerar o significado básico da representação e determinar a organização global de todos os elementos.	

Fonte: Sá (1996, p. 22).

Portanto, o núcleo central é composto por elementos mais estáveis da representação, ou seja, eles são mais resistentes à mudança. Assim, esses elementos são considerados fundamentais para a estabilidade da representação. Já o sistema periférico é constituído por componentes mais acessíveis, ou seja, são elementos que podem variar facilmente e estão sujeitos a mudanças, influenciados por contextos específicos e experiências individuais (Abric, 2003).

Essa separação proposta por Abric entre o núcleo central e a periferia das representações ajuda a compreender a estrutura dessas representações e como elas podem variar em diferentes contextos e situações.

Considerando a natureza do objeto representado e o tipo de relações que um grupo social mantém com este objeto, o núcleo central apresenta duas funções: a função geradora e a função organizadora.

A função geradora “é o elemento pelo qual se cria ou se transforma o significado dos outros elementos constitutivos da representação. Pela função geradora, os outros elementos ganham um sentido, um valor”. (Abric, 1998, p. 31).

Já a função organizadora “é o núcleo central que determina a natureza dos elos, unindo entre si os elementos da representação. Neste sentido, o núcleo é o elemento unificador e estabilizador da representação”. (Abric, 1998, p. 31).

A Teoria das Representações Sociais é utilizada em diversas áreas, fornecendo uma perspectiva teórica para explicar como as pessoas constroem e estabelecem significados sociais. Assim, ao investigarmos as representações sociais dos professores em relação à inclusão de alunos autistas, a pesquisa forneceu uma compreensão mais aprofundada das tradições, atitudes e compreensão dos docentes sobre a inclusão. Isso permitiu que os participantes da pesquisa pudessem discutir e refletir sobre o processo de inclusão de alunos autistas.

### 3.3 PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS

#### 3.3.1 Lócus da pesquisa e participantes

A pesquisa foi realizada em cinco escolas do município de Igarassu-PE, que disponibilizam o atendimento AEE, são elas: Escola Municipal José Jorge de Faria Sales, Escola Municipal Miguel Gomes de Lima, Escola Municipal Maria do Carmo do Rego Monteiro, Escola Municipal Comunitária Soldado Mariano Marcos Gonçalves Cavalcante de Igarassu, e Escola Municipal São Marcos de Igarassu. Foram convidados a participar da pesquisa 50 professores da educação básica que trabalham nessas escolas e atendem alunos autistas.

#### 3.3.2 Instrumentos de coleta dos dados

Para a coleta de dados foi utilizado um questionário contendo questões abertas e fechadas, a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), e entrevista de grupo focal.

Com relação ao questionário, esta opção se justifica pelas vantagens que esse instrumento possibilita para pesquisas que buscam identificar representações sociais. Dentre as vantagens que Goldenberg (2011, p. 87) aponta, destacamos as seguintes: “Pode ser enviado pelo correio ou entregue em mão; pode ser aplicado a um grande

número de pessoas ao mesmo tempo; as frases padronizadas garantem maior uniformidade para a mensuração; e os pesquisados se sentem mais livres para exprimir opiniões que temem ser desaprovadas ou que poderiam colocá-los em dificuldades; menor pressão para uma resposta imediata, o pesquisado pode pensar com calma.”. Mas também esse mesmo autor adverte para alguns cuidados que se deve ter, são eles: “a estrutura rígida pode impedir a expressão de sentimentos; e exige habilidade de ler e escrever e disponibilidade para responder”. (Goldenberg, 2011, p. 87).

Quanto à Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), Vieira (2018, p. 271) afirma que essa técnica “pode ser utilizada dentro dos mais variados temas em que se deseja trabalhar, tanto na área humana como na saúde, podendo trazer características singulares ou complexas de uma comunidade.” Para esta pesquisa, verificamos qual é a estrutura das representações sociais dos professores da educação básica sobre o processo de inclusão de alunos com TEA nas escolas. Essa técnica consistiu em apontar um termo indutor para o qual o sujeito respondeu escrevendo a primeira palavra que lhe veio à mente. Nesta pesquisa, utilizamos o termo indutor “Processo de inclusão de estudantes com TEA na minha escola.” As palavras oriundas dessa técnica foram processadas no *software* EVOC para a identificação do núcleo central e do sistema periférico das representações sociais.

No que diz respeito ao grupo focal, nesta pesquisa ele foi utilizado para discussão e reflexão dos resultados da pesquisa com os professores que aceitarem participar dessa fase, com o intuito de ser um momento formativo para eles. A pesquisa de Tulio et. al. (2019, p. 416), intitulada “O potencial formativo dos grupos focais na constituição de educadoras/es ambientais”, mostra que “o grupo focal possui como potencial a construção coletiva de ideias e significados, a partir da variedade de pontos de vista sobre uma questão (mesmo que dentro de um contexto social específico)”, portanto, pode ser utilizado como um momento formativo.

Gatti (2005, p. 13) também corrobora a ideia de o grupo focal possuir potencial para constituir-se em um momento formativo quando afirma que “a participação em um processo de grupo focal também pode propiciar um momento de desenvolvimento para os participantes, tanto nos aspectos comunicacionais, como cognitivos e afetivos”. A autora acresce, ainda, que o convite para os participantes deve ser motivador, de modo que eles se sintam sensibilizados a discutir o conteúdo proposto. É o que esperamos ao propor a discussão dos resultados da pesquisa em que eles foram protagonistas.

### 3.3.3 Análise dos dados

A análise dos dados, além do referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais, contou também com a Análise de Conteúdo de Bardin (2011) e com dois *softwares*, o EVOC e o Iramuteq. O EVOC identificou, a partir das palavras evocadas na TALP, o núcleo central e o sistema periférico das representações sociais. Esse *software* foi desenvolvido por Vergès (2002) e combina a frequência com a ordem de emissão das palavras. Já o Iramuteq auxiliou na categorização das questões abertas do questionário e do conteúdo do grupo focal. Desenvolvido por Pierre Ratinaud (2009), trata-se de um programa que ancora o software R e permite diferentes formas de análises estatísticas sobre corpus textuais e sobre tabelas de indivíduos por palavras.

Para a realização da Análise de Conteúdo de Bardin (2016) foram percorridos os três momentos sugeridos pela autora: a) pré-análise (organização do material, formulação de hipóteses e elaboração dos descritores e os objetivos da pesquisa); b) exploração do material (escolha das unidades de contagem, das categorias e a tomada das decisões); c) tratamento dos resultados (realização das inferências e tratamento dos dados).

## Capítulo IV

### 4 ANÁLISE DOS DADOS

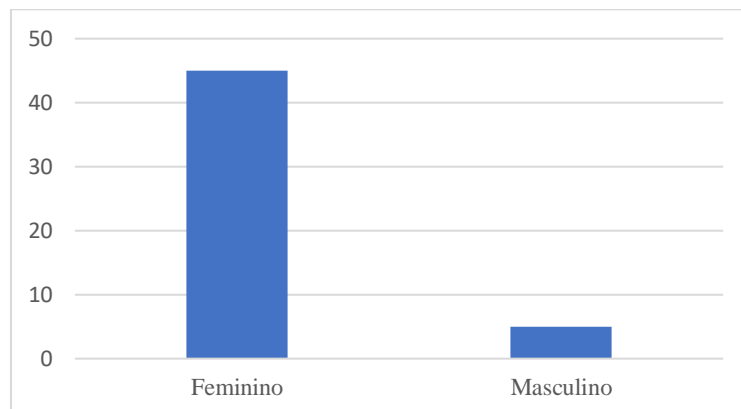
Neste capítulo vamos dialogar com os dados coletados. A organização do texto segue a sequência da construção do instrumento de coleta dos dados – o questionário. Inicialmente traçamos o perfil dos participantes, observando as relações desse perfil com as possíveis representações construídas sobre o Transtorno de Espectro Autista (TEA). Em seguida apresentaremos as análises referentes às representações sociais sobre o Transtorno de Espectro Autista (TEA). Na sequência, identificaremos o núcleo central e o sistema periférico das representações sociais sobre o “processo de inclusão de estudantes com TEA”, a partir do processamento das palavras da TALP – Técnicas de Associação Livre de Palavras no *software* EVOC. Por fim, mapearemos as principais fragilidades e dificuldades encontradas pelos participantes quanto ao processo de inclusão de alunos com TEA. Nesse item, solicitamos também sugestões de ações formativas para solucionar ou minimizar as principais dificuldades ou fragilidades com relação ao processo de inclusão de alunos com TEA.

#### 4.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES

##### 4.1.1 Sexo

Em relação ao sexo, dentre os 50 participantes, 45 são do sexo feminino, ou seja, 90%, enquanto 5, correspondentes a 10%, são do sexo masculino, como mostra o Gráfico abaixo.

**Gráfico 04:** Contagem do sexo dos participantes.



**Fonte:** Dados da pesquisa

Podemos observar a disparidade de gênero na docência do ensino básico. Divisões profissionais com base no gênero, onde algumas são percebidas como “femininas” e

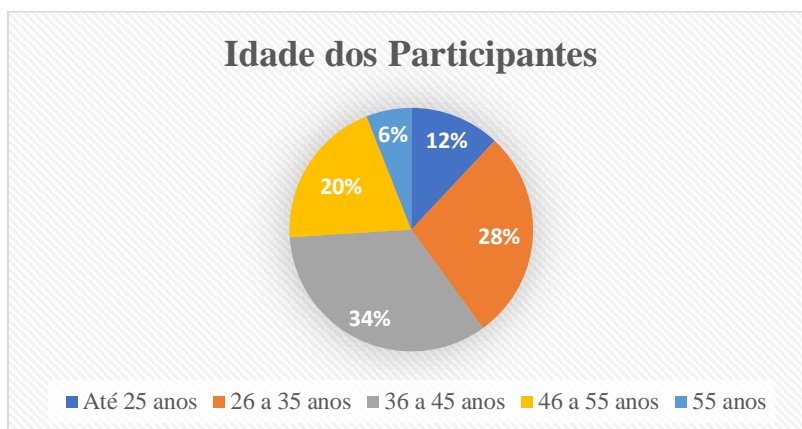
outras como “masculinas”, é um fenômeno sociocultural conhecido como segregação ocupacional. Isso ocorre quando determinadas profissões são predominantemente ocupadas por indivíduos de um determinado gênero (Figuerêdo e Cruz, 2017).

Uma das razões fundamentais para essa disparidade reside nas percepções culturais tradicionais associadas aos papéis de gênero. Em muitas culturas, as mulheres são historicamente associadas aos cuidados com as crianças e à educação, criando uma inclinação natural pela carreira na educação. Assim, os homens não demonstram interesse no tema, pois tradicionalmente não ocupam cargos ligados ao ensino básico (Böhm, B. C. D. A., & Campos, M. I. 2013).

É importante ressaltar que as mudanças sociais e as lutas por igualdade de gênero têm buscado desafiar essas normas e promover a diversidade em todos os campos profissionais, seja ele educacional ou não.

#### 4.1.2 Idade

**Gráfico 4:** A idade dos participantes da pesquisa.



**Fonte:** Dados da pesquisa

Em sua maioria os professores possuem de 36 a 45 anos de idade, sendo 34% dos participantes; em segundo lugar estão os professores de 26 a 35 anos de idade, compondo 28% dos participantes. E apenas 12% são jovens de até 25 anos.

A idade dos professores é um fator importante a ser considerado no contexto educacional, pois é um dos muitos fatores que contribuem para a diversidade e dinâmica do ambiente educacional.

De acordo com Souza (2013, p. 7):



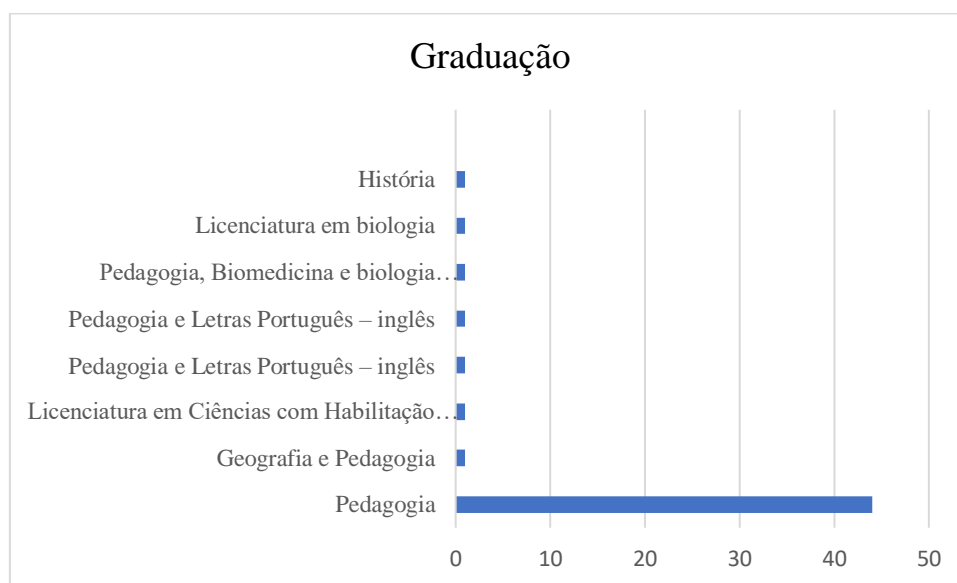
Os docentes são uma população envelhecida, com uma entrada de jovens na profissão docente em menor proporção ao crescimento da oferta de postos de trabalho, sugerindo que os professores estão levando mais tempo para se aposentar e/ou estão retornando, após o jubileamento, ao trabalho.

Assim, de acordo com o autor e com os resultados da pesquisa, observamos que a população docente é composta por professores mais maduros e com pouca entrada de jovens para seguir a profissão docente. É necessário compreender o que vem influenciando a permanência dos professores e a pouca entrada de novos profissionais.

#### 4.1.3 Graduação que cursou

Dos 50 participantes, 44, a maioria, cursou Pedagogia e 02 não informaram o curso que fizeram. Os demais cursaram Geografia, Ciências, Matemática, Português/Inglês, Biologia, História, Biomedicina e Administração. Alguns, além destas últimas, cursaram também Pedagogia, como podemos observar no Gráfico abaixo.

**Gráfico 05:** A formação dos participantes



**Fonte:** Dados da pesquisa.

Estes dados mostram o que era esperado – de acordo com a legislação educacional brasileira, para trabalhar na educação básica espera-se que o professor tenha, pelo menos, um curso de Pedagogia ou uma licenciatura. No Brasil, a lei que regulamenta o curso de Pedagogia é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), intitulada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Essa lei trouxe várias inovações com o objetivo de

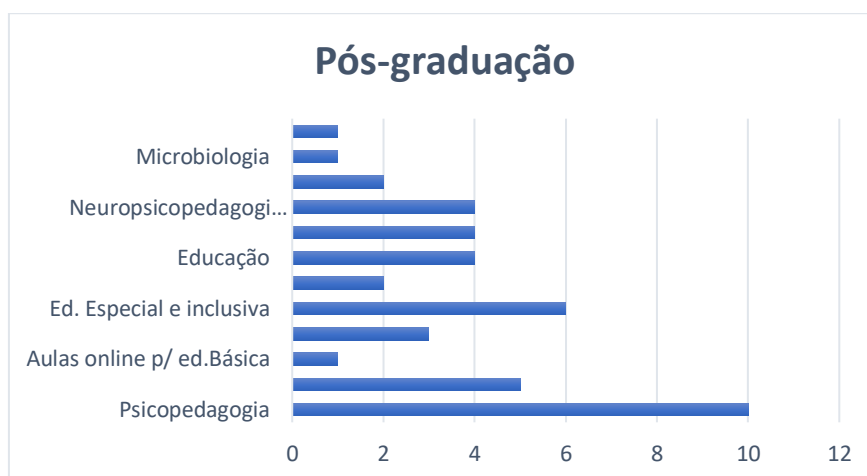
aprimorar a formação profissional da educação no Brasil, reconhecendo a importância de uma formação específica para os professores que atuam nos primeiros anos da educação básica.

Cursos específicos de nível superior destinados à formação de docentes para as séries iniciais do ensino fundamental I e para a educação infantil foram criados com o objetivo de que esses cursos viessem a substituir a formação em nível médio, como era antes.

#### 4.1.4 Pós-Graduação

Dos 50 participantes, 44 possuem pós-graduação, como podemos observar no Gráfico 06.

**Gráfico 06:** Pós-graduação dos participantes



**Fonte:** Dados da pesquisa.

Como discutimos no tópico 2.2, a formação é o primeiro passo para que os profissionais se sintam preparados para trabalhar com os alunos TEA em sala de aula. Além da formação inicial, podemos contar com as formações continuadas que muitas vezes são fornecidas pela rede municipal, estadual ou privada, como também as pós-graduações, mestrados e doutorados. No nosso questionário, acrescentamos além da pós-graduação, mestrado e doutorado, mas apenas dois professores possuem mestrado e não são na área educacional.

De acordo com Orrú (2003), e já discutido no tópico 2.2 do capítulo II, é importante que o professor tenha conhecimento sobre o aluno com TEA para que possa adotar estratégias eficazes para atender esses alunos. Como podemos observar no gráfico,

a maioria dos nossos entrevistados possuem pós-graduação na área de inclusão, e a pós-graduação mais realizada por eles é a psicopedagogia, seguida de educação especial e inclusiva, o que mostra que esses docentes estão buscando subsídio para melhor desenvolver seus alunos no contexto da inclusão educacional. Como vimos no estado do conhecimento, muitos professores se sentem despreparados para atuar com os alunos com TEA.

Acreditamos que esses resultados de procura por uma especialização voltada para a educação inclusiva seja uma demanda que vem aumentando com o passar dos anos. Antes, pouco se falava de inclusão e eram raros os diagnósticos de autismo; hoje, com os dados do Centro de Controle de Prevenção e Doenças (CDC, 2023), em que 1 em cada 36 crianças de 8 anos são autistas nos Estados Unidos, é cada vez mais comum ter um ou mais de um aluno autista em sala de aula. O docente busca meios de se preparar para melhor atender sua turma.

Como sabemos, a especialização desempenha um papel crucial na melhoria de qualidade do ensino, bem como nas representações sociais que esses docentes possuem acerca dos alunos com TEA e seu processo de inclusão.

#### **4.1.5 Tempo em que trabalham como docentes na educação básica**

O tempo que um professor passa em sala de aula atuando pode ter uma série de impactos em sua prática pedagógica, sendo importante reconhecer os desafios e as oportunidades associadas a esse tempo. Esse tempo dedicado à educação proporciona aos profissionais uma compreensão mais profunda da sala de aula e mostra a necessidade de criar um ambiente de aprendizado positivo e eficaz (Nogaro, a.; Veroneze, d. J. 2023).

Esse tempo de experiência tanto pode ajudar o professor a lidar com as demandas e dinâmicas da sala de aula como também o deixar acomodado. Profissionais com tempo na educação buscam equilibrar a rica tradição pedagógica com a necessidade da inovação.

Preocupadas com esse ponto, fizemos questão de saber há quanto tempo os docentes estão atuando na educação básica. Exceto um docente não informou o seu tempo de atuação. Quanto aos demais, somamos e dividimos por 49 para tirar a média do tempo de atuação dos participantes na educação básica, obtendo uma média aproximada de 7 anos e 8 meses.

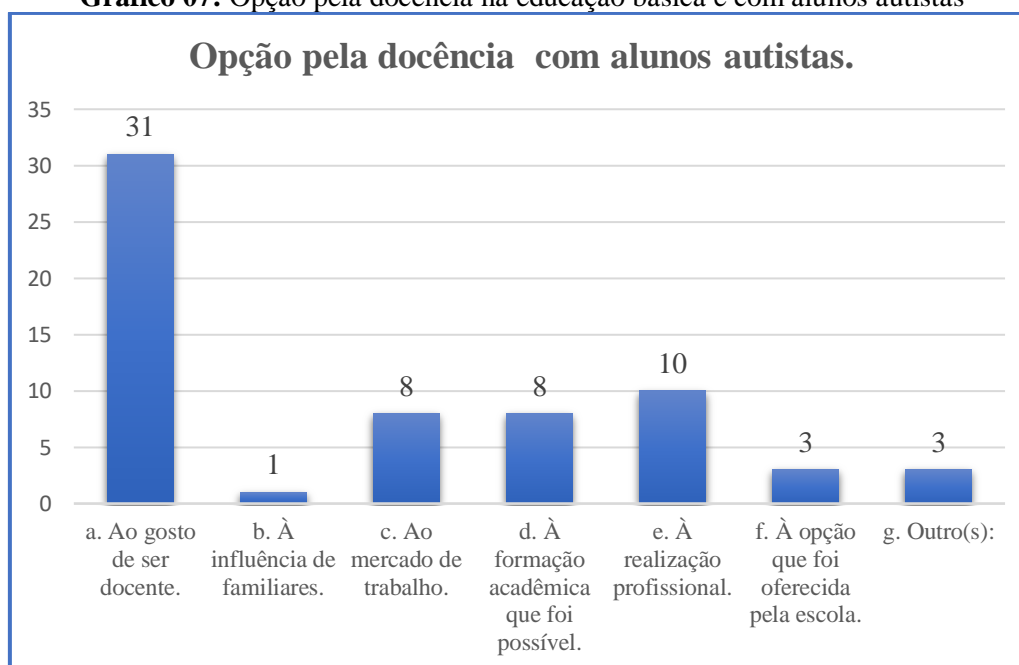
#### **4.1.6 Tempo em que trabalham com alunos autistas**

Assim como questionamos sobre o tempo de atuação na educação básica, atentamos também a questionar há quanto tempo trabalham com alunos com TEA. Como visto no resultado do estado do conhecimento, os docentes mostram preocupação com o ingresso dos alunos, pois esses alunos ainda são um desafio para eles.

Apenas dois dos cinquenta participantes não responderam ao questionamento. Tiramos a média com os quarenta e oito participantes e obtivemos aproximadamente 4 anos e 10 meses que esses docentes trabalham com a inclusão de alunos autistas. Uma diferença aproximadamente de 3 anos e 2 meses de sua atuação para a inclusão desses alunos.

#### 4.1.7 Opção pela docência na educação básica e com alunos autistas

**Gráfico 07:** Opção pela docência na educação básica e com alunos autistas



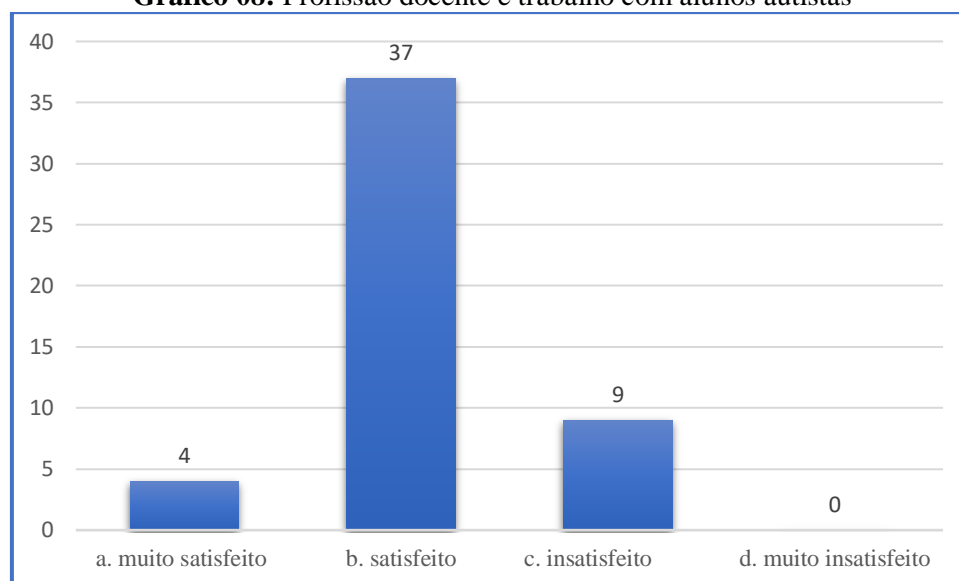
**Fonte:** Dados da pesquisa

Como podemos observar, o gosto pela docência é a principal motivação dos participantes, ou seja 48%; em seguida vem a realização profissional; e com o mesmo percentual o mercado de trabalho e a formação que foi possível.

Assim, pudemos concluir que os respondentes desta pesquisa optaram pela docência pelo gosto de ser professor e por uma realização profissional. Ainda assim, para confirmar esses dados, perguntamos como se sentiam ao trabalhar com crianças autistas e se repetiriam a escolha pela docência.

#### 4.1.8 Com relação à profissão docente e ao trabalho com alunos autistas

**Gráfico 08:** Profissão docente e trabalho com alunos autistas

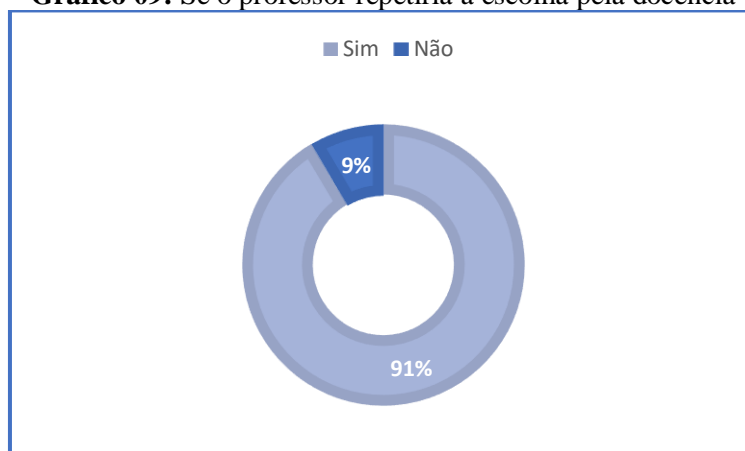


**Fonte:** Dados da pesquisa

A maioria dos participantes demonstra satisfação com a profissão e com seu trabalho com alunos autistas. Apenas 18% dos participantes se mostraram insatisfeitos. Considerando que a maioria, 74% dos participantes, encontram-se satisfeitos com a sua profissão, reafirmam a questão anterior quanto ao gosto pela docência.

Assim, questionamos se os docentes repetiriam sua escolha.

**Gráfico 09:** Se o professor repetiria a escolha pela docência



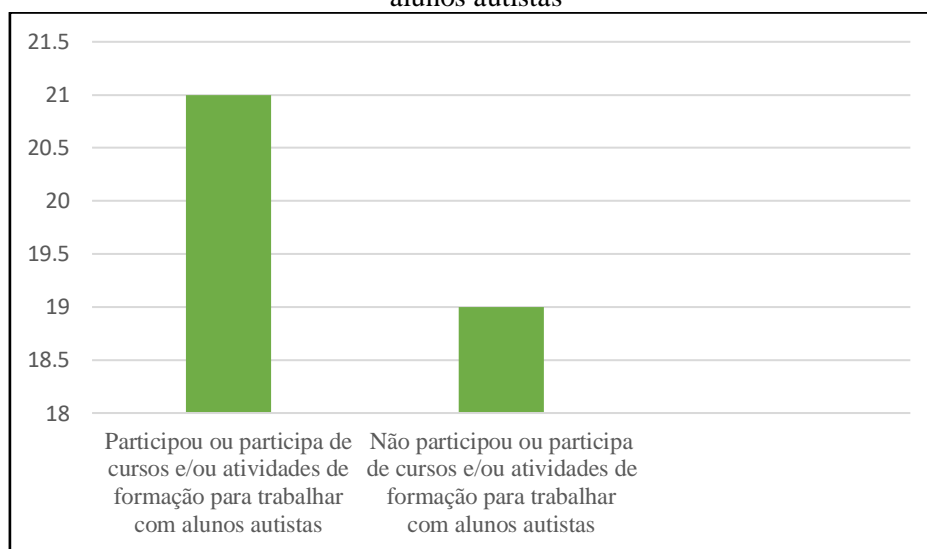
**Fonte:** Dados da pesquisa.

Diante desse dado, observamos que 91% dos participantes repetiriam sua escolha de ser docente, mesmo com as dificuldades, como relatam: 01AF: “Apesar das dificuldades é gratificante o avanço pedagógico.”; 12AF: “Eu gosto dessa área, mesmo com todas as dificuldades.” Ou reafirmando o gosto pela docência: 20CF: “Amo o que faço e me identifico muito.”; 17BF: “É uma questão de realização profissional.”

Os demais docentes conversam sobre essas mesmas respostas de realização como os que não repetiriam a escolha: 21CF: “Falta de condições de trabalho.”; 22CF: “Não é oferecido pouco ou nenhum suporte para o trabalho com as crianças.”; 45EF: “Muito difícil nos dias atuais. Situação comportamental.”.

Cada docente tem o seu motivo para não repetir a escolha, mas como mostram os dados, apenas 9% não repetiriam essa escolha, pelos motivos citados acima.

**Gráfico 10:** Participou ou participa de cursos e/ou atividades de formação para trabalhar com alunos autistas



**Fonte:** Dados da pesquisa.

Como já discutido no capítulo II, a formação continuada é de suma importância para a prática docente e o desenvolvimento dos alunos, sendo necessário que essa formação esteja de acordo com a realidade do professor, para que o professor tenha subsídio e se sinta seguro em atuar com qualidade na realidade de sua sala de aula (Orrú, 2003.)

Assim, buscamos identificar se os docentes buscam ou já buscaram uma formação para trabalhar com alunos autistas, além de suas pós-graduações, como cursos online,

presenciais, palestras, minicursos e outros que possam agregar na sua realidade da sua sala de aula.

Como podemos observar no Gráfico 10, a diferença dos que participaram e dos que não participaram é pouca, apenas 2 professores a mais participaram de formações acerca do autismo.

Como vimos no estado do conhecimento, os alunos com TEA ainda são um desafio para os professores, pois os docentes não se sentem preparados para atender a esses alunos, e um dos motivos é a falta de formação. Com esse dado constatamos que os docentes precisam de mais formações para desenvolver esses alunos, pois muitos são pós-graduados em muitas áreas de inclusão, seja em Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou em psicopedagogia, mas uma parte dos entrevistados não participa de novos cursos ou atividades relacionados ao aluno com TEA fora da sua formação inicial e em pós-graduações.

Na sequência, indagamos aos participantes sobre o significado de ser professor na educação básica e com alunos autistas. As respostas obtidas foram submetidas a análise por meio do Software Iramuteq. Conforme mencionamos anteriormente, esse programa desempenha um papel fundamental na análise de dados de material verbal transcrito.

O processamento do texto no Iramuteq, referente às respostas dos participantes quanto ao que era ser professor de educação básica e de alunos autistas, resultou de um corpus de 638 palavras. Após a eliminação das palavras que não possuíam significado para a pesquisa, o número de formas ficou definido em 288 palavras. Destas, 203 tiveram frequência igual a 1, correspondendo a 70,49% do total de palavras do corpus e a 31,82% do número de formas identificadas.

**Tabela 05** - Resultado do processamento do *corpus* no *software* Iramuteq

Número de textos	01
Número de ocorrências	638
Número de formas identificadas	288
Número Hapax	203 (70,49% % das ocorrências – 31,82% das formas)

**Fonte:** Software IRAMUTEQ

Desse processamento, obtivemos a lista das palavras mais citadas pelos participantes.

**Tabela 06:** Palavras mais frequentes no processamento do Iramuteq

formes	eff	↓
desafio	28	
aluno	11	
criança	6	
sentir	5	
conhecimento	5	
educação	5	
constante	4	
falta	4	
trabalho	4	
realizar	4	
autista	4	
grande	3	
dedicação	3	
particularidade	3	
realização	3	

Fonte: Software IRAMUTEQ.

Procuramos compreender o sentido, o significado e a relação estabelecida entre as palavras “desafio”, “aluno” e “criança”, que obtiveram uma frequência maior que 5, como pode ser observado na nuvem de palavras e na análise de similitude.

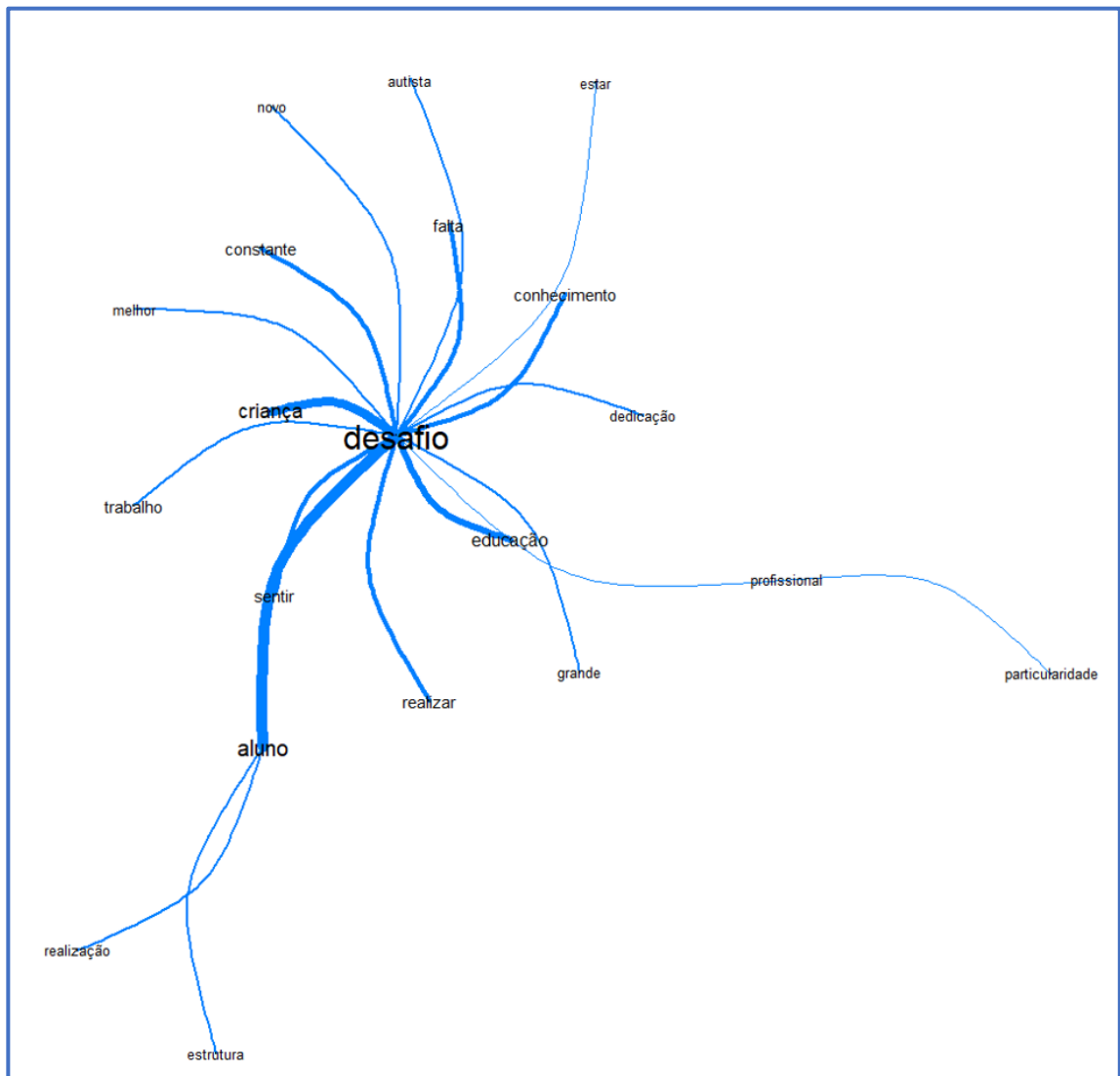
**Figura 07:** Nuvem de palavras



Fonte: Software IRAMUTEQ.



**Figura 08:** Análise de similitude



**Fonte:** Software IRAMUTEQ.

Ao ser submetido ao Iramuteq, as palavras que compõem o texto se posicionaram de forma organizada e hierarquizada, apresentando tamanhos diversos. Esse agrupamento e disposição gráfica são determinados pela frequência, permitindo a identificação das palavras-chave em um corpus. As palavras de maior relevância encontram-se mais próximas do centro da figura e são representadas com fontes maiores, correspondendo à quantidade de vezes em que foram citadas.

Com podemos observar tanto na nuvem de palavras (Figura 07) quanto na análise de similitude (Figura 08), as palavras que obtiveram maior frequência foram: “desafio”, “aluno” e “criança”.

Essas palavras guardam uma forte ligação entre si. O conjunto do sentido e do significado atribuídos a elas pode traduzir o que é ser professor hoje na educação básica para alunos autistas de acordo com os participantes desta pesquisa.

A palavra “desafio”, a mais citada (28 vezes), localizada no centro da imagem, indica a ligação direta com as demais palavras ao seu redor. Diante dessas imagens geradas pelo Iramuetq buscamos compreender o contexto em que os professores inseriram essas palavras. Assim, como fizemos no estado do conhecimento, analisamos as palavras mais citadas no contexto em que elas aparecem.

Pudemos observar que as palavras se interligam entre si, pois o desafio vem seguido de aluno e criança. O conjunto do sentido e significado atribuídos a elas pode traduzir o que é hoje a educação básica para os participantes da pesquisa.

Na educação básica ser professor de alunos autistas representa um **desafio** significativo que exige enfrentamento constante. A missão consiste em promover o desenvolvimento contínuo do **aluno**, contribuindo diariamente para o crescimento e aprendizado da **criança**.

Essa análise pode ser observada nas respostas de alguns participantes:

Sinto-me realizada em relação aos avanços. No entanto, há dificuldades relacionadas a estrutura predial, recursos materiais, educação doméstica de alunos e familiares. (21CF).

É desafiador, porém, satisfatório pois sabemos o quanto cada criança necessita de ações pedagógicas e de conhecimento, contudo de educação de qualidade. (26CF).

Um desafio e uma alegria, pois apesar das dificuldades podemos ver a evolução e sentir o afeto das crianças acolhidas. (36DF).

Ser professora da educação básica é uma realização. Mas ter alunos autistas, um grande desafio por falta de apoio e condições de trabalho. (48EF).

Um desafio, mas ainda existe uma má administração de recursos da educação inclusiva e uma resistência por parte da família para aceitar o diagnóstico e tratamento. (02AF).

Desespero, pois falta estrutura e preparo em formação. (08AF).

Ser criativa, estudar, se formar nos assuntos relacionados aos alunos c/ autismo para ajudar na aprendizagem deles, sempre trabalhando o lúdico. (15BF).

De acordo com os participantes da pesquisa, ser professor na educação básica de alunos autistas é um desafio constante, seja pela falta de apoio, recursos tanto pessoais quanto de material, formação e/ou outros, mas é gratificante ver o desenvolvimento dos alunos, bem como uma boa formação.

Sintetizando, podemos dizer que o perfil dos participantes dessa pesquisa apresentou as seguintes características:

- 90% são do sexo feminino e possuem de 36 a 45 anos de idade;
- A maioria cursou a licenciatura em Pedagogia e pós em Psicopedagogia e Educação Especial Inclusiva;
- O tempo em que trabalham na Educação Básica e com alunos autistas perfaz uma média de 7 anos e 8 meses e 4 anos e 10 meses respectivamente;
- A opção pela docência na Educação Básica e com alunos autistas, recai, principalmente, por gostar da docência e pela realização profissional;
- A maioria (74%), estão satisfeitos com relação à profissão docente e ao trabalho com alunos autistas;
- 91% dos participantes repetiriam a escolha de ser docente;
- Enquanto 52,5% dos professores participam ou já participaram de atividades de formação para trabalhar com alunos autistas, 47,5% nunca participaram e ainda não participam;
- Para a maioria dos participantes, ser professor de alunos autistas representa um desafio significativo que exige enfrentamento constante - a missão consiste em promover o desenvolvimento contínuo do aluno, no sentido de contribuir diariamente para o crescimento e aprendizado da criança.

Mediante essas características, de modo geral, podemos dizer que elas podem estar influenciando positivamente a construção de representações positivas desse grupo sobre “processo de inclusão de estudantes com TEA nas escolas”. No entanto, é preocupante o fato de 47,5% dos professores não terem, ainda, participado de processos de formação, o que, de certa forma, pode comprometer a compreensão sobre a inclusão do aluno autista na escola.

## **4.2 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

### **4.2.1 Com relação as características de crianças com TEA**

Para investigar a compreensão dos professores sobre as características de crianças com TEA, solicitamos que eles assinalassem, de acordo com suas experiências, se tais características ocorrem sempre; ocorrem pouco, não ocorrem, ou eles não sabem dizer.

Partimos da premissa de que para o professor planejar bem suas aulas é necessário que ele conheça bem as características dos seus alunos autistas.

A tabela 07 mostra os resultados apresentados nessa questão.

**Tabela 07:** Compreensão sobre as características dos alunos autistas

<b>Características de crianças com TEA</b>	<b>Ocorre sempre</b>	<b>Ocorre pouco</b>	<b>Não ocorre</b>	<b>Não sei dizer</b>
a) Dificuldades para interagir com os outros.	19	25	6	
b) Comprometimento da linguagem oral.	26	16	8	
c) Movimentos repetitivos.	24	19	5	2
d) Déficit de compreensão.	29	17	4	
e) Instabilidade emocional.	29	17	4	
f) Comportamentos rígidos, inflexíveis.	16	24	8	2
g) Comportamentos agressivos – bate em si ou nos outros.	10	19	21	
h) Comportamentos obsessivos.	9	26	15	
i) Comportamentos inapropriados.	8	22	18	2
j) Comportamentos agitados.	25	20	5	
l) Dificuldades para atender limites e regras.	18	24	8	
m) Falta de interesse pelas atividades escolares.	19	25	6	

**Fonte:** dados da pesquisa

#### a) Dificuldades para interagir com os outros

Sobre essa característica, os docentes não entraram em um consenso, pois 25 relataram que ocorre pouco, ou seja, os seus alunos têm pouca dificuldade em interagir com os outros e 19 responderam que sim, ocorrem sempre as dificuldades de interagir com os outros. Os outros 6 que responderam, afirmaram que não ocorre dificuldade na interação.

#### b) Comprometimento da linguagem oral

Dos 50 participantes, 26 responderam que seus alunos sempre têm comprometimento da linguagem oral, 16 afirmaram que ocorre pouco e 8 afirmaram que não ocorre, mostrando, mais uma vez, que tais características divergem de aluno para aluno, mas prevalecem aqui a característica de que o comprometimento da linguagem oral é comum.

#### c) Movimentos repetitivos

Quanto aos movimentos repetitivos que é uma das características muito comum entre os autistas, 24 professores relataram que ocorrem sempre, 19 que pouco ocorre, 5 que não ocorre e 2 relataram que não sabe informar.

d) Déficit de compreensão

Para a maioria (29) os alunos apresentam déficit de atenção e 17 afirmaram que ocorre pouco. Sendo uma diferença grande de um para o outro, podemos dizer que as experiências dos docentes são diferentes e apenas quatro não apresentam essa característica.

e) Instabilidade emocional

Quanto a instabilidade emocional, os dados apresentam os mesmos resultados do déficit de atenção, sendo 29 ocorrendo sempre, 17 ocorrendo pouco e quatro não ocorrendo.

f) Comportamentos rígidos, inflexíveis

Dos 50 professores, 16 relataram que os comportamentos inflexíveis ocorrem sempre, enquanto a maioria, 24, ocorre pouco e apenas para oito não ocorre e dois não souberam responder. Portanto, prevalece a informação de que os comportamentos inflexíveis ocorrem pouco.

g) Comportamentos agressivos - bate em si ou nos outros

Quanto aos comportamentos agressivos, os dados mostram que a resposta mais assinalada (21) foi a que “Não ocorre”, seguida de “Ocorre pouco”, o que pode indicar uma característica pouco presente. Apenas dez professores afirmaram que ela ocorre.

h) Comportamentos obsessivos

Quanto aos comportamentos obsessivos, 9 professores relataram que ocorrem sempre, 26 que ocorre pouco e 15 não ocorre. Portanto, prevalece a pouca ocorrência dessa característica.

i) Comportamentos inapropriados

Da mesma forma que a anterior, os comportamentos inapropriados “ocorrem pouco” (22), seguido de “não ocorre” (18). Apenas oito afirmaram que “ocorre sempre”. Assim, pode-se dizer que os comportamentos inapropriados dos autistas são pouco observados.

j) Comportamentos agitados

Quanto aos comportamentos agitados, enquanto, apenas cinco docentes afirmam que eles não ocorrem, a maioria, (25) mostram que ocorrem sempre e 20 ocorrem pouco. Esses dados evidenciam que os comportamentos agitados, na maioria das vezes estão presentes.

#### l) Dificuldades para atender limites e regras

No que refere as dificuldades para atender limites e regras, a maioria (24), afirma que essa característica “ocorre pouco”, embora 18 afirmam que “ocorre sempre”. Apenas para oito relataram que não ocorrem.

#### m) Falta de interesse pelas atividades escolares

A falta de interesse pelas atividades escolares foi uma característica bem observada. Embora 25 professores afirmem que ela “ocorre pouco”, 19 sinalizam que ela “ocorre sempre”. Apenas seis disseram que ela não ocorre.

O resultado da pesquisa deste levantamento acerca do conhecimento dos professores sobre seus alunos abordou diversas percepções sobre as características e desafios enfrentados por alunos autistas em sala de aula. As respostas revelaram uma diversidade de experiências entre os docentes, como já esperávamos, devido à diversidade da intensidade do espectro autista.

De acordo com Bortolini, Roberta (2022, p.13) mostram que:

A criança com TEA apresenta muita dificuldade para comunicação, mesmo com seus familiares e demais pessoas do seu contexto social, gerando assim barreiras para expressar o entendimento de desejos, além de “apresentar vários sintomas adicionais como déficits cognitivos, hiperatividade, agressividade, ansiedade, entre outros.

As autoras ressaltam a complexidade do TEA indicando que as dificuldades vão além da comunicação e se estendem a diversas áreas do desenvolvimento e do comportamento. O reconhecimento de que o professor tem esses desafios é fundamental para proporcionar um apoio adequado e personalizado às necessidades da criança com TEA.

Analisando as respostas dos docentes, pudemos concluir que os educadores expressaram opiniões diferentes sobre os diversos aspectos dos seus alunos, confirmando a complexidade do TEA e as experiências que variam de aluno para o outro.

Nas respostas dos docentes, pudemos notar várias divergências, como nas dificuldades de interação dos alunos autistas. Enquanto metade relatou poucos obstáculos nesses aspectos, a outra metade observa desafios constantes. A presença frequente de comprometimento na linguagem oral é uma preocupação destacada por parte dos professores, bem como os movimentos repetitivos, que são reconhecidos pela maioria dos docentes, com diferentes níveis de frequência de aluno para aluno.

Comportamentos rígidos e inflexíveis variam nas experiências docentes, assim como a agressividade, que foi considerada pouco frequente pelos participantes desta pesquisa. A falta de interesse nas atividades escolares foi uma preocupação expressa pela maioria dos docentes, indicando a necessidade de estratégias eficazes para engajar alunos autistas no ambiente educacional.

Assim, fica evidente quão complexa é a inclusão de alunos com TEA. As trocas de experiências com os professores são de suma importância para melhor desenvolvimento de seus alunos, mas é importante o docente perceber que nem sempre o que funciona com um aluno irá funcionar com outro, devido à alta diversidade e intensidade. Por isso, ressaltamos mais uma vez a importância de uma formação adequada e continuada que dê subsídio aos docentes para o trabalho com cada uma das características do TEA.

Depois de os docentes externarem as características de seus alunos, questionamos quanto ao seu processo de formação para atender alunos com TEA.

#### 4.2.2 Processo de Formação para Atender o Aluno com TEA

A tabela 08 mostra as alternativas disponibilizadas para os participantes assinalarem as que mais correspondiam a compreensão deles sobre o processo de formação para atender o aluno com TEA.

**Tabela 08:** Processo de formação para atender o aluno com TEA

<b>Alternativas</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
a) ainda é necessário, pois muitos professores não receberam formação inicial e nem continuada adequada em relação ao ensino de crianças com TEA.	33	66
b) necessito de formação, pois ainda sinto inseguro(a) e despreparado(a) para essa demanda.	12	24
c) sinto falta de uma formação vinculada com a realidade do contexto da escola que atuo.	17	34
d) sinto falta de uma formação que me auxilie na adequação das práticas pedagógicas para atender os alunos com TEA.	22	44

e) a formação para atender o aluno com TEA deve ser contínua, mesmo que já tenhamos experiência.	34	68
f) não sinto necessidade de formação para atender alunos com TEA.	0	0

**Fonte:** dados da pesquisa

Pudemos observar na tabela 08, que, nessa questão, os docentes poderiam assinalar mais de uma alternativa, caso achassem necessário. Assim, a maioria dos docentes, ou seja, 68%, considerou que a formação para atender o aluno com TEA deve ser contínua, mesmo que os professores já tenham experiência. Na sequência, a alternativa “ainda é necessária, pois muitos professores não receberam formação inicial e nem continuada adequada em relação ao ensino de crianças com TEA” foi assinalada também pela maioria, por 66% dos participantes.

Vale ressaltar que as alternativas “sinto falta de uma formação que me auxilie na adequação das práticas pedagógicas para atender os alunos com TEA” e “sinto falta de uma formação vinculada com a realidade do contexto da escola que atuo” foram escolhidas por 44% e 34%, respectivamente, pelos participantes. Esses dados parecem evidenciar que os professores, além de compreender que o processo de formação para atender o aluno com TEA deva ser contínuo, necessita-se também um auxílio na adequação das práticas pedagógicas para que sejam vinculadas com a realidade do contexto da escola em que atuam.

Em concordância com Soriano

O papel do professor não é somente transmitir o conhecimento, mas sim atender as demandas que lhe são atribuídas frente à inclusão da criança com TEA relacionados ao processo de aprendizagem dessa criança, criando estratégias e recursos compatíveis às suas necessidades. (P.16, 2022)

Reconhecemos que a função do professor vai muito além da transmissão do conhecimento. Para esse autor, o professor deve criar estratégias e recursos compatíveis com as necessidades das crianças e isso implica que sua formação profissional deva ser vinculada com a realidade da sua escola.

Nos dias de hoje, é crucial que os educadores saibam lidar com a inclusão de alunos com TEA e conheçam as demandas específicas do seu processo de aprendizagem. Também precisam de uma abordagem abrangente e adaptativa no contexto da criança para que consigam responder às demandas específicas desses alunos em seu processo de aprendizagem.

#### **4.2.3 As estratégias de ensino para o aluno autista**



Sobre as estratégias de ensino para atender os alunos autistas, de acordo com a tabela 8, a maioria dos professores as utilizam com frequência procurando, principalmente, as que: incentivam sempre os alunos; priorizam uma linguagem objetiva; utilizam o concreto e o lúdico; sejam propostas de pequenas tarefas; buscam adaptar o currículo, as metodologias e o processo avaliativo; utilizam jogos e exploram o cotidiano; além de privilegiar vínculos afetivos e atividades que estimulam o pensamento lógico.

**Tabela 10:** A utilização, pelos professores, de estratégias de ensino para atender o aluno autista

<b>Estratégias que podem manter o aluno autista na sala de aula</b>	<b>Utilizo com frequência</b>	<b>Pouco utilizo</b>	<b>Não utilizo</b>	<b>Ainda quero utilizar</b>
a) Privilegiar vínculos afetivos.	39	6	3	
b) Utilizar linguagem objetiva.	46	2	1	
c) Propor pequenas tarefas.	42	4	2	
d) Incentivar sempre.	47			1
e) Propor atividades que estimulam o pensamento lógico.	39	11		
f) Adaptar o currículo, as metodologias e o processo avaliativo.	41	2	3	2
g) Evitar atividades longas.	35	6	7	1
h) Utilizar jogos.	40	7	1	2
i) Explorar o cotidiano.	40	6	1	
j) Utilizar abordagens sensoriais.	36	9	5	
l) Utilizar o concreto e o lúdico.	44	3	2	1

**Fonte:** dados da pesquisa

Observamos também, de acordo com a tabela 8, que as estratégias que ainda não são utilizadas há o registro de que ainda querem utilizar.

Ainda, sobre os dados da tabela 8, podemos discutir algumas questões importante que eles indicam. São elas:

- Os dados forneceram uma visão abrangente das estratégias de ensino utilizadas pelos participantes da pesquisa em relação aos alunos autistas, destacando práticas comuns e áreas que podem ser mais bem exploradas;
- Os docentes ressaltaram a importância das estratégias apresentadas para o trabalho com alunos autistas, reconhecendo a necessidade utilizar algumas que ainda não foram utilizadas;
- Priorizam, principalmente, estratégias que buscam incentivar sempre os alunos, com linguagem objetiva, concreta e características lúdicas;

- A diversidade de estratégias utilizadas pode sinalizar o compromisso que os docentes têm com a individualização do ensino, bem como o reconhecimento da singularidade de cada aluno com TEA, buscando proporcionar um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz.

Teoricamente, alguns autores respaldam as análises realizadas. Dentre eles temos Menezes (2015), que ressalta nos seus estudos a importância da utilização de uma linguagem objetiva e uma comunicação simplificada, já que alunos com TEA podem ter dificuldades na interpretação de uma fala mais complexa e/ou com duplo sentido. Assim, ao falar com clareza e objetividade com o aluno, melhor será sua compreensão.

Nessa mesma linha de pensamento, Costa (2015) explica que ao incorporar jogos lúdicos como estratégias para o desenvolvimento dos alunos, o professor terá uma ferramenta valiosa para trabalhar diversos aspectos, desde a socialização ao reconhecimento e cumprimento de regras, além de tornar o ambiente de aprendizado mais envolvente, estimulante e acessível para os alunos, promovendo seu desenvolvimento.

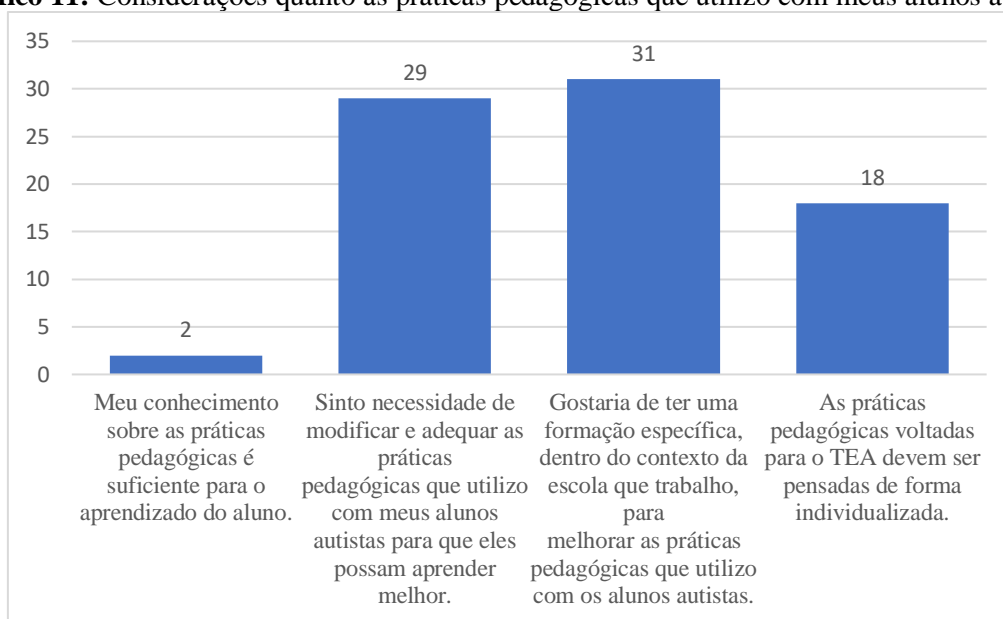
Na sequência da investigação, solicitamos aos professores que assinalassem as alternativas que melhor expressavam a compreensão deles sobre as práticas pedagógicas utilizadas por eles.

#### **4.2.4 As práticas pedagógicas utilizadas pelos professores com os alunos autistas**

A finalidade desta questão foi a de propiciar um momento de reflexão para que os participantes tivessem a oportunidade de pensar sobre as práticas pedagógicas que têm sido desenvolvidas por eles com os alunos autistas.

O gráfico 11 mostra que a maioria, 31 participantes “Gostariam de ter uma formação específica, dentro do contexto da escola que trabalha, para melhorar as práticas pedagógicas que utilizam com os alunos autistas”. Em seguida, 29 professores assinalaram que “Sentem necessidade de modificar e adequar as práticas pedagógicas que utilizam com os s alunos autistas para que eles possam aprender melhor”. Também 18 professores, menos da metade, assinalaram que “As práticas pedagógicas voltadas para o TEA devem ser pensadas de forma individualizada.”. Apenas dois registraram que consideram “O conhecimento sobre as práticas pedagógicas suficiente para o aprendizado do aluno”.

**Gráfico 11:** Considerações quanto às práticas pedagógicas que utilizo com meus alunos autistas



**Fonte:** Dados da pesquisa.

Os dados contidos nesse gráfico pareceram revelar também que os professores se preocupam com a melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas por eles, quando demonstram a necessidade de modificá-las e adequá-las e também quando assinalam que gostariam de uma formação dentro do contexto da escola. Sobre isso, Orrú (2003) corrobora com esses dados quando afirma que a formação do docente não pode acontecer distante de seu contexto.

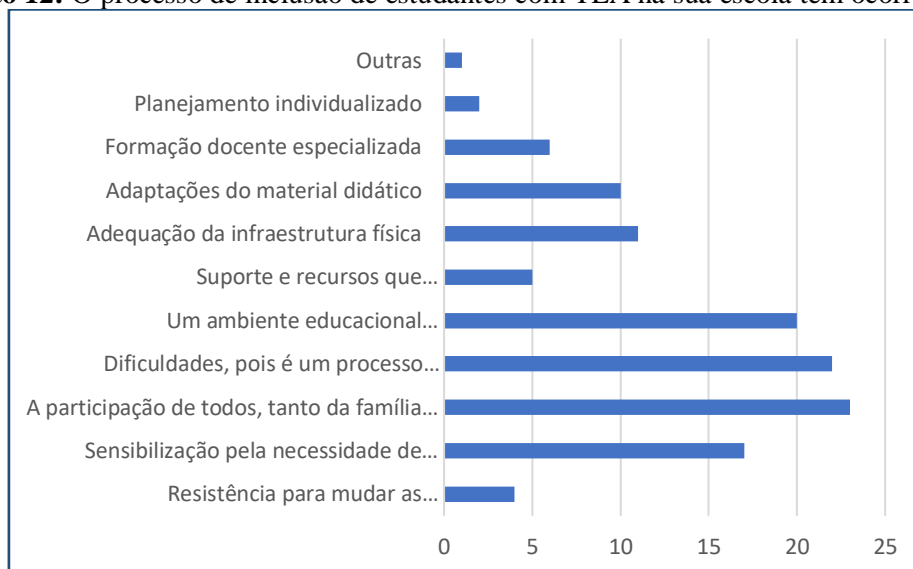
No nosso “Estado do Conhecimento”, estudo que realizamos antes de iniciar a pesquisa (cap. 1), vimos que os docentes enfrentam diversos desafios, mesmo sendo o principal agente da inclusão, ainda faltam recursos, formação e apoio para auxiliá-lo nessa caminhada. Pensando nisso, questionamos aos nossos participantes como tem ocorrido o processo de inclusão dos alunos autistas nas escolas em que atuam. Nesse tópico também permitimos que os participantes assinalassem mais de uma alternativa, por estar de acordo com os teóricos discutidos no desenvolvimento dessa dissertação, quando afirmam que a inclusão escolar modifica toda uma escola e não apenas a prática docente.

#### **4.2.5 Como tem ocorrido o processo de inclusão de estudantes com TEA na escola**

Como pode ser observado no gráfico 12, as opções mais citadas, que descrevem o processo de inclusão nas escolas dos participantes, mostraram que, embora, nesse processo haja a participação de todos, tanto da família quanto dos diversos profissionais,

a partir de um ambiente educacional acolhedor e acessível, ainda assim, há dificuldades, pois é um processo complexo e desafiador.

**Gráfico 12:** O processo de inclusão de estudantes com TEA na sua escola tem ocorrido com:



**Fonte:** Dados da pesquisa.

Ao analisarmos esse gráfico e refletirmos sobre tudo o que discutimos até aqui, vimos a complexidade do processo de inclusão de estudantes com TEA.

A participação de todos, tanto da família quanto dos diversos profissionais, destaca-se como a mais votada pelos participantes, mostrando que nas escolas em que realizamos as pesquisas as famílias e os multiprofissionais estão presentes na inclusão desses alunos. Ressalta-se assim a importância de uma abordagem colaborativa, conforme Glat (2018), que afirma que a educação inclusiva é mais que uma proposta educacional, ela engloba o coletivo, onde as várias partes interessadas se unem para o desenvolvimento do aluno.

Em seguida à participação de todos, vem as dificuldades por ser um processo complexo e desafiador, de acordo com os docentes. Nesse ponto, devemos ressaltar a importância de apoio contínuo e recursos adequados para os docentes desenvolverem seus alunos. É preciso reconhecer as dificuldades para minimizá-las.

A inclusão envolve diversas mudanças na escola, seja na estrutura e/ou nas práticas docentes. 20 docentes desta pesquisa afirmaram que na escola na qual eles trabalham existe um local acolhedor e acessível para todos os alunos, um esforço fundamental para garantir que todos os alunos se sintam bem e seguros no seu ambiente de aprendizado. Afirmam também esse ambiente acolhedor, 17 docentes que relataram que na escola em que trabalham há uma sensibilização para a escola ser inclusiva, refletindo um progresso na conscientização.

A adequação da infraestrutura física é também reconhecida por alguns participantes da pesquisa, bem como as adaptações dos materiais didáticos. É importante ressaltar que apenas seis participantes afirmaram que nas suas escolas há formação especializada para os docentes. Apenas dois relataram o planejamento individualizado, dificultando assim a inclusão efetiva desses alunos e a segurança do trabalho dos docentes.

Esses dados forneceram a visão dos participantes desta pesquisa e apresentaram o panorama da inclusão nas escolas, destacando seus desafios e avanços, bem como os pontos que devem ser aprimorados para uma inclusão eficaz e acolhedora para todos. De acordo com os autores estudados nessa pesquisa e também corroborando com Santos e Sá (2021, p. 3), um processo de formação continuada para os professores é imprescindível para a qualidade de ensino que se oferece aos alunos.

A formação continuada se constitui como um dos principais meios de aperfeiçoamento profissional. É um dos mais importantes caminhos para os professores adquirirem novos conhecimentos teóricos e práticos, a fim de aprimorar as suas práticas pedagógicas e desenvolver um processo de ensino-aprendizagem de qualidade. (Santos; Sá, 2021, p. 3).

Sintetizando, quanto as representações sociais sobre o transtorno de espectro autista (TEA), na visão dos participantes, elas têm se constituído a partir dos seguintes sentimentos:

- a) Representações sociais sobre as características de crianças com TEA: as características variam de aluno para outro – reafirmam mais uma vez a complexidade do processo de inclusão.
- b) Representações sociais sobre o processo de formação para atender o aluno com TEA: a formação é necessária e deve ser contínua, mesmo que os professores já tenham experiência.
- c) Representações sociais sobre as estratégias de ensino para os alunos autistas: utilizam diversas estratégias de ensino procurando, principalmente, as que: incentivam sempre os alunos; priorizam uma linguagem objetiva; utilizam o concreto e o lúdico; sejam propostas de pequenas tarefas; buscam adaptar o currículo, as metodologias e o processo avaliativo; utilizam jogos e exploram o cotidiano; além de privilegiar vínculos afetivos com atividades que estimulam o pensamento lógico.

- d) Representações sociais sobre práticas pedagógicas desenvolvidas com os alunos autistas: demonstram a necessidade de modificá-las e adequá-las a partir de uma formação contínua dentro do contexto da escola.
- e) Representações sociais sobre o processo de inclusão nas escolas: há a participação de todos, tanto da família quanto dos diversos profissionais, a partir de um ambiente educacional acolhedor e acessível, ainda assim, há dificuldades, pois é um processo complexo e desafiador.

### 4.3 TÉCNICAS DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

Este tópico referente à TALP – Técnica de Associação Livre de Palavras, tem como principal objetivo identificar o possível núcleo central e o sistema periférico das Representações Sociais dos participantes da pesquisa sobre a inclusão de aluno autistas. Como mostramos no capítulo da metodologia, essa técnica utilizou como termo indutor – **A inclusão de alunos com TEA nas escolas**. A partir desse termo, pedimos que os professores evocassem as palavras que viessem à mente.

Foram evocadas 144 palavras e dois dos professores não responderam essa questão.

Para realizar o tratamento das palavras, substituímos as que foram grafadas de forma diferente, mas que tinham o mesmo sentido e significado por uma forma só, neste caso, a mais citada. Esse processo ocorreu com 74 palavras.

Feito isso, processamos as evocações no *software* EVOC. Essa ferramenta distribui as frequências das palavras, auxiliando os pesquisadores a identificarem o possível núcleo central. Como pode ser visto em tabela abaixo:

**Tabela 11:** Informações do EVOC

Nombre total de mots diferentes	25
Nombre total de mots cites	144
Moyenne generale des rangs	2,00

**Fonte:** dados do EVOC

Dessa forma, o *software* encontrou 25 palavras diferentes e 144 palavras citadas, como mencionado anteriormente. O rang moyen veio estabelecido como 2,00.

**Tabela 12:** Distribuição das frequências segundo o processamento do EVOC

freq.	*	nb. mots	*	Cumul evocations et cumul inverse
1	*	8	8	5.6 % 144 100.0 %
2	*	1	10	6.9 % 136 94.4 %
3	*	1	13	9.0 % 134 93.1 %

5 *	3	28	19.4 %	131	91.0 %
<b>6 *</b>	<b>3</b>	46	31.9 %	116	80.6 %
<b>7 *</b>	<b>2</b>	60	41.7 %	98	68.1 %
<b>8 *</b>	<b>3</b>	84	58.3 %	84	58.3 %
<b>10 *</b>	<b>1</b>	94	65.3 %	60	41.7 %
<b>15 *</b>	<b>1</b>	109	75.7 %	50	34.7 %
<b>17 *</b>	<b>1</b>	126	87.5 %	35	24.3 %
<b>18 *</b>	<b>1</b>	144	100.0 %	18	12.5 %

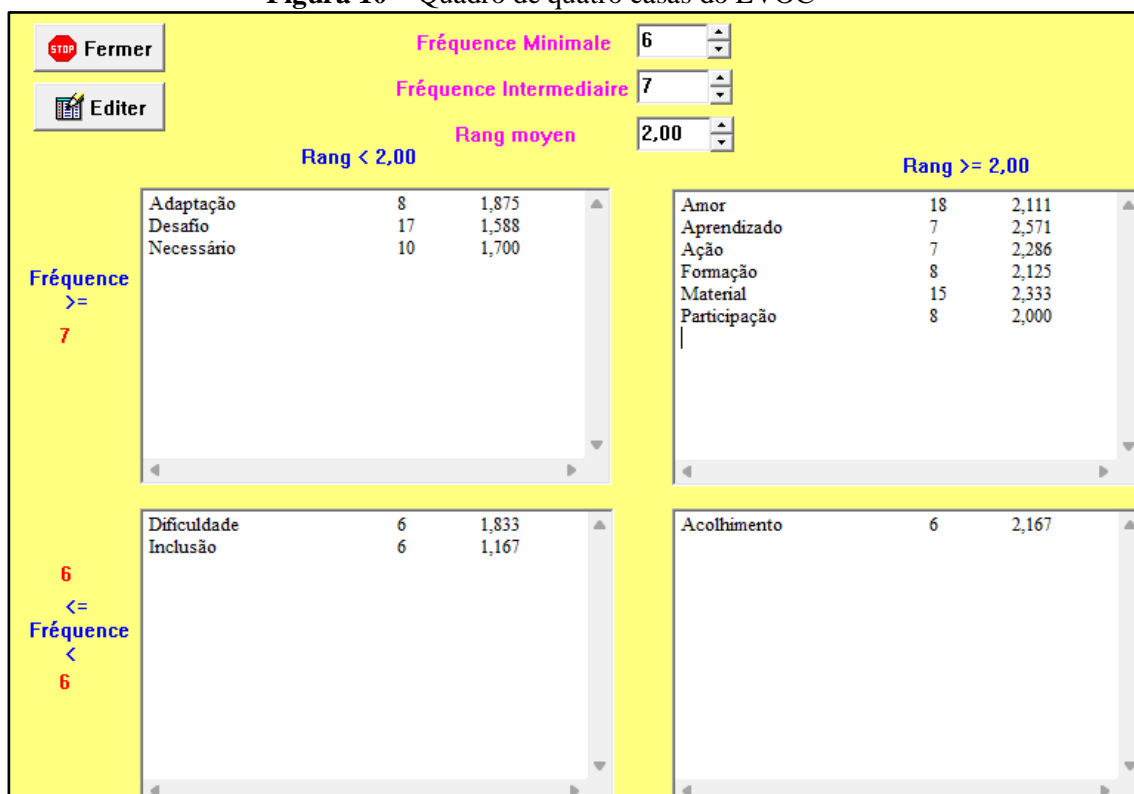
Fonte: dados do EVOC

A frequência mínima foi calculada dividindo o total de palavras evocadas (144) pelo número de palavras diferentes (25). O resultado foi 5,76, assim, arredondamos para 6.

Já, para definir a frequência intermediária, o cálculo foi realizado a partir dos dados da tabela 12<sup>4</sup>. Inicialmente, fizemos um corte a partir da frequência mínima, que, no nosso estudo, foi de 6. Em seguida, somamos os números da primeira coluna e dividimos pela soma dos números da segunda. Assim, dividimos 81 por 12 e obtivemos 6,75, o que foi arredondado para 7. O “rang moyen”, como mostra a tabela, já vem estabelecido em 2,00.

Após o lançamento da frequência mínima e intermediária e lançada a frequência do “rang moyen”, o *software* gerou o quadro das quatro casas, referentes ao núcleo central e sistema periférico, como mostra a Figura 10:

Figura 10 – Quadro de quatro casas do EVOC



<sup>4</sup> Os dados considerados nessa tabela foram os números em negrito da 1ª e 2ª colunas.

Fonte: Dados do Software EVOC

O quadro 06 mostra a disposição dos resultados nos quadrantes disponibilizados pelo *Software* EVOC. Como podemos observar, temos o primeiro quadrante que abriga as palavras do núcleo central. O segundo quadrante refere-se à primeira periferia. O terceiro, recebe as palavras que constituem os elementos de contraste. E o quarto quadrante constitui as palavras da segunda periferia.

**Quadro 06:** Disposição dos resultados nos quadrantes gerados pelo EVOC.

ESTRUTURA DE QUADRANTES		
FREQUÊNCIA	<b>PRIMEIRO QUADRANTE</b> Núcleo Central (palavras com alta frequência e forte importância)	<b>SEGUNDO QUADRANTE</b> Primeira periferia (palavras com alta frequência e fraca importância)
	<b>TERCEIRO QUADRANTE</b> Elementos de contraste (palavras com baixa frequência e forte importância)	<b>QUARTO QUADRANTE</b> Segunda periferia (palavras com baixa frequência e fraca importância)

Fonte: Abric (2005)

#### 4.3.1 Primeiro quadrante ou Núcleo Central

As palavras do primeiro quadrante, provavelmente constituem o Núcleo central das representações e estão em tal posição por terem sido evocadas com uma frequência igual ou maior que 7, são as palavras “Desafio”, “Necessário” e “Adaptação”,

A palavra “Desafio” foi a mais evocada, 17 vezes. O sentido e o significado dessa palavra, expressos nas justificativas ou nos sinônimos dados pelos participantes, mostram ligações com os sentimentos dos docentes que expressam ser a inclusão, mesmo ocorrendo na escola e sendo desenvolvido em sala de aula, um desafio para eles, por falta de apoio seja da escola ou da família.

A palavra “Necessário” foi evocada 10 vezes. Para esses docentes, a inclusão é necessária, mas para que seja possível é preciso adaptações, que é nossa terceira palavra mais evocada (8 vezes). Abaixo estão alguns exemplos de justificativas dessa palavra que mostram a compreensão da inclusão de alunos autistas nas escolas.



**Quadro 07:** exemplos de justificativas das palavras do núcleo central

Desafio	Comprometimento, a falta de comprometimento familiar prejudica o desenvolvimento do aluno, já que eu acredito que escola e família devem andar de mãos dadas. (05AF)
	Desafios, pois é uma questão de pensamento humanizado em ajudar as crianças com TEA a se “encaixarem” num contexto social. (13AF)
	Mesmo ocorrendo, existem muitas dificuldades, o quantitativo de alunos na sala dificulta, porque o professor não consegue dar a atenção devida ao aluno com TEA, mesmo contando com auxiliar. (28DF)
	Desafiador pela falta de estrutura e profissionais especializados como professor de AEE. (42EF)
Necessário	É preciso compromisso da família tanto na presença do aluno na escola quanto os recursos necessários. (02AF)
	Necessário, por ser um direito de todos estarem inclusos no processo educativo. (04AM)
	Para que todas as estratégias possam dar certo se faz necessário a participação de todos, família, escola, profissionais, governos, estados, municípios para que lado os alunos sejam atendidos com uma educação de qualidade e com equidade. (26CF)
	É necessário que o município faça investimento em programas, formações dos profissionais para atender melhor, local e materiais (jogos) apropriados para o trabalho com esses estudantes. (43EF)
Adaptação	Termos um espaço apropriado para utilizar, faltando, necessitando de brinquedos, jogos, etc, direcionados. (16BF)
	A escola (Professores, gestão, monitores) precisam de formações para tornar a escola inclusiva. (22CF)
	Garantia de condições, qualidade e intenção. (35DM)
	Adaptações são importantes para garantir um ambiente inclusivo e gerar aprendizado. O autismo traz diversos desafios ao professor, por isso, é necessário adaptações, com rotinas estruturadas, comunicação visual, o ambiente precisa ser acolhedor para reduzir a ansiedade e a escola precisa ter uma infraestrutura preparada para atender a criança. (39DM)
	Preparar os profissionais que lidam com as crianças com TEA além do professor. (50EF)

Fonte: dados da pesquisa

De acordo com as respostas dos nossos participantes, pudemos concluir o quão desafiador tem sido para os docentes desenvolverem seus alunos e incluírem de forma que os mesmos não fiquem segregados na sala de aula.

A inclusão para esses docentes é necessária por ser um direito de todos, mas, para que ocorra, é necessária uma formação docente, participação da família e investimento do município tanto em espaços físicos quanto em materiais, para que os docentes possam atender melhor seus alunos e desenvolvê-los sem tantas dificuldades.

Por fim, nossa última palavra evocada no núcleo central foi a “Adaptação”, seja dos espaços ou das formações, para que possa garantir um ambiente inclusivo e profissional que saibam lidar com crianças com TEA.

Com base nas respostas dos nossos participantes, fiou evidente o desafio enfrentado pelos professores ao trabalhar com seus alunos e garantir a inclusão na sala de aula. A inclusão é vista como um direito de todos, mas para que ocorra de forma efetiva

sem muitos desafios, os docentes precisam de formação, envolvimento da família e investimentos físicos e de materiais para que possam oferecer um suporte adequado aos alunos. A adaptação, tanto na formação docente quanto nos espaços, é destacada por nossos participantes como fundamental para criar um ambiente inclusivo para lidarem com as crianças com TEA.

Assim, com relação ao provável núcleo central das representações sociais sobre o processo de inclusão de alunos com TEA nas escolas, podemos dizer que está representado pelas palavras “Desafio”, “Necessário” e “Adaptação”. Portanto, as representações sociais que estão sendo construídas ancoram em elementos que mostram ser essas representações constituídas pela compreensão de que a inclusão é um desafio, embora seja necessário, mas para que isso ocorra os docentes precisam de formação, envolvimento da família e investimentos físicos e materiais para que possam oferecer um suporte adequado aos alunos.

A pesquisa Tavares, Santos e Freitas (2016, p. 527) corrobora as representações sociais que estão sendo construídas pelos participantes ao mostrarem que “A inclusão de crianças com deficiência no contexto das escolas regulares ainda tem muito a avançar, principalmente no que diz respeito à formação dos professores que se relacionam diretamente com essas crianças”.

#### **4. 3. 2 Sistema Periférico**

Os demais quadrantes do *software* EVOC correspondem ao sistema periférico das representações sociais dos professores quanto a inclusão de alunos com TEA. Temos o quadrante superior direito, o quadrante inferior esquerdo ou zona de contraste e o quadrante inferior direito.

##### **a) Quadrante superior direito – primeira periferia**

Esse quadrante do sistema periférico pode ser nomeado também como primeira periferia, isso porque as palavras que o compõem foram evocadas com frequência alta, mais que a média. Compõem esse quadrante as seguintes palavras: “Amor” (18); “Material” (15); “Formação” (8); “Participação” (8); “Aprendizado” (7); e “Ação” (7).

Como pudemos ver, essas palavras foram muito evocadas, mas não estão ainda no Núcleo Central, por não terem sido evocadas nas primeiras ordens e nem consideradas

como as mais importantes. No entanto, elas estão muito próximas do núcleo central e têm possibilidade de migrarem para ele.

A palavra “Amor” foi a mais evocada nesse quadrante. De acordo com as justificativas e sinônimos dos participantes, o amor no contexto da inclusão para eles é essencial para oferecer o melhor acolhimento, proporcionando-lhes uma real oportunidade de inclusão, respeito e aceitação, além de ser fundamental. Segundo nossos docentes, devemos olhar para os alunos autistas com amor e empatia, colocando-se no lugar dele, como podemos verificar nos exemplos seguintes:

*Amor, pois sem ele não é possível oferecer um bom acolhimento e dar a criança uma oportunidade de realmente incluir, respeitar e abraçar. (10AF).*

*Devemos nos colocar no lugar do outro e olhá-lo com amor e empatia. Ter **amor** ao seu papel de mediar a construção do conhecimento, mesmo em meio a desafios. (17BF).*

*Amor, pois se não trabalhar com amor você jamais fará um bom trabalho e não conseguirá êxito. (23CF).*

Com base nos registros dos participantes, pudemos concluir que eles enfatizaram a importância fundamental do amor no contexto da inclusão. O amor é visto como um elemento essencial para oferecer acolhimento, oportunidades reais de inclusão, respeito e aceitação às crianças.

Essa representação sugere que o aspecto emocional, representado pelo amor, desempenha um papel significativo na criação de ambientes inclusivos e no desenvolvimento positivo das crianças.

A palavra “Material” (15) foi a segunda mais evocada. O material no contexto dos nossos participantes está relacionado aos recursos e adaptações que os docentes precisam para incluir e desenvolver seus alunos, bem como o apoio que é necessário. Como podemos observar nas falas:

*Devido a quantidade de alunos na sala, falta tempo para dedicar-me mais ao aluno, acompanhá-lo em relação as atividades pedagógicas. (11AF).*

*A palavra apoio, pois não é apenas incluir, mas promover eventos, formações e palestras na escola. (03AM).*

As palavras “Formação” e “Participação” foram evocadas oito vezes pelos participantes. Como discutimos no capítulo teórico dessa dissertação e também na análise

das palavras do núcleo central, a formação dos docentes é muito importante para o atendimento dos alunos autistas. Essa formação pode orientar na adaptação das práticas pedagógicas em sala de aula, tendo em vista que nossos participantes necessitam de uma formação específica para melhor desenvolver e incluir os alunos. Faz-se necessário também a participação da família e de todos os envolvidos na escola.

*É necessário que todos estejam unidos para fazer com que a criança se desenvolva tendo as ferramentas necessárias para o progresso do aluno. (36DF).*

***Formação** é a mais importante pois o profissional precisa estar capacitado para atender toda e qualquer especificidade que esteja dentro do ambiente escolar. (40EF).*

***Participação**, pois quando a escola trabalha em conjunto com a família o aluno fica mais incluído. Ocorrendo assim, uma aprendizagem. (32DF).*

Pudemos inferir que, de acordo com nossos participantes, a inclusão efetiva de alunos com TEA requer uma abordagem ampla e colaborativa com todos os presentes nesse processo, sendo necessária a união de todos.

Ainda compuseram a primeira periferia as palavras “Aprendizado” e “Ação”, com sete evocações cada. O sentido e significados delas estão relacionados ao comprometimento do docente com a inclusão dos alunos. Para os participantes, é a partir da ação que geramos aprendizado, como pode ser observado no exemplo seguinte: “*O comprometimento, pois, é através dele que temos a atitude e **ação** no processo de inclusão. (37DF)*”.

De modo geral, podemos dizer que as palavras desse quadrante mostram possibilidades de construção de representações sociais positivas sobre a inclusão. Elas denotaram a compreensão do que é necessário para o processo de inclusão e aprendizado dos alunos: o amor e a empatia com os autistas; uma formação específica para os professores; material e infraestrutura adequada; e a participação da família e de todos os envolvidos na escola. São essas ações que tornam a inclusão possível de acontecer de fato.

Vale ressaltar que as palavras que compuseram esse quadrante apresentam grandes possibilidades de migrarem para o núcleo central. Embora elas influenciem as representações sociais presentes no núcleo central, elas, ainda, não podem ser

consideradas representações, daí a importância desse estudo em recomendar ações que possam possibilitar essa imigração.

#### **b) Quadrante inferior esquerdo ou zona de contraste**

O terceiro quadrante corresponde às palavras com menor frequência, mas consideradas importantes, pois são evocadas nas primeiras linhas. Podem representar o contraste em relação ao núcleo central ou indícios de que novas representações podem estar sendo construídas por um grupo menor de participantes. Isto é, pode ocorrer um novo processo de ancoragem e, conseqüentemente, a formação de novas representações.

As palavras que constituíram este quadrante foram: “Dificuldade” e “Inclusão”.

A dificuldade e a inclusão estão interligadas no contexto educacional como relataram nossos participantes, seja por criar ambientes educacionais que reconheçam, respeitem e atendam as diversas necessidades dos alunos, como pode ser observado nos exemplos seguintes:

*Mesmo ocorrendo, existem muitas **dificuldades**, o quantitativo de alunos na sala dificulta, porque o professor não consegue dar a atenção devida ao aluno com TEA, mesmo contando com auxiliar. (28DF).*

*Não temos ambiente adequado para trabalharmos com **inclusão** e nem materiais adequados para tornar-se um ambiente acolhedor e prazeroso para construção de uma aprendizagem significativa. (48EF)*

*O comprometimento, pois, é através dele que temos a atitude e ação no processo de **inclusão**. (37DF)*

Os resultados da pesquisa de Cirino e Godoi (2021, p. 21) mostra que:

*[...] na inclusão do Transtorno do Espectro Autista, no ensino fundamental anos iniciais, é possível evidenciar que esse processo ainda enfrenta inúmeras **dificuldades**, tanto em relação à formação dos professores, bem como o momento de interação com os outros alunos e as leis que asseguram a inclusão. (Grifo nosso).*

Esses resultados justificam o sentido e o significado que apresentam as palavras desse quadrante. Pode ser tanto um novo grupo, que reforça as dificuldades encontradas na inclusão de alunos autistas, como também a possibilidade de ter elementos que contrastam o sentido e significado do núcleo central – enquanto o núcleo central evidencia a compreensão de que a inclusão é um desafio, embora seja necessário, este quadrante enfatiza apenas as dificuldades apresentadas.

### C) Quadrante Inferior Direito

O quarto quadrante contém palavras menos frequentes, conectadas de forma menos direta ao Núcleo Central, exercendo uma influência menos significativa. Elas não se posicionam numa ligação direta com o Núcleo Central, estão distantes, ou seja, não são muito influenciadas por ele.

Neste estudo, esse quadrante compreendeu a palavra: “Acolhimento” evocada 6 vezes. No contexto em que nossos participantes a evocaram, trata de proporcionar estratégias e ambientes que valorizem a diversidade, reconhecendo e respeitando as diferenças de cada aluno seja ele deficiente ou não, enquanto promovem oportunidades educacionais igualitárias para todos. A afirmação seguinte exemplifica a análise realizada: *“Proporcionar estratégias que busque envolver todos os alunos de forma igualitária, mesmo que os indivíduos sejam diferentes”*. (47EF).

Embora essa palavra “Acolhimento”, esteja longe de migrar para o Núcleo central, ela é positiva e reforça, ainda mais, as representações dos participantes de modo que a escola precisa acolher mais seus alunos e transformar seus ambientes.

Sintetizando, com relação ao núcleo central das representações sociais, pudemos dizer que os professores da Educação Básica, do município de Igarassu- PE, estão construindo representações sociais sobre o processo de inclusão de alunos com TEA nas escolas, representados pelas palavras “Desafio”, “Necessário” e “Adaptação”. O sentido e o significado dessas palavras ancoram em elementos que mostram a compreensão de que a inclusão é um desafio, embora seja necessário, mas para que isso ocorra os docentes precisam de formação específica, envolvimento da família e investimentos físicos e materiais (Adaptação).

#### 4.4 FRAGILIDADES E DIFICULDADES

Nesta questão, perguntamos se o professor apresentava ou não dificuldade quanto ao processo de inclusão de alunos com TEA. Na sequência, solicitamos sugestões de ações formativas para as respectivas dificuldades.

Dos 50 participantes, 40 apontaram as seguintes dificuldades, como mostra o quadro 08:

**Quadro 08:** dificuldades apontadas pelos participantes referentes ao processo de inclusão de alunos com TEA

01AF	Falta de apoio pedagógico, um monitor para auxiliar as atividades.
02AF	Acessibilidade a material de trabalho como jogos etc. e a participação do pai.
04AM	Materiais adaptados, participação de todos, suporte maior para concluir o percurso pedagógico.
05AF	Falta de assistência da escola, devido a realidade apresentada. Familiares que não aceitam a condição de seu filho(a).
07AF	Dificuldade no foco aprendizagem, socioemocional.
09AF	Falta de materiais pedagógicos para auxiliar.
10AF	Turma grande, falta de material.
12AF	Falta de apoio, necessidade de materiais pedagógicos adequados.
13AF	Falta de materiais apropriados e específicos, estabelecer uma rotina e as regras. Parar um momento para realizar as atividades. Ajudar mais as monitoras.
14BF	A respeito das monitoras que deixam a desejar por falta de especialização
15BF	Formação na área (TEA), monitoras com mais preparação com formação.
16BF	Controlar o aluno no sentar-se, quando terminamos nosso conteúdo, sempre, tem que haver algo a mais para suprir aquele momento.
17BF	Falta de alguns recursos necessários. Espaços adaptados (Falta). Poucas formações específicas para professores atualmente e em formação.
18BF	Desenvolver atividades que envolva todos os alunos no mesmo com ou sem TEA.
19CF	Por vezes a participação é o comprometimento das famílias no processo de ensino-aprendizagem.
20CF	Material adequados. Formação. Apoio da família.
21CF	Diagnóstico precoce. Falta de apoio em sala. Recursos materiais insuficientes. Apoio humano qualificado.
22CF	Elaborar atividades com poucos ou nenhum recurso. Entender como funciona cada um dos alunos. Falta de apoio e participação da família.
23CF	Material adequado. Estrutura adequada. Apoio.
25CF	Como trabalhar com esses alunos com uma demanda ainda maior dentro da sala? Falta de formação voltada para o aluno com TEA. Aluno que infelizmente não tem uma equipe multidisciplinar.
26CF	A participação das famílias é um processo bastante preocupante, formações continuadas, recursos, estratégias pedagógicas, acompanhamento de profissionais capacitados.
27DF	Adaptação de atividades. Encontrar o hiperfoco do aluno.
28DF	A minha própria falta de experiência. Quantitativo de alunos na sala. Recursos: Jogos, brinquedos etc. Tudo tem que ser feito ou comprado pelo professor.
29DF	Falta de recursos e capacitação específica na área.
31DF	Formação para essa área onde poderemos aprender e trocar com as outras professoras.
33DF	Em alguns momentos quando há a desregulação do aluno com TEA e ainda assim precisa-se manter o equilíbrio da sala.
36DF	Informações mais claras sobre as novas ferramentas para utilizar com os alunos e suas especificidades.
37DF	Alcançar o nível da turma, às vezes, ou na maioria das vezes, os alunos com TEA não acompanham a turma nas turmas.
38DF	É necessário, mais engajamento de outro profissional em sala de aula e material para o lúdico e prender a atenção deles.
39DM	O aluno se recusa a fazer atividades na classe, mesmo tendo acompanhamento de um profissional de apoio. O aluno por vezes chora na sala sem motivo e precisamos acalmá-lo. O aluno por vezes se recusa a conversar com a professora em sala.
40EF	Ausência de infraestrutura, excesso de alunos na sala de aula, falta de recursos.
41EF	Recursos tecnológicos previamente estudados.

42EF	Estrutura, falta de profissionais especializado (AEE), falta de monitor, falta de material, formações específicas.
43EF	Dificuldade de realizar um trabalho individualizado, por causa dos demais alunos e demandas diárias. Falta de recursos. Falta de profissionais na escola que também auxiliem o trabalho com esses estudantes.
44EM	O estudante que atendo, participa e busca interagir com as atividades propostas, contudo, tenho consciência a partir da singularidade de outros que possa atender futuramente que preciso de mais formações.
45EF	Não tenho formação para o trabalho com autistas.
46EF	Principais para mim é por ter muitos alunos para dar conta ao mesmo tempo as vezes não conseguir dar atenção a eles e a falta de recursos que prenda a atenção e ajude na aprendizagem.
47EF	Devido ao quantitativo de alunos contidos em sala, não consigo dar atenção devida e apropriada, para obter um resultado planejado. E monitora com uma especialização mesmo que simples possível.
48EF	Ambiente inadequado. Falta de materiais didáticos. Falta de profissionais do AEE, como apoio e monitoras.
49EF	Material adequados, jogos adaptados para poder atender a todos.

**Fonte:** dados da pesquisa

Para análise das dificuldades apontadas e das sugestões de ações formativas, mais uma vez, utilizamos a Análise de Conteúdo de Bardin (2011), conforme orientações já descritas anteriormente. Após seguirmos os três passos sugeridos pela autora, identificamos para compreender as dificuldades dos professores, quanto ao processo de inclusão de alunos com TEA, cinco categorias. São elas:

- 1) Falta de apoio e material pedagógico (25)
- 2) Formação na área (15)
- 3) Turma grande (4)
- 4) Apoio das famílias (4)
- 5) Aprendizagem socioemocional (4)

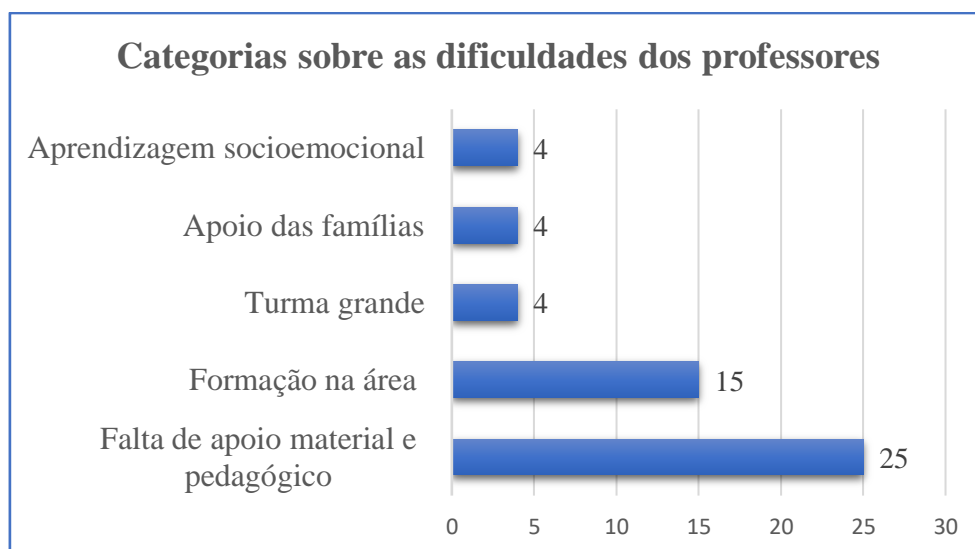
O gráfico 13 mostra o número de participantes que integram as categorias<sup>5</sup>:

**Gráfico 13:** categorias referentes as dificuldades quanto ao processo de inclusão de alunos com TEA e os respectivos números de participantes

---

<sup>5</sup> Alguns professores apresentaram mais de uma dificuldade, por isso o número de integrantes das categorias foram de 52 e não 50.





Fonte: dados da pesquisa

#### **a) Falta de apoio e material pedagógico (25)**

Esta categoria conteve o maior número de participantes (25). Para esse grupo, as dificuldades com relação a inclusão centram-se na falta de apoio e de material pedagógico, como mostram os exemplos:

*Falta de apoio pedagógico, um monitor para auxiliar as atividades. (01AF).*

*Dificuldade de realizar um trabalho individualizado, por causa dos demais alunos e demandas diárias. Falta de recursos. Falta de profissionais na escola que também auxiliem o trabalho com esses estudantes. (43EF).*

*Falta de alguns recursos necessários. Espaços adaptados (17BF).*

#### **b) Falta formação na área (15)**

Segunda categoria com maior número de participantes. Dos 40 professores que citaram ter dificuldades no processo de inclusão de alunos com TEA, 15 deles afirmaram ser devido à falta de formação específica para trabalhar com esses alunos. Como exemplo temos: “*Falta de formação voltada para o aluno com TEA*” (25CF) e “*Formação na área (TEA), monitoras com mais preparação com formação*”. (15BF).

#### **c) Turmas grandes (4)**

Para esse grupo de professores, quatro participantes, as dificuldades no processo de inclusão encontram-se no número grande de alunos a serem atendidos.

*Ausência de infraestrutura, excesso de alunos na sala de aula, falta de recursos. (40EF).*

*Principais para mim é por ter muitos alunos para dar conta ao mesmo tempo as vezes não conseguir dar atenção a eles e a falta de recursos que prenda a atenção e ajude na aprendizagem. (46EF).*

#### **d) Apoio das famílias (4)**

Compuseram também essa categoria, como a anterior, apenas quatro participantes. Nesta, o problema maior enfrentados por eles quanto a inclusão de alunos com TEA, é a falta de apoio das famílias, como pode ser verificado nos exemplos seguintes: *“Falta de apoio e participação da família”*. (22CF) e *“A participação das famílias é um processo bastante preocupante [...]”* (26CF).

#### **e) Aprendizagem socioemocional (3)**

Também, como as anteriores, essa categoria foi constituída de apenas quatro participantes. A dificuldade aqui referiu-se à aprendizagem do aluno. Os professores estão preocupados, pois apresentam dificuldades para lidar com os comportamentos dos alunos. A exemplo disso: *“Controlar o aluno no sentar-se, quando terminamos nosso conteúdo, sempre, tem que haver algo a mais para suprir aquele momento”* (16BF) e *“Dificuldade no foco aprendizagem, socioemocional”* (07AF).

De modo geral, quanto as fragilidades ou dificuldades enfrentadas pelos professores, com relação ao processo de inclusão de alunos autistas, pudemos observar que elas revelaram uma série de desafios. A inclusão de alunos com TEA demanda não apenas uma estratégia pedagógica adaptada, como já debatemos, mas também uma abordagem que envolve uma formação contínua, apoio multidisciplinar e a conscientização de todos na comunidade escolar. Essas preocupações refletem na complexidade do desafio da inclusão e ressaltam na necessidade de abordagens integradas.

Diante do exposto, pudemos observar que a maioria cita a falta de apoio e material pedagógico para o trabalho com os alunos. Nesse contexto podemos ressaltar a importância de recursos pedagógicos que atendam as necessidades educacionais da diversidade de alunos assim como a falta de uma formação específica para atender alunos autistas.

Em concordância com Soriano (2022, p.48) quando esse afirma que:

Além disso, destacaram que a formação dos professores, condutas positivas diante da inclusão, materiais adequados, apoio de uma equipe, bem como a quantidade reduzida de alunos em sala são fatores que influenciam positivamente para a inclusão da criança com TEA no ensino regular.

Esses aspectos ressaltam a importância de uma abordagem integrada que envolva a formação contínua, que a falta de formação é um dos problemas relatados pelos docentes da pesquisa, bem como, a quantidade de alunos em sala e falta do apoio familiar para que o professor tenha um apoio das particularidades do aluno.

Em suma, abordar essas dificuldades requer estratégias abrangentes e integradas que incluam uma série de fatores, desde o apoio pedagógico personalizado ao desenvolvimento de materiais adaptados e estratégias motivacionais para uma parceria sólida com a família. Essas e outras medidas são essenciais para criar um ambiente educacional inclusivo para todos os alunos. Pensando nisso, na sequência, pedimos para que os docentes, dentro da sua realidade, relatassem algumas sugestões para minimizar as fragilidades ou dificuldades evidenciadas.

Como podemos conferir no quadro 09, o que era de esperar, as sugestões correspondem com a maioria das dificuldades citadas por eles.

**Quadro 09:** Sugestões de ações formativas.

02AF	Formação adicional para os pedagogos e demais professores oferecidos de graça pelo estado e município, material nas escolas e profissionais de AEE suficiente.
03AM	Palestras e eventos de inclusão
04AM	Tempo para planejamento individualizado, maior suporte da escola, palestras e formações.
05AF	Verbas, formações direcionadas para todos os entes dos ambientes. “Palestras” abordando o assunto com uma linguagem acessível.
09AF	Políticas públicas e investimento.
10AF	Formações contínuas para os professores. Material adequado para trabalhar. Apoio de sala.
12AF	Mais recursos para trabalhar com TEA. Políticas públicas voltadas para tal.
13AF	Ficas mais perto dos alunos com TEA auxiliando mais as monitoras. Incluindo aos poucos as atividades dos autistas. Fazer e realizar atividades adaptadas.
14BF	Poderiam disponibilizar formações para esses profissionais.
15BF	Trabalhar juntos, escola, família e professores preparados nessa área (TEA).
16BF	Principalmente uma formação direcionada a esse grupo de aluno com ofertas de soluções e/ou minimizar.
17BF	Recursos pedagógicos acessíveis. Espaços para acolhimento desses alunos em alguns momentos (programados) durante o período regular das aulas. Mais formações específicas sobre esse tema (TEA).
18BF	Ter mais apoio/ formação, apoio da família e escola.
19CF	Chamar as famílias para o comprometimento no desenvolvimento da criança com TEA.

20CF	Formação continuada, sempre ajuda no dia a dia do professor.
21CF	Capacitação continua especializada. Recurso humano qualificado. Recursos materiais e estruturais.
22CF	Formação para professores. Acompanhamento com as famílias. Recursos para elaborar materiais adequados.
23CF	Formação especializada.
25CF	Salas com menor quantidade de aluno para melhor atender o aluno com TEA. Formações voltadas para esse trabalho específico.
26CF	Desenvolvimento e o querer de todos que convivem e ensinam os alunos sejam com TEA ou não, com outros transtornos ou não.
27DF	Formações sobre adaptações e preparações de atividades para crianças com TEA.
28DF	Capacitação para professores. Seria um sonho menos alunos por sala, ao menos na educação infantil. Secretaria de educação disponibilizar recursos nas salas específicas para esse público.
29DF	Ser disponibilizados capacitações, cursos para formar melhor o professor e habilitá-lo para trabalhar com o aluno com TEA.
31DF	Que haja formação específicas para os professores.
33DF	Observar o que antecede essa desregulação e tenta amenizar a situação.
36DF	Formações mais direcionadas para aplicabilidade de ferramentas específicas para atender as necessidades dos alunos.
37DF	Tempo, e um trabalho mais direcionado ao aprendizado, o aluno com TEA precisa de uma rede multidisciplinar para ter um verdadeiro processo de inclusão.
38DF	Formação continuada
39DM	Eu elogio e incentivo sua participação e engajamento na sala. Utilizo diferentes modalidades de ensino seja desenhando ou contando história. Eu forneço instruções claras e objetivas, tratando o estudante com carinho e afeto.
40EF	Sala de recursos, formação continuada para todos os profissionais da escola.
41EF	Prática pedagógica diversificada com recursos visuais, jogos com imagens e recursos tecnológicos previamente estudados.
42EF	Mais formação continuada sobre o tema.
43EF	Apoio e auxiliar para a turma, enquanto o professor estiver auxiliando o aluno com TEA, em contrapartida o auxiliar estará dando continuidade as atividades com os demais alunos.
44EM	Características gerais do TEA. Sugestões de atividades pedagógicas para estudantes com TEA.
45EF	Formação e tempo para atendimento individualizado por aluno com (TEA)
46EF	Auxiliar de sala, recursos pedagógicos (que estou criando), recursos tecnológicos.
47EF	Ter a preocupação nesse quantitativo de alunos para essa sala com alunos com TEA. Preparar as monitoras com curso de A.T (Acompanhamento Terapêutico) que é o básico. Ajudaria muito na questão comportamental (Como lidar com eles(a)).
48EF	Ambiente com adequações necessárias para realização de um trabalho de sucesso. Apoio com profissionais do AEE e monitores orientados para realização desse trabalho.
49EF	Disponibilizar recursos pedagógicos para assim atender melhor a todos.
50EF	Formação continuada.

**Fonte:** dados da pesquisa

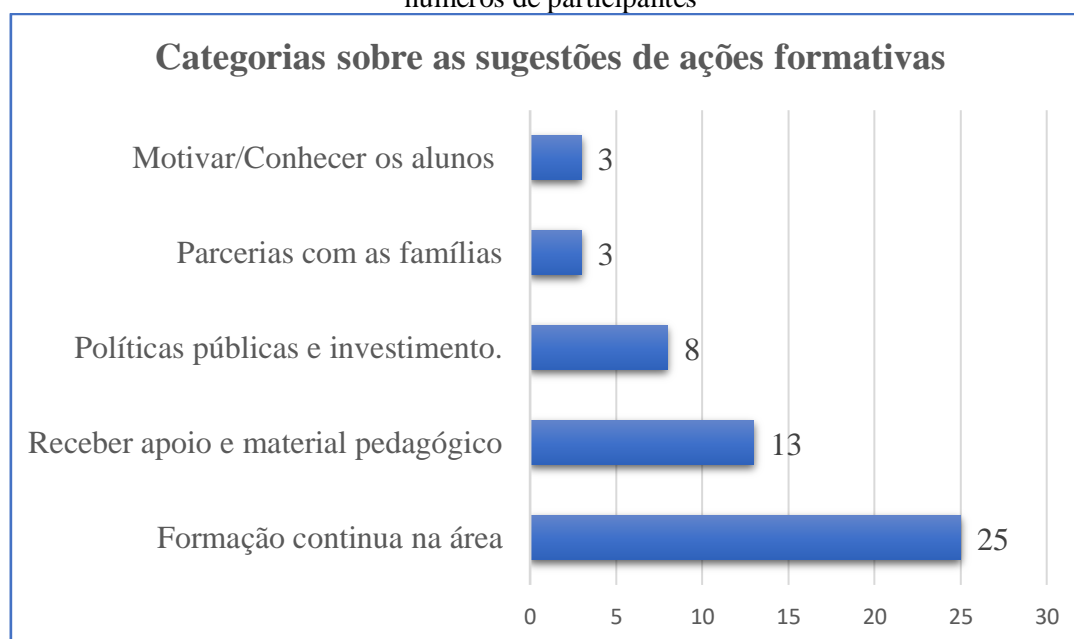
De acordo com a análise de conteúdo de Bardin (2011), organizamos as sugestões de ações formativas dos participantes em cinco categorias. São elas:

- a) Formação contínua na área (25)

- b) Receber apoio e material pedagógico (13)
- c) Políticas públicas e investimento. (8)
- d) Parcerias com as famílias (3)
- e) Motivar/Conhecer os alunos (3)

O gráfico 14 mostra o número de participantes que integram as categorias

**Gráfico 14:** categorias referentes as sugestões de ações formativas para minimizar as fragilidades e/ou dificuldades do processo de inclusão de alunos com TEA e os respectivos números de participantes



Fonte: dados da pesquisa

#### a) Formação contínua na área (25)

A maioria das sugestões de ações formativas, para suprir as fragilidades ou dificuldades com relação a inclusão de alunos com TEA, centraram na necessidade de uma formação contínua na área para todos os envolvidos com o atendimento ao autista. Contém essa categoria sugestões de 25 participantes. Como exemplo citamos:

*Formação adicional para os pedagogos e demais professores oferecidos de graça pelo estado e município, [...] (02AF).*

*Principalmente uma formação direcionada a esse grupo de aluno com ofertas de soluções e/ou minimizar. (16BF).*

*Formação continuada, sempre ajuda no dia a dia do professor. (20CF).*

## **b) Receber apoio e material pedagógico (13)**

Dos 49 participantes que responderam essa questão, 13 deles sugeriram ações formativas que possam disponibilizar não só apoio humano como também materiais pedagógicos para os professores, como mostra os exemplos seguintes:

*Material adequado para trabalhar. Apoio de sala. (10AF).*

*Recursos pedagógicos acessíveis. Espaços para acolhimento desses alunos em alguns momentos (programados) durante o período regular das aulas. (17BF).*

*Ambiente com adequações necessárias para realização de um trabalho de sucesso. Apoio com profissionais do AEE e monitores orientados para realização desse trabalho. (48EF).*

## **c) Políticas públicas e investimento. (8)**

Essa categoria, formada por sugestões de oito participantes, sugeriram ações que direcionam, principalmente, para as políticas públicas e investimentos. São elas:

*Formação adicional para os pedagogos e demais professores oferecidos de graça pelo estado e município, material nas escolas e profissionais de AEE suficiente. (02AF).*

*Salas com menor quantidade de aluno para melhor atender o aluno com TEA. (25CF).*

*Capacitação para professores. Seria um sonho menos alunos por sala, ao menos na educação infantil. Secretaria de educação disponibilizar recursos nas salas específicas para esse público. (28DF).*

## **d) Parcerias com as famílias (3)**

Para esse grupo de participantes – três professores - uma sugestão de ação formativa para minimizar as dificuldades quanto a inclusão de alunos com TEA é o estabelecimento de parcerias com as famílias. Como mostram os exemplos seguintes:

*Chamar as famílias para o comprometimento no desenvolvimento da criança com TEA. (19CF)*

*Acompanhamento com as famílias. (22CF).*

## **e) Motivar/Conhecer os alunos (3)**

Esta categoria, como a anterior, formada apenas por três participantes, sugeriu como ação formativa conhecer e motivar melhor os alunos autistas. Para esse grupo é necessário:

*Observar o que antecede essa desregulação e tentar amenizar a situação. (33DF).*

*Eu elogio e incentivo sua participação e engajamento na sala. Utilizo diferentes modalidades de ensino seja desenhando ou contando história. Eu forneço instruções claras e objetivas, tratando o estudante com carinho e afeto. (39DM).*

Como pudemos observar, as sugestões de ações formativas para solucionar ou minimizar as fragilidades e/ou dificuldades dos participantes nos processos de inclusão direcionam, principalmente, para ações formativas que se ocupam em oferecer formação contínua, apoio humano e material pedagógico, políticas públicas e investimentos, parcerias com as famílias e conhecer e motivar os alunos para os estudos.

Por fim, concordamos com Montoan (1997) quando afirma que a inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, destacando a natureza transformadora da inclusão na educação.

#### **4.5 GRUPO FOCAL: A OPORTUNIDADE DE SOCIALIZAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA COM OS PARTICIPANTES**

Reunimos os participantes da pesquisa que aceitaram integrar o grupo focal. O objetivo foi discutir e refletir os resultados da pesquisa com o intuito de este ser um momento formativo para eles.

A entrevista de grupo focal é uma técnica de investigação que oferece informações qualitativas e em razão disso pode adotar um caráter formativo a partir de discussões e reflexões. Tem por objetivo revelar experiências, sentimentos, percepções dos participantes sobre os tópicos da discussão. Para isso, há um moderador que incentiva a participação de todos, evitando que um participante tenha predomínio sobre os demais, e conduz a discussão de modo a mantê-la dentro dos tópicos de interesse inicial.

O grupo focal foi realizado no dia 16 de fevereiro de 2024, das 18h às 19h20min, via Google Meet, com a presença de quatro professores que puderam participar. Lembramos que o convite foi estendido a todos, por ocasião da coleta dos dados. Deixamos uma nota no final do questionário<sup>6</sup> convidando a participar do grupo focal, com o objetivo de complementar os dados da pesquisa a partir de discussões e reflexões sobre

---

<sup>6</sup> Confira questionário anexo (Apêndice 1)

os resultados. Do convite inicial, 16 professores deixaram o contato para participar do grupo. Destes, sete confirmaram o recebimento do link, mas apenas quatro acessaram o Google Meet para participar do grupo focal.

No primeiro momento, foram apresentados os resultados da pesquisa aos docentes e a partir da pergunta-chave foram iniciadas as discussões e reflexões dos resultados da pesquisa. As figuras seguintes mostram alguns dos slides utilizados para as discussões e reflexões dos resultados, culminado na pergunta-chave ou foco das discussões.

Figura 11: slides com os resultados da pesquisa que foram apresentados no Grupo Focal

**PERFIL DOS PARTICIPANTES**

- 90% são do sexo feminino e possuem de 36 a 45 anos de idade;
- A maioria cursou a licenciatura em Pedagogia e pós em Psicopedagogia e Educação Especial Inclusiva;
- O tempo em que trabalham na Educação Básica e com alunos autistas perfaz uma média de 7 anos e 8 meses e 4 anos e 10 meses respectivamente;
- A opção pela docência na Educação Básica e com alunos autistas, recai, principalmente, por gostar da docência e pela realização profissional;
- A maioria (74%), estão satisfeitos com relação à profissão docente e ao trabalho com alunos autistas;
- 91% dos participantes repetiriam a escolha de ser docente;
- Enquanto 52,5% dos professores participam ou já participaram de atividades de formação para trabalhar com alunos autistas, 47,5% nunca participaram e ainda não participam;
- Para a maioria dos participantes ser professor de alunos autistas representa um desafio significativo que exige enfrentamento constante - a missão consiste em promover o desenvolvimento contínuo do aluno, no sentido de contribuir diariamente para o crescimento e aprendizado da criança.

→ Mediante essas características, de modo geral, podemos dizer elas podem estar influenciando positivamente a construção de **representações positivas** desse grupo sobre “processo de inclusão de estudantes com TEA nas escolas.

→ No entanto, é preocupante o fato de 47,5% dos professores não terem, ainda, participado de processos de formação, o que, de certa forma, pode comprometer a compreensão sobre a inclusão do aluno autista na escola.

Fonte: dados da pesquisa



## AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Sintetizando, quanto as representações sociais sobre o transtorno de espectro autista (TEA), na visão dos participantes, elas têm se constituído a partir dos seguintes sentimentos:



- Representações sociais sobre as características de crianças com TEA: **as características variam de aluno para outro** – reafirmam mais uma vez a complexidade do processo de inclusão.
- Representações sociais sobre o processo de formação para atender o aluno com TEA: **a formação é necessária e deve ser contínua, mesmo que os professores já tenham experiência.**
- Representações sociais sobre as estratégias de ensino para os alunos autistas: utilizam **diversas estratégias de ensino** procurando, principalmente, as que: incentivam sempre os alunos; priorizam uma linguagem objetiva; utilizam o concreto e o lúdico; com propostas de pequenas tarefas; que buscam adaptar o currículo, as metodologias e o processo avaliativo; que utilizam jogos e exploram o cotidiano; além de privilegiar vínculos afetivos e com atividades que estimulam o pensamento lógico.
- Representações sociais sobre **práticas pedagógicas desenvolvidas** com os alunos autistas: **demonstram a necessidade de modificá-las e adequá-las a partir de uma formação contínua dentro do contexto da escola.**
- Representações sociais sobre o processo de inclusão nas escolas: há a participação de todos, tanto da família quanto dos diversos profissionais, a partir de um ambiente educacional acolhedor e acessível, **ainda, assim, há dificuldades, pois é um processo complexo e desafiador.**

Fonte: dados da pesquisa

## A TALP – TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS E O PROCESSAMENTO NO EVOC: APLICAÇÃO E RESULTADOS

	Fréquence	Rang	Fréquence	Rang	
Adaptação	8	1,875	Amor	18	2,111
Desafio	17	1,588	Aprendizado	7	2,571
Necessário	10	1,700	Ação	7	2,286
			Formação	8	2,125
			Material	15	2,333
			Participação	8	2,000
Dificuldade inclusão	6	1,833			
	6	1,167	Acolhimento	6	2,167

**Sintetizando:** com relação ao núcleo central das representações sociais, podemos dizer que os professores da Educação Básica, do município de Igarassu- PE, estão construindo representações sociais sobre o processo de inclusão de alunos com TEA nas escolas, representados pelas palavras “Desafio”, “Necessário” e “Adaptação”.

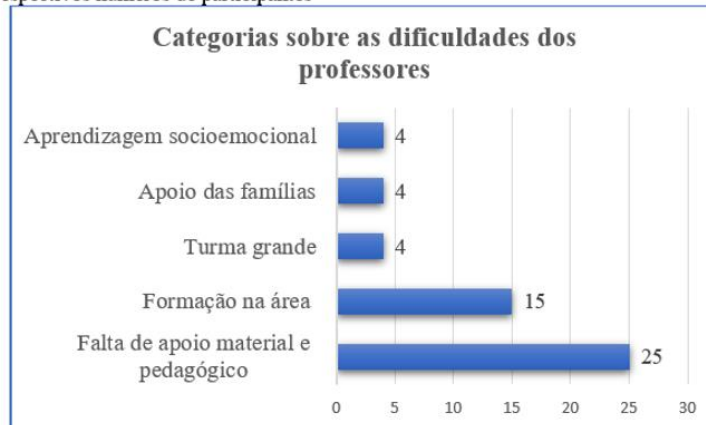
O sentido e o significado dessas palavras ancoram em elementos que mostram a compreensão de que a **inclusão é um desafio**, embora seja **necessário**, mas para que isso ocorra **os docentes precisam de formação específica, de envolvimento da família e de investimentos físicos e materiais.**

Fonte: dados da pesquisa

## FRAGILIDADES E DIFICULDADES

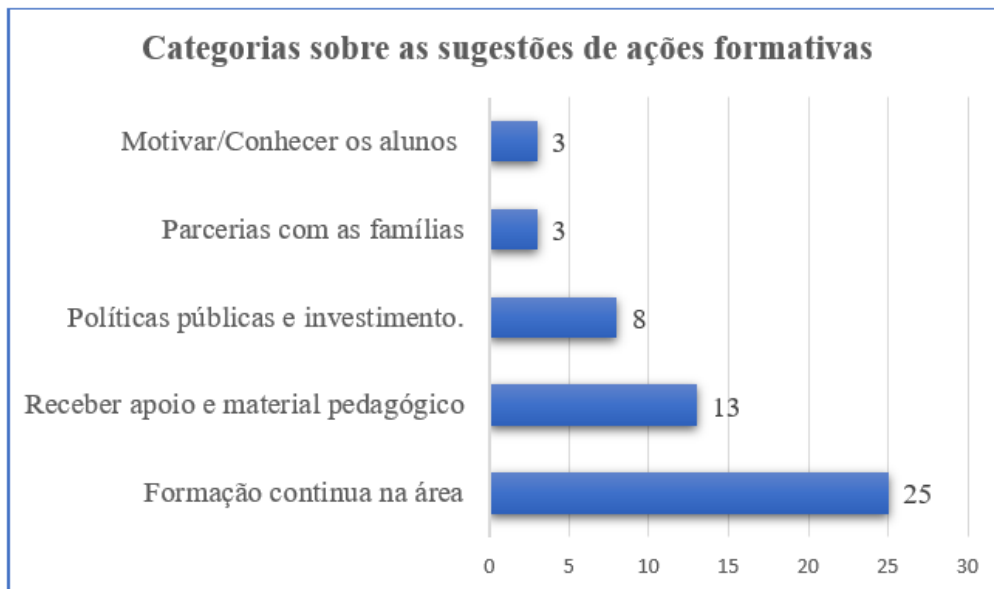
### Categorias referentes as dificuldades quanto ao processo de inclusão de alunos com TEA

**Gráfico 13:** categorias referentes as dificuldades quanto ao processo de inclusão de alunos com TEA e os respectivos números de participantes



Fonte: dados da pesquisa |

**Gráfico 14:** categorias referentes as sugestões de ações formativas para minimizar as fragilidades e/ou dificuldades do processo de inclusão de alunos com TEA e os respectivos números de participantes



Fonte: dados da pesquisa

## ROTEIRO PARA A ENTREVISTA DE GRUPO FOCAL



Discutir e refletir no grupo focal, os resultados da pesquisa com os professores que aceitarem participar dessa fase, com o intuito de ser um momento formativo para eles.



### **Foco das discussões:**



Discutir e refletir sobre a pergunta:  
A partir dos resultados da pesquisa o que vocês sugerem ou reafirmam para solucionar ou minimizar as dificuldades ainda presentes no processo de inclusão dos alunos com TEA nas escolas?

Fonte: resultados da pesquisa

Sobre as discussões e reflexões durante o grupo focal, os docentes reafirmaram a falta de formação para trabalhar com os alunos. De acordo com a fala de todos, para trabalhar com aluno autista é preciso não apenas uma formação técnica sobre o TEA, mas também parcerias e informações da família sobre o aluno. Essas informações, na visão dos professores, podem embasar suas práticas na sala de aula. Recomendaram, ainda, que a escola e as políticas educativas devem focar no investimento de formação continuada para que possam incluir cada vez mais seus alunos sem tanto despreparo e/ou dificuldades. As dificuldades e imprevistos poderão surgir, por isso é necessário estar preparados para superá-las.

Outro tópico abordado pelos professores diz respeito às características específicas do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Reiteraram a singularidade de cada aluno com esse espectro através de experiências diversas com seus alunos, destacando aqueles mais concentrados, que interagem bem com a turma, enquanto outros docentes lidavam com alunos que enfrentavam muita dificuldade de socialização e que só conseguiram interagir no final do ano letivo.

Outro ponto discutido foi o suporte pedagógico. Como vimos na pesquisa, os professores sentem falta de apoio, tanto de material pedagógico como de pessoal, reafirmando a falta desse apoio na sala de aula para trabalhar com seus alunos. Ainda assim enfatizaram a colaboração entre o apoio e o professor. Ficou claro que os alunos

estão sob a responsabilidade do docente, e o papel do apoio é auxiliar o professor, não o substituir, ou seja, os dois devem trabalhar em conjunto com a escola e a família para o melhor desenvolvimento do aluno. Reafirmaram a importância do apoio familiar que muitas vezes falta para os docentes, pois a participação da família tem um papel fundamental no processo de inclusão.

Mediante as discussões e reflexões ocorridas no grupo focal pudemos confirmar as análises realizadas na pesquisa. Os relatos dos docentes que participaram do grupo reafirmaram os seguintes resultados já observados no desenvolvimento da pesquisa:

- A formação continuada e o apoio ao docente são primordiais na inclusão de alunos com TEA.
- Falta de apoio e formação é um problema frequente enfrentado pelos docentes.
- Os docentes precisam do apoio familiar, uma vez que a família desempenha um papel fundamental nesse processo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a importância que a educação inclusiva tem sobre nosso país e os problemas apontados pelos pesquisadores no estudo preliminar “estado do conhecimento”, esta pesquisa foi realizada com o objetivo geral de compreender as representações sociais dos professores de educação básica acerca do processo de inclusão de alunos com TEA nas escolas.

As representações sociais dos professores de alunos com TEA são construídas coletivamente, mas com a participação individual de cada um. Essas representações constroem um tipo de conhecimento ligado ao senso comum moldado pelo contexto e pela cultura em que se desenvolvem. Assim, o conjunto de crenças, opiniões e informações acerca do autismo e do ensino inclusivo desempenha um papel importante nas funções dos professores.

Partimos do pressuposto de que as representações sociais dos professores em relação aos seus alunos autistas impactam no modo de compreender e modificar suas práticas em sala de aula. É possível afirmar que as representações influenciam na orientação e na construção do conhecimento sobre educação inclusiva. Conforme Abric (1994), é necessário compreendê-las para aprimorar a abordagem pedagógica inclusiva.

Nesse contexto investigamos, na presente pesquisa, as representações sociais dos docentes de alunos autistas. Buscamos tornar familiares as representações sociais dos professores sobre a inclusão de alunos autistas nas escolas. Nossa hipótese é de que a identificação das representações sociais de professores de cinco escolas do município de Igarassu-PE, sobre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), podem evidenciar como tem ocorrido esse processo nas escolas a partir da compreensão dos desafios, dificuldades e necessidades formativas identificadas. Assim, procuramos ouvir as vozes dos docentes para compreender e analisar como têm ocorrido os processos de inclusão de alunos com TEA.

Analisando as representações sociais dos professores da educação básica que possuem alunos com TEA em suas salas de aula, foi possível fazer reflexões sobre aspectos importantes da docência: a relação do professor com o aluno, com a família, com a equipe multidisciplinar, e sobre a metodologia e as práticas adotadas em sala de aula. Diante das análises dos dados coletados e dos resultados obtidos pudemos afirmar que a hipótese da pesquisa foi confirmada.

A inclusão de alunos autistas, ou não, é um processo educacional que visa garantir a participação plena e igualitária dos estudantes no ambiente escolar. Neste estudo, o foco centrou-se apenas em alunos com Transtorno do Espectro Autistas (TEA), mas vale ressaltar que ao discutir a educação inclusiva, a compreendemos como a busca por garantia ao acesso, a permanência e ao sucesso de todos os alunos, independentemente de suas características individuais, necessidades ou condições específicas. Essa abordagem reconhece e valoriza a diversidade, promovendo um ambiente que atenda às necessidades individuais de cada aluno.

A inclusão não se limita ao acesso físico, mas engloba práticas pedagógicas adaptadas, apoio, estímulo ao desenvolvimento das habilidades específicas. Os docentes desempenham um papel fundamental no processo de inclusão. No contexto de ensino para alunos autistas, observamos nesta investigação que os professores carecem de formação e de apoio.

As representações sociais dos professores corroboram essa falta de formação pedagógica para lidar com alunos autistas, visto que 47,5% dos docentes não participaram nem participam de formação para o trabalho com a inclusão de alunos autistas. Esses dados foram verificados não só no perfil identificado, mas também se mostram presentes em todas as questões abordadas na coleta dos dados e nas discussões do grupo focal.

Com relação ao perfil dos participantes – 50 professores de cinco escolas de educação básica de Igarassu-PE – embora uma das características possa comprometer a construção de representações sociais positivas sobre a inclusão de alunos com TEA – a de que 47,5% não participaram e ainda não participam de processos de formação para a inclusão – as demais características parecem favorecer positivamente as representações sociais que estão sendo construídas, como por exemplo: para a maioria dos participantes ser professor de alunos autistas representa um desafio significativo que exige enfrentamento constante – a missão consiste em promover o desenvolvimento contínuo do aluno, no sentido de contribuir diariamente para o crescimento e aprendizado da criança.

Quanto às representações sociais sobre o Transtorno de Espectro Autista (TEA), na visão dos participantes elas têm se constituído a partir das seguintes afirmações: as características de crianças com TEA variam de aluno para outro, o que reafirma mais uma vez a complexidade do processo de inclusão; a formação para atender o aluno com TEA é necessária e deve ser contínua, mesmo que os professores já tenham experiência; as estratégias de ensino para os alunos autistas devem focar o ensino procurando,

principalmente, as que incentivam sempre os alunos, priorizam uma linguagem objetiva, utilizam o concreto e o lúdico, com propostas de pequenas tarefas que buscam adaptar o currículo, as metodologias e o processo avaliativo, que utilizam jogos e exploram o cotidiano, além de privilegiar vínculos afetivos com atividades que estimulam o pensamento lógico; as práticas pedagógicas desenvolvidas com os alunos autistas evidenciam a necessidade de serem modificadas e adequadas a partir de uma formação contínua no contexto da escola. Por fim, as representações sociais sobre o processo de inclusão de alunos com TEA nas escolas carecem da participação de todos, tanto da família quanto dos diversos profissionais, a partir de um ambiente educacional acolhedor e acessível, e, ainda assim, há dificuldades, pois é um processo complexo e desafiador.

Com relação ao núcleo central das representações sociais, podemos dizer que os professores da educação básica do município de Igarassu-PE estão construindo representações sociais sobre o processo de inclusão de alunos com TEA nas escolas, representados pelas palavras “Desafio”, “Necessário” e “Adaptação”. O sentido e o significado dessas palavras ancoram elementos que mostram a compreensão de que a inclusão é um desafio necessário, mas para que isso ocorra os docentes precisam de formação específica, envolvimento da família e investimentos físicos e materiais.

Quanto às fragilidades ou dificuldades enfrentadas pelos professores, a maioria cita a falta de apoio e material pedagógico para o trabalho com os alunos. Nesse contexto podemos ressaltar a importância de recursos pedagógicos que atendam as necessidades educacionais da diversidade de alunos, assim como a formação específica para atender alunos autistas.

As sugestões de ações formativas para solucionar ou minimizar as fragilidades e/ou dificuldades dos participantes nos processos de inclusão direcionam, principalmente, para ações formativas que se ocupam em oferecer formação contínua, apoio humano e material pedagógico, políticas públicas e investimentos, parcerias com as famílias, conhecimento e motivação dos alunos para os estudos.

Diante do que discutimos no decorrer da dissertação e no grupo focal com os docentes, destacam-se a importância da formação continuada para os professores, bem como o apoio ao docente como elementos primordiais no processo de inclusão de alunos autistas. As discussões, reflexões e análises corroboram a afirmação de que a falta de suporte e formação é uma preocupação frequente entre os docentes, que ressaltam a necessidade de investimentos para fortalecer a capacidade de lidar com a diversidade em sala de aula. Destacamos, mais uma vez, a construção de representações sociais que

incorporam a importância da colaboração familiar, ressaltam a ideia de que a inclusão efetiva demanda não apenas esforço da escola e dos seus colaboradores, mas também uma parceria com as famílias, reconhecendo o papel significativo que estas desempenham no processo educacional de alunos com TEA.

Vale enfatizar que apesar da formação de docente, do apoio aos docentes e da família como parceria não terem força de isoladas, reestruturarem o sistema inclusivo, juntas podem desempenhar um papel significativo na melhoria do ensino-aprendizagem, com o potencial de introduzir uma abordagem renovada e participativa.

O estudo realizado possui limitações, uma vez que as representações sociais são dinâmicas e estão sujeitas à evolução ao longo do tempo. Sugere-se a realização de futuras pesquisas direcionadas aos alunos e às famílias, visando uma compreensão mais abrangente das dinâmicas educacionais no contexto da inclusão de alunos autistas.



## REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. **A abordagem estrutural das representações sociais.** In A. S. P. Moreira & D. C. Oliveira (Org.). Estudos interdisciplinares de Representação Social (pp. 27-38). Goiânia: AB. (1998)

ABRIC, Jean-Claude. **Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes.** In: P. H. F. Campos & M. C. S. Loreiro (Org.). Representações sociais e práticas educativas (pp. 37-57). Goiânia: UCG. 2003.

ABRIC, **Jean-Claude. Las representaciones sociales:** aspectos teóricos. In: ABRIC, JeanClaude (Org.). Prácticas sociales y representaciones. Tradução de José Dacosta Chevrel y Fátima Flores Palacios. México: Ediciones Coyoacán; Ambassade de France-ccc IFAL, 2001.

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação especial, 2009. **Princípios-Chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva** – Recomendações para Decisores Políticos, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: CANDAU, V. M. (Org). **Linguagem:** espaços e tempo no ensinar e aprender. In: Encontro Nacional De Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 10., Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: LP&A, 2000.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais:** DSM-5. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.*; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAÚJO, Eleno Marques de; BORGES, Hitalo Vieira; VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira. **Deficiência:** na perspectiva da Legislação e dos direitos humanos. In: BIANCHESSI, Cleber (Org). O ensino e suas expressões: interdisciplinaridade, tecnologias, direitos humanos, linguagens, artes, discursos e recursos [livro eletrônico] – 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2021.

BIANCHESSI, Cleber (Org). **O ensino e suas expressões:** interdisciplinaridade, tecnologias, direitos humanos, linguagens, artes, discursos e recursos [livro eletrônico] – 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2021.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo: edição revista e ampliada. **São Paulo: Edições**, v. 70, p. 280, 2016.

BERTONI, L. M., and GALINKIN, A. L. Teoria e métodos em representações sociais. In: MORORÓ, L. P., COUTO, M. E. S; ASSIS, R. A. M., orgs. **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação:** concepções e trajetórias [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017

BIANCHESSI, Cleber (Org). **O ensino e suas expressões:** interdisciplinaridade, tecnologias, direitos humanos, linguagens, artes, discursos e recursos [livro eletrônico] – 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2021.

BORGES, Vitória Araújo. "Produções acadêmicas sobre transtorno do espectro autista e adaptação do currículo escolar." (2021).

BORTOLINI, Tatiane Roberta. Os desafios enfrentados pelos professores no processo de inclusão e na aprendizagem de alunos com Transtorno de Espectro Autista (TEA). Trabalho de Conclusão de Curso. Educação Especial. **Centro Universitário Internacional Uninter**. 2022.

BOSSA, Nadia A. **Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico**. Artmed Editora, 2002.

BRASIL. Decreto Federal n. 7611 de 17 de novembro de 2011.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020**. Brasília: Diário Oficial da União.

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil**. Dissertação. Repositório Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo (riUfes). 2011.

CIRINO, Roseneide Maria Batista; GODOI, Leticia Izabela Ferreira Guimarães. Inclusão do TEA (Transtorno do Espectro Autista) no ensino fundamental anos iniciais: limites e possibilidades. **Faculdade sant'ana em revista**, v. 5, n. 2, p. 6-27, 2021.

COSTA, Fernanda Aparecida de Souza Corrêa. **Práticas Pedagógicas Inclusivas na Educação Infantil**: Atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno Do Espectro Autista (TEA). Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista "Júlio De Mesquita Filho". 2015.

CRESWELL, J. W.; PLANO CLARK, V. L. **Designing and conducting mixed methods research**. 2nd. Los Angeles: SAGE Publications, 2011.

CRESWELL, John W.; CLARK, Vick L. **Plano**. Pesquisa de métodos mistos. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. Plano. **Pesquisa de Métodos Mistos-: Série Métodos de Pesquisa**. Penso Editora, 2015.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. A teoria das Representações Sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**. Vitória da Conquista, Ano II, n. 2, p. 105-114, 2004.

DE CASTRO CRUSOÉ, Nilma Margarida. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **Aprender-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, n. 2, 2004.

FARR, R. M. (2009). Representações sociais: a teoria e sua história. In P. Guareschi & S. Jovchelovitch (Orgs.), **Textos em representações sociais** (11a ed., pp. 31-59). Petrópolis, RJ: Vozes

FIGUERÊDO, Raiza Barros de; CRUZ, Fatima Maria Leite. Psicologia: profissão feminina? A visão dos estudantes de Psicologia. **Revista Estudos Feministas**, v. 25, p. 803-828, 2017.

FONTELLES, Renata Garcia Simões Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. Núcleo de Bioestatística Aplicado à pesquisa da Universidade da Amazônia – UNAMA. **Rev. para. med ; 23(3) jul.-set. 2009.** 2009. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo\\_C8\\_NONAME.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C8_NONAME.pdf) . Acesso em 17 de dez/2022.

FUJITA, Mariângela Spotti Lopes. A representação documentária de artigos científicos em educação especial: orientação aos autores para determinação de palavras chaves. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 10, n. 03, p. 257-272, 2004. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141365382004000300002&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382004000300002&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 23 abr. 2023.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livros, 2005.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. Tradução de GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar**. 7letras, 2007.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2001.

JOVICHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

KLIN, A. Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira Psiquiátrica**, v.28, 2006, p.1-9.

MACHADO, Laêda Bezerra; ANICETO, Rosimere de Almeida. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 345-364, abr./jun. 2010.

MAYÁN, M. T. N. La formación del profesorado para la inclusión educativa. In: MARTINS, L. de A. R.; PIRES, G. N. dá L.; PIRES, J. Caminhos para uma educação inclusiva: políticas, práticas e apoios especializados. João Pessoa: **Ideia**, 2014. p. 27-47.

MAYÁN, Maria Teresa Nuñez. **Texto Introdutório La formación del profesorado para la inclusión educativa**. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; Pires, Gláucia Nascimento da Luz; Pires, José (Orgs.). Caminhos para uma educação inclusiva: políticas, práticas e apoios especializados. João Pessoa: **Ideia**, 2014. p. 27-47.

MENEZES, Adriana Rodrigues Saldanha de. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?** 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MERGL, Marina; AZONI, Cíntia Alves Salgado. Tipo de ecolalia em crianças com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Cefac**, v. 17, p. 2072-2080, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação (Brasil). Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

MONTOAN, Maria Tereza Egler. **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo, Memnon. 1997.

MORAES, Patrícia Regina de et al. Teoria Das Representações Sociais. 2013.

**Revista\_Eletronica/Revistas/Direito\_Foco/Artigos/Ano2013/Teoria\_Representacoes**. Pdf Acessado, v. 22, p. 1-14, 2019.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação Santa Maria**. v. 40. n. 1. p. 101-116. Jan./abr. 2015.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Suely de Lemos Alves; TOMAZ, Edileuza Braz; SILVA, Robson José de Moura. Práticas educativas para alunos com TEA: entre dificuldades e possibilidades. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 3, 26 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/2/praticas-educativas-para-alunos-com-tea-entre-dificuldades-e-possibilidades>

ORRÚ, Sílvia Ester. "A formação de professores e a educação de autistas." **Revista Iberoamericana de Educación** 33.1 (2003): 1-14.

RANZI, Serlei Maria Fischer e SILVA, Maclóvia Correa da. **Educar**, Curitiba, n. 19, p. 231-252. 2002.

RATINAUD, Pierre. Uma evidência experimental do conceito de representação profissional através do estudo da representação do grupo ideal. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 16, n. 17, 2009.

ROCHA, Luís Fernando. Teoria das Representações Sociais: a Ruptura de Paradigmas das Correntes Clássicas das Teorias Psicológicas. **Psicologia: Ciência E Profissão**, 2014.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. **Temas em Psicologia**. 1996.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. 2ª ed. revista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SALVIATI, M. E. (2017). **Manual do aplicativo Iramuteq**. Planaltina. <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-mariaelisabeth-salviati>

SANTOS, Adail Silva Pereira dos. **Infância e criança: um estudo em representações sociais com professores de Centros de Educação da Primeira Infância – CEPIs / DF**. Dissertação de mestrado. Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília/UnB. 2016.

SANTOS, José Luís Guedes dos *et. al.* **Integração entre dados quantitativos e qualitativos em uma pesquisa de métodos mistos**. Texto Contexto Enferm, 2017.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: Construindo Um a Sociedade Para Todos**. 3ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 1999, 174p.

SORIANO, Fernanda Dias Ferraz. Autoeficácia e a percepção de professores de educação infantil sobre sua formação e atuação com crianças com Transtorno do Espectro Autista. 2022.

Souza, Ângelo Ricardo de. "O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho." *Educar em Revista* 48 (2013): 53-74.

TULLIO, Ariane di *et. al.* O potencial formativo dos grupos focais na constituição de educadoras/es ambientais. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 25, n. 2, p. 411-429, 2019.

VÈRGES, P. **Conjunto de programas que permitem a análise de evocações: EVOC**: manual. Versão 5. Aix en Provence: 2002.

VIEIRA, Vania Maria de Oliveira Vieira. Contribuições da técnica de "associação livre de palavras" para a compreensão da sexualidade na adolescência. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 260 - 281, 2018.

## APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE DE UBERABA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/DOUTORADO

Prezado(a) Professor(a),

Este questionário pretende coletar informações para uma pesquisa que estamos realizando no Programa de Pós-graduação em Educação, Curso de Mestrado, da Universidade de Uberaba (UNIUBE), intitulada “Processo de inclusão de estudantes com TEA nas escolas: um estudo das Representações Sociais de professores”.

Esta pesquisa, de natureza quanti-qualitativa, descritiva e explicativa, apresenta como objetivo geral compreender as representações sociais dos professores de Educação Básica acerca do processo de inclusão de alunos com TEA nas escolas.

Os dados coletados permitirão, a partir das representações sociais dos professores, compreender como tem sido o processo de inclusão de alunos com Transtorno de Espectro Autista (TEA) em três escolas do município de Igarassu- PE.

Responda as questões com liberdade, em algumas podem ser assinalados mais de um item. Não é necessário identificar-se.

Informamos, ainda, que este questionário contempla questões provenientes de outro instrumento, de uma pesquisa maior.

Agradecemos a sua colaboração.

Atenciosamente,

Orientanda: Harriel Regina Dias de Lima

Orientadora: Profª Drª Vania Maria de Oliveira Vieira

### A. PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO

A.1 Sexo:  masculino  feminino

#### A.2 Idade:

- a.  até 25 anos      b.  de 26 a 35 anos  
c.  de 36 a 45 anos      d.  de 46 a 55 anos  
e.  mais de 55 anos

A.3 Cursou qual graduação? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

A.4 Possui Pós-graduação?  Sim  Não

Em caso afirmativo especifique a área:

- a.  Especialização - Área: \_\_\_\_\_  
b.  Mestrado - Área: \_\_\_\_\_  
c.  Doutorado - Área: \_\_\_\_\_  
d.  Pós doutorado - Área: \_\_\_\_\_

A.5 Há quanto tempo você trabalha como docente na Educação Básica? \_\_\_\_\_

A.6 Há quanto tempo você trabalha com alunos autistas? \_\_\_\_\_

A.7 Sua opção pela docência na Educação Básica e respectivamente, com alunos autistas, se deve:

- a.  Ao gosto de ser docente.  
b.  À influência de familiares.  
c.  Ao mercado de trabalho.

d.  À formação acadêmica que foi possível.

e.  À realização profissional.

f.  À opção que foi oferecida pela escola.

g.  Outro(s): \_\_\_\_\_

A.8 Com relação à profissão docente e ao trabalho com alunos autistas você demonstra:

- a.  muito satisfeito      b.  satisfeito  
c.  insatisfeito      d.  muito insatisfeito

A.9 Você repetiria essa escolha?

a.  Sim. Por que? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b.  Não. Por que? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

A.10 Você já participou ou participa de cursos e/ou atividades de formação para trabalhar com alunos autistas?

- a.  Não  
b.  Sim. Qual(is)? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**A.11 O que é para você, hoje, ser professor da Educação Básica e de alunos autistas?**

---



---



---



---



---



---



---

**B. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

**B.1 No quadro seguinte, quanto as características de crianças com TEA, assinale, na sua opinião, se elas ocorrem sempre; ocorrem pouco, não ocorrem, ou você não sabe dizer:**

Características de crianças com TEA	Ocorre sempre	Ocorre pouco	Não ocorre	Não sei dizer
a) Dificuldades para interagir com os outros.				
b) Comprometimento da linguagem oral.				
c) Movimentos repetitivos.				
d) Déficit de compreensão.				
e) Instabilidade emocional.				
f) Comportamentos rígidos, inflexíveis.				
g) Comportamentos agressivos – bate em si ou nos outros.				
h) Comportamentos obsessivos.				
i) Comportamentos inapropriados.				
j) Comportamentos agitados.				
l) Dificuldades para atender limites e regras.				
m) Falta de interesse pelas atividades escolares.				

**B.2 Com relação ao processo de formação para atender o aluno com TEA:**

a ( ) ainda é necessário, pois muitos professores não receberam formação inicial e nem continuada adequada em relação ao ensino de crianças com TEA.

b ( ) necessito de formação, pois ainda sinto inseguro(a) e despreparado(a) para essa demanda.

c ( ) sinto falta de uma formação vinculada com a realidade do contexto da escola que atuo.

d ( ) sinto falta de uma formação que me auxilie na adequação das práticas pedagógicas para atender os alunos com TEA.

e ( ) a formação para atender o aluno com TEA deve ser continua, mesmo que já tenhamos experiência.

f ( ) não sinto necessidade de formação para atender alunos com TEA.

**B. 3 Sobre as estratégias de ensino, de acordo com sua experiência assinale a alternativa correta**

Estratégias que podem manter o aluno autista na sala de aula	Utilizo com frequência	Pouco utilizado	Não utilizado	Ainda quero utilizar
a) Privilegiar vínculos afetivos.				
b) Utilizar linguagem objetiva.				
c) Propor pequenas tarefas.				
d) Incentivar sempre.				
e) Propor atividades que estimulam o pensamento lógico.				
f) Adaptar o currículo, as metodologias e o processo avaliativo.				
g) Evitar atividades longas.				
h) Utilizar jogos.				
i) Explorar o cotidiano.				
j) Utilizar abordagens sensoriais.				
l) Utilizar o concreto e o lúdico.				

**B.4 Considero quanto as práticas pedagógicas que utilizo com meus alunos autistas:**

a. ( ) Meu conhecimento sobre as práticas pedagógicas é suficiente para o aprendizado do aluno.

b. ( ) Sinto necessidade de modificar e adequar as práticas pedagógicas que utilizo com meus alunos autistas para que eles possam aprender melhor.

c. ( ) Gostaria de ter uma formação específica, dentro do contexto da escola que trabalho, para melhorar as práticas pedagógicas que utilizo com os alunos autistas.

d. ( ) As práticas pedagógicas voltadas para o TEA devem ser pensadas de forma individualizada.





**B.5 Para você o processo de inclusão de estudantes com TEA na sua escola tem ocorrido com:**

- a ( ) resistência para mudar as práticas pedagógicas;
- b ( ) sensibilização pela necessidade de ser uma escola inclusiva;
- c ( ) a participação de todos, tanto da família quanto dos diversos profissionais;
- d ( ) dificuldades, pois é um processo complexo e desafiador;
- e ( ) um ambiente educacional acolhedor e acessível a todos os alunos;
- f ( ) suporte e recursos que garantem a participação plena e efetiva dos alunos;
- g ( ) adequação da infraestrutura física;
- h ( ) adaptações do material didático;
- i ( ) formação docente especializada;
- j ( ) planejamento individualizado;
- l ( ) outras: \_\_\_\_\_

**D. TÉCNICAS DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS**

a) Escreva 3 (três) palavras que vêm a sua mente ao ler a frase em destaque:

PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA NA MINHA ESCOLA

- 1. \_\_\_\_\_
- 2. \_\_\_\_\_
- 3. \_\_\_\_\_

b) Entre as palavras que você escreveu, assinale a que considera mais importante.  
c) Justifique sua resposta.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

d) Dê os significados (sinônimos) das outras duas palavras:

\_\_\_\_\_

**E. FRAGILIDADES E DIFICULDADES**

E.1 Principais dificuldades encontradas por você, quanto ao processo de inclusão de alunos com TEA:

- ( ) não tenho dificuldades
- ( ) tenho dificuldades. São elas:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Para solucioná-las ou minimizá-las sugiro as seguintes ações formativas: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Caro(a) Professor(a),**  
Com o objetivo de complementar os dados dessa pesquisa, realizaremos uma Entrevista de Grupo Focal com alguns participantes para discussão e reflexão dos resultados apresentados. Para isso, gostaríamos de contar mais uma vez com sua colaboração. Caso aceite participar, deixe um telefone para contato.  
\_\_\_\_\_  
Obrigado

Obrigado pela colaboração.

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA NAS ESCOLAS: UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES

**Pesquisador:** VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 70208223.5.0000.5145

**Instituição Proponente:** Sociedade Educacional Uberabense

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 6.134.512

**Apresentação do Projeto:**

A presente pesquisa busca explorar, especificamente, a inclusão, de alunos com TEA - Transtorno do Espectro Autista na escola. Se por um lado sabe-se que inclusão desses alunos nas escolas tem aumentado muito, depois da implantação da Lei Federal 12.764 de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, por outro, ainda é necessário saber como esses processos têm ocorrido na perspectiva dos professores que recebem esses alunos. O foco da pesquisa são professores de cinco escolas do município de Igarassu- PE, localizado na região metropolitana de Recife, que oferecem o AEE - Atendimento Educacional Especializado, sobre o processo de inclusão de alunos com TEA. A escolha dessas escolas justifica-se por serem, dentre as 25 que possuem o AEE, as que atendem o maior número de alunos. São elas: Escola José Jorge de Faria Sales, Escola Municipal Miguel Gomes de Lima, Escola Municipal Maria do Carmo do Rego Monteiro, Escola Comunitária Soldado Mariano Marcos Gonçalves e Escola Municipal São Marcos. A amostra será composta, por aproximadamente, 38 professores das cinco maiores escolas de Educação Básica de Igarassu - PE: Escola José Jorge de Faria Sales, Escola Municipal Miguel Gomes de Lima, Escola Municipal Maria do Carmo do Rego Monteiro, Escola Comunitária Soldado Mariano Marcos Gonçalves e Escola Municipal São Marcos. Sendo 05 na primeira, 06 na segunda, 05 na terceira, 17 na quarta e 05 na quinta.

**Endereço:** Av.Nene Sabino, 1801

**Bairro:** Universitário

**CEP:** 38.055-500

**UF:** MG

**Município:** UBERABA

**Telefone:** (34)3319-8816

**Fax:** (34)3314-8910

**E-mail:** cep@uniube.br

Continuação do Parecer: 6.134.512

**Objetivo da Pesquisa:**

Tomamos como objetivo geral compreender as representações sociais dos professores de Educação Básica acerca do processo de inclusão de alunos com TEA nas escolas. E como objetivos específicos:

delinear o perfil sócio-demográfico dos participantes da pesquisa;

identificar o núcleo central e sistema periférico das representações sociais de professores da Educação Básica, do município de Igarassu- PE, sobre o processo de inclusão de alunos com TEA nas escolas;

mapear os desafios, as dificuldades e as necessidades formativas identificadas nas representações sociais dos professores sobre o processo de inclusão de alunos com TEA nas escolas;

discutir e refletir, em entrevistas de grupos focais, os resultados da pesquisa com os professores que aceitem participar dessa fase, com o intuito de ser um momento formativo para eles.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

O presente projeto de pesquisa possui os riscos mínimos, uma vez que não serão adotados todos os cuidados e procedimentos considerados invasivos. Além disso, uma questão que preservar os participantes é a do anonimato e a segurança das respostas, uma vez que os professores podem sentir-se constrangidos ao responder questões sobre o processo de inclusão de alunos com TEA - Transtorno do Espectro Autista na em que escola em que trabalha e que estão inseridos nesse processo.

O projeto de pesquisa trouxe como benefícios identificar as representações sociais de professores sobre o processo de inclusão de alunos com TEA - Transtorno do Espectro Autista na escola de Educação Básica, o desconhecido tornar-se-á familiar. De tal modo, tanto os professores das cinco maiores escolas de Educação Básica de Igarassu - PE: quanto os de outras escolas, que também experienciam a inclusão de alunos com TEA, poderão discutir, refletir e propor ações no sentido de auxiliar esse processo.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O presente projeto de pesquisa tem relevância para a academia, uma vez que o processo de Inclusão nas escolas de educação básica, e o foco são alunos com TEA - Transtorno do Espectro Autista, que torna uma questão delicada em relação ao trabalho do professor e da escola como um todo e a partir do resultado desse estudo, possa contribuir com diálogos e reflexões sobre a inclusão de alunos com TEA na Educação Básica, bem como a compreensão de como tem ocorrido

**Endereço:** Av.Nene Sabino, 1801

**Bairro:** Universitário

**CEP:** 38.055-500

**UF:** MG

**Município:** UBERABA

**Telefone:** (34)3319-8816

**Fax:** (34)3314-8910

**E-mail:** cep@uniube.br

Continuação do Parecer: 6.134.512

esses processos para a formação e o desenvolvimento profissional dos professores da Educação Básica.

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

Foram analisados e a meu ver não apresentou irregularidades que pudesse causar riscos éticos aos participantes. Os pesquisadores foram cuidadosos com a redação dos documentos ora apensados.

**Recomendações:**

Não há recomendações a serem feitas.

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

Analisando cuidadosamente o projeto de pesquisa e a relevância da temática para a academia, julgo o projeto aprovado em observação aos critérios e legislações para resguardar eticamente os participantes das escolas que serão pesquisadas.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em 21/06/2023 a plenária votou de acordo com o relator, pela aprovação da proposta. Ressalte-se, em tempo, que o pesquisador é o direto responsável pela pesquisa, devendo apresentar dados solicitados pelo CEP, ou pela CONEP, a qualquer momento; manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade, por 5 (cinco) anos após a pesquisa; informar e justificar qualquer alteração na pesquisa, e apresentar o relatório final do projeto desenvolvido ao CEP, conforme Res. 510/2016, Cap. VI, Art. 28, Incisos III a V.

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

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2153064.pdf	02/06/2023 14:52:17		Aceito
Outros	ROTEIRO_GRUPO_FOCAL_Hariel.pdf	02/06/2023 14:51:36	VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA	Aceito
Outros	Autorizacao_escolas.pdf	02/06/2023 14:50:41	VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_HARIEL.pdf	02/06/2023 14:50:21	VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_PESQUISADOR_Hariel.pdf	02/06/2023 14:50:02	VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_SCLARECIDO_Hariel.pdf	02/06/2023 14:48:49	VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA	Aceito

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-8816

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br

Continuação do Parecer: 6.134.512

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PESQUISA_BROCHURA_H ariel.pdf	02/06/2023 14:40:38	VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	02/06/2023 14:37:12	VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

UBERABA, 21 de Junho de 2023

---

**Assinado por:**  
**Geraldo Thedei Junior**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av.Nene Sabino, 1801

**Bairro:** Universitário

**CEP:** 38.055-500

**UF:** MG

**Município:** UBERABA

**Telefone:** (34)3319-8816

**Fax:** (34)3314-8910

**E-mail:** cep@uniube.br