

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CRISTINA DOS REIS SOUZA DORNELAS

O PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL (AEE/SRM) COM FORMAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA: Atuação junto ao aluno com Transtorno do Espectro Autista - TEA

Uberlândia

2024

CRISTINA DOS REIS SOUZA DORNELAS

O PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL (AEE/SRM) COM FORMAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA: Atuação junto ao aluno com Transtorno do Espectro Autista - TEA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Uberlândia como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dra. Maria Irene Miranda.

Uberlândia

2024

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

D713  
2024

Dornelas, Cristina dos Reis Souza, 1975-  
O professor do Atendimento Educacional Especializado  
na Sala de Recurso Multifuncional (AEE/SRM) com formação  
em Psicopedagogia: Atuação junto ao aluno com Transtorno  
do Espectro Autismo - TEA [recurso eletrônico] /  
Cristina dos Reis Souza Dornelas. - 2024.

Orientadora: Maria Irene Miranda.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de  
Uberlândia, Pós-graduação em Educação.  
Modo de acesso: Internet.  
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.646>  
Inclui bibliografia.  
Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Miranda, Maria Irene, 1996-, (Orient.).  
II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em  
Educação. III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 31/2024/901, PPGED				
Data:	Vinte e três de agosto de dois mil e vinte e quatro	Hora de início:	<b>14:30</b>	Hora de encerramento:	<b>16:30</b>
Matrícula do Discente:	12212EDU007				
Nome do Discente:	CRISTINA DOS REIS SOUZA DORNELAS				
Título do Trabalho:	"O Professor do Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recurso Multifuncional (AEE/SRM) com formação em Psicopedagogia: atuação junto ao aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA)"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e outros transtornos do desenvolvimento: avaliação diagnóstica e intervenção psicopedagógica"				

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 1G129, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Tânia Maia Barcelos - UFCAT; Valéria Peres Asnis - UFU e Maria Irene Miranda - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Maria Irene Miranda, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Irene Miranda Bernardes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 23/08/2024, às 16:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tânia Maia Barcelos, Usuário Externo**, em 24/08/2024, às 14:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Valéria Peres Asnis, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/08/2024, às 11:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5620148** e o código CRC **16C495A4**.

CRISTINA DOS REIS SOUZA DORNELAS

O PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL (AEE/SRM) COM FORMAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA: Atuação junto ao aluno com Transtorno do Espectro Autista - TEA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Uberlândia como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Irene Miranda.

Uberlândia, 23 de agosto de 2024.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Irene Miranda – Membro Titular / Orientadora  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU/MG

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Tânia Maia Barcelos– Membro Titular  
Universidade Federal de Catalão – UFCAT  
Universidade Federal de Goiás – UFG

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Valéria Peres Asnis – Membro Titular  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU/MG

---

Prof<sup>a</sup> Dra Janaina Cassiano Silva-Membro Suplente  
Universidade Federal de Catalão – UFCAT

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Lázara Cristina da Silva – Membro Suplente  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU/MG

**A Deus**, que instrui e orienta com sua sabedoria. Sem a Sua presença nada seria possível, pois toda a boa dádiva vem do Pai.

**Aos meus pais e irmãos**, que sempre me ensinaram bons valores e a buscar pelo conhecimento, este que ninguém me roubaria. Obrigada por sempre acreditarem, incentivarem e apoiarem as minhas decisões.

**A minha família**, meu maior tesouro, com vocês eu sou realizada. Ao meu esposo Hélio, meu amor, que nunca mediu esforços para me ajudar. Aos meus filhos Lorrane, Lucas e Leticia, e meu genro Gabriel, presentes de Deus: obrigada pelo incentivo e por estarem sempre comigo, pois se cheguei até aqui, foi porque vocês estão comigo.

## AGRADECIMENTOS

Não cheguei aqui sozinha, como bem diz Isaac Newton (1675): “Se eu vi mais longe, foi por estar sobre ombros de gigantes”. E a esses gigantes preparados por Deus, deixo aqui registrado os meus agradecimentos.

Em primeiro lugar e acima de tudo e de todos, agradeço a Deus, pois a Ele toda honra e toda glória! No tempo certo, sem merecer, Deus me abençoou com a realização de mais um sonho advindo da minha história pessoal e profissional escrita por Ele.

À minha família, meu porto seguro: Hélio, meu marido amado; meus filhos, Lorrane, Lucas e Leticia, e meu genro Gabriel, meus maiores tesouros; e papai Gaspar e mamãe Vitalina Maria. Todos sempre me apoiaram e com certeza a vitória também é de vocês. Amo vocês!

De forma especial, a minha mãe, minha eterna rainha, sempre amiga, que hoje está gozando da vida eterna ao lado de Deus, o meu muito obrigada! Sua presença vai estar sempre nas lembranças, pois como uma mulher de coragem e ativa, sempre acreditou nos meus sonhos, me encorajando e estimulando a lutar pelas conquistas. Saudades... Vamos nos encontrar. Te amo, mamãe!

À minha Igreja e a todos que oraram e intercederam por mim. Bem sei que tudo que pedirmos a Deus em nome de Jesus, Ele fará, a fim de que o Pai seja glorificado no Filho. Deus retribua a todos vocês!

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Irene Miranda, pela sua dedicação, paciência, escuta e sensibilidade. Você é exemplo de professora inclusiva, tem conhecimento bem construído e atua de maneira a eliminar as barreiras. Está sempre pronta para incluir. A você, minha querida orientadora, minha admiração e respeito. Obrigada!

À minha querida amiga e irmã em Cristo, Andrea Agnes, que não posso deixar de mencionar, pois sempre esteve pronta a me responder quando precisava, até mesmo nas madrugadas, meu período de maior rendimento, quando trocávamos ideias.

À Prof<sup>a</sup> Dra. Lázara Cristina da Silva, juntamente com a Prof<sup>a</sup> Dra. Valéria Peres Asnis e a Prof<sup>a</sup> Dra. Iara Vieira Guimarães, que prontamente aceitaram fazer parte na minha banca de qualificação e contribuíram com ricas sugestões que foram de grande valor para a pesquisa.

Ao Sr. James, secretário do Programa de Pós-graduação em Educação da UFU (SECPPGED), pela disposição, educação e competência em auxiliar a todos os alunos.

Aos docentes do programa de mestrado da UFU, Prof. Dr. Armindo Quillici Neto, Prof<sup>a</sup> Dra. Camila Pessoa, Prof<sup>a</sup> Dra. Geovana Ferreira Melo, Prof<sup>a</sup> Dra. Leonice Richter e Prof<sup>a</sup> Dra.



Vilma Souza, pelos conhecimentos passados nas aulas ministradas em suas disciplinas, aprendi muito com vocês!

Às “meninas” do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Psicopedagogia Escolar (GEPPE/UFU), que vieram para somar com suas experiências e reflexões acerca do papel da Psicopedagogia na aprendizagem humana.

Por fim, agradeço a todos que de alguma forma contribuíram com minha conquista, acompanhando e torcendo pelo meu sucesso!

**Gratidão! Deus abençoe a todos, o meu muito obrigada!**

## RESUMO

O presente estudo, realizado no programa de mestrado e doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na linha de Saberes e Práticas Educativas, tem como tema: “O professor do atendimento educacional especializado na Sala de Recurso Multifuncional (AEE/SRM) com formação em Psicopedagogia: atuação junto ao aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA)”. Assim, o objeto de pesquisa configura-se nas contribuições da Psicopedagogia para proposição de práticas inclusivas junto ao aluno com TEA no contexto do AEE/SRM. Com base no objeto foram elencadas as questões problematizadoras do estudo: como é a atuação do profissional do AEE/SRM, com formação em Psicopedagogia, junto ao aluno com TEA? A atuação do profissional do AEE/SRM, com formação em Psicopedagogia, junto ao aluno com TEA, é inclusiva? A atuação do profissional do AEE/SRM, com formação em Psicopedagogia, junto ao aluno com TEA, corresponde aos fundamentos e princípios psicopedagógicos? A partir do objeto de estudo e da problematização, a pesquisa tem como objetivo geral analisar a atuação do profissional do AEE/SRM, com formação em Psicopedagogia, junto ao aluno com TEA, identificando se as práticas realizadas são inclusivas e correspondem aos fundamentos e princípios psicopedagógicos. Considerando o recorte local e temporal, os objetivos específicos consistem em analisar: as possibilidades e impossibilidades de inclusão, a partir da atuação das profissionais do AEE/SRM; se há correlação entre os fundamentos e princípios da Psicopedagogia; e a prática das participantes da pesquisa. A metodologia que orienta o trabalho é de natureza qualitativa, tipo exploratória, e busca responder à problematização e aos objetivos almejados. A pesquisa foi realizada na cidade de Coromandel-MG, em duas escolas, especificamente na sala do AEE/SRM, com a participação de duas professoras com formação em Psicopedagogia que atuam junto ao aluno com TEA. Para a coleta de dados foram utilizados os instrumentos: Entrevistas Semiestruturadas e Análise Documental. Para compreender se a atuação do professor com formação em Psicopedagogia é inclusiva e se corresponde aos fundamentos e princípios psicopedagógicos, fez-se necessário abordar, à luz do referencial teórico, o construto histórico da Psicopedagogia, seu conceito, objeto de estudo, objetivos, configuração clínica e institucional e suas possibilidades no contexto escolar. Abrangeu-se, também, a importância da heterogeneidade na modalidade do AEE/SRM e a legislação que ampara e define o trabalho nesse ambiente com seu público-alvo, enfatizando o TEA, com seus aspectos históricos e conceituais, além do diagnóstico, a intervenção e a política de escolarização. Na análise, os dados foram organizados em duas categorias, sendo que a primeira aborda a atuação do profissional do AEE no espaço da SRM e suas considerações sobre as possibilidades e impossibilidades de inclusão. Já na segunda categoria foram analisados os fundamentos e os princípios da Psicopedagogia no contexto do AEE/SRM junto ao aluno com TEA, considerando os conhecimentos psicopedagógicos e sua contribuição à equipe escolar, à família e, principalmente, ao aluno. Dessa forma, concluiu-se que o AEE/SRM é um ambiente de atuação adequado para o professor com formação em Psicopedagogia atuar na inclusão do aluno com TEA. Para isso, o estudo revelou a necessidade desse profissional investir constantemente na formação de acordo com os conhecimentos adquiridos da Psicopedagogia para intervir em todo o processo de ensino e aprendizagem, inclusive atuando como mediador entre as partes – escola e família.

**Palavras-chave:** Psicopedagogia; Sala de Recurso Multifuncional; Transtorno do Espectro Autista; Educação Inclusiva.

## ABSTRACT

This study, carried out in the master's and doctoral programs at the Faculty of Education of the Federal University of Uberlândia (UFU), in the research line of Educational Knowledge and Practices, has as theme: "The Specialized Educational Care teacher in the Multifunctional Resource Room (SEC/MRR) with training in Psychopedagogy: working with students with Autism Spectrum Disorder (ASD)". Thus, the object of the research is the contributions of Psychopedagogy to proposing inclusive practices for students with ASD in the context of the SEC/MRR. Based on the object, the study's problematizing questions were listed: how does the SEC/MRR professional, trained in Psychopedagogy, work with students with ASD? Is the work of the SEC/MRR professional, trained in Psychopedagogy, with the student with ASD, inclusive? Does the work of the SEC/SRM professional, trained in Psychopedagogy, with the student with ASD, correspond to psychopedagogical foundations and principles? Based on the object of study and the problematization, the general objective of the research is to analyze the work of the professional in the SEC/MRR, with training in Psychopedagogy, with the student with ASD, identifying whether the practices carried out are inclusive and correspond to the psychopedagogical foundations and principles. Considering the location and time frame, the specific objectives consist of analyzing: the possibilities and impossibilities of inclusion, based on the work of the SEC/MRR professionals; whether there is a correlation between the foundations and principles of Psychopedagogy; and the practice of the research participants. The methodology guiding the work is qualitative, exploratory in nature, and seeks to respond to the problematization and the desired objectives. The research was carried out in the city of Coromandel-MG, in two schools, specifically in the SEC/MRR, with two teachers trained in Psychopedagogy who work with students with ASD. The instruments used to collect the data were: Semi-structured Interviews and Document Analysis. In order to understand whether the work of teachers trained in Psychopedagogy is inclusive and whether it corresponds to psychopedagogical foundations and principles, it was necessary to address, in the light of the theoretical framework, the historical construct of Psychopedagogy, its concept, object of study, objectives, clinical and institutional configuration and its possibilities in the school context. It also covered the importance of heterogeneity in the SEC/MRR modality and the legislation that supports and defines work in this environment with its target audience, emphasizing ASD, with its historical and conceptual aspects, as well as diagnosis, intervention and schooling policy. In the analysis, the data was organized into two categories, the first of which deals with the work of the SEC professional in the MRR space and their considerations about the possibilities and impossibilities of inclusion. The second category analyzed the foundations and principles of Psychopedagogy in the context of the SEC/MRR with students with ASD, considering psychopedagogical knowledge and its contribution to the school team, the family and, above all, the student. Thus, it was concluded that the SEC/MRR is a suitable environment for teachers trained in Psychopedagogy to work in the inclusion of students with ASD. To this end, the study revealed the need for this professional to constantly invest in training according to the knowledge acquired from Psychopedagogy in order to intervene throughout the teaching and learning process, including acting as a mediator between the parties - school and family.

**Keywords:** Psychopedagogy; Multifunctional Resource Room; Autism Spectrum Disorder; Inclusive Education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Matrícula da Educação Especial por tipo de deficiência.....	35
Figura 2 - Evolução das matrículas de pessoas com deficiência em cursos de graduação e número de matrículas de alunos por tipo de deficiência,.....	95

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Demonstrativo de alunos atendidos na SRM no período matutino na Escola Estadual, segundo dados da escola, no ano de 2023 .....	37
Quadro 2 - Demonstrativo de alunos atendidos na SRM no período vespertino, da Escola Estadual, segundo dados da escola, no ano de 2023 .....	37
Quadro 3 - Demonstrativo de alunos atendidos na SRM da Escola Municipal, segundo dados da escola, no ano de 2023 .....	41
Quadro 4 - Demonstrativo do perfil da Participante da Pesquisa da Escola Estadual.....	43
Quadro 5 - Demonstrativo do perfil da Participante da Pesquisa da Escola Municipal.....	43
Quadro 6 - Itens da SRM .....	67
Quadro 7 - Demonstrativo dos Critérios para Classificação de Professores do AEE .....	69
Quadro 8 - Demonstrativo das classificações e Descrições do CID-10 .....	73
Quadro 9 - Demonstrativo das classificações e Descrições do CID-11 .....	73
Quadro 10 - Demonstrativo dos principais instrumentos de avaliação para rastreamento de sinais precoces de autismo.....	76
Quadro 11 - Demonstrativo do Nível do Transtorno do Espectro Autista, segundo DSM 5 – 2014 .....	78

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Análise de Comportamento Aplicado
ABBp	Associação Brasileira de Psicopedagogia
AC	Avaliação Comportamental
ADEC	Avaliação Diagnóstica e Educacional Comportamental
ADI	Autism Diagnostic Interview
ADI-R	Autism Diagnostic Interview-Revised
ADOS	Autism Diagnostic Observation Schedule
APA	Associação Americana de Psiquiatria
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AEE/SRM	Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recurso Multifuncional
APA	Associação Americana de Psicologia
Apae	Associação de Pais e Amigos Excepcionais
ASQ	Autism Screening Questionnaire
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Cenesp	Centro Nacional de Educação Especial
CID	Classificação Internacional de Doenças
DSM	Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais
EE	Educação Especial
EJA	Educação para Jovens e Adultos
ESAT	Early Screening of Autistic Traits
EUA	Estados Unidos da América
Fapemig	Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais
Fucamp	Fundação Carmelitana Mário Palmério
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
M-CHAT	Modified Checklist for Autism in Toddlers
MEC	Ministério de Educação
MG	Minas Gerais

ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
P1	Professora da Escola Estadual
P2	Professora da Escola Municipal
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PEB	Professor de Educação Básica
PEP-R	Perfil Psicoeducacional Revisado
PET	Plano de Estudo Tutorado
Pneepi	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
PROTEA-R-NV	Protocolo de Avaliação Comportamental para Crianças com Suspeita de Transtorno do Espectro Autista - Revisado
SA	Síndrome de Asperger
SARS-CoV	Síndrome Respiratória Aguda Grave da Covid
SEE	Secretaria de Ensino e Educação
Seesp	Secretaria de Educação Especial
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TA	Transtorno Autista
TCC	Terapia Cognitiva Comportamental
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TGDSOE	Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação
TIDs	Transtornos Invasivos do Desenvolvimento
TR	Texto Revisado
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Unitri	Centro Universitário do Triângulo Mineiro

## SUMÁRIO

1 VIVÊNCIAS ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS: CAMINHOS TRILHADOS EM DIREÇÃO À PESQUISA .....	14
2 PERCURSO METODOLÓGICO: DESVENDANDO O CAMINHO DA PESQUISA .....	28
2.1 Pesquisa Qualitativa .....	28
2.2 Pesquisa Exploratória.....	31
2.3 O Campo da Pesquisa .....	33
2.3.1 Escola Estadual.....	36
2.3.2 Escola Municipal .....	39
2.4 Os Participantes da pesquisa .....	42
2.5 Os instrumentos de coleta de dados .....	43
2.5.1 Entrevista Semiestruturada .....	43
2.5.2 Análise Documental .....	46
2.6 Análise de Dados.....	47
3 A PSICOPEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DO AEE: ARTICULANDO SABERES.....	48
3.1 A psicopedagogia institucional: ações psicopedagógicas no contexto escolar.....	49
3.2 A educação inclusiva: ações do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recurso Multifuncional (SRM).....	56
3.3 O Transtorno do Espectro Autista (TEA): aspectos da escolarização .....	70
4 A ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DO AEE/SRM COM FORMAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA JUNTO AO ALUNO COM TEA.....	82
4.1 A atuação do profissional do AEE no espaço da SRM: possibilidades e impossibilidades de inclusão.....	86
4.1.1 Fatores que possibilitam a inclusão .....	86
4.1.2 Fatores que dificultam a inclusão .....	104
4.2 Fundamentos e princípios da Psicopedagogia no contexto do AEE/SRM .....	114
4.3 Importância da Psicopedagogia para atuação na escola e no AEE/SRM na concepção das professoras .....	115
4.4 O trabalho com jogos e brincadeiras na perspectiva psicopedagógica .....	118
4.5 A autonomia e socialização dos alunos.....	122
4.6 O laudo como referência e não como definidor do trabalho com o aluno .....	125
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	130



REFERÊNCIAS .....	134
APÊNDICE 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	149
APÊNDICE 2 - Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Professor Especialista em Psicopedagogia.....	151

## **1 VIVÊNCIAS ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS: CAMINHOS TRILHADOS EM DIREÇÃO À PESQUISA**

Nossas memórias, nossa história! Tudo que vivemos é importante, sempre, pois faz parte do que somos e responsável pelo caminho que percorremos!

Tatiana Perri, 2022.

Com nossas<sup>1</sup> histórias aprendemos e temos a oportunidade de sermos melhores. Ao tecer nossas memórias e histórias temos a oportunidade de construir um lindo tecido com as cores que nos representam e nos fazem destacar nos caminhos que trilhamos com as nossas escolhas e ações. Sendo assim, a presente introdução memorística apresentará a trajetória acadêmica e profissional que me levou ao interesse pelas práticas psicopedagógicas no ambiente escolar e pelo objeto de pesquisa.

Um memorial apresenta marcos positivos e negativos tecidos desde a infância: as memórias e histórias que me levaram ao desejo da pesquisa, fazendo-me chegar até aqui e aproveitar a oportunidade de realizar a investigação. Conforme Bernardes (2021, p. 9), “o termo memorial nos remete a memórias, lembranças de pessoas, fatos e acontecimentos marcantes. Mais do que revisitar nossos arquivos mnemônicos, a desafiante tarefa de produzir um memorial nos possibilita retomar, reviver e refletir sobre nossa constituição identitária”.

Sou nascida na cidade de Patrocínio-MG, hoje com 47 anos de idade, casada e mãe de três filhos, dos quais tive o prazer de ser professora, participando de suas vidas escolares. Segui o exemplo da vovó Julieta, uma professora que lecionou nos anos 1960, na “Escola de Dona Julieta”, como era conhecida na época. A escola funcionava na fazenda, em Santo Antônio da Lagoa Seca, distrito de Patrocínio. Era uma sala única, onde os filhos de minha avó, os filhos dos fazendeiros vizinhos e de seus empregados frequentavam até a antiga 4ª série, atualmente 5º ano do ensino fundamental.

Minha avó lecionou para seus 11 filhos. Mamãe, a mais velha das mulheres, uma “líder nata”, casou-se com papai e nenhum dos dois teve a oportunidade de continuar com os estudos, porém, tinham uma habilidade incrível com a matemática: faziam cálculos mentais e nos ensinaram a regra dos nove fora (ou prova dos nove)<sup>2</sup>. Juntos, eles trabalharam bastante para criar os filhos, ensinaram bons valores e a importância da educação, pois consideravam o conhecimento valioso, um bem que jamais nos seria retirado.

---

<sup>1</sup> Texto da justificativa foi escrito na 1ª pessoa por ser um relato pessoal.

<sup>2</sup> “Método” para verificar erros realizados nas quatro operações.

Com um olhar especial para a docência, ainda criança, brincava de escolinha com as bonecas e escrevia nos muros imitando os professores. Na escola, escrever com giz na lousa era como receber um prêmio, e para ser merecedora, caprichava em minha letra, que era desenhada e tinha formas bem arredondadas.

Iniciei os estudos em Patrocínio no pré de sete (atualmente 1º ano) – termo usado na época para indicar o início da escolarização das crianças. Estudei até a 4ª série (atualmente 5º ano) em duas escolas. Na primeira cursei do pré até a 3ª série, onde conheci a primeira professora, que usava uma vara de madeira de um metro para amedrontar os alunos, manter a disciplina e a ordem em sala de aula; contudo, o medo não impediu o meu encanto de estar em uma sala com mesinhas quadradas, o prazer de colorir os mais lindos desenhos, o cheiro dos primeiros livros: “O burro Alpinista”, de Iêda Dias Silva; e “Cachinhos de Ouro”, de Ana Maria Machado, que ganhei por ser aluna destaque.

Na primeira escola, tive o privilégio de participar de peças teatrais, recitar poesias para os visitantes ilustres que a escola recebia, cantar na coroação da imagem de Maria no mês de maio, dançar em programações especiais como o Dia das Mães e em sala de aula. A professora permitia dançar livremente ao som da música, cada aluno com seu jeito: girava, pulava, ou mesmo sem sair do lugar, se movia para um lado e para o outro no seu ritmo. Nesse sentido, Ferreira (2013) afirma que:

Dentro da escola devemos priorizar os movimentos básicos, a espontaneidade, a capacidade cognitiva e motora da criança, não uma metodologia de movimentos técnicos, rigorosos, propriamente ditos. A ação de dançar indica manter em aberto, a opção de expandir a mente do ser pensante, valorizando consequentemente a qualidade de vida, a criatividade e a formação total de cada aluno [...]

Uma concepção de dança-escola [...] se condensa no sentido de se alcançar uma forma de dança que se alforrie do academismo encontrado em espaços não formais. Encontrando uma forma que priorize o bem-estar de nossos alunos e a não deterioração das habilidades da dança (Ferreira, 2013, p. 22).

A escola ficava em um bairro novo de uma comunidade simples, mas que possuía uma riqueza em sua forma de acolhimento e empatia. As crianças das famílias mais carentes eram apadrinhadas por outras famílias, que ajudavam na compra dos materiais escolares e do uniforme. Reportando a Gadotti (2007), é possível afirmar que: “[...] a escola é um lugar bonito, um lugar cheio de vida, seja ela uma escola com todas as condições de trabalho, seja ela uma escola onde falta tudo. Mesmo faltando tudo, nela existe o essencial: gente” (Gadotti, 2007, p. 11).

Na segunda escola, localizada no centro da cidade, cursei a 4ª série. Era uma escola que apresentava algumas características de exclusão, pois realizava a seleção dos alunos por meio do poder aquisitivo de suas famílias. Foi um lugar que, infelizmente, não deixou recordações positivas e nem saudades, levo somente lembranças de duas professoras que faziam substituição quando era necessário: a primeira era “Dona Bibi”, apelido carinhoso por meio do qual era chamada por todos. Ela lidava bem com a disciplina dos alunos em sala de aula, passava linhas no quadro para escrever e suas letras seguiam o contorno de círculos, o que levou a minha caligrafia ficar ainda mais boleada.

A outra professora que recorro foi de Educação Física, substituta por um mês e, embora tenha sido pouco tempo, ficou registrada em minhas lembranças. Fazia questão de saber o nome de cada aluno, e no início da aula assentávamos em círculo no pátio de piso vermelho para um breve bate papo temático do nosso interesse. Era prazeroso ouvir, falar e realizar as atividades propostas por ela, pois nos fazia sentir importantes e sempre estava pronta para nos ouvir atentamente. Nesta escola, o meu destaque era nas aulas de Educação Física, quando jogava queimada, xadrez, corrida e saltos. Eram momentos de liberdade, valorização e respeito.

Enxergando isso agora, percebo o quão importante é a figura do professor e da escola para a formação pessoal, protagonismo, construção da identidade, autoconfiança, independência da criança, influenciando em sua forma de se relacionar com o outro. Privilegiamos a escuta sensível quando asseguramos no ambiente escolar, espaços legítimos de participação e de construção de uma proposta pedagógica que considera o sujeito em sua complexidade e todo seu entorno, através da concepção de criança como ator social, portanto, capaz de agir, interferir, construir e reconstruir sua própria história [...]. Escutar a criança é garantir-lhe autonomia, é educar para a vida. Implica, portanto, muito mais que simplesmente ouvir o que diz, mas valorizar tudo o que sente e o que é, toda dimensão subjetiva, biopsicossocial do sujeito em desenvolvimento. Nada mais triste que uma infância vedada, ainda pior que calar é simplesmente ouvir, dando uma falsa impressão de que foi respeitada em seu direito elementar (Santana, 2016, p. 9).

Embora não tivesse tido muitos professores marcantes na infância e, conseqüentemente, na memória, houve registros relevantes, como uma prática de leitura que me deixou saudades. O projeto foi realizado no colégio estadual “Dom Lustosa”, que com certeza também marcou a vida de várias outras crianças. A leitura de livros infantis acontecia na biblioteca do colégio e não era necessário ser aluno da instituição para participar, precisava apenas fazer uma ficha com nome e endereço. Com isso, já era possível pegar emprestadas as mais lindas histórias para ler; os livros deveriam ser lidos e devolvidos em três dias. Assim, viajei nas aventuras de “Chapeuzinho Vermelho”, “O Gato de Botas”, “O patinho feio”, “Cinderela”, “Branca de Neve

e os sete anões”, “Os três porquinhos e o lobo mau”, e muitas outras histórias lindas e encantadoras.

A história infantil precisa fazer parte da vida da criança, para que com liberdade possa folhear as páginas do livro, contemplando a leitura e as gravuras. O prazer de ampliar seu conhecimento, a partir do que está sendo apresentado através da história e/ou ilustração, fazendo parte de sua vida, permitindo-a viajar na imaginação sem imposição de limites.

Quando falamos sobre literatura infantil nos permitimos viajar através do tempo e do espaço sem tirar os pés do chão, transpondo horizontes movidos por ações e emoções que cada pessoa conhece e reconhece de forma única, singular, em um diálogo que permite ao ser humano dirigir-se ao outro e ao mundo com um olhar de encantamento, capaz de propiciar reflexões e descobertas (Tortela *et al.*, 2016, p. 135-136).

A escola pode e deve ser um lugar agradável e prazeroso, onde o aluno deseje estar e queira aprender. Para isso é preciso sempre pensar na educação inclusiva para todos, oferecendo práticas que alcancem, de fato, o aluno em suas particularidades. Pensando em toda minha trajetória de estudo, compreendi que querer estar na escola não era suficiente: era preciso permanecer e ser parte dela, de forma ativa.

Em minhas experiências de escolarização presenciei episódios de exclusão e discriminação que sempre me geraram sofrimento e, sem saber o que fazer para defender os colegas, fui por várias vezes prejudicada. Eu doava meu lanche, defendia entrando em discussões e perdia nos jogos para deixá-los felizes e sentindo-se pertencentes à escola.

Sempre observadora, vivenciei práticas excludentes, desinteresse e dificuldades de aprendizagem de vários colegas que, posteriormente, deixaram os estudos. Alguns voltaram mais tarde, outros não. Segundo Queiroz e Vieira (2019, p. 83-84), “Vive-se numa época em que novos desafios são colocados pela sociedade do conhecimento, e a educação, na figura do professor, incorpora esse papel, não só por um ensino de qualidade e acessível a todos, como também pela permanência do aluno na escola”. Sendo assim, é necessário repensar a sala de aula e as relações estabelecidas durante os processos de ensino e aprendizagem para diminuir a evasão no Brasil.

Também precisei me afastar da escola. Comecei a trabalhar muito nova, inicialmente em meio período; porém, após concluir o ensino fundamental veio a necessidade de trabalhar em período integral e, sem motivação, não houve interesse por estudar no período noturno, o que me levou a abandonar a escola por cinco anos.

Casei-me em janeiro de 1993, com 17 anos de idade, meu marido com 22, e nossa primogênita nasceu em novembro do ano de 1994. Juntos nos organizamos para voltarmos aos

estudos conforme as oportunidades: ora ele estudava, ora eu estudava, e assim, o estudo se fez presente em nossa casa. Nesta época, trabalhava na farmácia do Hospital Santa Casa de Patrocínio-MG.

No ano de 1999 nasceu nosso segundo filho e, em 2002, morando na cidade de Santo Antônio de Pádua, no estado do Rio de Janeiro, grávida da terceira gestação, concluí o ensino médio. Com muitas lutas, trabalhamos bastante para investirmos na educação, principalmente dos nossos filhos, que têm sido motivo de muito orgulho.

Ainda em 2002, retornamos para Minas Gerais, para a cidade de Abadia dos Dourados. Com o sonho de me tornar professora, esperei confiante o tempo oportuno para continuar os estudos, embora tivesse ouvido que, com três filhos, era muita pretensão querer cursar uma graduação. Passados dois anos, mudamos para Goiânia, meu marido foi estudar, e eu tive a oportunidade de me graduar no curso Normal Superior, transformado em Curso de Graduação em Pedagogia por força das Resoluções N° 01/2006 Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) e N° 552/2006 Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da Universidade Norte do Paraná (CONSEPE/UNOPAR).

No 2º período da graduação tive a oportunidade de começar a lecionar em dois períodos (matutino e vespertino), na educação infantil, em uma escola que oferecia turmas até o 4º ano do ensino fundamental. Embora já soubesse, pela minha própria história, dos desafios da docência, era um sonho que estava realizando. Minha sala, meus alunos, confecção de enfeites e lembrancinhas, planejamento anual, plano de aula, atividades no mimeógrafo e escrever na lousa. Era prazeroso olhar os cadernos dos alunos, colar figuras e escrever mensagens de carinho. Compartilho do pensamento de Corazza (2021) ao afirmar que:

[...] considero a Docência como potência vital, isto é, como forma de existência, capacidade de persistência, enlaçamento com uma certa tristeza e fascinação pelas pequenas alegrias. Docência como tarefa esperançosa de não ser engolida pelo caos e como agitação do lado menos feio da humanidade. Docência como poética, que insiste e perdura feito um castelo no ar (Corazza, 2021, p. 5).

No ano de 2005 fui convidada para ser alfabetizadora em outra escola – lecionava na antiga pré-escola no período matutino e no 4º ano no período vespertino. Trabalhei por dois anos com método fônico, usando o material “Casinha Feliz”<sup>3</sup>.

Em cada turma vivenciei novas experiências, porém, na docência do 4º ano compreendi que cada um aprende no seu tempo e que todo tempo é tempo de aprender. Tive um aluno que

---

<sup>3</sup> Material embasado no método fônico, apresenta as letras associadas às figuras que sugerem sons.

era sempre calado e se esquivava nos momentos de participar das atividades propostas em sala de aula; estava sempre sério, distante dos colegas, copiava tudo do quadro, mas escondia o caderno para ninguém ver que suas tarefas não tinham sido feitas. Através de observações, percebi que ele não sabia ler, e seu isolamento era para que os colegas não percebessem. Aquela situação me deixou angustiada, pois “Se um aluno é muito infeliz, ele não consegue se concentrar e não consegue aprender” (Hanh, 2019, p. 17).

Diante da situação, propus alfabetizá-lo no horário do recreio, para que os colegas não soubessem. Com dois meses de trabalho ele já conseguia ler e participava com alegria de todas as atividades propostas.

A relação com o aluno deve ser de desenvolvimento humano, de afetividade, empatia, compreensão, conscientização, buscando entender o mundo do aluno. Um educador transformador busca o bem dos outros e se alegra em transformar realidades, busca olhar para a realidade e ver esperança em meio ao caos cotidiano para lutar contra as dificuldades (Silva, 2019, p. 8).

Em Goiânia trabalhei em três escolas, sendo que uma delas oferecia desde a educação infantil até o ensino médio, onde também fui alfabetizadora, trabalhando com o método silábico. Meus filhos estudavam nessa escola, então tive a experiência de lecionar para eles: a mais nova na pré-escola, o do meio no 4º ano e a mais velha no 8º ano.

Muito feliz com tudo que estava vivendo, em 2007, no penúltimo ano do curso de Pedagogia, iniciei a primeira pós-graduação Lato Sensu em Psicopedagogia e Educação Inclusiva, na Faculdade Aphoniana, na cidade de Trindade-GO. Não houve dúvidas, era a educação especial a área de atuação escolhida.

A psicopedagogia era o que faltava para que, de fato, eu pudesse atuar com mais autonomia e de maneira preventiva, ajudando o aluno a querer estar e permanecer na escola como sujeito ativo, desenvolvendo-se, também, através da interação com os colegas. Não era mais somente um olhar de forma especial, mas compreendendo, analisando e propondo ações efetivas nos processos de ensino e aprendizagem.

A Psicopedagogia Institucional é vista como uma abordagem preventiva, sua finalidade é refletir e desenvolver projetos pedagógicos educacionais, as avaliações e alguns procedimentos em sala de aula. O método desenvolvido na escola permite uma realidade mais próxima do aluno, que possibilita a identificação melhor nos mecanismos presentes no aprender com o outro, sendo assim se desenvolve dinâmicas mais próximas da sala de aula (Silva, 2017, p. 6-7).

Em 2010 voltamos novamente para Minas Gerais e continuei lecionando no ensino fundamental por seis meses, em dois períodos, no distrito de Celso Bueno, município de Monte

Carmelo-MG. A escola ficava a 33 km de Monte Carmelo e a maioria dos alunos era oriunda do Norte de Minas e da Bahia.

Neste ano desenvolvi o projeto “Cantarolando”, com objetivo de trabalhar com a criança o desenvolvimento musical e os diversos aspectos de sua vida, como afetividade, socialização, respeito e concentração. Era realizado em uma instituição filantrópica “Associação Espaço Semear”, que atendia moradores do bairro São Sebastião. O projeto com a música aconteceu por dois anos, e a cada seis meses apresentava uma cantata; o coral cantava em formaturas, escolas, creches, Associações de Pais e Amigos Excepcionais (APAES), lanchonetes, entre outros.

Trabalhar com crianças sempre me fascinou, principalmente no exercício do magistério. A cada ano na docência entendia melhor que não havia uma receita, que cada aluno é único e deve ser respeitado em sua individualidade e totalidade, a partir de sua história e suas crenças; compreendia que era preciso humildade e empatia para pensar o aluno como sujeito protagonista na produção do saber. Nesse sentido, Freire (1996, p. 47) afirma que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

No segundo semestre de 2010 fui contratada pelo estado como supervisora pedagógica, na Escola Estadual “Pedro Álvares Cabral”, na cidade de Abadia dos Dourados-MG. Neste período tive a oportunidade de cursar a segunda especialização em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, em Monte Carmelo-MG, na faculdade Fundação Carmelitana Mário Palmério (FUCAMP).

O desejo em contribuir com ações educativas sérias, lúdicas, criativas e inovadoras sempre esteve presente em meus propósitos, e no segundo semestre de 2010 iniciei outro projeto, o “Contação de histórias”. A ideia teve início através de livros e pranchas com ilustração de história infantil para atender a “Semana da Criança” e a “Semana da Educação para a Vida”, sendo desenvolvido nas escolas. Atualmente a ideia se expandiu e o trabalho é realizado com um boneco, “Vovô Marlindo”, que tem proporcionado alegria com suas histórias e temáticas voltadas a importantes valores que elevam a autoestima, a autonomia, a responsabilidade, o respeito, a solidariedade, a cooperação, o diálogo e a perseverança, objetivando a superação e a transformação de tantos problemas e condições de desigualdades que comprometem o aprendizado.

Com o desejo de desenvolver práticas que auxiliam no desenvolvimento integral da criança e do adolescente, 2011 foi um ano marcante, pois tive a alegria de ser designada para trabalhar na Escola Estadual “Elias de Moraes”, na cidade de Monte Carmelo, para a Sala de



Recurso Multifuncional (SRM), onde me encontrei e me senti realizada. Era o local que eu queria estar, no Atendimento Educacional Especializado (AEE), onde atuei por seis anos e realizei diversos cursos pela Secretaria de Educação de Minas Gerais, como Libras e Braille.

Na SRM os atendimentos aconteciam em dois períodos, no contraturno, para alunos do ensino fundamental de várias escolas estaduais que apresentavam laudos neurológicos, psiquiátricos e psicológicos. Conforme art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 4/2009,

[...] o AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivas as classes comuns, podendo ser realizado também em centro de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituição comunitária, confessional ou filantrópica sem fins lucrativos conveniada com a Secretaria de Educação ou órgãos equivalentes dos estados, Distrito Federal ou dos Municípios (Brasil, 2009, p. 2).

Na intenção de contribuir um pouco mais com o AEE, em 2012 cursei minha segunda graduação, em Psicologia. Busquei pelos conhecimentos dessa ciência entender sobre o comportamento humano e seus processos mentais. Estudava no período noturno, iniciando no Centro Universitário do Triângulo (UNITRI), e no terceiro período transferindo-me para a Faculdade Pitágoras, ambas em Uberlândia-MG.

No primeiro ano do curso ficava de segunda a sexta com os alunos de duas salas do Projeto de Tempo Integral da escola onde trabalhava, no horário das 12h às 13h, ajudando a servir o almoço e, após, com aula de canto. A dedicação desse horário era para ser dispensada das reuniões de atividades extraclasse<sup>4</sup>, que aconteciam no mesmo horário que o ônibus saía para levar os alunos para as faculdades de Uberlândia. Nos últimos anos do curso passei a participar das reuniões e viajava de carro próprio.

Em 2017, mudamos para Coromandel, e continuei na sala de recurso por mais um ano, na Escola Estadual “Joaquim Botelho” e, como psicóloga, atendia em uma clínica na cidade. Atuando na sala de recurso foi possível realizar diversos projetos com os alunos matriculados no AEE e com os demais alunos da escola. Entre estes, foram desenvolvidos projetos como “Cantarolando na escola”, “No ritmo da bandinha”, “Aprender cantando”, “História das letras”,

---

<sup>4</sup> Também conhecida como reuniões de Módulo II, conforme instrui a Resolução SEE/MG Nº 4.968, de 23 de fevereiro de 2024, são de cumprimento obrigatório pelos professores e devem ser programadas pela Direção Escolar, em conjunto com os Especialistas de Educação Básica, para o desenvolvimento de temas pedagógicos, administrativos ou institucionais de forma a atender às diretrizes do Projeto Político Pedagógico.

“Prevenção contra o bullying”, “Inclusão de todos”, “Libras para toda a escola”, “Vínculo e afetividade entre mãe/filhos”, entre outros.

O Decreto nº 7.611, de 11 de novembro de 2011, dispõe da educação especial e o AEE e, através de suas diretrizes no § 1º e 2º do art. 2º, afirma:

[...] para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente

[...] o atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (Brasil, 2011, p. 1-2, grifo do autor).

Aos alunos é ofertado o ensino em sala de aula comum e, no contraturno, o atendimento na SRM, sendo muito importante sua presença em ambos espaços educativos.

A SRM é um espaço que articula ações de diferentes profissionais e trabalhos diversificados para atender às necessidades dos alunos. Sendo assim, o psicopedagogo, enquanto um estudioso da aprendizagem, no contexto da SRM tem a oportunidade de realizar avaliação diagnóstica, implementar práticas psicopedagógicas que realmente sejam inclusivas, acolhedoras e de aprendizado para o aluno, em especial daqueles que apresentam dificuldades.

Enquanto psicopedagoga, atuei na SRM junto a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), um trabalho apaixonante e ao mesmo tempo desafiador. Paralelamente à atuação na SRM, em 2017 cursei outra especialização, dessa vez em Terapia Cognitiva Comportamental (TCC).

A TCC foi desenvolvida por Aaron Beck na década de 1960, uma psicoterapia breve, estruturada, orientada para o presente e direcionada para resolver problemas atuais e modificar pensamentos e comportamentos disfuncionais (Beck, 1997). Trata-se de uma abordagem baseada em evidências científicas, estabelecida a partir da colaboração entre terapeuta e paciente; além disso, é diretiva e focada na dificuldade que o paciente enfrenta no momento. Seus resultados são significativos em prazo mais curto de tratamento em comparação com outras terapias.

De acordo com Porto (2005), a TCC busca compreender o relacionamento entre as cognições, os sentimentos e o comportamento; a autora enfatiza que é essencial entender como as experiências e os eventos diários são interpretados, e como é possível identificar e modificar as distorções ocorridas no processamento cognitivo do indivíduo.

A abordagem cognitivista comportamental pode contribuir para os processos de ensino e aprendizagem com suas técnicas que se centram na modificação de pensamentos e comportamentos através da aprendizagem de novas formas de pensar e agir mais adaptativas. Dessa forma, a TCC possibilita o desenvolvimento de habilidades que, com treino, ajudarão o aluno a modificar comportamentos inadequados de habilidades sociais, a alterar padrões negativos responsáveis pela baixa autoestima e a identificar e modificar padrões e distorções cognitivas que podem atrapalhar seu rendimento escolar.

A TCC vem ganhando visibilidade no contexto escolar a partir da pesquisa e do desenvolvimento de protocolos de intervenção em diferentes demandas escolares, tais como adaptação, relações interpessoais, educação e desenvolvimento socioemocional, problemas de comportamento, dificuldades de aprendizagem e formação de professores; além disso, contribui, também, para a identificação de alguns transtornos, como o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), o TEA e a Deficiência de Processamento da Linguagem.

Conforme estudo publicado por Consolini, Lopes e Lopes (2019), a abordagem cognitivista comportamental oferece uma forma de tratamento e métodos que proporcionam uma melhora no âmbito das psicopatologias cognitivas, com a compreensão do pensamento, das condutas, dos sentimentos, das relações familiares, da forma de interpretar o mundo e da mudança no comportamento.

A escolha da especialização em TCC deu-se no final do curso de Psicologia, sendo confirmada no estágio, uma vez que as técnicas propostas por Aaron Beck me chamaram a atenção pela possibilidade de contribuir com a prática psicopedagógica, com o entendimento de que o psicopedagogo não é terapeuta, mas que precisa compreender os processos subjacentes à aprendizagem, como a cognição, as emoções e as relações.

Por fim, a especialização em TCC foi mais uma importante escolha em minha trajetória formativa, que me proporcionou muitos conhecimentos, contribuindo, consideravelmente, para minha atuação psicopedagógica, especialmente junto aos alunos com TEA.

No ano de 2018 lecionei no curso de Psicologia na Universidade UniAtenas e fui aluna especial no curso de Mestrado em Psicologia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), na cidade de Uberaba-MG.

Embora a Pós-Graduação em Psicologia tenha me proporcionado ricos conhecimentos, não atendeu a meus anseios e, desde então, continuei atuando na educação especial, frente a grandes desafios, em busca de práticas inclusivas para atender cada aluno em suas peculiaridades. Nesse contexto, o que mais tem me provocado é o TEA, conforme dito acima.

Para uma maior experiência, atuei por dois anos como professora de apoio para alunos com TEA em sala de aula, na cidade de Coromandel-MG. Em 2020, primeiro ano de ensino remoto devido à pandemia do Covid19<sup>5</sup>, lecionei na escola estadual “José Emílio de Aguiar” para um aluno do 4º ano, com nove anos de idade, autista e com déficit cognitivo severo, segundo laudo do neurologista infantil e pediatra.

Em 2021, no primeiro semestre, mudei-me para cidade de Passos-MG, acompanhando minha filha mais nova no início de sua graduação. Neste período realizei um curso em “Terapia ABA (Análise do Comportamento Aplicado) no Autismo para pais e aplicadores”, na Instituição Academia do Autismo, que veio somar aos conhecimentos já adquiridos no curso de Psicologia. O ABA tem forte evidência científica para trabalhar o ensino das habilidades, redução e prevenção de comportamentos disruptivos e desenvolvimento de diferentes áreas como cognitiva, emocional, social e linguagem, assim como a autonomia de pessoas com Transtorno do Desenvolvimento e TEA. Essa abordagem científica pode ser usada para tratar diversas questões relacionadas a educação, em especial no AEE, para alunos com autismo.

Após seis meses retornei para Coromandel e trabalhei com três alunos com oito anos de idade, matriculados no 1º ano, com ensino híbrido, na escola estadual “Clarindo Goulart”. Inicialmente era feito um rodízio: cada aluno participava uma semana de forma presencial e os outros dois realizavam atividades em casa. Foram tempos de muitos desafios e crescimento, então me amparei na psicopedagogia para uma nova elaboração do plano pedagógico com adaptação do Plano de Estudo Tutorado (PET) de forma personalizada, com estratégias e recursos adequados, considerando as habilidades e dificuldades, bem como o contexto familiar de cada aluno. Adaptamos o currículo e todo o material dos alunos, trabalhamos com o método fônico e todos os materiais confeccionados eram ampliados e plastificados para melhor higienização.

Para a realização das atividades, nos valemos de orientações direcionadas aos pais, muitas vezes realizadas na calçada de sua residência, ou por vídeo aulas, com o passo a passo postado no WhatsApp e Instagram da escola. As avaliações eram feitas por meio de vídeos que os pais gravavam de seus filhos realizando as atividades propostas.

Devido a triste e inesperada Covid-19, que forçou um novo modelo de ensino, as famílias dos alunos que trabalhei tiveram muitas dificuldades como: falta de tempo disponível

---

<sup>5</sup> A pandemia do Covid-19 foi a disseminação da doença causada pelo novo Coronavírus, nomeada de SARS-CoV-2, que tornou-se uma questão de emergência pública, ocasionando problemas políticos, econômicos e sociais. Diante da realidade, a escolarização foi afetada com o fechamento das escolas para manter o distanciamento físico, devido à contaminação.

para os filhos; carência de conhecimento a respeito do TEA; mudança de rotina vivenciada durante a pandemia; e o medo somado ao estresse vivido naquele cenário pandêmico. Foram tempos de dificuldade para todos e, com a realidade do momento, em alguns dias foi preciso atender os pais somente para acolhimento e escuta, uma vez que eles se sentiam perdidos e inseguros.

Sfalcin, Silva e Heck (2020) trouxeram importantes contribuições sobre como trabalhar o ensino vivido no tempo da pandemia:

[...] o acolhimento e o espaço de escuta com as famílias é primordial, além de dar oportunidade de fala, é importante construir com elas uma rotina não só pensada em conteúdos acadêmicos, mas evidenciando o cuidado com o lado emocional do estudante, fortalecendo sua estima e contribuindo também com sua respectiva família para que consigam passar por este distanciamento social de maneira mais leve. Desse modo, mesmo que de forma remota via chamadas de vídeo, momentos on-line ou por vídeos explicativos, o educador pode auxiliar estabelecendo relação afetiva, promovendo orientações necessárias e se fazendo presente no dia a dia do estudante (Sfalcin; Silva; Heck, 2020, p. 2).

Diante dos desafios advindos da pandemia, a psicopedagogia foi um marco no processo de atuação com práticas relevantes junto a família, no retorno para escola, com a avaliação de como a criança se desenvolveu fora do ambiente escolar e, principalmente, com os que apresentaram dificuldades. Nesse contexto, o psicopedagogo pode atuar de forma preventiva e/ou remediativa; Lima e Souza (2021), nessa perspectiva, sugerem que, na pandemia:

[...] o profissional de psicopedagogia se mostra essencial neste tempo de crise, revelando sua contribuição significativa na aprendizagem, sobretudo, para com os sujeitos que denotam dificuldades específicas na aprendizagem, exigindo, assim, um olhar mais humanizado e especializado no intuito de remover as barreiras que dificultam sua aprendizagem (Lima; Sousa, 2021, p. 832).

No contexto pandêmico, a experiência junto a alunos com TEA, as vivências com o professor, com a família, demais funcionários da escola e equipe multidisciplinar, fizeram aumentar ainda mais o meu desejo de pesquisar a atuação do psicopedagogo escolar, principalmente na SRM. Neste local, o psicopedagogo, com seu conhecimento sobre a educação especial, tem a oportunidade e possibilidade de realizar ações que perpassam toda a vida educacional do aluno com TEA, atuando de forma colaborativa, juntamente com o professor da classe comum, com ações como: elaborar práticas pedagógicas que favoreçam ao aluno o acesso ao currículo; junto à família, acolher, escutar e orientar; entre outras ações que promovam a educação inclusiva.

O AEE é um serviço da Educação Especial que deve funcionar, prioritariamente, na SRM, identificando, elaborando e organizando recursos pedagógicos e de acessibilidade. Seu objetivo principal é eliminar todas as barreiras para a participação plena dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Para tanto, o AEE deve estar articulado com a proposta da escola comum, mesmo que as atividades sejam diferentes das propostas em sala de aula de ensino comum (Brasil, 2009).

A minha intenção de pesquisa finalmente foi realizada. Em 2022, fui aprovada na seleção do mestrado em Educação, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), como bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig) e com a orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Irene Miranda Bernardes, que tem vasta experiência com a Psicopedagogia, tanto na pesquisa, como no ensino e na extensão. A oportunidade foi um presente de Deus, mais um pedaço de tecido colorido para minha linda colcha de retalho que reflete toda a minha história.

De acordo com a minha trajetória acadêmica e profissional, meu projeto de pesquisa versou sobre as contribuições da psicopedagogia para práticas inclusivas junto ao aluno com TEA, no contexto do Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recurso Multifuncional (AEE/SRM). Considero que a inclusão deve nortear nossos pensamentos e nossas ações, contribuindo no processo de aprendizagem e atendendo a necessidade real de cada aluno por meio de práticas reflexivas. Para tanto, não basta estabelecer políticas públicas, é preciso ter compromisso e atitudes inclusivas. Nesse sentido, Alves e Miranda (2019) afirmam que não se deve pensar em uma política imposta com obrigações, em que o que vai ser seguido já está definido, mas ir além do que está no papel, pensando e refletindo sobre como construir, implementar e oportunizar essas mudanças. Para que o aluno seja realmente o protagonista é necessário que haja uma mudança de valores e concepções.

A SRM não é um espaço atribuído exclusivamente ao psicopedagogo, porém, a presença do profissional com formação em psicopedagogia neste ambiente amplia as possibilidades de práticas inclusivas junto ao aluno com TEA, tendo como principal finalidade os processos de ensino e aprendizagem. Este aluno é um aprendente que deve ser considerado a partir dos fatores que o constituem, como suas vivências, suas representações e suas experiências.

Sobre a atuação do psicopedagogo no AEE, Fernandes (2017, p. 9) esclarece que:

Sabe-se que de acordo com as leis da Inclusão e da inserção do AEE nas escolas, o profissional habilitado para trabalhar neste âmbito é um professor, por isso não buscamos trazer o psicopedagogo como um ocupante desta vaga, mas sim, um profissional a mais, que poderá ajudar significativamente neste atendimento.

Assim, o objeto de pesquisa configura-se nas contribuições da psicopedagogia para proposição de práticas inclusivas junto ao aluno com TEA, no contexto do AEE/SRM.

Com base no objeto, foram elencadas as questões problematizadoras do estudo:

- Como é a atuação do profissional do AEE/SRM, com formação em Psicopedagogia, junto ao aluno com TEA?
- A atuação do profissional do AEE/SRM, com formação em Psicopedagogia, junto ao aluno com TEA, é inclusiva?
- A atuação do profissional do AEE/SRM, com formação em Psicopedagogia, junto ao aluno com TEA, corresponde aos fundamentos e princípios psicopedagógicos?

A problematização indica uma pesquisa de campo, portanto o trabalho investigativo foi realizado no AEE/SRM de escolas de Coromandel-MG no ano de 2023. As instituições campo da pesquisa são apresentadas na seção de metodologia.

A partir do objeto de estudo e da problematização, a pesquisa tem como objetivo geral analisar a atuação do profissional do AEE/SRM, com formação em Psicopedagogia, junto ao aluno com TEA.

Considerando o recorte local e temporal, os objetivos específicos consistem em analisar:

- As possibilidades e impossibilidades de inclusão, a partir da atuação das profissionais do AEE/SRM;
- Se há correlação entre os fundamentos e princípios da Psicopedagogia e a prática das participantes da pesquisa.

Por fim, a relevância social e científica da pesquisa está em evidenciar as interfaces entre a psicopedagogia e a educação especial, tendo a aprendizagem na perspectiva inclusiva como articuladora de saberes e práticas que promovem o aprendente, que nesse estudo refere-se ao aluno com autismo.

Uma vez desvendado o objeto da pesquisa, com os objetivos e a problematização correspondentes, faz-se necessário apresentar o caminho percorrido para a realização do estudo.

## **2 PERCURSO METODOLÓGICO: DESVENDANDO O CAMINHO DA PESQUISA**

Esta seção aborda o percurso metodológico da pesquisa, buscando evidenciar as opções da pesquisadora na abordagem do objeto de investigação. Para tanto apresenta-se a pesquisa, na perspectiva qualitativa, de caráter exploratório, na qual o pesquisador participa de forma dinâmica e efetiva na interação com o ambiente onde ocorre a construção de dados.

Em sequência, estão apresentadas informações sobre o campo da pesquisa e os participantes. Dessa forma, o ambiente da investigação é a escola – especificamente, o AEE/SRM; já os participantes da pesquisa são os professores responsáveis pelos atendimentos realizados neste ambiente, com especialização em Psicopedagogia.

Para a construção de dados são apresentados os instrumentos que foram utilizados: a entrevista semiestruturada e a análise documental, ambos propícios à pesquisa de caráter exploratório. Por fim, a seção é encerrada com informações pertinentes sobre a realização da análise de dados.

### **2.1 Pesquisa Qualitativa**

O percurso metodológico da pesquisa não é uma escolha ou desejo particular do pesquisador, mas, um apelo das fases anteriores, pois é o próprio caminhar da pesquisa que determina qual método, quais técnicas e instrumentos serão utilizados. Dessa forma, a pesquisa é um caminho para conhecer a realidade, para descobrir informações e fatos em qualquer área do conhecimento.

Conforme Gil (2002, p. 17), a pesquisa pode ser definida como:

[...] o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema.

A fim de percorrer o caminho metodológico, foram considerados a problematização e o objetivo da pesquisa, almejando recorrer a procedimentos mais pertinentes.

No propósito de uma caminhada bem-sucedida, buscou-se orientação em Ludke e André (1986, p. 1-2), que afirmam:

[...] para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados coletados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral, isso se faz a partir do estudo de um problema que ao mesmo tempo desperta o



interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento.

Nessa perspectiva, este estudo propõe responder aos anseios e às indagações resultantes da problematização, que advieram da trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora, justificando, assim, esse trabalho com a ambição de contribuir para novos conhecimentos por meio dos resultados da pesquisa.

Outro importante fator que perpassa o sucesso da pesquisa é o pesquisador. Para Gil (2002, p. 18), “[...] o êxito de uma pesquisa depende fundamentalmente de certas qualidades do pesquisador”, que deve ser responsável e comprometido com a pesquisa, ou seja, aquele que sabe da importância de seu contato com o campo e tem atenção redobrada com a descrição dos achados.

Ludke e André (1986, p. 5) destacam algumas considerações sobre o valor do trabalho do pesquisador para a investigação.

O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas. Não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda.

Tais considerações correspondem à abordagem da pesquisa qualitativa, cujos princípios norteiam o presente estudo. Nessa vertente, o pesquisador participa efetivamente analisando a realidade como construção social, compreendida em uma visão holística. Nessa abordagem, Alves (1991) afirma que o sujeito e o objeto interagem e a influência dos valores é considerada, uma vez que o pesquisador faz parte do cenário investigado.

Nessa vertente, Flick (2004, p. 22) ressalva que:

[...] os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador com o campo e seus membros como parte explícita da produção de conhecimento, ao invés de excluí-la ao máximo como uma variável intermediária. As subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas ações e observações no campo, suas impressões, irritações, sentimentos, e assim por diante, tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação.

Sobre a atuação do pesquisador na pesquisa qualitativa, Alves (1991, p. 55) orienta:

[...] partindo desses pressupostos, não se pode, no processo de investigação, deixar de valorizar a imersão do pesquisador no contexto, em interação com os participantes, procurando apreender o significado por eles atribuído aos

fenômenos estudados. É também compreensível que o foco do estudo vá sendo progressivamente ajustado durante a investigação e que os dados dela resultantes sejam predominantes descritivos e expressos através de palavras.

Os princípios da pesquisa, segundo a autora, chamam atenção para este tipo de abordagem “[...], pois parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e seu comportamento tem um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado” (Alves, 1991, p. 54).

Nesse sentido, a compreensão do significado dos fenômenos só é possível se ocorrer também a compreensão das interrelações que surgem em um determinado contexto. O processo investigativo precisa ser indutivo, para que as categorias e dimensões de interesse surjam durante o processo de construção de dados, as quais não são buscados com o propósito de confirmar hipóteses levantadas brevemente; com efeito, as hipóteses são construídas à medida que os dados vão sendo conhecidos e agrupados.

Em relação à pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994, p. 50) afirmam que:

[...] os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.

Sendo assim, na pesquisa qualitativa os dados são construídos a partir de situações e acontecimentos que possibilitam o conhecimento da realidade. Cabe insistir que o pesquisador precisa ficar atento ao contexto em que estão os dados e ter compromisso com o processo investigativo. Segundo Ludke e André (1986, p. 11), a pesquisa qualitativa “[...] tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”, e ainda “[...] é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (Ludke; André (1986, p. 18).

Desse modo, a pesquisa qualitativa, para Silveira e Córdova (2009, p. 33), “[...] não se preocupa com representatividade numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc”.

Esse tipo de estudo não pode ser mensurado por meio de variáveis operacionais; nesse sentido, Minayo (2004, p. 21-22) acrescenta:

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

As considerações da pesquisa qualitativa são carregadas de significados que remetem a pessoas, a conversas e a locais. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 16), “[...] as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural”.

A pesquisa qualitativa é apresentada por estes autores como descritiva; os dados construídos são criados a partir de imagens, de desenhos ou de palavras e são analisados em toda sua extensão, respeitando forma, contexto e modo como foram registrados e transcritos. Nessa definição, a codificação dos dados não é simplesmente reduzida a símbolos numéricos, mas a significados que estão carregados de emoções, sentimentos, valores, crenças, costumes e vivências cotidianas em um determinado contexto.

A pesquisa qualitativa apresenta caráter detalhista nas transcrições das situações, das pessoas, dos fenômenos, dos comportamentos e dos eventos observados, examinando as evidências, baseadas em dados verbais e visuais, para entender um fenômeno com profundidade e valorização das experiências vividas, dos pensamentos, das crenças e dos valores que não são meramente ilustrativos, mas carregados de significados.

Outrossim, a pesquisa qualitativa diz respeito à importância que é atribuída ao significado das coisas. O investigador preocupa-se com cada resposta, gesto ou indício dos sujeitos, pois é relevante compreender o que significa, na perspectiva de cada um dos participantes do estudo.

Por fim, a investigação qualitativa constitui-se de diversas possibilidades metodológicas, aceitando um processo dinâmico de aderência e de diferentes formas de análise de dados. Entre as diversas possibilidades, o tipo de pesquisa exploratória apresentou-se mais propício ao presente estudo.

## **2.2 Pesquisa Exploratória**

A pesquisa exploratória possibilita conhecer o contexto de um assunto que é objeto de estudo, encontrar evidências relacionadas ao tema e ampliar as oportunidades de realizar uma investigação. Triviños (1987, p. 109) afirma que “[...] os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema”.

Em relação à pesquisa exploratória, Gil (2002, p. 41) destaca que:

[...] estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é,

portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Nessa perspectiva, a pesquisa exploratória possibilita explorar o problema e não simplesmente tirar uma conclusão a seu respeito; permite estabelecer base sólida para abordar suas ideias, encontrando as variáveis que realmente são importantes para a análise.

Para Gil (2002, p. 131), a pesquisa exploratória tem “[...] o objetivo principal de desenvolver ideias com vista em fornecer hipóteses em condições de serem testadas em estudos posteriores”. Em concordância com a ideia anterior, Andrade (2010) relata que, na maioria das vezes, a pesquisa exploratória constitui um estudo preliminar, ou preparatório para outro tipo de pesquisa posterior. Conforme os dois autores, a escolha dessa abordagem pode ter continuidade com uma nova pesquisa, em um tempo maior e oportuno.

A escolha da pesquisa exploratória é pertinente à realização do presente estudo, cujo objetivo é analisar a atuação do profissional do AEE/SRM com formação em Psicopedagogia e que atenda alunos com autismo em escolas públicas no município de Coromandel no período de 2023. Dessa forma, foi possível a realização do trabalho face a face com o professor pesquisado, em seu ambiente de atuação, onde desenvolve experiências com o objeto pesquisado.

Nesse sentido, Franco e Dantas (2017, p. 3) asseguram que:

[...] este tipo de pesquisa nos traz dados qualitativos importantes para o (re)direcionamento dos estudos, uma vez que não pretendemos confirmar ou refutar hipóteses, mas levantar questionamentos e possíveis equívocos na construção (ou elaboração) dos instrumentos a serem aplicados. Em uma pesquisa qualitativa o ambiente é uma fonte direta de geração de dados, pois lidamos diretamente com os sujeitos que tiveram experiência com o problema (ou objeto) pesquisado.

Com a realização do trabalho de cunho exploratório, o pesquisador tem a oportunidade de criar vínculo e ter vivências com seu objeto de pesquisa e com o seu ambiente, ganhando, assim, conhecimento a respeito da problematização; tem, ainda, a possibilidade de selecionar as técnicas mais apropriadas para o seu estudo e tomar decisões mais pertinentes a respeito das questões que carecem de uma maior atenção no processo investigativo.

Já que a metodologia do tipo exploratória “[...] é desenvolvida no próprio local em que ocorrem os fenômenos, seus resultados costumam ser mais fidedignos” e “[...] como o pesquisador apresenta nível maior de participação, torna-se maior a probabilidade de os sujeitos oferecerem respostas mais confiáveis” (Gil, 2002, p. 53). Essa metodologia coloca o pesquisador presente no local do estudo de forma ativa, participando na realização do trabalho;

assim, é importante também destacar a relevância do profissional ter tido, por ele mesmo, experiência na situação do estudo.

Conhecida a trajetória metodológica, o trabalho segue com a apresentação do campo da pesquisa, espaço dinâmico onde o estudo é desenvolvido pelo pesquisador na busca pela produção de conhecimento capaz de responder à proposta com a problemática da pesquisa.

### **2.3 O Campo da Pesquisa**

O lócus da pesquisa é o ambiente para a realização da investigação, tendo como referência a problematização e visando realizar a construção de dados para a compreensão da realidade.

O campo escolhido para a realização da pesquisa foi o ambiente escolar, visto como espaço de formação, de desenvolvimento e de aprendizagem, um espaço do saber, que pode oferecer alguns desafios ao pesquisador.

Charlot (2006, p. 14) descreve a possível situação do campo com que o pesquisador se depara ao fazer pesquisa em educação:

[...] saturado de discursos já instalados, já prontos. Qualquer que seja a questão, já há uma resposta, prática ou política, já existem discursos teóricos, poderes intelectuais constituídos, painelinhas teóricas nas quais a defesa de conceitos mais ou menos se confunde com a conquista de postos e de poderes. Quando um campo está tão saturado de respostas, é difícil levantar questões de maneira nova; portanto, é difícil fazer pesquisa.

Nesse sentido, é importante que o pesquisador seja conhecedor ou tenha interesse e disposição para conhecer o ambiente da pesquisa e habilidade para lidar com todo o processo de investigação.

Para a escolha do campo de pesquisa, Gil (2002, p. 100) destaca alguns fatores que devem ser observados:

[...] para que o ambiente se torne o mais adequado para a realização da pesquisa, uma série de cuidados devem ser tomados. É preciso, primeiramente, assegurar que o fenômeno ocorra numa forma suficientemente pura ou notável para que se torne exequível a pesquisa. Isso exige, naturalmente, apreciável conhecimento do ambiente. É preciso, também, garantir que o pesquisador disponha de autoridade e perícia para dispor o ambiente de forma adequada. Isso é muito importante quando se considera que frequentemente as pesquisas são desenvolvidas em ambientes cuja administração é confiada a pessoas estranhas a quem a realiza.

A escolha da escola campo da pesquisa teve como critério a SRM, constituída por professor com formação em Psicopedagogia atendendo alunos com TEA. Partindo desta

premissa, a escolha pelo campo do estudo não foi uma tarefa fácil, pois a Psicopedagogia não é uma exigência para atuar na SRM. Para tanto, é exigida formação na área de Educação Especial. A resolução CNE/CEB n. 4/2009, em seu Artigo 12, estabelece que “[...] para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para exercício da docência e formação continuada na educação especial” (Brasil, 2009, p. 3). Assim, a maioria dos professores da SRM não possui formação em Psicopedagogia.

Outro critério que também orientou a escolha do campo da pesquisa foi ter alunos com autismo matriculados na sala regular e na SRM. Os alunos que frequentam a SRM são matriculados duplamente.

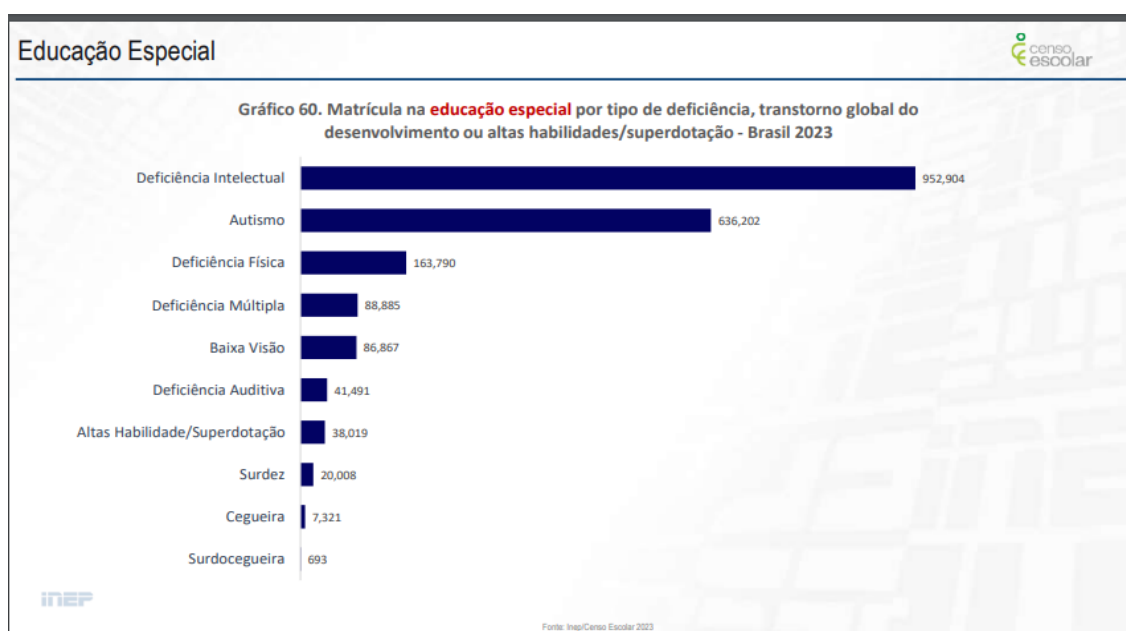
Sobre a matrícula na SRM, o Decreto nº 7.611/2011 define, nos artigos 4º e 5º, que:

Art. 4º O Poder Público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula nos termos do art. 9º-A do Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007.

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (Brasil, 2011, p. 2).

A seleção do campo, em relação ao aluno com TEA, não foi difícil, pois a cada ano o número de matrículas desses alunos tem aumentado, conforme o Censo escolar 2023, que mostra o número de matrículas na educação especial por tipo de deficiência, vejamos:

**Figura 1: Matrícula na educação especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil 2023.**



Fonte: Inep (2023).

Segundo os dados apresentados na figura acima, nota-se o alto número de matrículas de alunos com TEA na Educação Especial, nos últimos anos, o que comprova a necessidade de uma atenção especial em relação ao conhecimento desse transtorno e, principalmente, com práticas mais assertivas, no AEE e na sala de aula comum.

A pesquisa foi realizada na cidade de Coromandel-MG, que possui 31 (trinta e uma) escolas, sendo 10 (dez) estaduais, 17 (dezessete) municipais e 04 (quatro) privadas. Dessas escolas, 04 (quatro) são na zona rural.

Das escolas da cidade de Coromandel, 04 (quatro) possuem SRM, duas estaduais e duas municipais. Destas escolas, foram escolhidas duas para o campo da investigação, uma estadual e uma municipal, já que ambas atenderam aos critérios da pesquisa. As duas escolas campo funcionam em dois endereços, pois cada uma tem outra instituição anexa, mas a pesquisa foi realizada nas escolas principais.

Ambas as escolas campo têm boa aparência, bom estado de conservação e não apresentam sinal de violência entre os alunos e os professores; as famílias dos alunos são de classe média. As instituições foram apresentadas abaixo e, para preservar a identidade, foram identificadas pelo segmento do sistema de ensino: Escola Estadual e Escola Municipal.

Por fim, o campo de pesquisa para o pesquisador é o local oportuno para o processo de conhecimento, a possibilidade de obter informações necessárias através da interação com o participante da pesquisa. Segundo Godoy (1995, p. 61), “[...] do ponto de vista metodológico,

a melhor maneira para se captar a realidade é aquela que possibilita ao pesquisador colocar-se no papel do outro, vendo o mundo pela visão dos pesquisados”. Nessa perspectiva, o estudo seguiu nos campos com respeito e ética.

### 2.3.1 Escola Estadual

A Escola Estadual é situada em uma área central, com 980 (novecentos e oitenta) alunos matriculados, atendendo o ensino fundamental II: 5º ao 9º ano; ensino médio: 1º ao 3º ano e educação especial: AEE.

A divisão das salas por turmas está assim organizada:

#### Matutino

- 02 (duas) turmas de 6º Ano;
- 02 (duas) turmas de 7º Ano;
- 02 (duas) turmas do 8º Ano;
- 03 (três) turmas do 9º Ano (02 regulares e 01 integral);
- 03 (três) turmas do 1º Ano do Ensino Médio;
- 02 (duas) turmas do 2º Ano do Ensino Médio;
- 03 (três) turmas do 3º Ano do Ensino Médio.

#### Vespertino

- 02 (duas) turmas de 6º Ano;
- 02 (duas) turmas de 7º Ano;
- 01 (uma) turma do 8º Ano;
- 02 (duas) turmas do 9º Ano (01 regular e 01 integral);
- 02 (duas) turmas do 1º Ano do Ensino Médio;
- 02 (duas) turmas do 2º Ano do Ensino Médio;
- 02 (duas) turmas do 3º Ano do Ensino Médio.

A SRM funciona nos dois períodos: 03 (três) dias pela manhã e 02 (dois) dias à tarde, com total de 27 (vinte e sete) alunos matriculados. Destes, 10 (dez) possuem laudo de TEA e 02 (dois) estão aguardando laudo. Os alunos estão representados por nomes fictícios para que suas identidades sejam preservadas.



**Quadro 1 - Demonstrativo de alunos atendidos na SRM no período matutino na escola Estadual, segundo dados da escola, no ano de 2023**

Aluno	Série	Diagnóstico
João	7º Ano	Monovisão, hiperatividade e déficit intelectual.
Nilto	7º Ano	TEA - Deficiência intelectual - TDAH (transtorno do déficit de atenção com hiperatividade).
Débora	6º Ano	Aguardando.
Rodrigo	6º Ano	TEA.
Olavo	8º Ano	TEA associado a epilepsia de lobo temporal e transtorno depressivo recorrente.
Otto	9º Ano	Deficiência intelectual moderada associada a TDAH.
Carla	9º Ano	TEA - Deficiência intelectual moderada.
Timóteo	9º Ano	Deficiência cognitiva e retardo mental leve.
Kátia	9º Ano	Síndrome de Down, transtornos específicos misto do desenvolvimento.
Silas	9º Ano	Síndrome de Down.
Inês	6º Ano	Aguardando.
Samanta	9º Ano	TEA.
Sidney	7º Ano	TEA - Déficit cognitivo severo.
Leandro	9º Ano	TEA.
Diego	6º Ano	Deficiência Intelectual.

Fonte: Dados organizados pela professora responsável pela SRM da Escola Estadual.

**Quadro 2 - Demonstrativo de alunos atendidos na SRM no período vespertino, da escola Estadual, segundo dados da escola, no ano de 2023**

Aluno	Série	Diagnóstico
Gildo	2º Ano	Deficiência Intelectual com Hemiplegia à direita ct de crânio, Esquizencefalia de lábio aberto à direita.
Jussara	1º Ano	Baixa Visão.
Sílvio	2º Ano	TEA.
Aline	3º Ano	Quadro de Deficiência Mental Leve, decorrente de Síndrome Genética em Investigação.
Ednéia	1º Ano	TEA - Deficiência Intelectual - Epilepsia.
Maurício	1º Ano	Retardo Mental Moderado <sup>6</sup> .
Vera	2º Ano	TEA - Déficit Cognitivo Leve/ Moderado.
Silas	2º Ano	Síndrome de Down.
Teodoro	9º Ano	Deficiência Motora.
Vani	2º Ano	Paralisia Cerebral Coreatetóide.
Rian	1º Ano	Déficit Intelectual, Transtorno de Atenção - Baixa Visão.

<sup>6</sup> Termo usado na documentação da escola.

Rute	1º Ano	Síndrome de Down, cardiopatia congênita - Deficiência Intelectual.
------	--------	--

Fonte: Dados organizados pela professora responsável pela SRM da Escola Estadual.

O quadro de servidores da escola totaliza 95 (noventa e cinco) servidores. Destes, 43 (quarenta e três) são professores regentes de aulas, 01 (um) diretor, 02 (dois) vice-diretores (matutino e vespertino), 01 (uma) secretária escolar, 04 (quatro) especialistas em educação básica, 03 (três) bibliotecárias, estando 01 (uma) em ajustamento funcional, 06 (seis) assistentes técnicos de educação básica, 18 (dezoito) auxiliares de serviços de educação básica e 01 (um) guarda. Dos profissionais do AEE, 12 (doze) professores de apoio de comunicação, linguagem e tecnologias assistivas, 01 (um) instrutor de Libras e 01 (um) professor na SRM. Do Núcleo de Atendimento Educacional (NAE), 01 (um) psicólogo e 01 (um) assistente social.

A estrutura física da instituição é bem-organizada e limpa; constam em suas dependências:

- 16 (dezesesseis) salas de aula;
- 01 (uma) sala de SRM;
- 01 (uma) sala de direção;
- 01 (uma) sala de vice- direção;
- 01 (uma) sala de analistas pedagógico;
- 01 (uma) sala de secretaria;
- 01 (uma) sala de financeiro;
- 01 (uma) sala dos professores;
- 01 (uma) sala de biblioteca;
- 01 (um) laboratório de informática;
- 01 (um) refeitório;
- 01 (um) pátio coberto;
- 02 (duas) quadras de esporte cobertas;
- 01 (um) banheiros para servidores;
- 02 (dois) banheiros para os alunos;
- 01 (uma) cozinha;
- 01 (uma) dispensa.

Em relação a acessibilidade, a escola é bem adaptada, desde a entrada, que é o ponto de partida, até os ambientes internos, como salas, quadras, banheiros adaptados, pátios e corredores com espaços diferenciados na largura, facilitando, assim, o acesso. A instituição é

um prédio de dois andares, porém possui rampas, corrimão, piso tátil Direcional e auxílio de locomoção como bengala. São oferecidos, também, livros escritos em Braille, notebook para o aluno com baixa visão e com cegueira, além de programas apropriados para serem usados na sala comum e na SRM, máquina e material para escrita em Braille, como reglete e punção, lupas, entre outros materiais adaptados.

A escola conta com vários profissionais que realizaram cursos de capacitação na área da educação especial para trabalharem com seus alunos.

### 2.3.2 Escola Municipal

A Escola Municipal fica localizada em um bairro industrial, tem 378 (trezentos e setenta e oito) alunos matriculados e funciona em três períodos: matutino, vespertino e noturno.

As turmas atendidas são: educação infantil, com pré-escolar<sup>7</sup> I período, Pré-escolar II período e Pré-escolar III período, tempo integral, ensino fundamental I, do 1º ao 5º ano, Ensino fundamental II, do 6º ao 9º ano e EJA. A divisão das turmas por sala é da seguinte maneira:

#### Matutino

- 02 (duas) turmas de Pré-escola - I período;
- 01 (uma) turma de Pré-escola - II período;
- 02 (duas) turmas de 1º ano;
- 02 (duas) turmas de 2º ano;
- 01 (uma) turma de 3º ano;
- 01 (uma) turma de 4º ano;
- 01 (uma) turma de 5º ano;
- 01 (uma) turma de AEE/SRM;
- 01 (uma) turma de Tempo Integral.

#### Vespertino

- 01 (uma) turma de 6º ano;
- 01 (uma) turma de 7º ano;
- 01 (uma) turma de 8º ano;
- 01 (uma) turma de 9º ano.

#### Noturno

---

<sup>7</sup> A nomenclatura Pré-escola está definida conforme o Artigo 30 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96.

- 01 (uma) turma do EJA de 6º ano;
- 01 (uma) turma do EJA de 8º ano;
- 01 (uma) turma do EJA de 9º ano.

As dependências físicas da escola estão em ótima conservação, porém, com o aumento de matrículas em 2023, há dificuldades com salas lotadas, o que compromete a acessibilidade. A entrada da instituição conta com amplo espaço, que segue para os corredores, dando acesso às dependências da escola como pátio, quadra, refeitório, banheiros e salas. A escola é um prédio com dois andares e dispõe de escadas com corrimãos. Em relação à estrutura física, conta com:

- 12 (doze) salas de aula;
- 01 (uma) sala de AEE/SRM;
- 01 (uma) sala de biblioteca;
- 01 (uma) sala de informática;
- 01 (uma) sala para os professores;
- 01 (uma) sala de xerox;
- 01 (uma) sala de apoio pedagógico;
- 01 (uma) sala de reforço;
- 01 (uma) sala de supervisão pedagógica;
- 01 (uma) sala para direção;
- 01 (uma) sala para depósito e arquivo;
- 01 (uma) sala para secretaria;
- 01 (uma) sala para depósito de materiais de limpeza;
- 01 (uma) sala anexa para depósito de materiais/ferramentas;
- 01 (uma) cantina;
- 01 (um) depósito de mantimentos;
- 02 (dois) banheiros para os alunos (masculino e feminino);
- 01 (um) banheiro para funcionários;
- 01 (um) banheiro para professores;
- 02 (duas) quadras (01 pequena e 01 grande);
- 01 (um) pátio coberto para refeição;
- 01 (uma) cantina.

A SRM atende somente no período vespertino, sendo que no período matutino a sala funciona com o 1º ano do ensino fundamental I, o que dificulta a organização para que esse

ambiente seja mais apropriado ao AEE. O número de matrículas no AEE/SRM é de 12 (doze) alunos, sendo que, destes, 10 (dez) possuem laudo de TEA e 01 (um) é de outra escola. Todos os alunos do AEE/SRM são do ensino fundamental, no contraturno do período vespertino.

Os atendimentos acontecem de segunda a quinta-feira, ficando a sexta-feira para o professor elaborar seu planejamento semanal/individual dos alunos. O horário de funcionamento é das 07h00min às 11h20min. A divisão dos horários é de acordo com o planejamento de cada aluno e com suas disponibilidades. Os alunos estão nomeados de forma fictícia, como já foi mencionado anteriormente, na intenção de preservar suas identidades.

**Quadro 3 - Demonstrativo de alunos atendidos na SRM da escola Municipal, segundo dados da escola, no ano de 2023**

Aluno	Série	Diagnóstico
Luiz	4º Ano	TEA.
Pablo	4º Ano	TEA.
JM	6º Ano	TEA.
Rodrigo	2º Ano	TEA.
Jean	1º Ano	TEA.
Ilton	5º Ano	Síndrome de Down, Deficiência Intelectual moderada.
Beatriz	6º Ano	TEA.
Daniela	3º Ano	TEA.
Joana	6º Ano	TEA - TDAH - Deficiência Intelectual leve.
Pedro	6º Ano	TEA.
Ruan	2º Ano	TEA.
Rute	2º Ano	Aguardando.

Fonte: Dados organizados pela professora responsável pela SRM da Escola Municipal.

Os servidores da escola Municipal totalizam 62 (sessenta e dois) servidores; desses, 35 (trinta e cinco) são professores Regentes de Aulas, assim distribuídos: 01 (um) professor alfabetizador; 01 (um) professor auxiliar de alfabetização; 14 (quatorze) professores no ensino fundamental I; 08 (oito) professores no ensino fundamental II; 09 (nove) professores na Educação de Jovens e adultos-EJA; e 02 (dois) professores no Tempo integral. Outros cargos: 03 (três) bibliotecários, sendo desses, 01 (um) em ajustamento funcional, 01 (um) eventual, 01 (uma) secretária escolar, 02 (dois) analistas pedagógicos, a diretora e a vice-diretora. Dos profissionais do AEE, 07 (sete) são professores de apoio de comunicação, linguagem e tecnologias assistivas e 01 (um) professor da SRM. Os auxiliares de manutenção e reparos, o porteiro e o guarda totalizam 09 (nove) funcionários.

Após apresentação dos campos, torna-se pertinente conhecer os participantes da pesquisa, conforme descrição a seguir.

## **2.4 Os Participantes da pesquisa**

A partir da problematização e dos objetivos do estudo, os participantes são professores do AEE/SRM com formação em Psicopedagogia e vale reafirmar que não foi tarefa fácil encontrá-los. A busca em diversas escolas foi favorecida pelo auxílio de outros profissionais da educação.

Dessa forma, foram encontradas duas professoras com formação em Psicopedagogia, as quais estão nomeadas pelas siglas P1 e P2, na intenção de preservar suas identidades: P1 para a professora da Escola Estadual e P2 para a Escola Municipal.

Sobre os princípios éticos que orientam a pesquisa científica, Bogdan e Biklen (1994, p. 77) ressaltam que:

[...] as identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo. O anonimato deve contemplar não só o material escrito, mas também os relatos verbais da informação recolhida durante as observações.

Ainda a respeito das questões éticas, cabe destacar que o presente trabalho assumiu o compromisso de ter respeito à pessoa participante da pesquisa, aos seus conhecimentos, aos valores democráticos, à justiça e à equidade, à qualidade da pesquisa educacional e à liberdade acadêmica.

Sobre as participantes, P1 e P2, os quadros a seguir trazem informações de seus perfis.

**Quadro 4 - Demonstrativo do perfil da Participante da Pesquisa da Escola Estadual**

ESCOLA ESTADUAL						
Nome	Idade	Sexo	Formação Acadêmica	Tempo de experiência		
				Docência	SRM	Aluno com TEA
P1	49	F	Graduada em Pedagogia e Educação Especial Pós-graduada em Psicopedagogia	03 anos	02 anos	03 anos

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora em campo da pesquisa.

**Quadro 5 - Demonstrativo do perfil da Participante da Pesquisa da Escola Municipal**

ESCOLA MUNICIPAL						
Nome	Idade	Sexo	Formação Acadêmica	Tempo de experiência		
				Docência	SRM	Aluno com TEA
P2	48	F	Graduação em Pedagogia e Educação Especial Pós-graduada em Psicopedagogia	09 anos	01 ano	01 ano

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora em campo da pesquisa.

Definidos os participantes do estudo, foram estabelecidas as interlocuções, por meio das quais foi possível dados significativos ao estudo. Para tanto fez-se necessário definir os instrumentos, conforme abaixo apresentados.

## 2.5 Os instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos para coletar os dados da pesquisa fizeram parte do processo de busca de informações para responder a problemática levantada e aos objetivos almejados.

Para Marconi e Lakatos (2003, p. 163):

[...] a seleção do instrumental metodológico está, portanto, diretamente relacionada com o problema a ser estudado; a escolha dependerá dos vários fatores relacionados com a pesquisa, ou seja, a natureza dos fenômenos, o objeto de pesquisa, os recursos financeiros, a equipe humana e outros elementos que possam surgir no campo da investigação.

Por conseguinte, foram definidas a Entrevista Semiestruturada e a técnica de Análise Documental, dada a pertinência de tais instrumentos no estudo do objeto investigado.

### 2.5.1 Entrevista Semiestruturada

A entrevista é um procedimento que oferece informações sobre o objeto de investigação. Por meio desse instrumento é possível ter acesso a dados sobre o entrevistado, como suas ações, sentimentos, pensamentos e intenções, além de conseguir identificar tendências de certos comportamentos, entre outras probabilidades.

Pode se definir entrevista como técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especialmente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (Gil, 2008, p. 109).

Por meio da entrevista acontece a interação do pesquisador com o pesquisado, permitindo um contato mais direto para obter informações sobre determinados assuntos.

Para Marconi e Lakatos (2003, p. 195) “[...] a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”.

Ainda em relação a entrevista, é importante ressaltar que, segundo Szymanski (2002, p. 14):

[...] a entrevista também se torna um momento de organização de ideias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado. Esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo num intercâmbio contínuo entre os significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas.

Para a realização da entrevista no presente trabalho foi elaborado um roteiro semiestruturado com perguntas referentes ao objeto de estudo a cada uma das professoras participantes (Apêndice 2). A pesquisadora realizou a entrevista em forma de diálogo, o que contribuiu para que as participantes se sentissem empoderadas e à vontade para falar.

No conceito de Triviños (1987, p. 146), o pesquisador e o entrevistado são valorizados concomitantemente: “[...] queremos privilegiar a entrevista semiestruturada porque esta, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

Tratando-se da importância e da utilização desse instrumento, o autor destaca que:

[...] podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se



recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (Triviños, 1987, p. 146).

O autor afirma também que esse instrumento, “[...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações [...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (Triviños, 1987, p. 152).

Composto de perguntas abertas, a entrevista semiestruturada tem um modelo roteirizado, mas que pode ter maior flexibilidade em sua aplicação. Nesse sentido, embora tenha um roteiro, a entrevista também oferece abertura para perguntas fora do que foi planejado, o que permite um diálogo mais dinâmico e participativo.

Para que o pesquisador tenha maior segurança e melhores resultados, é recomendável que a entrevista seja sempre registrada, como também, as reações e as expressões verbais e não verbais do entrevistado, as dúvidas e as perguntas feitas. Enfim, para maior fidedignidade, é necessário o registro da entrevista para a realização da análise das respostas.

No decorrer da pesquisa é importante o compromisso do pesquisador com o participante, devendo sempre proceder com ética e respeito, falar com clareza e dar respostas com precisão para ser bem compreendido. Nessa perspectiva, Szymanski (2002) orienta que, sempre que necessário, deve oferecer uma retomada do que está sendo trabalhado, com uma síntese esclarecedora do que já construíram juntos e com o propósito de busca pelo foco para a questão discutida. É importante, também, que sejam feitas devolutivas para que o entrevistado tenha acesso às interpretações feitas pelo pesquisador, o que propõe maior clareza e entendimento, tornando o resultado mais validado e verdadeiro.

Na entrevista semiestruturada, para que de fato ocorra uma conexão natural entre o entrevistador e o entrevistado, Triviños (1987) propõe o uso do *rapport* como uma das questões preliminares que gera mais confiança e dados mais fidedignos durante a comunicação:

[...] antes de iniciar a entrevista mesma, o investigador deve estar plenamente convencido da necessidade de desenvolver, no desenrolar dela, todos os elementos humanos que permitam um clima de simpatia, de confiança, de lealdade, de harmonia entre ele e o entrevistado. Isto é essencial para atingir a máxima profundidade no espírito do informante sobre o fenômeno que se estuda. Para conseguir isto, não existem regras que se devam seguir em detalhe. Porém, sem dúvida, são importantes as condições de personalidade do informante e a disposição do cientista para tratá-lo como ser humano, como pessoa. A modéstia, e não a arrogância, contribui de maneira singela para que se estabeleça o ambiente que permite a mais ampla expressão de naturalidade, da espontaneidade. Nem tudo depende do investigador, mas sua ação, seu

modo de comportar-se no grupo, suas atitudes etc. são decisivas para o êxito de seu empreendimento (Triviños, 1987, p. 149).

Prosseguindo com os instrumentos de pesquisa, o segundo procedimento para a coleta de dados foi a análise documental, haja vista que a construção de dados pode ser enriquecida com o uso desse instrumento.

### 2.5.2 *Análise Documental*

Essa técnica também foi de grande relevância para a trajetória metodológica. Segundo Ludke e André (1986, p. 38) a análise documental “[...] pode-se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Ainda sobre essa técnica, Ludke e André (1986, p. 39) ressaltam acerca de sua importância:

[...] os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retirados evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representa ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

A análise documental permite a coleta de dados por processos que a recolha direta de informação não precise acontecer a partir dos sujeitos investigados. Esse procedimento consiste em analisar materiais de natureza diversa, como “[...] leis e regimentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” (Ludke; André, 1986, p. 38).

Para o uso desse instrumento é preciso haver um processo criativo e muita dedicação por parte do pesquisador, pois a seleção dos documentos não é feita de forma aleatória. Nesse sentido, na escolha do material para análise, segundo Ludke e André (1986, p. 40) “[...] há geralmente alguns propósitos, ideias ou hipótese guiando a sua seleção”.

Conforme os objetivos e as indagações desse estudo, os documentos analisados são: Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)<sup>8</sup> do aluno, como também os relatórios, os planejamentos e os demais documentos que possam vir ao encontro das práticas inclusivas do professor com formação em Psicopedagogia que atua no AEE/SRM junto ao aluno com TEA.

---

<sup>8</sup> O PDI é amparado na Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13146/2015) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/1996).

Assim sendo, a análise documental é um processo basilar para construir dados de uma pesquisa, já que permite ratificar e validar informações coletadas por outros instrumentos na intenção de obter resultados confiáveis para análise.

## **2.6 Análise de dados**

A análise de dados consiste na fase de reflexão crítica e responsável do pesquisador em relação ao seu trabalho de investigação. Seu objetivo, segundo Gil (2008, p. 156), consiste em “[...] organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação”.

Para essa atividade desafiadora é exigida do pesquisador criatividade mediante os dados coletados, de forma que, conforme Ludke e André (1986, p. 48), “[...] já deve ter uma ideia mais ou menos clara das possíveis direções teóricas do estudo e partir então para trabalhar o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa”.

Na análise de dados, Ludke e André (1986, p. 45) também ressaltam que seu significado é “[...] ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições disponíveis de entrevista, as análises e as demais informações disponíveis”.

Através desse processo de análise dos dados, Marconi e Lakatos (2003, p. 168) afirmam que:

[...] o pesquisador entra em maiores detalhes sobre os dados decorrentes do trabalho estatístico, a fim de conseguir respostas às suas indagações, e procura estabelecer as relações necessárias entre os dados obtidos e as hipóteses formuladas. Estas são comprovadas ou refutadas, mediante a análise.

Para a organização da análise de dados dessa pesquisa foi realizada a análise crítica de conteúdos obtidos no decorrer do processo de investigação. Assim, após várias leituras, organização das informações coletadas, e com base nos objetivos e problematização do estudo, foram definidas as categorias de análise, as quais serão apresentadas no capítulo da análise de dados.

Após explanar a trajetória metodológica da pesquisa – a delimitação do lócus, as participantes, os procedimentos e instrumentos de construção de dados, e algumas considerações da análise de dados –, na próxima seção será apresentado o referencial teórico que fundamentou esse estudo.

### **3 A PSICOPEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DO AEE: ARTICULANDO SABERES**

O referencial teórico deste estudo foi constituído por uma análise da literatura que buscou explorar as produções acadêmico-científicas de temas que orientam a problematização da pesquisa; sendo assim, foram abordados aspectos sobre: a Psicopedagogia Institucional, a Educação Inclusiva, o AEE e o TEA.

Ao considerar o que motiva a realização das pesquisas, Ferreira (2002, p. 259) afirma que os pesquisadores são:

[...] sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade.

A pesquisa é compreendida como um conjunto de ações que visam novas descobertas e estudos em uma determinada área, consistindo em um processo metodológico de investigação, recorrendo a procedimentos científicos para encontrar respostas a um problema. A realização de novas pesquisas, independentemente do campo, é essencial para a consolidação de avanços em qualquer dimensão científica.

Para essa pesquisa, recorreu-se aos estudos sobre a Psicopedagogia Institucional pareada a Educação Inclusiva para o trabalho com pessoas que apresentam o TEA em sala de AEE. Dessa forma, esta seção foi iniciada enfocando a abordagem dos temas correlatos à problematização, conforme estudiosos que contribuíram com elucidações e trabalhos. A partir da visão de diferentes autores, a seção está organizada em três subseções.

A primeira aborda sobre a Psicopedagogia Institucional, enfocando a relevância dessa área para o desenvolvimento da pesquisa. Para tanto, apresenta um breve histórico da Psicopedagogia, seu conceito, o objeto de estudo, os objetivos, sua configuração clínica e institucional e suas possibilidades no contexto escolar.

A segunda subseção explana a respeito da Educação Especial com vistas à Educação Inclusiva, a importância da heterogeneidade nessa modalidade de Educação e as ações no AEE/SRM. Aborda-se, ainda, sobre a legislação que ampara e define o AEE e a SRM, o seu público-alvo, com ênfase no TEA.

Por último, não menos importante, apresenta-se o TEA em seus aspectos históricos, conceituais, o diagnóstico, a intervenção escolar e a política de escolarização.

### 3.1 A psicopedagogia institucional: ações psicopedagógicas no contexto escolar

Segundo Bossa (2000), a Psicopedagogia nasceu na Europa, no século XIX, para responder as demandas relacionadas às dificuldades de aprendizagem. Nesse momento histórico, as causas das dificuldades de aprendizagem eram buscadas no indivíduo, em sua dimensão orgânica. Para superar essa concepção unicausal foi necessária uma visão interdisciplinar, que considerasse também o entorno do sujeito. Conforme Faustino e Silva (2021, p. 154-155), “[...] esperava-se que, através da união entre a pedagogia, a psicologia e a psicanálise, fosse possível conhecer a criança e seu cotidiano para compreender e determinar a ação reeducadora”.

Em 1946 foi criado o primeiro centro psicopedagógico em Paris, onde médicos e pedagogos realizavam o trabalho de forma cooperativa. Segundo Faustino e Silva (2021, p. 155), “[...] os atendimentos eram para crianças com problemas de aprendizagem escolar, com dificuldade de aprendizagem e questões comportamentais relacionado a doenças crônicas como cegueira, surdez, diabetes ou funções motoras”.

A partir do ano de 1948 foram intensificados os trabalhos que articulavam conhecimentos pedagógicos e psicológicos para entender a criança e o adolescente que, mesmo inteligentes, não conseguiam bons resultados na escola.

Em meados da década de 1960 houve diversas mudanças na compreensão sobre as dificuldades do aprender na escola. O que antes era visto como um tipo de problema mental, passou a considerar que o não aprender podia ser consequência de diferentes fatores envolvidos na vida do aluno. “O aspecto orgânico do aluno continua presente, porém é levado em conta também as questões relacionadas a carência cultural da sociedade brasileira” (Costa; Pinto; Andrade, 2013, p. 18).

Na década de 1970 foram inaugurados centros de saúde mental para diagnóstico e intervenção nas dificuldades de aprendizagem. Foi também nesse período que a Psicopedagogia chegou ao Brasil, demarcada pela influência argentina. Desde então foram ofertados cursos de formação para psicopedagogos.

Na década de 1980 teve início a Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp), na cidade de São Paulo. A ABPp foi fundamental para constituição identitária da Psicopedagogia no Brasil, por meio da realização de eventos científicos, reuniões, elaboração de documentos normativos.

Em 1985 inicia-se no Brasil o primeiro curso de Especialização Lato Sensu, na Faculdade São Marcos. Atualmente:

[...] a formação do psicopedagogo ocorre em cursos de graduação e/ou pós-graduação em Psicopedagogia, ministrados em Instituições de Ensino Superior devidamente reconhecidas e autorizadas por órgãos competentes, de acordo com a legislação em vigor. A Associação Brasileira de Psicopedagogia cumpre um importante papel ao longo desses anos, abrindo espaços para que a troca de experiências de trabalho entre profissionais de várias áreas possibilite enriquecimento da prática psicopedagógica (Faustino; Silva, 2021, p. 156).

A psicopedagogia no Brasil recebeu contribuições teóricas e práticas de psicopedagogos argentinos, espanhóis e franceses que influenciaram bastante na atuação do psicopedagogo brasileiro e na realização de estudos da aprendizagem humana. Dentre os estudiosos estão: Sara Paín, Alicia Fernández e Jorge Visca.

A psicopedagogia compreende um processo histórico que implica a interação do sujeito com a sociedade, sendo realizada em diferentes espaços sociais – como clínicas, empresas, hospitais, abrigos, Organizações Não Governamentais (ONGs) e escolas –, buscando contribuir para o desenvolvimento do sujeito aprendente. O campo de conhecimento da Psicopedagogia estuda a aprendizagem na intenção de compreender os seus processos, bem como as relações, as significações e as situações contextuais de sua ocorrência.

A psicopedagogia clínica, por sua vez, nasceu para atender as questões de fracassos escolares e os problemas de aprendizagem; deste modo, está diretamente ligada a toda e qualquer situação que envolva o processo de aprendizagem e suas vicissitudes.

A Psicopedagogia clínica, a partir de sessões diagnósticas, objetiva, segundo Sampaio (2009, p. 17):

[...] identificar as causas dos bloqueios que se apresentam nos sujeitos com dificuldade de aprendizagem. Estes bloqueios apresentam-se por meio de sintomas que podem se manifestar de diferentes maneiras: baixo rendimento escolar, agressividade, falta de concentração, agitação etc.

Ainda sobre a atuação desse profissional na clínica, Bossa (2000, p. 67), entende que o atendimento psicopedagógico clínico é “[...] a investigação e a intervenção para que se compreenda o significado, a causa e a modalidade de aprendizagem do sujeito, com o intuito de sanar suas dificuldades”.

A proposta do psicopedagogo, na sua prática na clínica, visa compreender o sujeito, detectar e superar os obstáculos que o impedem de aprender. O trabalho na clínica acontece de forma dinâmica, com acompanhamento e com a aplicação de instrumentos para obter as informações necessárias sobre o sujeito. Dessa forma, pode-se realizar o diagnóstico que embasará a intervenção, conforme as demandas do aprendente.

Na afirmação de Rego e Pontes (2019, p. 5):

[...] é função da Psicopedagogia clínica curar os problemas num processo de investigação das causas dos sintomas que acarretam as dificuldades escolares para uma possível intervenção através de um diagnóstico realizado por etapas até chegar a um prognóstico, investigando assim os fatores orgânicos, emocionais, cognitivos, pedagógicos, a vida do sujeito.

O processo realizado pelo psicopedagogo clínico leva em conta o contexto no qual o sujeito está inserido, como também todas as variáveis que intervêm no ensino e na aprendizagem; assim, sua preocupação é tanto com a identidade do sujeito quanto com o conhecimento. Nesse sentido, Chamat (2008, p. 26) chama a atenção para a forma de atuação curativa e preventiva que deve “[...] focalizar a problemática dentro do contexto causa/sintoma e atuar sobre eles. Deve planejar sua atuação desde o contato telefônico. Este, muitas vezes, fornece dados de como estão as relações vinculares familiares”.

Ainda sobre a atuação do psicopedagogo clínico, Bossa (2000, p. 67) afirma que:

[...] a Psicopedagogia clínica procura compreender de forma global e integrada os processos cognitivos, sociais, culturais, orgânicos e pedagógicos que interferem na aprendizagem, a fim de possibilitar situações que resgatem o prazer de aprender em sua totalidade, incluindo a promoção da integração entre pais, professores, orientadores educacionais e demais especialistas que transitam no universo educacional do aluno.

[...] Na relação com o aluno, o Psicopedagogo estabelece uma investigação cuidadosa, que permite levantar uma série de hipóteses indicadoras das estratégias capazes de criar a situação terapêutica que facilite uma vinculação satisfatória mais adequada para a aprendizagem. Ao lado deste aspecto mais técnico, o psicopedagogo também trabalha a postura, a disponibilidade e a relação com a aprendizagem, a fim de que o aluno torne-se o agente de seu processo, aproprie-se do seu saber, alcançando autonomia e independência para construir seu conhecimento e exercitar-se na tarefa de uma correta autovalorização.

Diante da forma de atuação do psicopedagogo clínico, observa-se a importância que é dada ao sujeito como singular, compreendido como aprendente em todos os seus aspectos e, nesse sentido, a configuração do trabalho psicopedagógico clínico, para Bossa (2000, p. 85), implica em:

[...] compreender a situação de aprendizagem do sujeito, individualmente ou em grupo, dentro do seu próprio contexto. Tal compreensão requer uma modalidade particular de atuação para a situação em estudo, o que significa que não há procedimentos predeterminados. Defino esta característica como configuração clínica da prática psicopedagógica. A metodologia do trabalho, ou seja, a abordagem e tratamento, enfim a forma de atuação se vai tecendo em cada caso, na medida em que a problemática aparece. Cada situação é única e requer do profissional atitudes específicas em relação àquela situação.

Nessa visão, o psicopedagogo elabora seus métodos de trabalho a partir da observação e da análise com um olhar clínico para o grupo, ou para o sujeito individualmente, em suas características reais, e não para o que se espera, por conta de idade ou série. Esse “olho clínico” se refere a “[...] observar o sentido particular que assume as alterações da aprendizagem do sujeito ou do grupo. Busca o significado de dados que lhe permitirá dar sentido ao observado” (Bossa, 2000, p. 85). Dessa forma, esse profissional, em uma abordagem remediativa, procura identificar, por meio de investigação, os entraves e os elementos facilitadores para pensar em um plano de trabalho, considerando cada sujeito e seu caso específico.

Nessa perspectiva, o planejamento não tem formato de uma receita, que já está pronta para ser executada, mas é feito a partir do conhecimento adquirido pela observação e pela análise, o que vai servir como base para o trabalho terapêutico. A partir do conhecimento da demanda, o plano é traçado com propostas facilitadoras da aprendizagem. Assim, a psicopedagogia clínica compreende que cada grupo ou cada sujeito tem sua forma própria de aprender. Tais apontamentos devem ser considerados na elaboração do planejamento.

Sobre o caráter clínico, Bossa (2000, p. 86) elucida que:

[...] ora, o caráter clínico está na atitude de investigação frente a essa situação como uma situação, particular e única, quer dizer, há características problemáticas, experiências, condições, manifestações do grupo ou sujeito muitas vezes intransferíveis.

O sujeito, com sua história e experiência própria, necessita que o profissional psicopedagogo realize o trabalho envolvendo a família, a escola, os professores e a comunidade, pois todos estão incluídos e fazem parte do seu contexto, podendo ser a causa dos problemas de aprendizagem, como também um auxílio na intervenção.

Bossa (2000) relata que, segundo Fernández e Paín, importantes psicopedagogas argentinas, as causas dos problemas de aprendizagem são geradas por questões internas ou externas à estrutura familiar e individual.

A estrutura familiar é importante para o processo de aprendizagem da criança, é preciso que a família tenha condições básicas, como papéis e funções bem definidos de cada membro na família e na sociedade, além de um clima saudável no lar e de respeito mútuo entre todos. Essa estrutura é a base do alicerce social, emocional e de formação de caráter.

Uma vez conhecidas as causas do não aprendizado, o psicopedagogo clínico procura intervir da melhor maneira possível. Segundo Porto (2011, p. 109), este profissional deve atuar como mediador entre o sujeito e a história traumática que lhe causou a dificuldade de aprender.



O profissional deve tomar ciência do problema de aprendizagem e interpretá-lo para a devida intervenção. Com essa atitude, o psicopedagogo auxilia o sujeito a reelaborar sua história de vida, reconstruindo fatos que estavam fragmentados, e a retomar o percurso normal de sua aprendizagem. Assim, o trabalho clínico do psicopedagogo se completa com a relação entre o sujeito, sua história pessoal e a sua modalidade de aprendizagem. Já o trabalho preventivo pretende “evitar” os problemas de aprendizagem, utilizando-se da investigação da instituição escolar, de seus processos didáticos e metodológicos etc. Enfim, analisa a dinâmica institucional com todos os profissionais nela inseridos, detectando os possíveis problemas e intervindo para que a instituição se reestruture.

No âmbito escolar, espaço de realização desta pesquisa, o psicopedagogo atua no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem e suas ações envolvem, portanto, os professores e os alunos, assim como a família.

Segundo Pontes e Pires (2021), o campo de estudo da Psicopedagogia está relacionado à aprendizagem humana, ao não aprender e à identificação dos fatores que desencadeiam as dificuldades. Nesse sentido, a prática psicopedagógica torna-se relevante, no ambiente escolar, à medida que contribui para o processo formativo do sujeito aprendente.

Em relação à psicopedagogia no âmbito escolar, Escott (2000, p. 50) esclarece que:

[...] a instituição escolar é um espaço de construção do conhecimento não só para o aluno, mas para todos nele envolvidos. Na escola a investigação e a ação psicopedagógica tem como foco a prevenção das dificuldades de aprendizagem. Essa prevenção passa pela construção de uma dinâmica relacional sadia na instituição, onde o contexto escolar possa voltar-se para os aspectos sadios da aprendizagem e do conhecimento.

A práxis psicopedagógica contribui para a qualidade da educação, articulando saberes de outras áreas, dada sua natureza interdisciplinar. Sendo assim, estudar sobre a Psicopedagogia provoca reflexões e favorece a compreensão e o aprofundamento acerca do processo de aprendizagem e seus possíveis desvios.

Atualmente, em uma sociedade que busca se efetivar como inclusiva, o papel do psicopedagogo é de protagonista, mediante a demanda de inclusão escolar e social de crianças conforme suas necessidades.

Na psicopedagogia institucional, a atuação do psicopedagogo no contexto escolar é marcada por ação psicopedagógica de caráter preventivo, envolvendo o assessoramento a toda equipe pedagógica. Nessa perspectiva, o psicopedagogo é um profissional capacitado que faz toda diferença com sua atuação, tanto na clínica como na escola, com ações para os alunos, professores e para a família.

Nessa vertente, o papel do psicopedagogo escolar está relacionado com a leitura e releitura do processo de aprendizagem, gerando práticas mais consistentes e respeitando a

singularidade de cada indivíduo. Sua ação deve ser integrada à ação da equipe escolar, buscando, em parceria, vivenciar a escola, não só como espaço de aprendizagem de conteúdos educativos, mas de convívio, cultura de valores, pesquisa e experimentação, possibilitando a flexibilização de atividades docentes e discentes.

Com a utilização de novas dinâmicas no espaço escolar e contemplando a interdisciplinaridade, juntamente a todos os profissionais da escola, o psicopedagogo favorece o desenvolvimento de relações interpessoais, estabelecimento de vínculos, proposição de métodos de ensino pertinentes às demandas dos aprendentes. Ele propõe envolver a equipe escolar, ajudando a ampliar o olhar e a escuta para o aluno e as circunstâncias de produção do conhecimento.

É papel também do psicopedagogo ouvir e discutir os assuntos da escola, propor mudanças, elaborar propostas educativas e fazer mediação entre os diferentes grupos envolvidos na relação ensino e aprendizagem. Ele colabora na construção dos conhecimentos dos professores sobre o aluno, analisa quais metodologias de ensino são mais adequadas e trabalha em grupos específicos dentro do espaço escolar.

A tarefa do psicopedagogo, de acordo com Noffs (1995), consiste em: administrar ansiedade e conflitos; identificar sintomas de dificuldades no processo ensino e aprendizagem; organizar projetos de intervenção; clarear papeis e tarefas nos grupos, ocupando também um papel no coletivo; criar circunstâncias para o exercício da autonomia; fazer mediação com a família, professores, alunos e funcionários; criar espaço de escuta; levantar hipóteses; observar; entrevistar; utilizar de metodologia pedagógica; estabelecer um vínculo psicopedagógico; e fazer sondagens, encaminhamentos e orientações.

A prática psicopedagógica contribui para que a atuação docente seja flexível, apresentando questões que provoquem a reflexão e a discussão de temáticas relevantes à aprendizagem. Há casos de dificuldades variadas, que envolvem as dimensões cognitivas, emocionais, atitudinais, relacionais e comunicativas. Sendo assim, são desenvolvidas ações adequadas e complementares de diferentes profissionais que devem compor um projeto educacional capaz de impulsionar os valores e as relações humanas, para que seja possível a transformação positiva de toda comunidade escolar.

É necessário que as ações do psicopedagogo sejam orientadoras e integrem os procedimentos didáticos, direcionados à resolução de problemas escolares que surgem no cotidiano.

Embora a Psicopedagogia ainda não tenha a valorização merecida pelas instituições escolares, seu campo é bem vasto para aqueles que desejam firmar compromisso com a

educação e têm como foco principal o aprendizado do aluno, com olhar investigador em todo o tempo, levando em conta a complexidade da sala de aula.

Para o psicopedagogo, a intervenção que acontece junto ao docente é um processo de parceria que possibilita troca de saberes; assim, é fundamental sua participação em reuniões de pais, conselhos de classe, na observação e no acompanhamento das relações escolares e na busca de alternativas, pois poderá intervir no processo de aprendizagem e escolarização. Sendo assim,

[...] cabe ao psicopedagogo perceber eventuais perturbações no processo de aprendizagem, participar da dinâmica da comunidade educativa, favorecendo a integração, promovendo orientações metodológicas de acordo com as características e particularidades dos indivíduos do grupo, realizando processos de orientação. Já no caráter assistencial, o psicopedagogo participa de equipes responsáveis pela elaboração de planos e projetos no contexto teórico/prático das políticas educacionais, fazendo com que os professores, diretores e coordenadores possam repensar o papel da escola frente a sua docência e às necessidades individuais de aprendizagem da criança ou, da própria ensinagem (Bossa, 1994, p. 23).

O trabalho investigativo do psicopedagogo está também em saber se o aluno quer aprender, ou seja, se deseja ou não aprender, e se deixa seu desejo se manifestar a partir de sua vontade, construindo seu mundo de significados. É necessário que este profissional saiba com quem está lidando, como o aluno vê seus próprios desejos e qual o seu envolvimento com o mundo ao seu redor. A partir desse trabalho, resgata-se o desejo de aprender do aluno que não se apresenta bem no processo de sua aprendizagem.

Para que o papel do psicopedagogo aconteça realmente na escola, é necessário considerar a finalidade da Psicopedagogia e buscar a melhoria da aprendizagem, reconhecer e incentivar a autonomia de professores e de alunos na busca do conhecimento e, ao mesmo tempo, possibilitar uma postura crítica diante da realidade.

A Psicopedagogia institucional escolar desenvolve um trabalho voltado para a humanização, com atitudes preventivas e efetivas, favorecendo o aprendizado (aprender com prazer), revelando possibilidades educacionais e contribuindo na construção do conhecimento.

Nesse sentido, no âmbito escolar, o psicopedagogo é um profissional capacitado para realizar ações importantes com cada aluno, conforme suas necessidades. Para Palaro e Cruz (2021, p. 7), ele é capaz de “[...] avaliar, intervir e prevenir problemas de aprendizagem nos educandos, possui capacidade para exercer atividades interdisciplinares e transdisciplinares junto aos educadores, a fim de auxiliá-los na realização de tarefas adaptadas”.

O psicopedagogo, além de realizar a sua função de investigar sobre o não aprender e sobre as barreiras que impedem esse aprender, também procura envolver a todos nesse processo de aprendizagem do sujeito, buscando efetivar uma proposta de inclusão. Palaro e Cruz (2021) consideram que os envolvidos na proposta de inclusão precisam ter um olhar e escuta diferenciada, capaz de observar o ser humano como um todo, em suas singularidades, pertencentes a uma família e que possui uma história. Assim, o aprendizado depende de todo esse contexto.

Partindo do princípio de que o aprender do sujeito seja um interesse comum e uma especialidade da psicopedagogia, a atuação do psicopedagogo deve estar presente na educação especial e inclusiva de forma interdisciplinar e transdisciplinar.

Assim, Palaro e Cruz (2021, p. 9) concluem:

[...] a interface da psicopedagogia com a educação especial e inclusiva, trabalha para a compreensão de todos esses processos e princípios que norteiam a transdisciplinaridade, requerendo de todos os envolvidos com o processo de ensino, muita dedicação, esforço, pesquisa, estudo e acima de tudo, reflexão.

Para ampliar a compreensão acerca das contribuições da psicopedagogia no ambiente escolar, fazendo um recorte para o foco deste estudo, a próxima subseção aborda as possibilidades de ações inclusivas no AEE/SRM.

### **3.2 A educação inclusiva: ações do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recurso Multifuncional (SRM)**

Mesmo a educação sendo preconizada pelas políticas sociais, a história não foi muito justa com aquele que, de alguma forma, necessitava de ações inclusivas, tanto no ambiente natural, quanto no ambiente em que a educação se dava de forma sistematizada.

Na antiguidade, em especial na Grécia, a dita sociedade “evoluída”, qualquer indivíduo que apresentasse alguma deficiência era relegado à exclusão, através do seu extermínio. O padrão de normalidade era pautado em questões como beleza, perfeição e resistência física.

Na Grécia Antiga, mais precisamente em Atenas, as crianças nascidas com algum tipo de deficiência eram abandonadas em vasos de barro para morrer no deserto, em alguma floresta ou eram atiradas do alto de alguma montanha para serem eliminadas. O costume da eliminação era tão comum nesta sociedade que todos estavam de acordo, até mesmo os grandes filósofos da época (Muller, 2022, p. 9).

Com o desenvolvimento social, deixou-se de exterminar essas crianças, que passaram a ficar em regime carcerário, totalmente isoladas do convívio social. As próprias famílias eram discriminadas pela sociedade, uma vez que a deficiência era vista como uma maldição, como um castigo ou até mesmo como algo fruto do pecado.

A afirmativa de Carvalho *et al.* (2022, p. 3) sobre a ocorrência da cegueira explica o sofrimento e discriminação por possuir alguma deficiência:

No contexto judaico-cristão, [...] a cegueira era vista como castigo de Deus pelos pecados cometidos pelo indivíduo, por seus pais, seus avós ou por algum outro membro da família e, em alguns casos, quando voltava a enxergar diziam que era agraciada por Santa Luzia considerada protetora dos olhos. Na Idade Média, a cegueira, símbolo de trevas, era utilizada como castigo ou como ato de vingança. Ainda neste período era utilizada como pena judicial, aplicada como castigo para crimes nos quais havia participação dos olhos, como crimes contra a divindade e faltas graves às leis de matrimônio.

Longos séculos se passaram, reservando a esses indivíduos um tratamento que ficou caracterizado como a fase da exclusão total da pessoa com deficiência, em que os indivíduos eram atendidos por instituições religiosas, por meio de trabalhos de cunho assistencialista. Foi um período de discriminação e segregação, com ações na contramão da inclusão.

Para Silva *et al.* (2018, p. 86), “[...] a inclusão resulta da longa trajetória histórica que foi construída por todos ao longo dos anos, num processo marcado pela segregação, discriminação e até morte”. Sendo assim, o preconceito está enraizado na cultura, portanto, para que ocorra uma transformação plena é necessária uma reestruturação progressiva e mudança no modo de pensar a sociedade e a escola.

Dessa forma, na defesa pela inclusão das pessoas público da educação especial, é imprescindível enfatizar a construção de uma sociedade que estabeleça compromisso de mudança, capaz de garantir o direito de igualdade entre todos e a superação de qualquer tipo de discriminação, inclusive na educação. Assim, o Brasil, entre outros países, tornou-se adepto à ideia de educação especial.

A educação especial no Brasil tem início no século XIX. Rocha, Reis e Costas (2020, p. 877) anunciam que:

O marco histórico da educação especial no Brasil se inicia no século XIX, em especial, quando o governo imperial em 1850, cria as primeiras instituições para abrigar as pessoas com deficiência. Foram criados neste período o Instituto Imperial dos Meninos Cegos em 1854 e o Instituto Imperial dos Surdos-mudos em 1857.

No século XX, o mundo foi marcado com as duas guerras mundiais que, além de dizimar pessoas de diferentes regiões, deixou diversos cidadãos mutilados. Essas condições fizeram

com que os governantes de diversos países pensassem em formas de realizar a inserção dessas pessoas na sociedade, principalmente através de políticas públicas (Rocha; Reis; Costas, 2020).

No final do século XX ainda existiam diversas barreiras para as pessoas com deficiência exercerem a sua cidadania. No entanto, com o resultado devastador das guerras, foi vista a necessidade de valorização e de inclusão dessas pessoas. Iniciaram-se, assim, os grupos em busca de inserção da pessoa com deficiência na sociedade.

No Brasil, em meio a redemocratização, e com o surgimento de vários grupos de minorias marginalizadas, surgiu também um grupo de deficientes os quais preocupados com a falta de legislação e respaldo social, criaram algumas associações como a AID (Associação de Integração dos Deficientes), APAE (PUC), Associação dos Deficientes Visuais e Amigos, dentre outras visavam inserir o deficiente na sociedade através de capacitação laboral [...]

O movimento liderado por Maria de Lourdes Guarda, com a participação de Cândido Pinto de Melo, Rui Bianchi do Nascimento, foi um divisor de águas para a visibilidade social respeitosa para com a pessoa com deficiência. Maria de Lourdes e todos os que se achegavam ao movimento, trabalharam duramente na convocação de todos os tipos de líderes religiosos, políticos, empresários e imprensa ganhando notoriedade e avançando para o objetivo definido. Com a expansão do movimento, em 1980, aconteceu em Brasília o primeiro encontro nacional de pessoas com algum tipo de deficiência. Tal encontro proporcionou a discussão de assuntos pertinentes às pessoas com deficiência, os quais ganharam voz e visibilidade, e em 1981, surgiu o ano internacional da pessoa com deficiência (Muller, 2022, p. 15).

Ainda sobre as organizações de movimento social das pessoas com deficiência no Brasil, Lanna Júnior (2010, p. 28) esclarece:

A partir de meados do século XX, é possível observar o surgimento de organizações criadas e geridas pelas próprias pessoas com deficiência. A motivação inicial é a solidariedade entre pares nos seguintes grupos de deficiência: cegos, surdos e deficientes físicos que, mesmo antes da década de 1970, já estavam reunidos em organizações locais – com abrangência que raramente ultrapassava o bairro ou o município –, em geral, sem sede própria, estatuto ou qualquer outro elemento formal. Eram iniciativas que visavam ao auxílio mútuo e à sobrevivência, sem objetivo político prioritariamente definido. Essas organizações, no entanto, constituíram o embrião das iniciativas de cunho político que surgiram no Brasil, sobretudo durante a década de 1970.

Das organizações citadas, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) foi criada no Rio de Janeiro, no ano de 1954. Essa é uma importante instituição privada sem fins lucrativos que surgiu diante da ineficiência do Estado em promover políticas públicas sociais que garantissem a inclusão das pessoas com deficiência. Com a missão de educar, prestar atendimento médico, suprir as necessidades básicas de sobrevivência e lutar por seus direitos com a bandeira de inclusão, a instituição tinha como objetivo principal buscar soluções e

alternativas para as pessoas com deficiência intelectual ou deficiências múltiplas, de alcançar condições de serem incluídos na sociedade com garantia de direitos como qualquer cidadão.

Em 1964, com a instauração do golpe militar, segundo Kassir (2011), acontece uma revisão nas diretrizes da educação, incluindo a obrigatoriedade da escolarização para oito anos, por meio da Lei Educacional nº 5.692, de 1971. Conforme Baptista (2019), essa lei trouxe mudanças marcantes no desenvolvimento dos serviços da educação especial, para os alunos que apresentam algum tipo de deficiência, para aqueles com dificuldades de aprendizagem em relação a sua idade regular de matrícula e para os superdotados. Com as mudanças ocorridas na Educação Especial (EE), as classes especiais tiveram prioridade nos sistemas estaduais, o que ampliou os serviços públicos.

As classes especiais eram de caráter substitutivo ao ensino comum, ou seja, contemplavam aqueles que não tinham condições de frequentar o ensino comum. De início, era visto como um avanço; no entanto, houve questionamentos sobre os possíveis encaminhamentos indevidos de alunos para essas classes sem necessidade. Tal fato continua em discussão até os dias atuais, conforme afirmação de Baptista (2019, p. 8):

Durante muito tempo, como ocorre ainda na atualidade, é difundida a compreensão de que a problemática da escolarização do aluno com deficiência estaria associada à sua suposta incapacidade e se traduziria em uma palavra: encaminhamento. Esse ideário parece partir da suposição de que, caso houvesse os cuidados pertinentes, estaríamos protegidos de tudo aquilo que era frequente: crianças encaminhadas, muitas vezes, precocemente e sem diagnóstico para as classes especiais.

Após 1980 houve vários marcos de garantia de escolarização, tais como: o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, organizado pela ONU que aconteceu em 1981; a mudança do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) para Secretaria de Educação Especial no Ministério da Educação, em 1985; e a Constituição Federal de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, que defende os processos democráticos e direitos sociais tendo a educação como direito de todos e dever do estado e da família. Kassir, Rebelo e Oliveira (2019, p. 3) definem que: “A Constituição Federal de 1988 protege a vida, a liberdade, a segurança e a propriedade de todos que estejam a ela subordinados. Assegura os direitos educacionais especialmente dos alunos, da escola e da família”.

A Constituição Federal de 1988 tornou-se um grande marco na Política do Brasil, cuja visão de democratização preconiza a educação pública como direito de todos, conforme seu Art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p. 85).

Outro ponto importante da Constituição de 1988 é o Art. 208, que faz referência sobre o dever do Estado de oferecer “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

A década de 1990 foi marcada por movimentos importantes que tinham como alvo a inclusão de alunos da educação especial nas escolas comuns. Assim, em 1990 a Declaração Mundial de Educação para Todos surgiu com o propósito de defender a igualdade de acesso a todos aqueles com qualquer tipo de deficiência, e a convenção de Salamanca (1994) enfatizou o direito de educação para todos e a valorização das diferenças.

No Brasil, em 1996 entra em vigor a Lei nº 9.394 de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, fazendo saber em seu Art. 1º que: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996, p. 1).

Nesse sentido, o princípio fundamental da escola inclusiva é que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter (Brasil, 1994).

A partir do ano de 2000, com a implantação da Política de Educação Inclusiva, houve diversos movimentos e mudanças. Dentre esses, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a educação especial na Educação Básica, e define:

[...] Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001, p. 1).

A resolução preconiza a educação especial como uma proposta diferenciada, porém, não substitui os serviços educacionais comuns (Kassar, 2012).

Nessa caminhada, a história da educação especial e inclusiva é marcada por lutas, reflexões e desejo de mudanças. Uma análise das políticas públicas de inclusão e educação especial, como a criação de gestão, de normas voltadas à garantia dos direitos à educação para



todos, os conjuntos de leis, diretrizes e decisões judiciais, cujas propostas são de consolidar os referidos direitos estabelecidos, indicam que várias mudanças têm acontecido.

A educação especial inclusiva não pode ser apenas uma narrativa de sofrimento, mas motivo para hastear a bandeira na luta por mudanças, pois todos têm direito à educação e a responsabilidade disso acontecer é de toda a sociedade. Nesse sentido, por ser direito a todos, a educação é uma porta aberta para a inclusão.

Silva, Sousa e Silva (2020, p. 38) corroboram que a educação é o referencial para a inclusão:

Além disso, promover a inclusão social é integrar as pessoas dentro da sociedade e também proporcionar a igualdade de oportunidades no que diz respeito à oferta educativa, isto é, para que a inclusão social das pessoas com necessidades especiais aconteça de fato e de direito, são fundamentais atuações afirmativas que combatam de forma eficaz o preconceito e a desigualdade enfrentada por essas pessoas dentro da sociedade e, nesse sentido, a escola é o caminho da inclusão, orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, e na aceitação das diferenças individuais.

Lidar com a heterogeneidade no ambiente escolar é ter a possibilidade de desenvolver valores éticos como o respeito, a igualdade, a dignidade e a solidariedade. As instituições que visam o desenvolvimento global do ser humano devem ser capazes de receber a todos, sem discriminação, respeitando suas diferenças em um lugar que se trabalhe a diversidade e ofereça respostas adequadas às suas necessidades, solicitando o apoio que for preciso para que ocorra a inclusão:

A inserção de educandos com necessidades educacionais especiais, no meio escolar, é uma forma de tornar a sociedade mais democrática. Da mesma forma, a transformação das instituições de ensino em espaço de inclusão social é tarefa de todos que operam com a alma e o corpo das crianças especiais (Martins, 2006, p. 27).

Dessa forma, a educação inclusiva no Brasil, através do desenvolvimento da política de gestão, que precisa prover a efetivação do aluno na escola, visa o direito de equidade e de qualidade da educação para todos, compreendendo que uma melhor forma de aprender a lidar com a exclusão, em uma sociedade heterogênea, ocorre por meio da interação dos alunos no contexto em que estão inseridos. Essa interação possibilita a troca de experiências, permite que desenvolva-se o respeito mútuo e faz com que todos os envolvidos se familiarizem com as diversidades culturais da sociedade, criando novas expectativas diante de tantas capacidades desenvolvidas pelos seres humanos.

Para lidar com a heterogeneidade na educação, faz-se necessário colocar a criança com deficiência em atividades com as demais desde os primeiros anos, possibilitando, assim, a troca

de experiências e o desenvolvimento do respeito mútuo. Dessa forma, elas aprendem a lidar melhor com a diversidade, adquirem experiência direta com a variedade das capacidades humanas, demonstram crescente responsabilidade e melhor aprendizagem através do trabalho em grupo, entendendo que possuem certas especificidades, mas não são inferiores; conforme afirmam Silva *et al.* (2018, p. 91):

Ambientes inclusivos propiciam integração social, o que afeta diretamente, através dos colegas, o desenvolvimento de potencialidades. Torna-se evidente o contexto mais produtivo, pois há promoção de habilidade de interação social, quando se compara com ambientes educacionais segregados. É a capacidade de indignação frente às injustiças, de não aceitar que os nossos pares sejam tratados como indesejáveis, o que nos mantém determinados e empenhados na solução da causa. A luta pela inclusão acontece no dia a dia, enxergando o nosso próximo com respeito, independentemente do tipo e nível de deficiência.

A aprendizagem e o desenvolvimento da responsabilidade pelo convívio social preparam as crianças e os adolescentes para lidarem melhor com a vida adulta em uma sociedade diversificada. Com isso, o sentimento de inferioridade e de refém das dificuldades tende a ser superado. A criança que convive com a diversidade tem a possibilidade de desenvolver a autonomia e também os valores éticos como o respeito, a igualdade, a dignidade e a solidariedade. Para a criança com deficiência, o convívio é um meio de inserção de fato no universo social.

É notório reconhecer e destacar que o aluno sem deficiência também se beneficia com a Educação Inclusiva, à medida que vivencia a diversidade e perde o medo e o preconceito em relação ao diferente, desenvolvendo a cooperação, a tolerância e adquirindo senso de responsabilidade, além de desenvolver, também, a empatia, e melhorar o seu rendimento acadêmico. Portanto, fica mais bem-preparado para a vida adulta, uma vez que, desde cedo, assimila que as pessoas, as famílias e os espaços são enriquecedores para o ser humano. A escola, depois da família, é o espaço fundamental para o processo de socialização (Jover, 1999).

Na definição de Moriña (2002), a inclusão é como um modelo de educação no qual todos têm direito de participar. Segundo a autora, trata-se de uma filosofia e prática educativa que visa melhorar a aprendizagem e ter a participação ativa dos alunos em um contexto educativo comum, no qual a educação inclusiva se concebe como um processo inacabado, que está sempre procurando mecanismos para eliminar os obstáculos que impedem a educação para todos.

A educação é direito de todos e vai muito além da matrícula, que apenas efetiva o direito de acesso ou de espaço geográfico oferecido na escola. É preciso pensar ações que garantam a

permanência e a continuidade dos estudos, além da melhora no aprendizado e na participação ativa de todo alunado em um contexto educativo comum.

Teoricamente, parece simples pautar-se em uma filosofia e realizar práticas educativas em um contexto totalmente heterogêneo. Porém, para a escola, e principalmente de forma direta para o educador, o desafio pode ser assustador, pois não há uma receita pronta e acabada. Esse fato, muitas vezes, leva à insegurança, à frustração e à sensação de impotência. Tais sentimentos têm levado alguns profissionais a desistirem de possíveis mudanças ou até mesmo de suas carreiras.

Segundo Silva *et al.* (2018, p. 88), é preciso preparo para que ocorra a inclusão:

Um ponto importante que precisa ser destacado para incluir alunos com deficiência está na qualificação da equipe de profissionais escolares e dos recursos pedagógicos. Não podemos falar somente em inclusão escolar de forma passional, mas devemos fazer o debate segundo a visão de quem faz a escola, sejam professores, coordenadores, diretorias, porteiros, entre outros. Não basta que o aluno seja matriculado por força da lei em uma turma de ensino regular, pois é de fundamental importância uma equipe preparada para que a inclusão se efetive.

Diante disso, o fato de o aluno estar inserido em sala de aula comum não indica a resolução do problema. O compromisso não está somente com o currículo e com o ambiente escolar, pois a Escola Inclusiva precisa se comprometer com todos os alunos, proporcionando a socialização e a equidade para todos, ademais o afeto, o respeito, a autoconfiança e o amor-próprio, de forma real. É preciso se preocupar com o bem-estar do aluno. Dessa forma, formará seres humanos que certamente serão mais felizes e terão maiores oportunidades na vida nos tempos modernos. Nessa visão de uma educação que busca a formação plena do aluno, há uma gama de possibilidades, de ações e de trabalhos que podem ser realizados com foco na criação de oportunidades. Isso deve ser feito sempre por meio do incentivo à criatividade.

Mediante a necessidade de oferecer aos alunos uma oportunidade mais justa de inclusão, cabe ao professor e a todos os envolvidos na escola estarem de forma conjunta em um processo de gestão que visa o compromisso com a Educação Especial, principalmente às políticas públicas, no cumprimento de suas responsabilidades com a Educação Inclusiva brasileira. Dutra e Griboski (2005, p. 3) destacam que:

[...] a Educação Inclusiva é uma questão de direitos humanos e implica a definição de políticas públicas, traduzidas nas ações institucionalmente planejadas, implementadas e avaliadas. A concepção que orienta as principais opiniões acerca da Educação Inclusiva é de que a escola é um dos espaços de ação e de transformação, que conjuga a ideia de políticas educacionais e políticas sociais amplas que garantam os direitos da população. Nesta perspectiva, o Ministério da Educação assume a política de inclusão que tem

se materializado na evolução dos marcos legais, na elaboração de orientações pedagógicas e na organização de programas de disseminação dos princípios da Educação Inclusiva para os municípios brasileiros.

Portanto, a Educação Especial e Inclusiva é direito de todos e deve estar sempre em pauta na gestão das políticas públicas, contemplando todas as formas de ensino e garantindo, assim, uma Educação de qualidade.

Dos pontos relevantes da trajetória da Educação Especial e sua árdua caminhada em busca dos direitos da pessoa com deficiência, entre as principais participações nessa luta está a política de gestão que tem definido regras, para que, de fato, a Educação Inclusiva aconteça e não seja apenas leis transcritas em papel. O debate sobre “todos têm direito de frequentar o ambiente escolar” tem alcançado o olhar das políticas sociais e a escola tornou-se a extensão obrigatória da busca para garantir a todas as crianças a dignidade nesse ambiente.

Conforme Baptista (2019, p. 2): “[...] nas últimas décadas, o debate internacional sobre a escolarização das pessoas com deficiência tem conquistado visibilidade no âmbito das políticas sociais, em geral como uma extensão da escolarização em um processo amplo e obrigatório para todas as crianças”.

Nesse movimento, a Política de Educação inclusiva se consolida com diferentes programas e ações. Em 2003, através do “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, vários documentos foram elaborados e publicados pelo governo federal, os quais contribuíram para um sistema de ensino inclusivo, e dando subsídio para a implementação de políticas nacionais e locais, além de oferecer cursos de formação para os profissionais da educação. Para Neves, Rahme e Ferreira (2019, p. 3):

[...] a partir de 2003, o Brasil passa a adotar direcionamentos na gestão de sua política educacional pautados em uma perspectiva inclusiva, priorizando a matrícula dos estudantes PAEE em salas comuns de escolas públicas, com acompanhamento ou não de atendimentos especializados.

Dos programas de educação e ações inclusivas para formação da política de educação inclusiva, Kassar (2012, p. 841) destaca:

[...] programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial e Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado; Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Escola Acessível, que visa à adaptação arquitetônica das escolas; Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, de formação de multiplicadores para a transformação de sistemas educacionais comuns em sistemas inclusivos; Programa Incluir, para acesso às instituições federais de ensino superior aos alunos com deficiências.

Com o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, em 2006, a história da educação especial também ficou marcada com a publicação do documento “Sala de Recurso Multifuncional”, um espaço para o AEE. Conforme Alves (2006, p. 15), o AEE na SRM caracteriza-se:

[...] por ser uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se num serviço disponibilizado pela escola para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento. O atendimento educacional especializado constitui parte diversificada do currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns.

O direito dos alunos com deficiência, na escola e sala comum já estava assegurado na LDB – Lei nº 9.394/96 –, no parecer do CNE/CEB nº 17/01, na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, na Lei nº 10.436/02 e no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, bem como na Constituição Federal de 1988:

Os alunos com necessidades educacionais especiais têm assegurado na Constituição Federal de 1988, o direito à educação (escolarização) realizada em classes comuns e ao atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, que deve ser realizado preferencialmente em salas de recursos na escola onde estejam matriculados, em outra escola, ou em centros de atendimento educacional especializado (Alves, 2006, p. 13).

Assim, o direito dos alunos com deficiência à educação, SRM e sala comum, torna-se realidade. Em 2007, então, é publicado o Edital Nº 01 de 26 de abril de 2007, com o programa de implantação de SRM, instituído pelo MEC/SEESP por meio da Portaria normativa nº13/2007, que foi regulamentado pelo inciso V do artigo 8º da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (Brasil, 2001b), tendo o seguinte propósito:

O presente Edital do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais visa selecionar projetos de Estados e Municípios que contemplem a organização de espaços com recursos necessários ao atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos para distribuição de equipamentos e materiais didáticos para implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública de ensino. A organização da oferta do atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à escolarização, é indispensável para que os alunos com deficiência e/ou com altas habilidades/superdotação tenham igualdade de oportunidades por meio do acesso ao currículo e do reconhecimento das diferenças no processo educacional (Brasil, 2007, p. 1).

Em consonância, no ano de 2008, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPI), que orientou o sistema de ensino a garantir ao aluno o acesso ao ensino regular na participação, na aprendizagem e na continuidade dos estudos até

nos níveis mais elevados, com garantia de receber atendimento especializado de maneira complementar, como também toda ajuda necessária para a remoção de barreiras à aprendizagem (Brasil, 2008).

Em destaque, o Decreto 6.571/2008 dispõe sobre o AEE e modifica as normas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), para manter os alunos matriculados em salas comuns e recebendo AEE, garantindo recursos àqueles que efetivamente estejam matriculados em escolas públicas e recebendo atendimento educacional especializado (Brasil, 2008b):

Desse modo, a Política, apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2008, e que completa uma década de sua implantação, inaugura novo marco na educação brasileira, definindo a Educação Especial como modalidade de ensino não substitutiva à escolarização que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades; e definindo seu público-alvo, ou seja, os sujeitos com direito a essa modalidade. Nesse sentido, compreende-se como elo articulador o Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar ou suplementar, a ser garantido aos estudantes por meio da atuação de professores especializados, tempos, espaços e recursos adequados às necessidades específicas de cada sujeito que demande tal atendimento (Neves; Rahme; Ferreira, 2019, p. 4).

Em sequência, a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, implementa o Decreto nº 6.571/2008, garantindo ao aluno com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação, o direito de matrícula nas classes comuns do ensino regular e no AEE, ofertado em SRM ou em outros locais como: centros de atendimentos educacionais especializados de rede pública; instituições comunitárias; e instituições confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos. Dessa forma, estabeleceu-se o AEE não mais substitutivo, mas complementar ou suplementar à formação do aluno, por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. A Educação Especial, então, torna-se parte integrante do processo educacional.

Em 17 de novembro de 2011, o Decreto nº 7.611 dispõe sobre a Educação Especial, o AEE (Brasil, 2011), com pontos relevantes. Conforme Garcia e Braz (2020, p. 626), esse decreto baseia-se no atendimento especializado, “[...] visando à integração e à universalização do Ensino para todos, respeitando também as limitações de cada um, garantindo adaptações no Ensino e proporcionando ofertas de vagas no Ensino regular”.

Nessa perspectiva, o AEE é ofertado para crianças, adolescentes, jovens e adultos. Segundo o Decreto supracitado, disposto no Art. 2º:

A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011).

Dessa forma, o AEE tem por objetivo, segundo Art. 3º:

I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011).

Diante dos marcos legais, de 2008 a 2018, à luz da análise de Baptista (2019), houve aumento nas matrículas de alunos que apresentam deficiência no ensino comum, no número de dispositivos normativos sobre a temática e na criação de programas voltados ao atendimento especializado, priorizando o ensino comum.

Com a ampliação das ofertas investidas na inclusão escolar, o AEE acontece prioritariamente na SRM, um ambiente organizado com materiais didáticos pedagógicos, equipamentos apropriados e com profissionais capacitados, que tenham formação específica para promover o atendimento sobre as diferentes deficiências. Assim, são ofertados dois tipos de SRM, conforme pode ser visto no Quadro 6: o Tipo I é constituído por equipamentos imobiliários didático-pedagógicos; já o Tipo II é acrescido de recursos e materiais pedagógicos específicos para a educação de alunos com cegueira e deficiência visual.

**Quadro 6 - Itens da SRM**

Tipo I	Tipo II																																														
<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="252 1559 807 1592">Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="252 1592 807 1630">01 Impressora Braille – pequeno porte</td> </tr> <tr> <td data-bbox="252 1630 807 1668">01 Máquina de datilografia Braille</td> </tr> <tr> <td data-bbox="252 1668 807 1706">01 Reglete de Mesa</td> </tr> <tr> <td data-bbox="252 1706 807 1744">01 Punção</td> </tr> <tr> <td data-bbox="252 1744 807 1783">01 Soroban</td> </tr> <tr> <td data-bbox="252 1783 807 1821">01 Guia de Assinatura</td> </tr> <tr> <td data-bbox="252 1821 807 1859">01 Kit de Desenho Geométrico</td> </tr> <tr> <td data-bbox="252 1859 807 1897">01 Calculadora Sonora</td> </tr> </tbody> </table>	Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico	01 Impressora Braille – pequeno porte	01 Máquina de datilografia Braille	01 Reglete de Mesa	01 Punção	01 Soroban	01 Guia de Assinatura	01 Kit de Desenho Geométrico	01 Calculadora Sonora	<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="855 1559 1078 1570">Equipamentos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="855 1570 1078 1592">02 Microcomputadores</td> </tr> <tr> <td data-bbox="855 1592 1078 1615">01 Laptop</td> </tr> <tr> <td data-bbox="855 1615 1078 1637">01 Estabilizador</td> </tr> <tr> <td data-bbox="855 1637 1078 1659">01 Scanner</td> </tr> <tr> <td data-bbox="855 1659 1078 1682">01 Impressora laser</td> </tr> <tr> <td data-bbox="855 1682 1078 1704">01 Teclado com colméia</td> </tr> <tr> <td data-bbox="855 1704 1078 1727">01 Acionador de pressão</td> </tr> <tr> <td data-bbox="855 1727 1078 1749">01 Mouse com entrada para acionador</td> </tr> <tr> <td data-bbox="855 1749 1078 1771">01 Lupa eletrônica</td> </tr> <tr> <th data-bbox="855 1771 1078 1783">Mobiliários</th> </tr> <tr> <td data-bbox="855 1783 1078 1805">01 Mesa redonda</td> </tr> <tr> <td data-bbox="855 1805 1078 1827">04 Cadeiras</td> </tr> <tr> <td data-bbox="855 1827 1078 1850">01 Mesa para impressora</td> </tr> <tr> <td data-bbox="855 1850 1078 1872">01 Armário</td> </tr> <tr> <td data-bbox="855 1872 1078 1895">01 Quadro branco</td> </tr> <tr> <td data-bbox="855 1895 1078 1917">02 Mesas para computador</td> </tr> <tr> <td data-bbox="855 1917 1078 1939">02 Cadeiras</td> </tr> </tbody> </table>	Equipamentos	02 Microcomputadores	01 Laptop	01 Estabilizador	01 Scanner	01 Impressora laser	01 Teclado com colméia	01 Acionador de pressão	01 Mouse com entrada para acionador	01 Lupa eletrônica	Mobiliários	01 Mesa redonda	04 Cadeiras	01 Mesa para impressora	01 Armário	01 Quadro branco	02 Mesas para computador	02 Cadeiras	<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="1126 1559 1350 1570">Materiais Didático/Pedagógico</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="1126 1570 1350 1592">01 Material Dourado</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1126 1592 1350 1615">01 Esquema Corporal</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1126 1615 1350 1637">01 Bandinha Rítmica</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1126 1637 1350 1659">01 Memória de Numerais I</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1126 1659 1350 1682">01 Tapete Alfabético Encaixado</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1126 1682 1350 1704">01 Software Comunicação Alternativa</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1126 1704 1350 1727">01 Sacolão Criativo Monta Tudo</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1126 1727 1350 1749">01 Quebra Cabeças - seqüência lógica</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1126 1749 1350 1771">01 Dominó de Associação de Idéias</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1126 1771 1350 1794">01 Dominó de Frases</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1126 1794 1350 1816">01 Dominó de Animais em Libras</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1126 1816 1350 1839">01 Dominó de Frutas em Libras</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1126 1839 1350 1861">01 Dominó tátil</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1126 1861 1350 1883">01 Alfabeto Braille</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1126 1883 1350 1906">01 Kit de lupas manuais</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1126 1906 1350 1928">01 Plano inclinado – suporte para leitura</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1126 1928 1350 1951">01 Memória Tátil</td> </tr> </tbody> </table>	Materiais Didático/Pedagógico	01 Material Dourado	01 Esquema Corporal	01 Bandinha Rítmica	01 Memória de Numerais I	01 Tapete Alfabético Encaixado	01 Software Comunicação Alternativa	01 Sacolão Criativo Monta Tudo	01 Quebra Cabeças - seqüência lógica	01 Dominó de Associação de Idéias	01 Dominó de Frases	01 Dominó de Animais em Libras	01 Dominó de Frutas em Libras	01 Dominó tátil	01 Alfabeto Braille	01 Kit de lupas manuais	01 Plano inclinado – suporte para leitura	01 Memória Tátil
Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico																																															
01 Impressora Braille – pequeno porte																																															
01 Máquina de datilografia Braille																																															
01 Reglete de Mesa																																															
01 Punção																																															
01 Soroban																																															
01 Guia de Assinatura																																															
01 Kit de Desenho Geométrico																																															
01 Calculadora Sonora																																															
Equipamentos																																															
02 Microcomputadores																																															
01 Laptop																																															
01 Estabilizador																																															
01 Scanner																																															
01 Impressora laser																																															
01 Teclado com colméia																																															
01 Acionador de pressão																																															
01 Mouse com entrada para acionador																																															
01 Lupa eletrônica																																															
Mobiliários																																															
01 Mesa redonda																																															
04 Cadeiras																																															
01 Mesa para impressora																																															
01 Armário																																															
01 Quadro branco																																															
02 Mesas para computador																																															
02 Cadeiras																																															
Materiais Didático/Pedagógico																																															
01 Material Dourado																																															
01 Esquema Corporal																																															
01 Bandinha Rítmica																																															
01 Memória de Numerais I																																															
01 Tapete Alfabético Encaixado																																															
01 Software Comunicação Alternativa																																															
01 Sacolão Criativo Monta Tudo																																															
01 Quebra Cabeças - seqüência lógica																																															
01 Dominó de Associação de Idéias																																															
01 Dominó de Frases																																															
01 Dominó de Animais em Libras																																															
01 Dominó de Frutas em Libras																																															
01 Dominó tátil																																															
01 Alfabeto Braille																																															
01 Kit de lupas manuais																																															
01 Plano inclinado – suporte para leitura																																															
01 Memória Tátil																																															

Fonte: Brasil (2010, p. 11-12).

Além do material pedagógico, é necessário levar em conta o estágio de desenvolvimento cognitivo de cada aluno, o seu nível de escolaridade e os recursos que devem ser usados para cada atendimento. Nessa perspectiva, o AEE não é momento de simples lazer ou de reforço escolar.

Silveira *et al.* (2019, p. 342) afirmam que:

[...] o atendimento educacional especializado não pode ser compreendido em momento algum como reforço escolar porque na sala de recursos os alunos desenvolvem habilidades e potencialidades e não ficam limitados apenas a aulas de reforço e além do mais não pode ser confundido com atividades de mera repetição de conteúdos programáticos desenvolvidos na sala de aula.

O professor, no intuito de mediar o processo de aprendizagem, deve promover a interação entre a ação de ensinar e de aprender. Nesse sentido, Braga e Prado (2022, p. 37) asseveram que:

O papel desempenhado pelo professor em relação aos alunos será, a princípio, com o objetivo de desenvolver autonomia e independência, ampliar o desenvolvimento com a cultura, com o outro e com o mundo, de maneira a potencializar habilidades, despertar sonhos e ter iniciativa para intervir na realidade. O professor precisa conhecer seus alunos, suas realidades culturais e o meio em que vivem, para que a intervenção possa ser feita de acordo com a necessidade e o potencial de cada aluno.

Além disso, para os professores do AEE, segundo a Resolução SEE/MG N° 4.256/2020, no seu Cap. III, Art. 9º, fica a incumbência de:

- I- Eliminar, em colaboração com o regente, as barreiras que podem obstruir a participação plena e efetiva do estudante com deficiência nas atividades escolares em igualdade de condições com os demais estudantes;
- II- Trabalhar em colaboração com o regente de turma e regente de aula para planejamento dos recursos de acessibilidade dos estudantes com base no planejamento de aula dos regentes;
- III- Atuar na escola como multiplicador do conhecimento acerca de metodologias de ensino da Educação Especial, tecnologias assistivas e comunicação alternativa;
- IV- Zelar pela aprendizagem dos estudantes públicos da educação especial;
- V- Participar de reuniões e capacitações promovidas pela Secretaria de Estado de Educação, sempre que convocados; e
- VI- Registrar todas as adaptações realizadas para o estudante (Minas Gerais, 2020, p. 2).

Cabe ao professor do AEE/SRM, portanto, realizar o seu trabalho na configuração de um AEE, com um planejamento específico para cada aluno, colaborando com o professor da classe comum.

Nesse aspecto, Silva (2022, p. 50) esclarece:



No que cerne a regularidade do atendimento, deve ser definida de acordo com as necessidades do estudante, sendo recomendado o mínimo de duas horas semanais, podendo ocorrer em dias alternados, uma hora cada dia. Os atendimentos podem ser individuais ou em pequenos grupos, dependendo dos objetivos do trabalho. O professor da SRM deve elaborar o cronograma de atendimento, segundo a demanda do estudante, podendo ser flexível com a quantidade de dias e o tempo dispensado para cada um.

Para atuar na função de Professor de Educação Básica (PEB) na SRM, o candidato deverá comprovar a habilitação/escolaridade exigidas conforme Resolução SEE/MG nº 4.773, de 04 de outubro de 2022:

**Quadro 7 - Demonstrativo dos Critérios para Classificação de Professores do AEE**

CRITÉRIOS PARA CLASSIFICAÇÃO		
FORMAÇÃO ESPECIALIZADA		COMPROVANTE
1º	Licenciatura plena em Educação Especial.	Diploma registrado ou declaração/certidão de conclusão de curso acompanhada do histórico escolar.
2º	Pós-graduação em Educação Especial ou Educação Inclusiva.	Certificado de pós-graduação.
	OU	
	Pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado (da qual conste Deficiência Intelectual, Altas Habilidades, Superdotação, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Deficiência Múltipla e Surdocegueira, Deficiência Sensorial: Auditiva e Surdez, Deficiência Visual: Baixa Visão e Cegueira e Deficiência Física e Mobilidade Reduzida).	Certificado de pós-graduação.
	OU	
	Licenciatura plena em qualquer área do conhecimento cujo histórico comprove, no mínimo, 360 (trezentas e sessenta) horas de conteúdos da Educação Especial.	Diploma registrado ou declaração/certidão de conclusão de curso acompanhada do histórico escolar.
3º	01 a 06 cursos com, no mínimo, 160 (cento e sessenta) horas cada, nas áreas de deficiência intelectual, surdez, física, visual, múltipla e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), oferecidos por instituições de ensino credenciadas, priorizando-se o candidato que comprovar maior número de cursos em áreas distintas.	Certificados específicos dos cursos.
No ato da convocação deverá ser apresentada declaração de que possui conhecimentos em sistema operacional Windows, navegação na Internet, utilização de programas educacionais, de programas de tecnologia assistiva, de editores de textos, planilhas e outros programas.		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados extraídos de Minas Gerais (2022, p. 28).

Assim, o AEE é ofertado na SRM, na perspectiva da Educação inclusiva, e pretende garantir e assegurar o acesso, a permanência, a participação plena de todos os alunos no âmbito escolar. Esse atendimento especializado é compreendido como uma extensão da sala de aula comum que, através de várias estratégias pedagógicas e diferentes técnicas, busca potencializar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos matriculados nesse ambiente.

Para melhor compreensão, considera-se público-alvo do AEE/SRM estudantes com Deficiência, TEA e Altas Habilidades/Superdotação. Segundo o Art. 3º da Resolução SEE/MG Nº 4.256/2020:

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

II- Transtorno do Espectro Autista (TEA): Considera-se pessoa com TEA aquela que apresenta quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras.

III- Altas Habilidades/Superdotação: Considera-se pessoa com Altas Habilidades/Superdotação aquela que demonstra potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Minas Gerais, 2020).

Nesse contexto, segundo Fonseca *et al.* (2021), estão inseridos no AEE/SRM os alunos com deficiência física, deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência intelectual, deficiência múltipla, entre outros. Dentre esses, com significativa presença nos educandários está o TEA.

Nessa via, dentre o público do AEE será abordado o TEA, tendo em vista a problematização e os objetivos da pesquisa.

### **3.3 O Transtorno do Espectro Autista (TEA): aspectos da escolarização**

O termo autismo origina-se do grego “autos”, que significa voltar-se para si mesmo. Essa palavra, segundo Stelzer (2010), foi usada pela primeira vez no ano de 1911, sendo introduzida na literatura médica pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler para referir-se às pessoas que tinham grande dificuldade para interagir com as demais e com muita tendência ao isolamento. Este psiquiatra trabalhava com pessoas psicóticas e esquizofrênicas, sendo que, inicialmente, a palavra autismo não tinha o significado conhecido como atualmente.

O autismo clássico foi descrito pelo psiquiatra Leo Kanner no ano de 1943, no Hospital Johns Hopkins, nos Estados Unidos da América (EUA). Conforme Stelzer (2010), Kanner tornou-se o primeiro psiquiatra infantil devido ao seu envolvimento neste campo. Dos seus trabalhos, realizou, em 1938, um estudo clássico com onze crianças, oito meninos e três meninas. Por meio desse estudo, relatou que as crianças autistas tentavam manter o mundo externo distante, e segundo os pais isso podia ser notado precocemente.

Foram várias as terminologias usadas para referir-se ao autismo. Inicialmente, no ano de 1952, a Associação Americana de Psiquiatria (APA) publicou o primeiro Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM), que se referia ao autismo como “reação” esquizofrênica tipo infantil; neste, o Autismo estava classificado no subgrupo da esquizofrenia infantil, pois apresentava os mesmos sintomas, o que permaneceu também no DSM-II, em 1968.

No ano de 1980, na publicação do DSM-III (APA, 1980), Stelzer (2010) relata que, nessa edição, o autismo entra na nova classe de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TIDs), pois passa a ser incluído no diagnóstico de autismo, uma categoria específica. Nessa edição, o autismo consegue condições clínicas distintas da esquizofrenia, retomando a visão de Kanner, considerando critérios específicos e restritos do autismo.

Em 1994, no DSM-IV, surgem novas modificações, com destaque à aceitação de critérios similares aos das classificações Internacionais das Doenças e da Organização Mundial da Saúde (OMS). Stelzer (2010) aponta que no DSM-IV são listados quatro critérios, incluída a área de interação social e a inclusão do diagnóstico próprio do autismo, diferenciando-se, assim, de outras patologias psiquiátricas.

De acordo com Fernandes, Neves e Scaraficci (2011), os quatro critérios são relacionados: primeiro o uso do comportamento não verbal; segundo, a questão de relacionamento; terceiro, a falta de espontaneidade em decidir interesses e conquistas; e, por último, a falta de reciprocidade social e emocional.

No DSM-IV-TR, uma versão atualizada e revisada em 2000 do DSM-IV (APA, 2000), a síndrome de Asperger que, até então, não era considerada uma forma de autismo, passa a fazer parte dos TGDs. No Asperger, ao contrário do autismo, não se observa, habitualmente, “Deficiência Mental”, sendo que não apresenta atrasos significativos na linguagem e nem no desenvolvimento cognitivo.

Além disso, no DSM-IV-TR (APA, 2000) e na Classificação Estatística Internacional de doenças e Problemas Relacionados à Saúde - CID10, o autismo passou a ser referido como TGD, que classifica e descreve outros transtornos como: Autismo (F84,0); Síndrome de Rett (F84,2); Transtorno Desintegrativo da segunda Infância (F84,3); Transtorno ou Síndrome de Asperger (84,5); e o Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (TGDSOE) (F84,9):

As Perturbações Globais do Desenvolvimento são caracterizadas por um déficit grave e global em diversas áreas do desenvolvimento: competências sociais, competências de comunicação ou pela presença de comportamentos,

interesses e atividades estereotipadas. Os défices qualitativos que definem estas perturbações são claramente inadequados para o nível de desenvolvimento do sujeito ou para a sua idade mental (APA, 2000, p. 69).

De modo geral, na classificação do DSM-IV-TR, o TEA caracteriza-se com a presença de três critérios: prejuízo na comunicação, interação social, e presença de comportamento estereotipado e repetitivo.

Na última versão do DSM-5, publicado em 2014, o termo autismo foi denominado de TEA, contido no grupo dos Transtornos do neurodesenvolvimento:

O Transtorno do Espectro Autista engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger” (APA, 2014, p. 53).

Nesse sentido, o Autismo, no DSM-IV-TR, era considerado Transtorno Invasivo do desenvolvimento e, no novo manual, foram incluídos outros transtornos no Espectro autista. Ou seja, os diagnósticos de Autismo são unificados, de forma que as classificações antes existentes, agora agrupam-se todas em um único termo, Autismo. A classificação do TEA no DSM-5-TR, em relação à Classificação Internacional de Doenças Mentais (CID), que propõe auxiliar nos critérios para o diagnóstico do TEA, teve sua primeira versão em 1893, e a última revisão em 2022. Sobre sua décima primeira versão, CID-11, Silva, Gesser e Nuernberg (2019, p. 189) esclarecem:

Alinhada ao DSM-5, a Classificação Internacional de Doenças (CID) – International Classification of Diseases (ICD) –, na sua 11ª revisão, definido como CID 11, unificou os diagnósticos com código iniciado com F84 (Autismo Infantil - F84.0, Autismo Atípico - F84.1, Síndrome de Rett - F84.2, Transtorno Desintegrativo da Infância - F84.3, Transtorno com Hipercinesia Associado a Retardo Mental e a Movimentos Estereotipados - F84.4, Síndrome de Asperger - F84.5, Outros TGD - F84.8 e TGD sem Outra Especificação - F84.9). Esses diagnósticos anteriormente ficavam dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento e atualmente compõem o Transtorno do Espectro Autista com o código 6A02.

De acordo com CID-11, que começou a vigorar no Brasil em janeiro de 2022, alguns critérios de diagnóstico do TEA apresentaram mudanças significativas nos critérios de observação e de diagnóstico do TEA. Conforme Pereira e Nascimento (2023), é possível comparar as classificações para o autismo nos quadros a seguir (Descrição do CID-10 e CID-11) observando, em suas diferenças, uma nova forma de compreensão acerca do autismo, que passa a ser denominado como TEA.

**Quadro 8 - Demonstrativo das classificações e Descrições do CID-10**

	<b>Classificação</b>	<b>Descrição – CID-10</b>
Grupo	F84	Transtorno Global do Desenvolvimento
	F84.0	Autismo Infantil
	F84.1	Autismo Atípico
	F84.2	Síndrome de Rett
	F84.3	Outros Transtornos Desintegrativo da Infância
Subgrupos	F84.4	Transtorno com Hipercinesia Associada a Retardo Mental e a Movimentos Estereotipados
	F84.5	Síndrome de Asperger
	F84.8	Outros Transtornos Globais do Desenvolvimento
	F84.9	Transtornos Globais do Desenvolvimento sem Outra Especificação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados extraídos de Pereira e Nascimento (2023, p. 742).

**Quadro 9 - Demonstrativo das classificações e Descrições do CID-11**

	<b>Classificação</b>	<b>Descrição – CID-11</b>
Grupo	6A020	TEA sem Deficiência Intelectual e com leve ou nenhum prejuízo de linguagem funcional
Subgrupo	6A02.1	TEA com Deficiência intelectual e com leve ou nenhum prejuízo de linguagem funcional
	6A02.2	TEA sem Deficiência intelectual e com prejuízo de linguagem funcional
	6A02.3	TEA com Deficiência intelectual e com prejuízo de linguagem funcional
	6A02.4	TEA sem Deficiência intelectual e com ausência de linguagem funcional
	6A02.5	TEA com Deficiência intelectual e com ausência de linguagem funcional
	6A02.y	Outro transtorno do espectro autismo especificado
	6A02.Z	Transtorno do espectro do autismo, não especificado

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados extraídos de Pereira e Nascimento (2023, p. 742-743).

De acordo com a proposta do DSM-5-TR, edição mais recente, revisada em 2022, o grupo que classificava o autismo passou a ser formado pelo Transtorno Autista (TA), a Síndrome de Asperger (SA) e o TGDSOE.

Para melhor caracterização do autismo, Schwartzman (2015, p. 14) orienta o uso dos seguintes especificadores:

Presença ou ausência de deficiência intelectual;  
 presença ou ausência de comprometimento de linguagem;  
 associação com condição médica ou genética ou com fator ambiental conhecido;  
 associação com outra desordem do desenvolvimento, mental ou comportamental;  
 presença ou ausência de catatonia.

Diferentemente do DSM-IV-TR, que tinha como critério de diagnóstico o prejuízo na interação social, no comportamento e na comunicação, no DSM-5 são enfatizadas somente duas dessas características:

[...] as desordens da interação e do comportamento. No que se refere ao comprometimento da interação, enfatizam-se os prejuízos persistentes na comunicação e na interação social em vários contextos e, no que tange ao comportamento, citam-se padrões repetitivos e restritos de comportamentos, interesses ou atividades. Como mencionado acima, há referências a hipo ou hiper-reatividades a estímulos sensoriais ou a intenso interesse nos aspectos sensoriais do ambiente [...]

No DSM-5, a justificativa para não terem sido incluídos os prejuízos na comunicação oral seria a de que atrasos nessa área não estariam presentes em todos os casos. Porém, chama-se a atenção para a presença de comprometimentos na comunicação não verbal (Schwartzman, 2015, p. 15).

O novo manual, portanto, torna-se o modelo de referência padrão aos profissionais de saúde para diagnosticar as condições mentais e comportamentais, incluindo o TEA. Para critérios de diagnóstico, o autismo é englobado no CID-11 dentro do código F84,0, de acordo com DSM-5 (APA, 2014, p. 50-51):

- A. Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia.
  1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais.
  2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso de gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal.
  3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares.  
A gravidade baseia-se em prejuízos na comunicação social e em padrões de comportamento restritos e repetitivos.
- B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia.
  1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos (p. ex., estereotípias motoras simples, alinhar brinquedos ou girar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas).
  2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (p. ex., sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente).
  3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco (p. ex., forte apego a ou preocupação com

- objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverativos).
4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (p. ex., indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento).  
A gravidade baseia-se em prejuízos na comunicação social e em padrões restritos ou repetitivos de comportamento.
  - C. Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida).
  - D. Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente.
  - E. Essas perturbações não são mais bem explicadas por deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) ou por atraso global do desenvolvimento. Deficiência intelectual ou transtorno do espectro autista costumam ser comórbidos; para fazer o diagnóstico da comorbidade de transtorno do espectro autista e deficiência intelectual, a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível geral do desenvolvimento.

Mesmo diante dos vastos critérios oferecidos pelo DSM-5, para fim de diagnóstico é preciso o preenchimento de três dos critérios acima. É sabido que não existe exame que possa detectar o autismo, assim, Schwartzman (2015, p. 20) relata que é eminentemente clínico e abalizado na identificação dos fenótipos comportamentais; além disso:

[...] um protocolo adequado de diagnóstico deverá ser acompanhado por avaliação de linguagem e por avaliação neuropsicológica que se propõe a avaliar o perfil cognitivo e a investigar as potencialidades e fraquezas de cada sujeito, no que diz respeito às habilidades cognitivas superiores, tais como inteligência, atenção, funções executivas, memória, processamento sensorial, habilidades motoras, entre outras.

Nesse sentido, cabe ressaltar que realmente é necessária a avaliação feita por profissionais competentes, porém, além do diagnóstico, também é importante saber sobre o impacto desses déficits na vida de cada criança e as áreas de habilidades mais preservadas para serem trabalhadas no processo de aprendizagem.

Com o aumento da procura por diagnóstico do TEA, vários instrumentos de rastreamento também têm sido usados. Dentre os principais instrumentos de avaliação para rastreamento de sinais precoces de autismo, Ribeiro e Murad (2020) indicam:

**Quadro 10 - Demonstrativo dos principais instrumentos de avaliação para rastreamento de sinais precoces de autismo**

<b>Instrumento/ Definição</b>	<b>Meio de Aplicação</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Duração do teste</b>	<b>Público- alvo</b>	<b>Idade de aplicação</b>	<b>Profissional habilitado</b>
ADEC <i>Autism Detection in Early Childhood</i>	Avaliação de comporta- mentos discretos	Detectar os sinais do autismo	Não informado	Crianças	Entre 12 e 36 meses de idade	Psicólogos treinados em aplicar o instrumento
ADI <i>Autism Diagnostic Interview</i>	Entrevista	Fornecer um diagnóstico diferencial dos transtornos globais do desenvolvimento	Média de 90 a 180 minutos	Crianças	Os primeiros 5 anos de vida da criança	Psiquiatra
ASQ <i>Autism Screening Questionnaire</i>	Questionário com 40 questões	Diferenciar o autismo de outros diagnóstico	Não informado	Pais ou cuidado- Res	Duas versões: uma para crianças com idade inferior a 6 anos e outra para crianças com idade igual ou superior a 6	Profissional da saúde não especificado
CARS <i>Childhood Autism Rating Scale</i>	Escala de avaliação	Indicar a presença do TEA	Não informado	Crianças	Antes dos 30 meses de idade	Pediatra especializado
ESAT <i>Early Screening of Autistic Traits</i>	Ferramenta de triagem	Indicar problemas de desenvolvimento em geral	Não informado	Crianças	Entre 8 e 44 meses	Profissional da saúde não especificado
M-CHAT <i>Modified Checklist for Autism in Toddlers</i>	Questionário com 23 questões do tipo sim/não	Diagnosticar traços de autismo	Não informado	Crianças	Entre os 18 e os 24 meses	Pais/respon- sáveis (questionário) e profissionais (observação)
PEP-R <i>Perfil Psicoeduca- cional revisado</i>	Escala de avaliação	Analisar comportamento do TEA e semelhantes	Não informado	Crianças	Para idade abaixo dos 2,5 anos	Profissional da saúde não especificado

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com dados extraídos dos autores Ribeiro e Murad (2020, p. 5-6).

Outros instrumentos de grande relevância, “Padrão Ouro”<sup>9</sup> são: Protocolo de Avaliação Comportamental para Crianças com Suspeita de Transtorno do Espectro Autista - Revisado - PROTEA-R-NV, uma revisão do PROTEA-R, com avaliação feita por observação da crianças de 24 a 60 meses, realizado a partir de brincadeira livre ou semiestruturada; *Autism Diagnostic Observation Schedule* (ADOS), para crianças a partir de 12 meses até idade adulta, com

<sup>9</sup> Considerado como referência por avaliar com exatidão e oferecer resultados mais assertivos e seguros.



aplicação de provas e observação Clínica; e *Autism Diagnostic Interview-Revised* (ADI-R), aplicado em crianças a partir dos 2 anos até idade adulta, realizado com os pais ou responsável através de entrevista clínica semiestruturada. Das escalas, destaca-se: a escala Multiprofissional SRS-2, destinada a avaliar os sintomas associados ao TEA para classificar os níveis, leve, moderado ou severo; e a Escala Adaptativa Vineland-3, bastante usada: é um instrumento para avaliar o comportamento adaptativo da criança desde o nascimento até a idade adulta (90 anos) para medir o comportamento de indivíduos com TDAH, doença de Alzheimer, lesão cerebral pós-traumática, deficiência auditiva e visual e o comportamento adaptativo de indivíduos com deficiências intelectuais e de desenvolvimento como o TEA. O instrumento consiste em entrevista semiestruturada em formato de questionário.

Outro instrumento, também muito relevante, é o Programa de Avaliação e Colocação de Marcos de Comportamento Verbal (VB-MAPP)<sup>10</sup>, de autoria de Mark Sundberg, que fornece uma avaliação sistemática para crianças com autismo e atrasos semelhantes e tornou-se uma ferramenta frequente entre aqueles que dão consultas nesta área. O protocolo é composto por cinco componentes: Avaliação de Marcos; Avaliação de Barreiras; Análise de Tarefas; Avaliação de Transição; e Interpretação dos dados e elaboração do Plano de Ensino Individualizado. O VB-MAPP avalia amostras do repertório verbal da criança a partir de 170 marcos do desenvolvimento apresentados em três níveis (0-18 meses, 18-30 meses e 30-48 meses).

Dessa forma, com a suspeita esclarecida, Schwartzman (2015) orienta sobre a importância da equipe multidisciplinar composta por médicos das seguintes áreas: neurologista, psiquiatra e geneticista – além dos demais profissionais: psicólogos, fonoaudiólogos, entre outros. Cabe a esses profissionais a confirmação do diagnóstico, a identificação das possíveis comorbidades e também destacar os prejuízos e as habilidades presentes para a realização de um plano de tratamento baseado em evidência científica de aplicabilidade e eficácia que atenda a pessoa com TEA em sua singularidade.

É fato que existe a preocupação e a importância de confirmação do diagnóstico o mais cedo possível, porém não se deve ficar apegado a esse resultado como forma de reconhecimento da criança, pois a pessoa não se resume ao seu diagnóstico.

---

<sup>10</sup> Traduzido e validado para o Brasil na tese de doutorado de Carolina Martone, em 2017 (MARTONE.2017).

Em relação aos diferentes níveis de complexidade que o autismo apresenta, conforme seu comprometimento, o DSM-5 faz uso do termo “espectro” para mencionar que o transtorno inclui diferentes condições associadas a sintomas e características singulares.

**Quadro 11 - Demonstrativo do Nível do Transtorno do Espectro Autista, segundo DSM 5 – 2014**

Níveis de gravidade para transtorno do espectro autista		
Nível de severidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 “Exigindo apoio substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco e as ações.
Nível 1 “Exigindo apoio”	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados extraídos de APA (2014, p. 52).

O DSM-5, ao explicar os três níveis de gravidade para o autismo, conforme apresentado no quadro anterior, não estabelece a gravidade dos sintomas, mas busca orientar o tipo de apoio que a pessoa deve receber. Dessa forma, o diagnóstico não é utilizado para a definição do aluno, porém lhe confere o direito a todas as políticas de inclusão do país, assim como o acesso à educação.

Nesse sentido, Orrú (2016, p. 57) destaca:

O perigo que a supervalorização do diagnóstico pode trazer para o espaço escolar, espaço este que é direito legal de toda criança, espaço que deve ser dedicado a momentos de aprendizagem vivenciada e compartilhada e ao exercício da cidadania que se faz pela valorização à solidariedade, ao companheirismo, pelo respeito às diferenças e diversidades presentes, pelo acolhimento do outro e o fazer sentir-se pertencente ao grupo.

Dessa forma, a pessoa com autismo é única e as características do transtorno não devem servir como rótulo, pois pode haver mudanças conforme a criança vai se desenvolvendo em seu

meio e recebendo apoio de profissionais, de sua família e principalmente da escola. Nesse contexto, Orrú (2016) orienta sobre o perigo do aluno diagnosticado com TEA não ser percebido como um ser único e complexo, e mais: a ocultação de sua identidade, por conta da visão direcionada para os sintomas, além de ser uma crueldade, também atrapalha o aprendizado e o desenvolvimento da criança com autismo junto às demais crianças.

Ainda sobre o perigo do aluno ser nomeado pelo seu diagnóstico, Orrú (2016, p. 46) faz as seguintes observações:

Podemos dizer que a partir do diagnóstico infundido, do estigma e do rótulo empregado na criança, aquelas características preditas nos critérios diagnósticos que até então eram absortas, separadas do indivíduo, passam então a tomar vida, a se concretizar neste indivíduo. Nesse instante do processo iatrogênico, inicia-se a materialização do diagnóstico na criança que é transposta à condição daquele diagnóstico: portando, agora ela é uma “autista”, pois o diagnóstico desempenha a função de identificar, nomear, classificar as coisas; não obstante, ele nomeia algo (coisifica) no indivíduo, neste caso, o designa de autista.

A escola, com seu amplo papel na sociedade, é um espaço que ampara as famílias e divide com elas a responsabilidade de educar. Dessa forma, essa instituição promove a interação de todos os envolvidos no processo educativo desse aluno, com o objetivo de promover a inclusão e a garantia de oportunidades iguais de aprendizagem.

Nessa vertente, a Lei Berenice Piana – nº 12.764/12 – institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, definindo os direitos legais dessas pessoas, inclusive a sua inclusão nas escolas comuns. Para o efeito dessa Lei, a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência, aquela “portadora de síndrome”<sup>11</sup> clínica caracterizada nos incisos:

- I - Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
- II - Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e a padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2012).

Em sequência, no ano de 2013, também cabe ressaltar a cartilha elaborada pelo Ministério da Saúde (Brasil, 2013) para o diagnóstico do autismo, “Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)”. No conteúdo dessa

---

<sup>11</sup> Termo usado no documento da Lei nº 12.764/12.

cartilha é destacada uma tabela com indicadores do desenvolvimento infantil e sinais importantes para alertar o médico do Sistema Único de Saúde (SUS) e orientar para que o diagnóstico seja realizado de forma precoce, até os três anos de idade. O objetivo da cartilha é nortear a equipe multiprofissional para cuidar bem da saúde dos que recebem o diagnóstico e de sua família.

Com os direitos da pessoa com autismo assegurados e o crescente número de matrículas desses alunos, a escola também preocupa-se em prover a sua permanência na instituição, porém ciente de que a estadia nesse ambiente não deve ser com práticas segregacionistas e assistencialistas. Segundo Orrú (2016, p. 59), é preciso:

[...] que a comunidade escolar compreenda que o aprendiz com autismo necessita conviver com outros aprendizes sem autismo para que, em suas vivências, a coletividade possa colaborar para que ele seja um sujeito ativo de sua aprendizagem: para tanto, é necessário que realmente faça parte do grupo e seja envolvido pelas relações sociais genuínas, participando e compartilhando das diversas atividades propostas pelo professor e construídas por todos os aprendizes e sendo respeitado em seus limites e possibilidades.

Para que de fato o aluno com autismo seja incluído na escola, é necessário, além da socialização, enfatizar a importância de os profissionais da educação ter conhecimento sobre o que diz respeito ao TEA, bem como a adaptação do ambiente e de materiais para que eles possam aprender e se desenvolver com os pares.

Assim, cabe aos profissionais da educação buscar informações sobre o perfil de seu aluno, como sua dificuldade de manter contato no olhar, barulhos, mudança de rotina e presença de pessoas. Pode apresentar, também: falta de interesse no que é proposto; uma forma de brincar disfuncional; tendência em realizar atividades repetidas; interesses restritos; condutas agressivas com o outro e consigo mesmo; realizar movimentos de estereotipia e rítmicos com seu corpo, tal como agitar os braços, rodar como pião, ou mesmo o *flapping*<sup>12</sup> para acalmar-se nos momentos de estresse, bombardeado por estímulos ou feliz; e a presença da ecolalia, com funções como estimulação sensorial, comunicação, aprendizagem ou regulação emocional, que é mais comum na adolescência; estas são algumas características do aluno com autismo.

Dessa forma, Carvalho *et al.* (2021, p. 403) relata que:

[...] os professores encontram limitações em relação ao ensino de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), devido às alterações comportamentais, comunicativas e de sociabilização, que comumente são apresentadas pelos discentes. A falta do profissional especializado nos espaços de aprendizagem gera desconforto e adversidade aos outros

---

<sup>12</sup> Movimento repetitivo semelhante ao bater de asas de um pássaro, um abanar as mãos na altura dos ombros.

profissionais devido à falta de capacitação, informação, e suporte previamente oferecido e disponibilizado durante o processo educacional de novos alunos especiais. Esse despreparo para lidar com esta e outras condições aparenta ser causado pela formação insuficiente na área de ensino especial e a desinformação em relação ao Espectro Autista e as suas manifestações.

Com conhecimento das possíveis características do aluno com TEA, o educador deve preparar-se para recebê-lo, sem concepções ou crenças que podem influenciar de forma negativa o seu desenvolvimento. Nesse sentido, Orrú (2016) orienta que a crença de que a pessoa com autismo é um sujeito que aprende leva ao desejo de conhecê-lo melhor, prestando mais atenção em seus interesses para, junto com ele, desenvolver uma trajetória de aprendizagem, com elaboração de planejamentos feitos a partir dos seus interesses e não de forma mecanizada e apostilada.

Com os conhecimentos necessários, principalmente do aluno, de forma individualizada, é importante pensar na adaptação e na flexibilização do currículo e dos materiais a serem usados. Entre as diversas adequações que podem ser feitas, há a oferta de apoio pedagógico especializado, na sala de aula comum e na SRM, para auxiliar o aluno que precisa de acompanhamento, o que coopera para a permanência, a participação, o acesso ao conhecimento, a adaptação de materiais e a organização da rotina.

É relevante que toda estruturação seja feita para efetivar às peculiaridades de cada aluno com TEA. Mediante isso, é preciso a compreensão de que a efetivação se dá por meio de alternativas e por mediações realizadas junto a esse aprendiz.

Pontuar o trabalho do psicopedagogo no contexto escolar contribui para abordar a problematização e os objetivos dessa pesquisa, conforme consta na seção de análise dos dados, que será apresentada a seguir.

Em síntese, o referencial teórico que sustenta o estudo, abordou a história da psicopedagogia, passando por diferentes momentos que marcaram sua trajetória com suas valiosas contribuições em diferentes áreas, destacando a clínica e, principalmente, a institucional/escolar. Foi possível refletir sobre a educação especial e inclusiva, além da reciprocidade dos benefícios dos alunos com deficiência e sem deficiência estarem juntos, realizando tarefas, trocando experiências e aprendendo. Também revisitou-se as normativas do AEE/SRM e seu público-alvo, com ênfase no TEA.

#### 4 A ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DO AEE/SRM COM FORMAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA JUNTO AO ALUNO COM TEA

Para compreender a atuação do profissional com formação em Psicopedagogia no AEE junto ao aluno com TEA, este estudo utilizou de técnicas e instrumentos para a construção de dados, buscando respostas acerca das indagações que nortearam a pesquisa.

Nesse sentido, foi feita a investigação sobre as práticas realizadas na SRM junto ao aluno com TEA que, como todo alunado, deve ser incluso no ensino regular e receber o suporte necessário, para que, de fato, sua participação no processo de ensino e aprendizagem seja efetivada.

Com a intenção supracitada, a SRM é um espaço que oportuniza ao aluno com TEA ser incluído na sala de aula comum, com práticas pensadas e adaptadas, a partir do currículo, conforme suas necessidades educacionais específicas, considerando a sua individualidade e a sua realidade social, cognitiva e afetiva. Dessa forma, o aluno com TEA terá acesso ao currículo escolar como os demais alunos, recebendo subsídios que ofereçam oportunidades reais de aprendizagem, ou seja, para que aprender o que precisa aprender para dar o próximo passo em sua escolarização, podendo, assim, acompanhar o ritmo de sua turma comum.

Posto isso, esta seção de análise de dados apresenta os dados que buscam responder as questões problematizadoras e os objetivos balizados nessa pesquisa. Conforme Franco (2018, p. 39), trata-se de um delineamento de pesquisa, que “[...] é um plano para coletar e analisar dados a fim de responder à pergunta do investigador”.

Para a construção dos dados foi necessário seguir todo um protocolo científico. A dinâmica desse processo iniciou com a seleção da instituição que oferece AEE/SRM para alunos com TEA, e que tem o profissional responsável pelo atendimento com formação em Psicopedagogia.

O primeiro momento deu-se com a visita à Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Monte Carmelo-MG e à Secretaria Municipal de Educação de Coromandel-MG, para saber das escolas que oferecem AEE/SRM. A partir dos nomes das instituições foi feita a primeira visita, confirmando, assim, o campo que atendeu aos requisitos da pesquisa acima descritos e estava no processo de formação de turma para essa sala. Logo, foi esclarecido o objetivo do estudo e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 1). Posteriormente, agendado por telefone, aconteceu o primeiro contato com as participantes da pesquisa: **P1** (Professora da Escola Estadual) e **P2** (Professora da Escola Municipal)<sup>13</sup>, no dia e

---

<sup>13</sup> P1 e P2 serão indicadores utilizados para identificação das falas das participantes.

horário conforme suas disponibilidades. Ambas foram bastante receptivas e falantes, o que contribuiu tanto na entrevista semiestruturada como na análise documental.

Os encontros deram-se no mês de junho no ano de 2023, em dois dias com cada participante, na SRM de cada escola; a duração foi de aproximadamente 1 (uma) hora. Primeiro aconteceu a entrevista semiestruturada, mediada por um roteiro de 11 (onze) perguntas (Apêndice 2) com objetivo de saber sobre a atuação do profissional do AEE/SRM com formação em Psicopedagogia junto ao aluno com TEA. De início, a pesquisadora explicou o objetivo e a relevância social da pesquisa, ressaltou a importância de suas participações e assegurou respeito aos seus direitos como participantes. As perguntas seguiram um roteiro semiestruturado, cujo desenvolvimento buscou responder aos objetivos e problemas da pesquisa. As respostas foram gravadas, com consentimento das participantes, o que contribuiu para a realização do trabalho, tanto em relação ao tempo gasto na entrevista, como na observação da expressão corporal, comportamental e tonalidade da voz. Todos esses aspectos auxiliam na análise dos dados. Assim, o pesquisador interpreta e atribui significado, também, ao que está além da fala do sujeito.

Caminhando na compreensão dos sentidos, relembramos a importância da análise das determinações constitutivas do sujeito, e, para isso, é importante apreendermos as necessidades, de alguma forma colocadas pelos sujeitos e identificadas a partir dos indicadores. Entendemos que tais necessidades são determinantes/constitutivas dos modos de agir/sentir/pensar dos sujeitos. São elas que, na sua dinamicidade emocional, mobilizam os processos de construção de sentido e, é claro, as atividades do sujeito (Aguiar; Ozella, 2006, p. 231-232).

Dessa forma, foi conduzida a entrevista, e ao sinal de qualquer dúvida ou distração no seguimento dos temas propostos, houve a possibilidade de esclarecimentos e retomada para o contexto da conversa.

No momento da entrevista com P1, por exemplo, foram necessárias duas pausas para atender a mães de alunos que, embora não tivessem agendado horário, pediram para conversar. Entretanto, neste acontecimento foi possível observar sua disponibilidade e atenção para com os pais de seus alunos. No retorno, foi retomada a entrevista com uma rápida revisão do tema da pergunta em questão onde havia parado. Assim, o percalço não interferiu no bom andamento do trabalho e, ainda, contribuiu com o tema em discussão.

No segundo encontro com as participantes aconteceu a análise documental. Por meio do acesso aos documentos, buscou-se os dados que pudessem revelar práticas do professor do AEE/SRM, conforme previsto. O Plano de Desenvolvimento do Aluno (PDI) do ano de 2023 estava em processo de elaboração, portanto foi feita a análise dos PDIs de 2022. Após a

apreciação dos documentos, as participantes mostraram, também, algumas atividades realizadas com os alunos: desenhos, jogos, quebra-cabeças, entre outros materiais.

Uma vez conhecidos os dados, fez-se necessária a compreensão das informações, a partir de uma escolha para organização e interpretação.

Conforme Franco (2018, p. 39):

[...] um bom plano de pesquisa explicita e integra procedimentos para selecionar uma amostra de dados para análise, categorias de conteúdo e unidades de registro a serem enquadradas nas categorias, comparações entre categorias e as classes de inferência que podem ser extraídas dos dados. Isto quer dizer que o investigador deve ter uma ideia muito clara da *rationalia* de sua pesquisa, deve ser capaz de especificar o tipo de evidência necessária ao teste de suas ideias, bem como deve saber as análises que terá de fazer, uma vez que os dados tenham sido colhidos e codificados, para além das inferências que eles lhe permitirão estabelecer. Em suma, um bom plano garante que, teoria, coleta, análise e interpretação de dados estejam integrados.

Nesse sentido, com o objetivo de analisar a atuação do profissional do AEE/SRM com formação em Psicopedagogia junto ao aluno com TEA, buscou-se em Franco (2018), Aguiar e Ozella (2006) e Moroz e Gianfaldoni (2002) embasamentos para a organização dos dados coletados. Assim, é compreendido que:

[...] é de fundamental importância que o pesquisador, após ter coletado os dados que poderão responder ao problema colocado, torne-os inteligíveis. Tornar os dados inteligíveis significa organizá-los de forma a propor uma explicação adequada àquilo que se quer investigar; um conjunto de informações sem organização é de pouca serventia, daí ser importante o momento da análise de dados, quando se tem a visão real dos resultados obtidos (Moroz; Gianfaldoni, 2002, p. 73).

Com base na Análise Documental, debruçou-se para a leitura dos dados visando “[...] identificar os pontos de articulação das informações, as quais uma vez organizadas constituirão um sistema explicativo acerca do objeto de investigação” (Miranda, 2023, p. 1). Assim, segundo a autora, “[...] os dados não são analisados de forma linear ou pela descrição sequencial dos instrumentos utilizados. Nesse momento, ocorre a triangulação das informações obtidas, independentemente de sua fonte/instrumento” (Miranda, 2023, p. 1).

Foram definidas as categorias de análise para responder a problematização e os objetivos elencados na pesquisa, sendo que a categorização consiste na junção das informações com sentidos e significados comuns. Dessa forma, mesmo não pautando-se em toda orientação de Bardin (2011), elegeu-se alguns pontos considerados essenciais a elucidação dos dados. Assim, de maneira mais sucinta e com base também na estrutura idealizada por Franco (2018), foi utilizado o seguinte percurso para chegar a definição das categorias de análise:



1. Organização do material pela transcrição na íntegra das falas das participantes;
2. Leitura e releitura das falas para identificar ideias, argumentos e elementos relacionados à problematização e aos objetivos da pesquisa;
3. Identificação de significados, tendências de certos comportamentos e circunstâncias observadas, tais como suspiros, silêncios, emoções, perspectivas, conhecimentos, experiências, entre outras probabilidades;
4. Os dados revelaram-se a partir das informações obtidas nas entrevistas e análise documental com a contribuição do referencial teórico que embasa a pesquisa.

Considerando que era necessário identificar as correlações dos assuntos com as questões problematizadoras da pesquisa, foi usado o recurso didático de “Demarcação das ideias/temas”, o que facilitou e favoreceu o processo de análise de dados. Conforme Miranda (2023, p. 1), a atividade serve “[...] para explicitar as articulações das informações e a demarcação das ideias/temas sugeridas pelos dados [...]”.

Com a explicitação das ideias/temas, foram estabelecidas as categorias de análise, tornando possível a triangulação das informações advindas das entrevistas e análise documental, assim como dos referenciais teóricos que embasaram a pesquisa.

O processo de análise de dados acontece mediante o olhar interpretativo do pesquisador que, baseado em inferência a partir do referencial teórico, analisa e produz sentido à interpretação dos dados (Bardin, 2011). Neste momento, “[...] efetivamente, iniciamos o processo de análise e avançamos do empírico para o interpretativo, apesar de todo o procedimento ser, desde o início da entrevista, um processo construtivo/interpretativo” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 231). Nesse sentido, os autores também orientam:

[...] a análise se inicia por um processo intranúcleo, avançando para uma articulação internúcleos. Em geral, esse procedimento explicitará semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito. Tais contradições não necessariamente estão manifestas na aparência do discurso, sendo apreendidas a partir da análise do pesquisador. Do mesmo modo, o processo de análise não deve ser restrito à fala do informante, ela deve ser articulada (e aqui se amplia o processo interpretativo do investigador) com o contexto social, político, econômico, em síntese, histórico, que permite acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade (Aguiar; Ozella, 2006, p. 231).

Assim, foram constituídas duas categorias de análise para a interpretação dos dados.

A primeira categoria de análise, **A atuação do profissional do AEE no espaço da SRM: possibilidades e impossibilidades de inclusão**, surgiu a partir da compreensão das participantes em relação as possibilidades e impossibilidades de promover a inclusão do aluno, bem como as práticas inclusivas do professor no AEE/SRM.

Já na segunda categoria, intitulada **Fundamentos e princípios da Psicopedagogia no contexto do AEE/SRM** foi possível analisar a atuação do professor com formação em Psicopedagogia no AEE/SRM, junto ao aluno com TEA, considerando: a importância da psicopedagogia para atuação na escola e no AEE/SRM na concepção das professoras; o trabalho com jogos e brincadeiras na perspectiva psicopedagógica; a autonomia e a socialização dos alunos; e o laudo como referência e não como definidor do trabalho com o aluno.

Na organização da análise de dados é importante ressaltar que não foram feitas correções e nem intervenções nas falas e expressões das participantes; assim, a apresentação está na íntegra para manter fidedignos os discursos de cada uma das entrevistadas.

#### **4.1 A atuação do profissional do AEE no espaço da SRM: possibilidades e impossibilidades de inclusão**

Em relação à atuação do profissional do AEE no espaço da SRM, as falas das professoras revelam o desejo de inclusão ao mencionarem as possibilidades de acesso do sujeito em atendimento; porém, manifestam, também, a frustração ao relatarem as impossibilidades advindas de diversos fatores, os quais serão abordados no decorrer da análise. As possibilidades consistem de fatores que favorecem a inclusão, enquanto as impossibilidades revelam os fatores que dificultam o processo inclusivo.

##### *4.1.1 Fatores que possibilitam a inclusão*

###### *4.1.1.1 Adaptação de materiais*

A prática inclusiva faz com que o aluno participe das atividades, sendo respeitado em suas especificidades. Com esse pensamento, as participantes relataram a importância de ir em busca do que pode favorecer o aprendizado de cada estudante.

[...] porque eu vou em busca do que ele conhece e do que não conhece. O que ele não conhece, eu procuro aprimorar, modificar. Eu trabalho com ele de forma diferenciada (P2).

[...] Eu procuro atividade que possa trabalhar atenção, concentração, promova interação. Aí tem o material adaptado (P1).

É notório, na expressão das professoras, o desejo de fazer algo que contemple as necessidades de cada aluno. Isto é importante, pois “[...] cada sujeito aprende a seu modo, do seu jeito, dentro de um ritmo e tempo próprios [...]” (Pereira, 2010, p. 114).

Ainda em relação as práticas inclusivas, P2 afirma:

As minhas ações, eu trabalho o concreto com ele, com esse aluno, eu desenvolvo oficina com ele, eu adapto o material que ele vai usar naquele momento, quando aqui não tem, porque às vezes aqui não tem o material que eu preciso. Adapto, e faço com que aquele objeto ali transforme em aprendizagem para ele. Aí eu reciclo, procuro material reciclável, e coloro, e pinto, escrevo e ensino. Faço pareamento de cores, e assim a gente trabalha (P2).

Junto às palavras de P2, foi observado um comportamento de quem deseja ensinar: enquanto falava, ela abria os armários e mostrava seus materiais, como que comprovando que seu trabalho estava sendo feito. Após a fala houve um silêncio, como se ela esperasse uma avaliação da pesquisadora, que nesse momento acolheu a professora com uma escuta e olhar atentos, concordando com seus relatos, sem julgamentos.

Após alguns instantes, P2 esboçou um sorriso e continuou compartilhando os materiais adaptados, evidenciando prazer pelo que faz. Nesse sentido, Dario e Lourenço (2018, p. 356) afirmam que “O uso da criatividade e a possibilidade de expressar uma marca pessoal também são fontes de prazer e, ainda, o orgulho e admiração pelo que se faz, aliados ao reconhecimento da chefia e dos colegas”.

As docentes entendem a relevância do uso de materiais adaptados no ensino e aprendizagem do aluno com TEA, dado que este tem dificuldades para aprender no formato conservador. Dessa forma, este material desempenha um papel crucial no AEE/SRM, visto que é elaborado para atender às necessidades específicas de aprendizagem do aluno, com conteúdos relacionados aos eixos temáticos de seu interesse. Nesse sentido, elas se empenham por fazer o possível para que os materiais estejam mais relacionados às suas vivências para que a probabilidade de aprender seja maior.

Para a organização do material adaptado, é imprescindível que o professor conheça o seu aluno com TEA, bem como suas dificuldades – acadêmicas, comportamentais, socioeducacionais e específicas –, a fim de definir os materiais de acordo com suas possibilidades e particularidades. Lima *et al.* (2021, p. 10) também elucidam sobre a necessidade desse profissional em “[...] ter o conhecimento da diversidade e das características do seu aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), para assim definir estratégias de ensino para desenvolver o seu potencial”.

A adaptação de materiais deve ser criativa, contextualizada e acessível, para que o aluno possa participar ativamente de todo o processo, desde o envolvimento nas atividades, com compreensão, até a interação com os colegas, como parte integrante da turma.

Cabe ao professor dedicar tempo ao planejamento e na elaboração do material, para que seja interessante ao aluno com TEA. Assim, deve-se atentar para o material, concreto e mais visual, com imagens, fotos e desenhos, pouca abstração e, se necessário, com uso de pistas visuais para ilustrar a ideia. É importante, também, fazer uso de linguagem mais acessível, clara e objetiva, além de evitar: questões com duplo sentido; metáfora, que pode ser desafiadora para esse aluno, que tende a ter um pensamento mais concreto; e textos grandes e complexos – de preferência optar por usar frases curtas e diretas.

Foi observado na sala de P1 e P2 que ambas contêm muitos materiais diversificados e que a escola dispõe de recurso para esse fim. A intenção é contemplar o aluno com TEA, em sua diversidade e características, para que suas necessidades sejam atendidas.

Em relação às práticas inclusivas, a adaptação de material deve ser sistematizada e baseada na rotina do aluno, o que é também uma grande preocupação das professoras. A construção de uma rotina de tarefas cotidianas precisa considerar a condição de cada aluno para organização e responsabilidade.

#### 4.1.1.2 Construção de rotinas para organização

Para P1 e P2 é imprescindível a organização do ambiente, dos horários, alimentos, objetos de uso diário do aluno e hábitos de sua rotina, como ir ao banheiro ou beber água, escovar os dentes e guardar os materiais conforme as suas características. Nesse sentido, P2, com muita tristeza, no olhar justifica a dificuldade em manter a rotina na SRM: “[...] falta o local próprio pra trabalhar com esses alunos, e eles gostam muito de rotina [...]” (P2).

Para P1 a organização da rotina na SRM é mais tranquila. A dificuldade enfrentada tem sido no que diz respeito à família de alguns alunos, como a mudança de rotina da aluna Samanta; a mãe costumava levar e buscar a filha no AEE, mas precisou passar a utilizar o transporte escolar.

[...] Na última aula a moça do ônibus disse que Samanta não quis vir à aula [...]. Esse dia a mãe veio aqui na sala e falou que ela não quer vir, não só na SRM, não quer vir pra escola. Ela estava satisfeita aqui, mas agora ela está com resistência muito grande da escola. Você vê, e hoje ela não veio, depois vou perguntar a mãe [...]. Mudou a rotina, né ( P1).

Em específico sobre a rotina para o aluno com TEA, Machado (2019, p. 103) esclarece:

A inclusão de crianças com TEA no ambiente escolar contempla não somente a sua permanência em sala de aula, mas também, sua inserção no meio social e nas atividades em grupo e individuais. Toda a equipe escolar deve estar apta a mudanças, pois o autismo é síndrome que afeta a criança organicamente e,

esses déficits causam alterações sensoriais e comportamentais importantes para o seu convívio social e para as suas aprendizagens educacionais e sociais. Muitas atitudes devem ser tomadas para conseguir com que a criança com TEA compreenda a vida escolar e se sinta segura e confortável. Possibilidades de autonomia e liberdade para expressar-se devem ser apresentadas a criança com TEA. Estabelecer uma rotina e antecipação visual para que ela possa orientar-se e preparar-se para as atividades e eventos na escola, mostrar-lhe visualmente como se comportar por meio de regras da sala, fazer um planejamento pautado em atividades voltadas para as suas potencialidades e possibilidades cognitivas e sensoriais também são atitudes muito úteis.

Conforme as professoras, para alguns de seus alunos com TEA, a rotina é fundamental. Sendo assim, é preciso manter as atividades cotidianas e, quando necessário, as mudanças devem acontecer de forma gradativa, respeitando o ritmo do aluno.

A rotina, qualquer mudança que tem, aí a gente enfrenta dificuldades, e tem que fazer o possível pra manter a rotina, e ir fazendo as mudanças devagar, processo lento, demorado. De repente a gente dá dois passos para frente e três para trás. Mas aí vai, seguindo a rotina (P2).

A saída da rotina, para o aluno com autismo, também é uma impossibilidade de inclusão, pois dificulta o processo de aprendizagem (P1).

Nessa perspectiva, Cunha (2017, p. 31) contribui:

Uma vez que o trabalho com o aprendente autista visa a conquista da sua independência, as atividades diárias necessitam ser gerenciadas para alcançar esse objetivo. Os afazeres e as rotinas podem ser ferramentas eficazes para gerar a autonomia. Normalmente, há uma tendência no autista de se fixar em rotinas. Essa tendência pode ser usada ao seu favor quando os pais ou os professores da escola a usam como reforço comportamental na organização do dia, fixando horários de café, almoço, jantar e banho, por exemplo.

A rotina também deve ser mantida nas casas dos alunos, onde cabe à família a sua organização. Sobre isso, Moura, Conceição e Oliveira (2023, p. 9.294) declaram:

A afetividade é considerada, pois, o fator primordial para se alcançar o sucesso no acompanhamento dessas crianças, sendo imprescindível comprometimento, dedicação, persistência e renúncias da família para adequar sua vida social, o ambiente de casa e a rotina em prol das necessidades delas, ao mesmo tempo em que respeita os limites que impedem determinadas mudanças.

P1 e P2 sabem da importância da rotina para seus alunos com TEA, e se dedicam para mantê-la no ambiente escolar. Nesse sentido, P1 conta outra experiência ocorrida no dia: “[...] ele não gosta que troca, que saia da rotina, tanto que hoje, não foi a menina que habitualmente busca ele no ônibus que veio. Ele perguntou se eu não ia com ele. Já mudou” (P1).

A repetição das ações leva o aluno com TEA a sentir prazer e confiança, gerando autonomia, independência e estímulo para a socialização. Com supervisão do professor e da família, a rotina torna-se um facilitador da aprendizagem.

O apego à rotina para o aluno com TEA proporciona previsibilidade, controle e autonomia; por outro lado, sair da zona de conforto causa surpresa e pode causar pânico, estresse, desespero e até crise. No entanto, nem sempre é possível ter o controle do que vai acontecer, já que as mudanças podem surgir a qualquer momento. Assim sendo, é necessário trabalhar a rigidez cognitiva do estudante com autismo o quanto antes, a fim de que ele aprenda a lidar com o inesperado através da ampliação ou mudança gradativa da rotina.

O trabalho para flexibilidade cognitiva deve ocorrer gradativamente, expondo o aluno a situações distintas das vividas no seu dia a dia, com pequenas alterações, como a troca de ordem das tarefas, o suporte visual para indicar a mudança na rotina, explicações antecipadas, objetivas e detalhadas do que vai acontecer, bem como os motivos e possíveis benefícios. As estratégias podem contribuir para redução dos comportamentos rígidos do aluno com autismo e estimular o pensamento flexível.

Para o aluno com TEA, a rotina para organização exerce grande influência em seu processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que, em muitos casos, sinaliza alterações quanto ao comportamento, interação social, linguagem e cognição. Estas alterações estão relacionadas às funções executivas do cérebro, envolvendo o lobo frontal e o córtex pré-frontal.

Segundo Machado e Haertel (2022), o desenvolvimento das funções executivas ocorre ao longo da infância e termina seu processo no início da vida adulta, sendo responsável pelo cognitivo que inclui o planejamento e execução de atividades, assim como controle de impulso, memória de trabalho, iniciativa de tarefas, entre outros.

Para melhor entender a respeito do aspecto neurobiológico das funções executivas, Costa *et al.* (2016, p. 7) explicam que:

[...] sistematicamente, destaca-se a importância do córtex pré-frontal, área cortical localizada na região anterior do cérebro. Estudos de neuroimagem durante o desenvolvimento e envolvendo pacientes adultos com danos cerebrais demonstram que o córtex pré-frontal é fundamental para o controle da atenção, do raciocínio e do comportamento. O desenvolvimento dessas regiões pré-frontais favorece a aquisição das habilidades relacionadas às funções executivas. Na primeira infância, os circuitos das regiões pré-frontais são modificados, esculpidos, consolidados em função das experiências da criança, notadamente aquelas que envolvem interações sociais. Nas fases seguintes da vida, esses circuitos continuam a amadurecer até o início da idade adulta. Todavia, a formação ocorrida na primeira infância é determinante de todo o desenvolvimento posterior.

Dado que o aluno com TEA apresenta padrões restritos e repetitivos de comportamento e dificuldade em organizar-se devido aos prejuízos em suas funções executivas que abrangem o processo cognitivo – como memória, raciocínio, flexibilidade e resolução, sendo que esta alteração interfere na capacidade de planejamento, execução e organização –, a rotina é um recurso apropriado para que tenha previsão das propostas a serem realizadas.

Trabalhar a rotina junto ao aluno com autismo no AEE/SRM é extremamente relevante porque ele se beneficia de um sistema bem estruturado. A identificação dos seus pertences, a ordem em que as tarefas devem ser cumpridas, o acesso ao cronograma do dia por meio de agendas, cartões ou quadros de atividades com imagens adequadas à sua necessidade e linguagem verbal são fatores cruciais para a organização da rotina. Portanto, como já foi dito, a rotina para organização do aluno é importante, mas é preciso também trabalhar a flexibilidade cognitiva paulatinamente e sistematicamente.

As possibilidades de inclusão são apontadas pelas participantes da pesquisa, também, nos PDIs, conforme reflexão a seguir.

#### 4.1.1.3 Plano de Desenvolvimento Individual – PDI

O PDI é um plano de ação que serve para orientar o trabalho pedagógico de forma inclusiva, especialmente junto ao aluno com TEA, com ações para eliminar barreiras e favorecer a inclusão e permanência na escola.

Inicialmente, o professor elaborava somente um plano de atendimento específico para cada aluno público-alvo do AEE/SRM. Com o aprimoramento desse serviço, foi estabelecido o PDI, um documento obrigatório que registra o histórico de vida do aluno, bem como o planejamento que norteia as ações de ensino do docente e as atividades educacionais.

O PDI para ser trabalhado com cada aluno na SRM, de acordo com P1 e P2, deve ser feito bimestralmente: “Não está pronto, mas deve ser feito bimestralmente” (P2); “Ainda não terminamos, mas deve ser feito todo bimestre” (P1). Como relatado pelas professoras, no PDI do ano anterior, a cada dois meses eram preenchidas as ações pedagógicas a serem desenvolvidas, bem como os recursos tecnológicos e materiais usados, com registro do período (data de início e data de término) e o aprendizado que o aluno conseguiu adquirir no final do bimestre em cada conteúdo. De acordo com Pereira (2019), o PDI visa encontrar soluções para as necessidades educacionais especiais do aluno, de modo a garantir o seu sucesso no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, “As estratégias e ações contidas no PDI precisam ser ajustadas, sempre que necessárias, para favorecer a inclusão” (Pereira, 2019, p. 210).

Segundo as entrevistadas, “O PDI deve ser feito pela professora da sala comum e pela professora da SRM, juntas, para ajudar o aluno em suas dificuldades” (P1); “[...] a elaboração do PDI é de responsabilidade minha e também da professora regente” (P2). Dessa forma, o objetivo do PDI para o AEE é atender a necessidade individual de cada aluno, para superar ou compensar os obstáculos de aprendizagem diagnosticados, bem como definir os procedimentos de ensino e os recursos pedagógicos e tecnológicos diferenciados que serão usados para favorecer a aprendizagem e o acesso ao currículo comum.

Como já foi mencionado anteriormente, as professoras têm consciência de que o PDI tem data para ser preenchido, e que deve ser realizado de forma colaborativa; no entanto, P2 relatou que em síntese acontece assim: “[...] ela me passa o planejamento dela, aí eu vou adaptar o material que vou usar, trabalho as habilidades e verifico se conseguiu alcançar” (P2).

Embora no relato da P2 o PDI seja construído em parceria com a professora regente de turma, elas não fazem juntas e pouco discutem as especificidades dos alunos, o que não caracteriza um trabalho de parceria. Dessa forma, pela fala de P2 é possível considerar que a elaboração do PDI, como também a realização da avaliação e do planejamento das ações que serão desenvolvidas com os alunos, aconteceram de forma isolada; ou seja, cada uma fez a sua parte, uma transferiu para a outra e ambas executaram a parte que lhe cabia. Para Pereira (2019), o planejamento do PDI não só demanda o envolvimento do professor, como também, do supervisor, diretor, responsáveis pela criança e o próprio estudante, quando for o caso, na realização de suas atividades. Para esse autor é importante:

a) Reuniões durante as quais os responsáveis pela criança e a equipe pedagógica da escola, juntos, discutem o que é importante para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno no processo educacional.

b) Preenchimento do PDI. (Pereira, 2019, p. 211).

Nesse sentido, Poker (2013, p. 21) esclarece: “O PDI serve para registrar os dados da avaliação do aluno e o plano de intervenção pedagógico especializado que será desenvolvido pelo professor na Sala de Recursos Multifuncional”. No entendimento de Pereira (2019, p. 208), o PDI “[...] seria um instrumento político-pedagógico que contém ações e estratégias cujo objetivo é o de derrubar barreiras e dar acessibilidade ao aluno [...]”. Para atender o público-alvo do AEE/SRM, esse documento “[...] é proposto pela escola, contribuindo com o seu desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, procurando atender suas necessidades educacionais especiais, promovendo sua inclusão” (Pereira, 2019, p. 208).

Nesse documento estão registrados os conteúdos que serão trabalhados em cada disciplina na sala de aula comum pelo professor regente de turma, e a partir dessas informações



é elaborado o planejamento que o professor irá trabalhar na SRM com seu aluno de forma individual. A proposta desse documento é de auxiliar o professor na tomada de decisão no processo educacional de cada aluno do AEE/SRM. Dessa forma, esse instrumento avalia o percurso de aprendizagem de maneira processual e descritiva. Em resumo, o PDI constitui um plano de aula mais estruturado para cada aluno.

Através desse documento o profissional pode avançar com o ensino a partir da “bagagem” que o aluno já tem e alcançar os objetivos traçados. Sendo o PDI elaborado com metas e prazos, também pode contribuir com passos pertinentes ao direcionamento para que o professor não perca o foco e nem faça escolhas aleatórias. Assim, o documento deve nortear as ações da escola e acompanhar o aluno ao longo de sua experiência e vivências na instituição.

Diante da importância do PDI para facilitar a abordagem do professor e favorecer a inclusão dos estudantes, todos os alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) matriculados nas escolas da rede estadual mineira devem possuir um plano, conforme estabelece a Resolução SEE/MG N° 4.256/2020.

Art. 13 - O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é documento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do estudante público da educação especial.

§1º - O PDI deve ser construído por todos os atores envolvidos no processo de escolarização do estudante, sendo o Especialista da Educação Básica o profissional responsável por articular e garantir a sua construção. Na ausência desse profissional na escola o gestor escolar deve indicar o professor responsável por essa articulação.

§2º - O PDI deve ser construído com base no histórico de vida do estudante, avaliação diagnóstica pedagógica, planejamento, acompanhamento e avaliação final.

§3º - O PDI deverá acompanhar o estudante nos casos de transferência, a fim de subsidiar a continuidade dos trabalhos pedagógicos na escola que receberá sua matrícula (Minas Gerais, 2020, p. 2).

O PDI é constituído por duas partes: a primeira, com informação e avaliação e a segunda com a proposta de intervenção.

A Parte I do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), que trata da avaliação, apresenta cinco tópicos: O tópico 01 tem como objetivo coletar informações a respeito da identificação do aluno. O tópico 02 aponta dados familiares que são importantes para contextualizar a situação do aluno, na família, bem como a sua situação social e econômica. O tópico 03 aborda a trajetória escolar do aluno, informação fundamental para o professor conhecer as experiências já vividas, as oportunidades que o aluno já teve e, também, a maneira como a escola está respondendo às suas necessidades. Quanto ao item 04, que trata da Avaliação Geral, são analisadas duas instâncias que são determinantes para o desenvolvimento do aluno: a família e a escola. Com tais informações, é possível compreender como está a participação do aluno na família e as condições fornecidas pelos familiares para que a aprendizagem

aconteça. Em relação à escola, os dados permitirão conhecer como ela está organizada, como vem enfrentando o desafio de contemplar a diversidade, como está sua condição de acessibilidade física e atitudinal, qual é a formação do professor que atua com o aluno com deficiência, altas habilidades ou TGD e, mais do que isso, será possível identificar como o professor conduz o processo de ensino e aprendizagem, tendo na sua turma esse aluno [...].

Quanto à Avaliação do Aluno, que constitui o tópico 05 do PDI (Parte I), referem-se à avaliação das condições do aluno, suas limitações, competências, dificuldades e habilidades, para se garantir a acessibilidade curricular (Poker, 2013, p. 24).

A segunda parte do PDI constitui-se no plano de intervenção realizado pelo professor do AEE com base nos dados da avaliação da Parte I. A partir da avaliação é elaborado o plano de intervenção que buscará promover a aprendizagem do aluno, com os recursos e as atividades apropriadas.

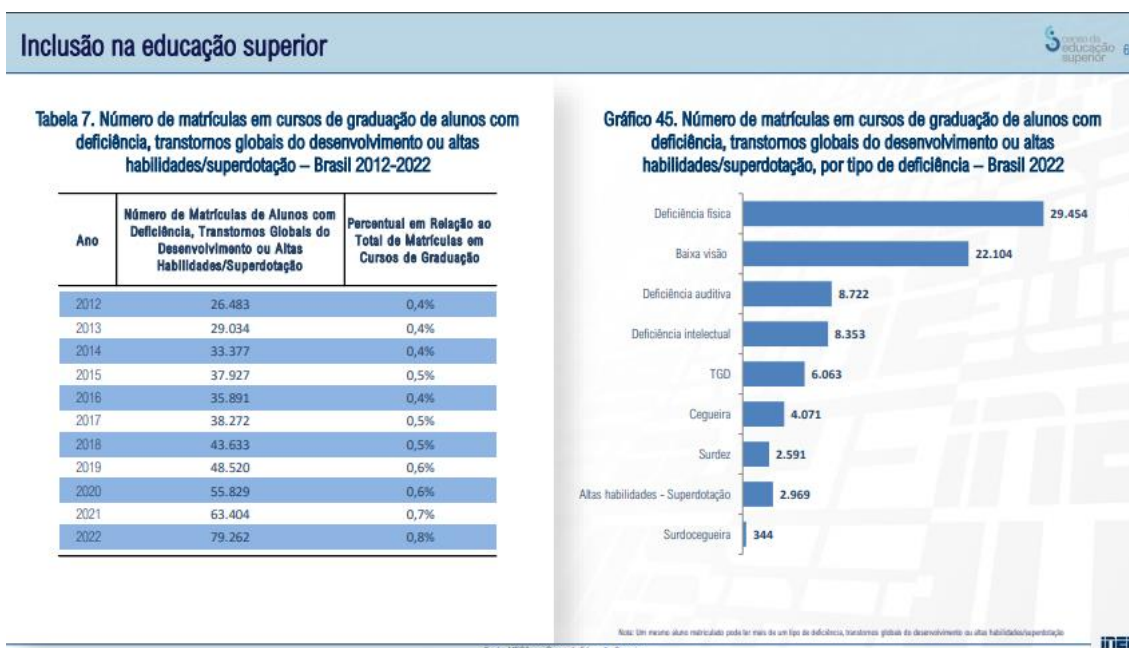
Dentre os materiais adaptados e as habilidades trabalhadas, pode-se observar, por meio da análise dos registros dos PDIs, que as professoras P1 e P2 trabalham com cada aluno os conteúdos das disciplinas de suas séries de forma diferenciada, respeitando os seus aspectos individuais; porém, em relação ao ensino médio, P1 manifesta não concordar que trabalhe os conteúdos conforme o seguimento dessas séries, pois não contempla a realidade de alguns alunos.

No ensino fundamental e anos iniciais, eu ainda concordo com as adaptações que são feitas, porque as adaptações são muito próximas da realidade deles, e costuma fazer sentido para aquele aluno. Agora, quando chega no ensino médio e anos finais do fundamental, as matérias a cada ano vão dificultando muito. E o novo ensino médio? Tem tanta matéria, e assim, no meu ponto de vista, dependendo da deficiência do aluno, tem matéria que não faz sentido nenhum para ele. Como que eu vou adaptar uma coisa que pra ele não vai fazer sentido? Eu creio que a gente tem que preparar esses alunos para a vida, porque pai e mãe não são eternos. Então ele tem que saber o quê? Ir no supermercado, comprar um produto, se está passando mal, saber que tem que ligar para o médico, tem que marcar uma consulta, então assim, a gente tem que prepará-los para o básico da vida, e tem... às vezes, matéria que não vai fazer sentido pra eles (P1).

Compreende-se que, na opinião dessa professora, não justifica-se trabalhar com um conteúdo que não faça sentido, pois essa prática aumenta ainda mais a exclusão desses alunos, na educação e também na vida futura, sendo sempre dependentes de alguém. A preocupação da professora com seus alunos é válida, porém, é preciso atentar-se para não impor limites, pensando que eles não têm perspectivas de vida, restando-lhes saber o básico para a sobrevivência.

Na contramão de ações limitantes e visões de fracasso, os dados do censo vêm mostrando que estes estudantes estão cada vez mais chegando ao ensino superior, conforme pode ser visualizado na Figura 1.

**Figura 2 - Evolução das matrículas de pessoas com deficiência em cursos de graduação e número de matrículas de alunos por tipo de deficiência**



Fonte: Inep (2022, p. 60).

Conforme os dados apresentados na figura acima, no período de 2012 a 2022 o aumento do número de matrículas de alunos com deficiência, em curso de graduação, foi de 52.779 (4%). Este acontecimento só foi possível através de ações de inclusão.

Outra questão que também chama a atenção, em relação a P1 acreditar que conteúdos mais complexos das séries mais avançadas não façam sentido e nem devam ser adaptados para os alunos, é o fato dela relatar que sua principal dificuldade foi trabalhar com alunos pré-adolescentes e adolescentes. Assim, pode-se inferir que a dificuldade em trabalhar com estudantes dessa fase repercute na compreensão da professora.

Na minha opinião, a principal dificuldade que eu tive, porque eu nunca tinha trabalhado com alunos do ensino fundamental dos anos finais e nem ensino médio. Eu só tinha trabalhado até o quinto ano, anos iniciais. Logo, me deparei com outra realidade, diferente né, então, para mim foi um desafio. Eu mudei de realidade, trabalhava com crianças. Depois vim para uma escola diferente, onde atende adolescente, pré-adolescente, então assim, até me adaptar a essa realidade, ver, conhecer o aluno, começar essa interação, pra mim foi a maior dificuldade (P1).

É observada nas falas de P1 a discordância em adaptar os conteúdos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, por acreditar que não faz nenhum sentido para o aluno com TEA, e também, dificuldade em trabalhar com esses conteúdos e a falta de experiência com esse público. Dessa forma, é preciso que a professora repense sobre suas dificuldades, bem como aprenda a lidar e priorizar as especificidades dos alunos e, principalmente, considerar que todos são capazes de aprender, e que o sucesso desses alunos só é possível se os professores acreditarem na política de inclusão.

Segundo Brunswick (1994, p. 1), é preciso estabelecer crenças e acreditar na sua funcionalidade, pois o sistema educacional, para ser inclusivo, precisa fundamentar-se nas seguintes crenças e princípios:

1. Todas as crianças podem aprender.
2. Todas as crianças frequentam salas de aula regulares apropriadas para a idade em suas escolas locais.
3. Todas as crianças recebem programas educacionais apropriados.
4. Todas as crianças recebem um currículo adequado às suas necessidades.
5. Todas as crianças participam de atividades co-curriculares e extracurriculares.
6. Todas as crianças beneficiam da cooperação e colaboração entre casa, escola e comunidade.

Ainda como possibilidade de inclusão, as participantes fizeram referência à adaptação do currículo, entendido como um processo dinâmico de procedimentos para atender a cada aluno com alguma deficiência, transtorno ou dificuldade de aprendizagem.

#### 4.1.1.4 Adaptação curricular

A elaboração do currículo escolar é realizada a partir das concepções de um grupo e das circunstâncias históricas e sociais de uma comunidade escolar. A sua elaboração é alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas com os alunos ao longo da escolaridade (Brasil, 2018).

O currículo é a base de todo processo educacional, são as práticas pedagógicas que envolvem os conteúdos que serão estudados, as atividades realizadas e as competências a serem desenvolvidas para a formação do aluno. Para que de fato o aluno alcance sucesso educacional, o currículo, além de seguir as normativas da BNCC, também deve considerar as necessidades e potencialidades do contexto escolar. Assim, é preciso observar as características de cada aluno, dos professores e da comunidade; além disso, sempre que necessário, ele deve ser

adaptado para atender a todos os alunos, respeitando as diferenças e a diversidade que compõem a sua subjetividade.

Para P1 e P2, o currículo adaptado é muito importante e necessário para a inclusão escolar, principalmente no AEE/SRM, para os seus alunos com autismo, conforme suas falas: “Sim, eu sempre adapto no conhecimento dele, do meu aluno com TEA” (P2); “Adaptação curricular, sim, eu realizo, é muito importante sua adaptação aqui na SRM” (P1). Ou seja, no AEE, para que a inclusão do aluno aconteça de fato, a adaptação do currículo é de extremo valor, à medida que favorece as condições necessárias à efetivação da aprendizagem.

A adaptação curricular constitui as vias de acesso à aprendizagem. Para o aluno com TEA, no AEE/SRM, significa caminhos que oportunizam a acessibilidade aos conteúdos curriculares.

Conforme relato das professoras, o currículo adaptado serve como facilitador das condições indispensáveis para que a aprendizagem do aluno ocorra e, sempre que necessário, é adaptado. Ademais, elas recebem orientações: “[...] dos cursos que eu participei, a gente recebeu muita informação, atividades adaptadas e apostilas. Então, eu costumo trazer para eles, porque eu vejo que está de acordo com as especificidades daquele aluno, com as limitações. Eu sempre adapto [...]” (P1).

Com o currículo adaptado é possível construir um espaço educacional capaz de promover a inclusão com uma educação de qualidade. Para P2, o primeiro passo é o conhecimento do aluno para o professor definir os procedimentos e critérios de sua atuação: “Porque eu busco conhecer o aluno, se possível a família, o que ele já conhece, o que ainda tem dificuldade. Assim eu trabalho” (P2).

Com o conhecimento do aluno, para o processo de adaptação ter sucesso, é preciso que os envolvidos, como o professor, a família, e demais profissionais trabalhem de forma colaborativa. Com esse princípio é possível realizar, por exemplo: a adaptação de materiais, a redução de atividades e avaliação diferenciada.

Flóro (2016, p. 61) elucida sobre a mudança da escola através da adaptação do currículo: “[...] mudar a escola atual é um desafio enorme. As alterações curriculares que a inclusão escolar impõe podem ser um caminho plausível para essa conquista, sendo, pois, indispensável equalizar alguns princípios”, como: “[...] direito à educação, como condição de igualdade e; respeito à diferenças, com a soma de adaptações, adequações e flexibilizações”.

A adaptação curricular é uma condição necessária para favorecer o aprendizado do aluno que tenha dificuldades. Para isso, o professor deve estar disposto a buscar constantemente novos conhecimentos para aperfeiçoar o seu trabalho, sobretudo no AEE, junto ao aluno com TEA.

A inclusão, para P1 e P2, é um assunto tratado com muita seriedade. Para elas, a interação e a permanência dos seus alunos no ambiente escolar devem ser prioridade para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. “Eu acredito na educação, todos precisam acreditar e ajudar [...]” (P2). “A escola, o professor, a família, todos juntos. Uma parceria [...]” (P1).

Mediante as falas das professoras, cabe ressaltar que elas estão sempre buscando conhecimentos para melhor atender seus alunos, até mesmo por iniciativa própria, como em palestras e cursos presenciais e online. Sendo assim, na sequência é considerada a formação continuada de professores.

#### 4.1.1.5 Formação continuada

Ao aprofundar-se em novos conhecimentos teóricos e práticos, o professor tem a oportunidade de aperfeiçoar significativamente sua atuação na escola. Dessa forma, a formação continuada é uma extensão da graduação, através da realização de cursos, participação em grupos de estudo, congressos, seminários, oficinas, workshops, treinamentos, encontros para troca de experiências ou qualquer outro meio que possibilite a atualização do seu conhecimento. Para Oliveira, Sanguinetti e Lorensen (2023, p. 5) “A formação continuada de professores e especialistas da área da educação tem sido entendida, atualmente, como um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional”.

Nesse sentido, as professoras revelam que a formação continuada é uma forma de se prepararem para trabalhar no AEE/SRM junto ao seu aluno com TEA.

Eu me sinto preparada através dos estudos [...] Além dos cursos, das pesquisas que a gente faz. Estamos sempre assistindo um vídeo, uma reportagem que auxilia (P2).

Eu estudo, eu procuro estar preparada. A gente nunca sabe tudo, e a cada dia que passa aprendemos mais coisas. Procuro estar atualizada (P1).

As participantes evidenciaram a importância do estudo constante. Ademais, P1 relatou que está sempre se deparando com situações diferentes no AEE/SRM, e que a formação continuada proporciona segurança frente aos desafios.

[...] porque de repente, hoje eu vivo uma realidade, amanhã não vai ser a mesma coisa. O aluno que veio hoje, na próxima aula ele pode ter um comportamento diferente. Nem sempre a gente está preparada para lidar com determinada situação, mas eu procuro sempre estudar, ler. Cursos a gente faz [...] (P1).

A formação continuada tem muito a contribuir para que a educação seja realmente inclusiva. Em vista disso, Oliveira, Sanguinetti e Lorenset (2023, p. 5) também orientam:

O professor, inclusive o professor do AEE, deve se manter atualizado não apenas em relação aos fatos, acontecimentos e a alguns poucos conceitos, mas principalmente em relação às novas tendências e práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva. A formação continuada tem muito a contribuir nesse processo, uma vez que permite que o educador agregue conhecimento capaz de impactar no contexto educativo e ali gerar positivamente uma transformação.

A formação continuada tem um impacto significativo no contexto educacional, sobretudo no AEE/SRM, junto ao aluno com TEA, pois permite que o professor adquira mais conhecimento para atuar, o que resulta em mudanças positivas. Para tanto, é relevante que essa formação seja fundamentada em sua prática do dia a dia, articulada à atividade que está sendo desenvolvida, tendo em vista as dificuldades enfrentadas em sua prática docente para desempenhar de forma adequada as suas atribuições. Nesse sentido, P1 manifesta que a formação continuada deve abranger conhecimentos que ajudassem na sua atuação, com seus alunos, no seu local de trabalho: “Então assim, seria importante dar mais atenção, conversar, estudar sobre o que estamos vivendo, aqui, na Sala Recurso, junto com meu aluno com TEA” (P1).

No viés apresentado, seria interessante e significativo que a formação acontecesse no ambiente de atuação do professor, de preferência no seu horário de serviço. Assim, aproveitaria espaço e tempo de trabalho, além de potencializar a formação constante, impactando em suas ações e reflexões através de conceitos, temas e assuntos relevantes e necessários para o desenvolvimento de sua atuação junto ao seu aluno com autismo.

Cabe ressaltar que, no espaço de atuação do docente, a transformação advinda da formação gera mudança direta na vida pessoal e profissional, dada a possibilidade de o conhecimento se fazer visível em sua prática e reflexões. Nesse sentido, Franco (2016, p. 518) relata:

[...] a possibilidade de produção de conhecimentos sobre a prática requer que o sujeito se coloque em condição de dialogar com as circunstâncias, de compreender as contradições, de articular teoria e prática. Só com esse sujeito atuante é que se pode falar em saberes pedagógicos, como a possibilidade de criar na prática, conhecimentos sobre a condução, a criação e a transformação dessas mesmas práticas. O saber pedagógico só pode se constituir a partir do próprio sujeito, que deverá ser formado como alguém capaz de construção e de mobilização de saberes. A grande dificuldade em relação à formação de professores é que, se quisermos ter bons professores, teremos que formá-los como sujeitos capazes de produzir ações e saberes; conscientes de seu compromisso social e político.

Ainda sobre a prática reflexiva, Franco (2016, p. 522) faz as seguintes observações:

- a) A prática reflexiva, como uma proposta política pedagógica, necessita, para se efetivar, de uma cultura que considera a dialeticidade como forma de construção da realidade histórica; como princípio na formação e desenvolvimento do ser humano; como lógica na compreensão e interpretação dos fatos educativos; como estratégia para construção de consensos coletivos.
- b) A prática reflexiva, para se exercer em sua integralidade, necessita de espaços institucionais, não excessivamente burocratizados, nem de excessivo controle, mas, ao contrário, onde exista uma cultura do diálogo, da intercomunicação, onde se valorize os comportamentos colaborativos, solidários, críticos, intersubjetivos.
- c) A prática reflexiva, para produzir as transformações decorrentes de seu exercício cotidiano, precisa se consolidar no sentido de não aceitação de verdades prontas, de soluções definitivas; há que se trabalhar na construção constante das sínteses provisórias; revendo continuamente os fundamentos do compromisso social da educação, elaborando vínculos processuais entre valor/ação/novas valorações, na construção daquilo que tenho chamado de construção contínua de “novos círculos compreensivos”.
- d) A prática reflexiva é uma capacidade histórica e, portanto, deve ser desenvolvida e atualizada, necessitando para isto de parceiros com diferentes olhares. Os professores não podem, sozinhos, descobrir o caminho deste processo, pois correm o risco de não elaborarem um desenvolvimento em espiral (espirais cíclicas) e permanecerem, corporativamente, reforçando e justificando as próprias referências.

No desejo de fazer a diferença, as professoras estão sempre em busca de inovações que de fato contribuam no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. Nesse sentido, elas se manifestam:

[...] acredito que a formação continuada para trabalhar no AEE/SRM é muito importante para ter conhecimento nessa área. É importante buscar a cada dia mais conhecimento, e a formação continuada ajuda muito, uma palestra, um curso (P2).

Porque eu fiz o ABA, e o ABA, assim, te abre a mente, te mostra uma realidade... Então assim, você juntando um pouquinho de cada coisa né, te ajuda muito, traz muitas informações, como a gente pode lidar no dia a dia, com cada situação (P1).

Ambas as professoras reconhecem a importância da formação contínua. P1 destacou o curso de Análise do Comportamento Aplicado (ABA) como valiosa forma de intervenção. Para esta profissional, o curso ajuda a compreender e intervir em múltiplos comportamentos, principalmente junto aos alunos com TEA, entendendo tanto os antecedentes, ou seja, os acontecimentos que precedem os comportamentos, como as consequências, o que ocorre depois do comportamento. Para ela, com o ABA “[...] você entende o motivo, às vezes, de uma crise, o que aconteceu antes dele estar aqui, como você vai agir naquela crise, como ele ficou depois que ele foi embora” (P1).



O ABA é uma intervenção baseada em evidências científicas que surgiu na Universidade de Harvard na década de 1930, com fundamentos do Behaviorismo Radical de Skinner, um grande pesquisador. Já o estudo pioneiro aconteceu na década seguinte, a partir do uso do reforço positivo com um indivíduo em estado vegetativo; depois, em 1959, foi utilizado com um paciente diagnosticado com esquizofrenia.

As primeiras aplicações do ABA voltado para a pessoa com autismo aconteceram na década de 1960 e 70 por Ivar Lovaas, um psicólogo norueguês radicado nos Estados Unidos. Ele foi o primeiro pesquisador a usar o ABA para modificar os comportamentos da criança com TEA. No Brasil, essa ciência chegou por volta de 1960 com Fred Keller, aluno e amigo de Skinner que veio ministrar aulas na Universidade de São Paulo, onde realizou o primeiro curso de ABA. Hoje o Brasil é considerado o segundo país do mundo com a maior comunidade de análise do comportamento.

No ambiente escolar, apesar dos diversos estudos científicos que validam o uso do ABA de forma positiva, ainda é pouco usado, pois são poucos os profissionais capacitados para trabalhar com as suas especialidades em relação à demanda. Dessa forma, assim como no ambiente familiar, a escola também é um local privilegiado para esse trabalho de intervenção comportamental ser realizado de forma sistemática e orientada, a fim de promover a aprendizagem.

O ABA engloba os comportamentos de relevância social e os seus benefícios são imediatos para a vida do sujeito. Seu objetivo é de prever o desenvolvimento de habilidades que estão em déficits, alterando certos comportamentos socialmente relevantes por meio de práticas baseadas em evidências e analisando o que ocorre antes, durante e depois da presença de certos estímulos postos ou retirados. Assim, a intervenção não se baseia em recompensa e as modificações são realizadas cuidadosamente, com objetivos traçados para melhorar a qualidade de vida do aluno.

Essa abordagem procura entender o que acontece antes do comportamento antecedente, e o que acontece depois das consequências. O processo é organizado na seguinte ordem: antecedente, comportamento e consequência. Antecedente prepara as circunstâncias que levam ao comportamento desejado e esse comportamento produz consequências. Dessa forma, é preciso atentar-se para o local que é feito a intervenção, pois este pode alterar o efeito que o antecedente causa no comportamento. Portanto, o ambiente deve ser mediado e ponderado para chegar na consequência desejada. Por fim, o conceito de reforço positivo e negativo aumenta a probabilidade de um novo evento ocorrer quando é usado um estímulo reforçador.

O modelo ABA tem se revelado muito eficaz para o aluno com autismo, até mesmo nos casos de nível três de suporte; porém, ele envolve um processo amplo de ensino e aprendizagem ou reaprendizagem. Na escola, para o ABA ser aplicado, o professor precisa dedicar tempo para planejar, adaptar as atividades, o ambiente físico, de forma que atenda as necessidades específicas do aluno com TEA. Assim, é preciso que o professor dedique atenção individual ao seu aluno com autismo, e na prática, no AEE/SRM, geralmente o professor depara-se com muitos alunos com diferentes necessidades e, em alguns casos, até falta recurso e apoio institucional. Além disso, nem sempre o aprendizado do ABA é efetivo. Corre-se o risco de o professor aprender de forma superficial, com um treinamento a curto prazo e sem explicação clara dos motivos dos procedimentos, de como e porque funciona, porque está sendo adotado e quais os resultados futuros.

Para o uso eficaz do ABA no AEE/SRM junto ao aluno com TEA é preciso que as adaptações das práticas sejam baseadas em evidências, mas que contemplem a realidade permitida com aplicação efetiva e facilitada e, também, com procedimentos da realidade da escola, bem como da SRM. A relação entre ABA e educação inclusiva tem muito que florescer, no entanto, sua contribuição é eficaz e necessária, especialmente junto ao aluno com autismo. Dessa forma, o seu conhecimento para os professores é um excelente investimento.

Para as professoras é sempre importante investir em novos conhecimentos; assim, a formação continuada possibilita condições para refletirem sobre suas práticas, além de proporcionar mais segurança para atuarem junto ao aluno e, também, para auxiliar suas famílias, outro aspecto apontado pelas professoras como possibilidade de inclusão, como será visto na seção a seguir.

#### 4.1.1.6 Participação da família

A parceria da família com a escola é essencial para o sucesso escolar do aluno, conforme evidenciado pelas professoras:

Considero muito importante a participação dos pais, porque a criança, ela tem aquele entusiasmo de estudar, mas quem que ajuda são os pais, porque os pais têm que ver os trabalhos, o desenvolvimento, assim, quando o pai não vem, eu mando uma foto da atividade que o aluno está fazendo, como que ele está dentro da sala. Então, para o pai ficar tranquilo e passar a acreditar que a criança, ela tem fonte de aprendizagem, que vai aprender alguma coisa, não que vai aprender tudo, mas ela pode desenvolver tanto, que pode ser alguém na vida, ter uma profissão, trabalhar de outra forma [...]. É uma parceria que sempre dá certo (P2).

Assim, o que eu acho importante seria os pais participarem mais, estarem mais presentes aqui, pra ver o trabalho que está sendo desenvolvido e até trazendo informações pra nós, porque, o pai que vem, te conta o que está acontecendo, como foi o final de semana, se saiu da rotina. Aí se saiu da rotina no final da semana, na segunda-feira... até que ele entra na rotina de novo, já está no meio da semana, e aí vem outro final de semana... Então, assim, eu acho importante para minha atuação o respaldo dos pais, saber o que está acontecendo, porque de repente acontece alguma coisa em casa, você nota que aqui o aluno está agindo diferente, mas assim, eles não falam pra nós o motivo, aí você pergunta e, às vezes, nem tem resposta daquilo. Então, seria importante eles falarem, pra você dar mais atenção, conversar, até pra você desenvolver uma atividade envolvendo aquilo que aconteceu (P1).

O papel da família na vida escolar do aluno é fundamental, principalmente no AEE, para que de fato ocorram a inclusão, o respeito e o desenvolvimento das potencialidades. Nesse sentido, Silva e Silva (2016, p. 123) afirmam que:

[...] a família tem um importante papel como contributo para o desenvolvimento da criança, desde a descoberta do transtorno, junto à competência médica, até o trabalho desenvolvido no ambiente escolar. Sabemos que não é tão simples, mas de grande responsabilidade, pois requer aceitação e equilíbrio emocional para enfrentar os desafios e lutar com todas as forças nas diversas fases da vida.

Pensando nisso, a família deve compartilhar com a escola a história de vida da criança, bem como as suas necessidades, para que juntos possam trabalhar na superação das dificuldades e no desenvolvimento da autonomia.

A escola em parceria com a família contribui para o sucesso educacional dos alunos, sendo que é “[...] imprescindível que pais estejam em sintonia com a vivência social e principalmente escolar de seus filhos, pois essa integração tenderia a enriquecer e a facilitar o desempenho da criança” (Silva; Coutinho, 2009, p. 99).

As professoras acreditam na inclusão e relatam sobre as possibilidades de os alunos serem incluídos, tendo em vista a participação, o apoio e o envolvimento das famílias.

[...] apoio da família, com apoio da sociedade, com apoio das pessoas que acreditam na educação, porque eu acredito na educação. Então, eu acredito que esses alunos têm possibilidades de aprendizagem, de socialização com a família, com a sociedade (P2).

As possibilidades, eu acredito que todos eles têm potencial, cada um dentro das suas especificidades. Aprender, todos vão aprender, dentro das limitações deles e com apoio da família (P1).

Eu tenho um aluno aqui, que o pai dá todo apoio, tem dia que o aluno não está bem, chega nervoso, todo agitado. Aí o pai chega e fala: Não, você vai sentar, assistir a aula da professora e depois eu volto para te buscar. Com isso a criança acalma, fica tranquila, e eu consigo trabalhar com ele. Pais que têm a parceria com a escola faz a diferença. É uma parceria que dá certo (P1).

Dessa forma, nas falas de P1 e P2 observa-se que elas acreditam nas potencialidades dos seus alunos, porém, enfatizam a família como um dos maiores fatores de possibilidade de inclusão.

Uma vez pontuados os fatores que possibilitam a inclusão, na sequência são analisados os fatores indicados pelas professoras como dificultadores do processo inclusivo.

#### *4.1.2 Fatores que dificultam a inclusão*

##### *4.1.2.1 Falta de apoio da família*

Se a participação da família é um fator que possibilita a inclusão, a falta de apoio familiar é apontada como impossibilidade; ou seja, a ausência da família na vida escolar dos alunos é prejudicial ao processo inclusivo.

Nesse sentido, P2 declara: “As impossibilidades [...] a falta de apoio da família”; P1 concorda e especifica sobre o uso de medicamentos para o aluno com autismo e a falta de compromisso dos pais em administrar a medicação quando é prescrita.

As impossibilidades, do meu ponto de vista, assim, não sei se vai concordar comigo, mas, a maioria necessita de medicação, e a experiência que eu trago comigo, do ano passado, é que a maioria dos pais, eles se negavam a dar a medicação que o médico prescrevia. E assim, tentam justificar para nós, o motivo de não estarem dando aquele remédio para o filho, o que acaba prejudicando o aprendizado deles, porque a maioria não consegue. Alguns têm crise durante a aula, não só aqui na sala de aula recurso, mas durante a aula, na sala de aula. O professor precisa retirar o aluno da sala. Então, assim, eu acredito que a maior causa da impossibilidade, seria, do meu ponto de vista, essa parte (P1).

A intervenção medicamentosa para a criança com autismo é uma questão polêmica, vista por alguns pais como desnecessária ou, ainda, como barreira que prejudica o desempenho do aluno devido a efeitos colaterais. Nesse viés, vale ressaltar que não se trata de uma doença, mas a medicação pode entrar como um dos pontos do projeto terapêutico, o que, segundo Lopes (2019, p. 1.345), será individualizado e deve atender à necessidade e o interesse de cada paciente:

[...] a aposta na medicação é feita para que ela seja parceira da construção singular de cada autista, indicada não para todos, mas singularmente, em condições a serem avaliadas caso a caso. Assim, o objetivo do ato de medicar não é que as crianças se tornem “todas educáveis e medicáveis” em nome da cura do sintoma, sem levar em conta a causa e o tratamento singular que ele convoca.

Ainda sobre a medicação para a criança com TEA, Bertoldi e Brzozowski (2020) posicionam-se de forma mais cautelosa, orientando que não trata-se de negar a existência de problemas que necessitam de atenção médica, e que podem beneficiar-se de tratamentos advindos de diagnósticos de transtornos intelectuais, mas, é preciso atentar-se para “[...] os possíveis excessos de diagnósticos e de uso de medicamentos, que podem ‘desindividualizar’ as pessoas com TEA e considerar que, para todas elas, deve-se ter o mesmo tipo de terapêutica e de acompanhamento” (Bertoldi; Brzozowski, 2020, p. 347).

Tendo em vista a escassez de informação sobre a segurança, resultados, eficácia e efetividade dos efeitos de psicofármacos no tratamento do TEA, além da falta de consenso entre os profissionais da saúde acerca do uso de medicação, é compreensível a resistência dos pais em medicar seus filhos.

P2 também relata sobre a experiência vivida no ano anterior com alunos do AEE que chegavam na SRM cansados e acabavam dormindo; já outros davam crises por falta do uso contínuo do medicamento. Em especial, ela narra sobre um de seus alunos com TEA e numera alguns dos percalços que impossibilitam a inclusão:

Então, são vários os fatores [...] para enumerar todos [...] mas assim, a saída da rotina, a mudança de professor, a falta de medicação. São fatores que contribuem com a exclusão. Eu tive um aluno com TEA, no ano passado, que os pais não davam a medicação e não contava para o médico que não estavam dando a medicação, e esse menino dava crise praticamente todos os dias na escola. Aí um dia eu falei para ele, para o seu pai. Falei assim: Olha, o seu filho está sofrendo, se a medicação tem efeito colateral, não é o caso de parar a medicação, e sim de você ir lá debater com o médico, ver o que pode ser feito. Porque tem algo a ser feito, e seu filho está sofrendo. Ele não dormia, o menino não descansava e entrava em crise praticamente quase todos os dias (P2).

Dessa forma, são várias as barreiras para a inclusão, porém, para as interlocutoras, a não participação da família tem sido uma das principais.

É extremamente importante o pai, a mãe, o responsável estar presente, acompanhar o processo de desenvolvimento do aluno na escola. Tem pais que não participam, a gente teve reunião, muitos não vieram, não justificaram a ausência. Então, assim, é extremamente importante esse acompanhamento para ver a evolução do filho. Uma parceria, escola e família, tem que funcionar (P1).

A falta de participação da família na escola foi muito mencionada pelas participantes, em especial dos alunos com TEA. Diante disso, nos dias atuais, uma fala comum dos pais para justificar a ausência é a falta de tempo, o que é muito criticado pela escola, pois, infelizmente muitos pais não entendem o significado da escola e nem têm interesse em entender. No entanto,

é válido ressaltar que nem todos os pais são negligentes: algumas famílias, em especial a dos alunos com autismo, não podem participar das reuniões da escola, pois têm dificuldades em relação à duração e aos horários das reuniões e, também, com os termos técnicos usados nas falas dos profissionais da educação, provocando um sentimento de inferioridade que os afastam ainda mais da escola.

É necessário ter empatia para compreender as dificuldades e os sofrimentos que essas famílias enfrentam desde o nascimento da criança e durante as fases de seu desenvolvimento. Nesse sentido, os pais devem receber acolhimento adequado que facilite a elaboração e a passagem mais rápida pelos estágios do luto que serão vivenciados com o recebimento do diagnóstico do filho: a negação, a raiva, a barganha, a depressão e a aceitação. Segundo Raines (1999), o estágio do luto inicia-se com choque acompanhado de choro, sentimentos de desamparo e ânsia pela fuga; no segundo estágio, há descrença e negação da situação; no terceiro, há tristeza e ansiedade manifestada por choro e raiva; em quarto, há o equilíbrio assinalado pela aceitação de que a condição do filho existe; e, por último, há o estágio de reorganização, mediante reintegração e reconhecimento do filho como membro da família.

Segundo P1 e P2, muitos pais de alunos com TEA não participam da vida escolar dos seus filhos porque ainda não aceitaram o diagnóstico e estão vivendo o estágio de negação de que o filho é autista, mas que pode se desenvolver.

Eu penso que alguns pais ainda não aceitam a realidade, que o filho tem TEA, ou quando eles aceitam, eles não acreditam que o filho pode aprender e se desenvolver (P2).

Para alguns pais, o filho na escola é tempo perdido (P2).

Para melhor entender sobre a fase de aceitação e negação, Serra (2010, p. 46-47) esclarece:

Os sentimentos da família sobre a deficiência de seus filhos são cíclicos e podem transitar entre a aceitação e a negação, especialmente nas mudanças de fases da criança. Por exemplo, quando o filho entra na adolescência, é comum os pais o compararem com os demais jovens, e, na maioria das vezes, o resultado dessa comparação é negativo, enfatizando apenas o que ele não é capaz de fazer, desconsiderando o quanto já evoluiu.

Embora a primeira inclusão deva acontecer dentro de casa, é sabido que, após o filho ser diagnosticado com TEA, a família passa por um período doloroso, necessitando de apoio; porém, nem sempre esse suporte é acessível a todos. Na maioria das famílias, quando se tem um filho com autismo, a mãe abdica de sua carreira profissional para dedicação exclusiva ao filho, assim recai ao pai assumir a responsabilidade financeira sozinho. Somando-se a isso,

geralmente recai sobre a mãe uma sobrecarga emocional, levando ao esgotamento materno. Tais situações podem funcionar como um gatilho para o estresse ou até mesmo depressão. É importante compreender a família que tem filho com TEA, pois leva-se um tempo para assimilação e aceitação. Diante disso, a escola que, historicamente, também tem responsabilidade com o desenvolvimento da criança, tem um papel importante de ajudar nesse processo.

Assim, a educação é o lugar de acolhimento da criança e da família. Pautados nessa premissa, Ignácio e Uhmman (2021, p. 17) orientam sobre algumas ações que devem ser desenvolvidas no âmbito escolar:

[...] realizar reuniões constantes com os pais e escola para que possam trocar informações importantes sobre o aluno e, quando possível, ampliar essas reuniões com participações de profissionais que fazem parte das intervenções do aluno com TEA, como: psicopedagogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, entre outros, para que assim, em conjunto, seja possível realizar um bom trabalho e, conseqüentemente, o melhor desenvolvimento do aluno em sua totalidade; e também estimular/propiciar a participação da família e escola em cursos e palestras que abordam o tema TEA, pois assim poderão sempre pensar juntos em novas possibilidades de oportunizar uma melhor qualidade de vida e aprendizagem para esse público.

Porém, as sugestões que os autores apontam para serem desenvolvidas na escola nem sempre são tarefas fáceis de realizar, conforme pode ser observado nos relatos abaixo:

[...] a maioria dos pais não acredita que o filho pode se desenvolver, não apoia, pensa que o filho não vai conseguir aprender nada. Temos essa dificuldade ainda (P1).

É difícil realizar algumas ações. Eu tenho alunos que moram na zona rural, os pais não podem vir, e quando a mãe vem o pai fica, e tem reuniões que os dois precisam estar presentes, para ouvir, receber orientações, passar informações. Tem pais com muita resistência (P2).

Foi observada a insatisfação das professoras ao falarem que alguns pais têm dificuldade de participar da vida escolar do filho, e outros têm falta de compromisso.

Sendo assim, a escola e a família precisam construir laços firmes de colaboração e participação. A família precisa abraçar as propostas da escola, estando presente de forma ativa, orientando e apoiando a criança em seu processo de desenvolvimento, assim como a escola precisa compreender a realidade e as demandas das famílias. Nesse sentido, Ignácio e Uhmman (2021, p. 17) asseguram que: “É indiscutível que a família como uma parceira da escola pode qualificar o processo de inclusão, em que se deve fazer o possível para que sempre haja uma boa relação entre a família e a escola, adentrando aos espaços escolares”.

Portanto, escola e família devem trabalhar juntas, de forma colaborativa, com o mesmo objetivo, pois talvez o fator dificultador da inclusão não seja a falta de apoio familiar, mas a falta de diálogo e parceria entre as instituições, que apresentam demandas e expectativas possíveis de serem alcançadas pelo alinhamento das ações, pela reciprocidade e não por acusações e cobranças.

#### 4.1.2.2 Condição de trabalho do professor

Outro ponto de discussão das entrevistadas em relação aos fatores que dificultam a inclusão refere-se às cobranças e condições de trabalho. Nesse sentido, a realidade das duas professoras é diferente.

P1 dispõe de uma SRM com espaço amplo, com móveis bem distribuídos, mesas grandes para os alunos realizarem atividades em grupo, computadores, máquina de escrever em Braille e espaço com tapete para sentarem-se. A sala também conta com o instrutor de libras, que quando necessário auxilia a professora.

Por sua vez, P2 compartilha o ambiente da SRM com outra turma: no período matutino a sala é da turma do terceiro ano e no período vespertino é SRM. Por conta da divisão, a sala está cheia de cadeiras e mesas, muitos armários que ficam no fundo e nas paredes há diversas informações como cartazes e desenhos, o que deixa o espaço inadequado para o AEE. Nesse sentido, a professora afirma encontrar bastante dificuldade: “Sala de aula de manhã e SRM à tarde, não é fácil. Quando eles chegam, eles querem pegar, eles querem apertar, eles querem por a mão, eles querem puxar, eles querem rasgar, então, não é fácil isso. Essa dificuldade aqui eu tenho” (P2).

Nessa mesma sala, no período da manhã, a professora P2 trabalha como professora de apoio de um de seus alunos com autismo. Por estar sempre no mesmo ambiente, essa profissional se sente desmotivada pela sala e em alguns momentos durante a entrevista, transita em suas respostas, hora voltadas para a SRM, hora como professora de apoio, sendo necessário uma retomada para o tema. “O ambiente de trabalho influencia a criatividade, podendo desenvolvê-la ou inibi-la” (Oliveira, 2010, p. 87).

A falta de espaço próprio da SRM pode dificultar o processo de ensino e aprendizagem. Nessa condição, P2 expõe que, mesmo considerando a falta de salas por conta do aumento de matrícula, sabe de sua responsabilidade em realizar um trabalho de excelência, principalmente junto ao aluno com TEA, que necessita de um ambiente mais adequado:



Aqui na SRM, acho que falta o local próprio pra trabalhar com esses alunos, eles gostam muito de rotina, e aqui é cheio de informação. É uma sala que tem aula, então tem muito material na parede, muita informação, isso, assim, distrai eles um pouco, então não é fácil pra mim estar trabalhando. Deveria ter uma sala preparada, separada somente para meus alunos (P2).

Como demonstrado pela P2, é relevante enfatizar a importância do aspecto físico da SRM para a dosagem dos estímulos sensoriais. Dutra, Queiroz e Santo (2022, p. 3) indicam que esse espaço deve ser organizado como um facilitador do processo de desenvolvimento, uma vez que “[...] pode despertar incômodos e acuar as crianças, visto que estão sujeitas ao contato social, ruídos, dentre diversos outros fatores que podem ser considerados estressantes para o indivíduo com TEA”.

Outro impasse relacionado ao ambiente do AEE/SRM é o fato dessa professora atender dois irmãos com TEA em um mesmo horário, sendo um deles de nível 3 de severidade, que exige apoio muito substancial: “Porque eu tenho aluno até da zona rural. Para esses pais é difícil, a mãe não tem com quem deixar, traz os dois [...]. Dificuldade, dois irmãos com TEA” (P2). Conforme mencionado, a família desses estudantes mora na zona rural e não tem possibilidade de trazê-los em dias diferentes ou mesmo de esperar o atendimento em horários separados.

A situação acima, além de dificultar o trabalho, oferece um estresse muito grande à professora, que não consegue ter bons resultados com esses alunos, pois:

[...] as especificidades são diferentes, o trabalho tem que ser diferente, e no mesmo horário complica. Deveria ser um de cada vez. Acontece assim, enquanto um faz atividade, o outro quer ficar andando, vendo essas coisa bonitas na parede, quer por a mão. Dificuldade é isso (P2).

Observou-se a dificuldade também quando P2 relatou como o trabalho acontecia em relação ao aluno com TEA de nível 3 de apoio.

Aqui, pra eu conseguir fazer ele concentrar um pouquinho, não é fácil não, não é fácil. Porque toda hora ele quer levantar, quer andar, quer pegar o material. Todo material que ele vê ele quer pegar. Tem dia, que um minutinho que eu levanto, eu sento aqui, ele ali, e o outro lá. Aí eu tenho que acudir esse aqui, acudir o outro ali. E esse daqui (ela encena), ele é nervoso, quando dá crise, ele morde. Mas, é difícil! (P2).

Com o relato percebe-se que o número de alunos atendidos no mesmo horário pelo professor do AEE/SRM é uma questão a ser considerada para a inclusão do aluno.

Necessitamos também repensar a quantidade de alunos atendidos na SRM, pois para atender a demanda de alunos público-alvo da educação especial e inclusiva (PAEE), que necessitam do AEE, as secretarias de educação têm elevado o número de estudantes que são atendidos pelos professores

especialistas, o que dificulta a aplicabilidade da TA, visto que a atenção entre os estudantes irá ser compartilhada (Simone; Oliveira Neto, 2022, p. 7).

Somando-se às dificuldades mencionadas anteriormente, o preenchimento de formulários toma um tempo grande da atividade. Além do PDI, um documento de extremo valor, como já foi mencionado, é feito o plano semanal e diário, ambos com registros individuais dos conteúdos realizados com o grupo de alunos atendidos. No final de cada aula também fazem um relatório sucinto de tudo o que aconteceu no dia. Os documentos relatam como o aluno se comportou: se beliscou, mordeu, chorou, se realizou a atividade proposta e se teve algum tipo de crise.

A análise dos documentos revela que não há diferença significativa nos registros: no plano semanal são listados todos os materiais usados por todos os alunos durante a semana; já no planejamento diário, o que se usa no dia com o grupo de alunos do mesmo horário de atendimento; e, no individual, o que é usado com cada aluno individualmente. Dessa forma, os conteúdos são repetidos.

Cabe ressaltar que as anotações sobre os materiais de uso individual também são registradas no PDI dos alunos. Assim, o planejamento semanal e o diário são parecidos e repetem informações do PDI. Em relação ao plano semanal e diário, as professoras consideram que não justifica-se fazer os dois, de forma que elas poderiam investir o tempo em outras atividades.

Perdemos tempo com papel, o tempo que eu estou aqui escrevendo, eu poderia estar organizando material diferenciado, preparando outro tipo de aula, confeccionando, ou então vou preparar em casa. Aqui nem sempre tem o material que aquele aluno precisa (P2).

Sim, eu acho que o tempo poderia ser melhor aproveitado (P1).

Diante dos relatos referentes às condições de trabalho das professoras, constatou-se que a realidade vivida por elas é diferente, porém ambas enfrentam alguns desafios que dificultam a realização de seus trabalhos. P1 pontua a questão do tempo gasto com relatórios desnecessários, enquanto P2, além do tempo, enfrenta outras questões, como a falta de espaço adequado.

Nesse sentido, a oferta do AEE/SRM deve prever um ambiente organizado e inclusivo. Para isso, essa sala precisa de um espaço adequado, com condições de acessibilidade e mobiliários específicos, bem como organização do cronograma conforme o tipo, número de alunos e de atendimento que complemente e suplemente a formação do aluno para que atenda às suas necessidades de aprendizagem.

Consoante às participantes, a demanda de trabalho no AEE é exaustiva. Para Silva *et al.* (2023, p. 105), o excesso de trabalho, a demanda excessiva e a burocracia são os mesmos problemas enfrentados pelos profissionais das SRMs de diversas escolas diferentes.

[...] a quantidade de alunos para atendimento excede as normativas, a falta de estrutura física, de recursos e tecnológicas, máquinas e equipamentos desatualizados prejudica o atendimento e a qualidade da aula, não disponibilizar a formação continuada específica para modalidade da educação especial, cobranças para o preenchimento de papéis, sem tempo hábil, documentos como: Plano Atendimento Educacional (PAE), Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), Estudo de Caso, dentre outros que estão nas leis e normativas, construção de portfólios.

O discurso das professoras evidencia que mesmo com os desafios, elas estão sempre buscando meios para desenvolver um bom trabalho, tendo em vista o que é melhor para seus alunos. Dessa forma, o indicado seria a reflexão da situação, pois futuramente pode levar ao estresse e ao esgotamento.

Os fatores apontados por P1 e P2 como dificultadores da inclusão podem levar ao desânimo, acomodação, falta de crença e de vontade e/ou até desistência ou mudança do cargo. Esses sentimentos tendem a desencadear outros problemas, como o adoecimento desse profissional. Nesse sentido, Freitas e Facas (2013, p. 9-10) afirmam:

As vivências de sofrimento patogênico podem se expressar pelos males causados no corpo, na mente e nas relações socioprofissionais. Suas causas advêm do contexto de trabalho e manifesta-se por ansiedade, insatisfação, indignidade, inutilidade, desvalorização e desgaste no trabalho. O sofrimento no trabalho é compreendido por meio de vivências simultâneas de esgotamento emocional e falta de reconhecimento. O esgotamento emocional se expressa por vivência de frustração, insegurança, inutilidade e desqualificação diante das expectativas de desempenho, gerando esgotamento, desgaste e estresse.

O adoecimento emocional do professor tem aumentado cada vez mais e é atinente às características do seu trabalho, pois está sempre exposto a vários fatores estressores como: dificuldade de relacionamento e apoio dos pais e gestores; má qualidade no ambiente de trabalho; burocracia excessiva; sobrecarga de trabalho; falta de controle sobre o tempo; implementação de novos modelos educacionais a serem seguidos; e a ausência de integração do professor com a equipe. Esta última característica será analisada na sequência.

#### 4.1.2.3 A relação com os professores da sala comum e demais profissionais

Outro aspecto importante na narrativa das participantes da pesquisa é o relacionamento com os professores da sala comum de seus alunos com TEA e com os demais profissionais da escola.

Nesse sentido, a realidade das duas professoras é distinta: P2 relata ter bom relacionamento com todos e que o trabalho acontece em equipe, de forma que eles se comunicam e trocam informações importantes sobre seus alunos, conforme relato a seguir.

[...] os nossos relacionamentos são bons, sabe, é uma passando informação para a outra, uma falando como que chegou o aluno na sala a tarde... como que está comigo... Elas sempre me perguntam como que o aluno chegou na sala, se chegou bem, se não chegou, como que está hoje, para ela saber trabalhar com ele no momento que ele chegar na sala dela. Os outros profissionais todos apoiam, ajudam, sabe, sempre está auxiliando, ajudando em alguma coisa (P2).

Já com P1 a realidade é bem diferente. Segundo suas informações, o seu contato com as demais professoras é bem restrito, pois elas não se encontram muito durante o horário da aula e nem no lanche. Para ela, esses impasses desfavorecem, uma vez que trocam poucas informações.

Assim, como eu te falei, quando eu cheguei na escola, tinha professores que eu ainda não conhecia, aí estou tentando conversar com elas. Tem alguns que vêm aqui, fala que é pra gente dar mais ênfase numa atividade do que em outra. Mas assim, no geral eu converso com todos, mas pouco. Porque os meus alunos não gostam de sair para o recreio, e esse seria o momento que eu teria pra encontrar com os professores na sala dos professores, no recreio. Então, raramente dá pra eu ir. E às vezes, também, o que acontece, o horário do atendimento da aluna Samanta, é às 9:15, no recreio. Então, não bate. O nosso contato poderia ser maior, se tivesse um horário que eu pudesse sentar lá com elas pra lanche, e que não atrapalhasse o atendimento aqui. Mas a gente vai levando do jeito que dá, vai conversando no recreio quando é possível, na hora que dá. Os que gostam de lanche lá fora, a gente conversa. Têm alguns que são amigos, já nos conhecíamos, então conversamos pelo WhatsApp. Assim, conheço todo mundo, conversamos quando é preciso, mas não tenho tanta intimidade. Tenho mais contato com os professores de apoio (P1).

Cunha (2017) ressalta a importância do trabalho em equipe entre os professores, familiares, cuidadores e outros profissionais que atendem o aluno, sendo que todos devem estar alinhados ao mesmo objetivo.

Em termos de políticas educacionais, a Resolução SEE/MG nº 4.256/2020 destaca que o trabalho colaborativo entre os professores, do AEE e da educação regular deve acontecer e vigorar com o propósito de:

Eliminar, em colaboração com o regente, as barreiras que podem obstruir a participação plena e efetiva do estudante com deficiência nas atividades escolares em igualdade de condições com os demais estudantes.

Trabalhar em colaboração com o regente de turma e regente de aula para planejamento dos recursos de acessibilidade dos estudantes com base no planejamento de aula dos regentes [...] (Minas Gerais, 2020, p. 2).

Dantas e Costa (2014) atribuem como principal entrave da articulação entre os professores do AEE/SRM e da sala comum a falta de diálogo, justificada, principalmente, pela falta de tempo, de apoio da gestão escolar e de conhecimento.

Nesse sentido, Fontes (2009) assegura que, enquanto não houver uma articulação entre as funções do professor generalista e do professor especialista, os alunos público-alvo do AEE serão tidos como responsabilidade exclusiva da Educação Especial, ou seja, do professor de apoio ou da SRM.

Portanto, ao repensar os papéis destes professores, sob o viés da Educação Inclusiva, o professor do AEE atuaria também como um apoio centrado na sala de aula comum. Por sua vez, o professor da sala comum desenvolveria uma parceria com o professor do AEE, com quem dividiria as responsabilidades da escolarização e inclusão dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

[...] Sendo assim, estes professores teriam como objetivo comum o desenvolvimento de atividades para a participação e a aprendizagem do conteúdo do currículo escolar para todos os estudantes. Por meio da parceria entre os professores, discutiriam e desenvolveriam as adaptações curriculares necessárias aos estudantes visando a aprendizagem e a continuidade em seu processo de escolarização (Zaboroski *et al.*, 2017, p. 123-124).

Para tanto, Fontes (2009, p. 80) acredita e ressalta o ensino colaborativo, ou bidocência, como “[...] um novo modelo de educação, no qual todos se sintam responsáveis pelo processo de inclusão escolar”. O ensino colaborativo tem em vista o trabalho desenvolvido em conjunto, no coletivo, com apoio recíproco dos professores envolvidos junto ao aluno com deficiência, compartilhando os objetivos, as expectativas e as frustrações no processo de ensino, aprendizagem e escolarização.

Conforme os autores supracitados, o trabalho colaborativo é indicado para solucionar muitos problemas na educação. Assim, no caso de P1 e P2 seria uma forma para conseguir lidar com as dificuldades enfrentadas no campo educacional.

Mediante os relatos apresentados pelas professoras participantes da entrevista sobre as diferentes causas que possibilitam e impossibilitam a inclusão no AEE, observa-se enquanto possibilidades: adaptação do material; organização da rotina; elaboração e execução do PDI;

adaptação curricular; formação continuada do professor; e, principalmente, participação da família. Em contrapartida, as impossibilidades evidenciadas são: a falta de apoio familiar; as condições de trabalho do professor; e a relação com os professores da sala comum e demais profissionais da escola.

Dessa forma, as falas de P1 e P2 indicam que elas acreditam nas potencialidades de seus alunos, porém também enfatizam as dificuldades, ficando, algumas vezes, presas a questões vistas como fracasso. Nesse sentido, as professoras perdem a oportunidade de fazer uso das “impossibilidades” como desafios a serem enfrentados, pois, ao trabalharem as dificuldades existentes na vida do aluno, oportunizam a sua independência.

Após a análise desses aspectos, segue a próxima categoria com os fundamentos e princípios da Psicopedagogia no contexto do AEE/SRM.

#### **4.2 Fundamentos e princípios da Psicopedagogia no contexto do AEE/SRM**

Nesta segunda categoria, a partir dos relatos das participantes da pesquisa, foram pontuadas as contribuições da Psicopedagogia no contexto do AEE/SRM, bem como sua importância para atuação na escola e no AEE/SRM, o trabalho com jogos e brincadeiras na perspectiva psicopedagógica, a autonomia e a socialização dos alunos, e o laudo como referência e não como definidor do trabalho com o aluno.

O psicopedagogo encontra no AEE/SRM terreno fértil para contribuir com os processos de aprendizagem, pois a Psicopedagogia tem sido entendida no âmbito da Educação Inclusiva como possibilidade de consolidar práticas inclusivas (Pavão; Smolareck, 2021).

Segundo os autores supracitados, a escola tem compromisso social e é responsável por grande parte da aprendizagem humana; assim, é seu papel oferecer espaço pedagógico que contemple a inclusão dos alunos em suas diferentes especificidades. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 fortalece esse compromisso, pois considera a Educação Especial, ofertada na escola para atender os alunos com deficiência, uma modalidade de ensino. Em destaque dessa legislação, o Artigo 59 assegura que a escola deve se preparar, para que, de fato, o processo de ensino e aprendizagem desses alunos aconteça, bem como a realização de ações inclusivas (Brasil, 1996).

Dessa forma, a Psicopedagogia, que nasceu da necessidade “[...] de uma melhor compreensão do processo de aprendizagem [...]” (Bossa, 2000, p. 17), busca conhecimentos em diferentes campos, oferecendo a possibilidade de consolidar as políticas de inclusão em uma concepção multidisciplinar de alunos público-alvo do AEE/SRM.

Pavão e Smolareck (2021) salientam alguns pontos de encontro da Psicopedagogia com o AEE/SRM: a atuação, a formação profissional específica e algumas práticas de intervenção que contemplam os alunos que buscam por esse espaço. A Psicopedagogia e o AEE/SRM têm vários encontros por conta dos mesmos interesses: a aprendizagem e a inclusão.

No contexto do AEE/SRM, a atuação do professor, com ou sem formação em Psicopedagogia, envolve o assessoramento de todo o processo educacional: enriquecimento do currículo; PDIs e planejamentos de acordo com as necessidades de cada aluno; confecção e adaptação de materiais para serem utilizados com o estudante; elaboração e desenvolvimento de projetos com a comunidade, equipe da escola e, principalmente, com a família; entre outros.

Porém, o professor com formação em Psicopedagogia dispõe de conhecimentos que podem favorecer sua atuação no AEE/SRM junto ao aluno com TEA, o que está apresentado no decorrer dessa categoria.

Dessa forma, são abordadas as concepções, os saberes e as práticas das professoras que revelam interfaces com os princípios da Psicopedagogia.

### **4.3 Importância da Psicopedagogia para atuação na escola e no AEE/SRM na concepção das professoras**

Para Bossa (2000), no contexto escolar o psicopedagogo procura entender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem e as possíveis implicações que ocasionam alterações, as quais geram dificuldades de aprendizagem. Assim, o conhecimento psicopedagógico atua na perspectiva inclusiva no contexto escolar de modo a dirimir as dificuldades de aprendizagem do aluno.

Para as participantes da pesquisa, os saberes advindos do curso de Psicopedagogia têm sido fundamentais para trabalharem no AEE/SRM, principalmente junto ao aluno com TEA.

[...] às vezes tem aluno que é muito disperso, e o conhecimento que a gente adquiriu no curso (Psicopedagogia) ajuda a trabalhar a atenção, raciocínio, e até mesmo entender uma dificuldade que ele tem em relação a um joguinho, alguma coisa que a gente traz pra expor pra eles. Até outro dia, eu trouxe uma atividade, o aluno João fez, é de Psicopedagogia. Eu tenho uma apostila (P1).

O curso [Psicopedagogia] veio aprimorar o meu conhecimento, além de dar muito esclarecimento e apoio didático para trabalhar com esse aluno. Eu acredito que sim, a Psicopedagogia ajudou muito no meu aprendizado, no conhecimento, ajuda conhecer a realidade do aluno, ela é um estudo que abrange tudo, tudo que você precisa saber sobre uma criança, sobre o desenvolvimento dela, porque que ela não desenvolve os sentidos. Então, ela me ajudou muito, e também vem me ajudando a cada dia (P2).

Outro ponto importante a ser destacado diante das interlocuções das professoras sobre a Psicopedagogia são as motivações que levaram a escolha do curso. Para P2 foi justamente para trabalhar no AEE junto ao aluno com TEA.

Quando eu comecei o curso de Psicopedagogia, eu fiquei assim, ansiosa, meio receosa, mas aí quando eu comecei a estudar, aquilo me deu curiosidade, entusiasmo pra saber mais da realidade, como eu ia atender esses alunos com TEA. Como contribuiu. Porque assim, a gente trabalha é a realidade, é o material concreto, com a realidade de cada aluno (P2).

Por sua vez, P1, inicialmente, vislumbrava a regência da sala. Mas, posteriormente descobriu a contribuição da Psicopedagogia para sua prática.

Quando eu fiz a Psicopedagogia, eu nunca imaginava entrar na educação especial. Quando eu comecei o curso de Psicopedagogia, eu estava no último período da Pedagogia, e aí o meu foco era sala de aula, foi por isso que eu fiz. Só que depois, eu comecei a trabalhar em uma escola particular, onde oferece reforço para alunos deficientes, e foi lá que eu mudei de ideia, a partir do trabalho com os meninos com deficiência, lá na escola que eu entrei para educação especial (P1).

[...] hoje eu compreendo o tanto que a Psicopedagogia me ajuda. Eu acho que ela me ajuda mais aqui na SRM do que se eu fosse professora regente de turma. Ajuda a entender muito da deficiência, às vezes ele tem um comportamento diferente, está agitado (P1).

As ações da Psicopedagogia abrangem a inclusão de todos os alunos na escola, principalmente os com deficiência. Assim, para que, de fato, a atuação do professor com formação em Psicopedagogia seja efetiva, é preciso o envolvimento de diversos aspectos como o aluno, a família e o sistema pedagógico.

Nesse viés, o professor com formação em Psicopedagogia muito tem a oferecer no processo de integração e ao modelo de ensino colaborativo, pois é papel do psicopedagogo ser mediador em todo processo que envolve a vida escolar do aluno. Além disso, tem o propósito de favorecer o desenvolvimento de relação da equipe escolar, estabelecer vínculo com e entre eles, e utilizar procedimentos eficientes para que todos os professores envolvidos participem efetivamente da proposta de ensino, objetivando o olhar para o aluno e as circunstâncias de produção de conhecimento, propondo a superação de obstáculos existentes, ou que poderão surgir, e que interferem no processo de ensino e aprendizagem do estudante.

As professoras demonstram o valor do curso de especialização em Psicopedagogia para a formação e a importância de estarem sempre buscando por novos conhecimentos. Para elas, essa formação é um marco que contribui, principalmente, na forma diferenciada que avaliam seus alunos e na organização do material.



Nesse sentido, Bossa (2000, p. 70) alega que:

O Psicopedagogo deve ser capaz de investir em sua formação pessoal, de maneira contínua e significativa, de modo a estar apto a também desenvolver um papel profissional inovador, no qual quem ensina deve, inicialmente, ter aprendido e vivenciado o que efetivamente vai ensinar. Não é mais propor a articulação teórica entre ensinar e aprender, mas possibilitar a todos, principalmente a quem ensina, a oportunidade de lidar com seus próprios processos de aprendizagem como aprendizes, condição *sine qua non* para haver ensino. O binômio ensino-aprendizagem deverá ser alterado para aprendizagem que gere ensino.

Nas concepções das professoras, as contribuições da Psicopedagogia e os investimentos pessoais na formação psicopedagógica têm sido um divisor de águas para trabalhar no AEE, principalmente no que diz respeito ao aluno com TEA, pois, para elas, não é um trabalho fácil.

É um desafio trabalhar com aluno com TEA, é muito, muito desafiador, porque não é fácil, tem dia que eles chegam, que eles não querem nada, aí você tem que tentar convencer, conversar, e achar um meio ali, de conseguir algo com eles, tem que ser muito tranquila, ter muita paciência, tem que ter muito jogo de cintura pra trabalhar com eles, então é um desafio (P2).

Conforme narram as professoras, o trabalho com o TEA é desafiador. Estão sempre vivenciando e aprendendo com as experiências, e também buscando, constantemente, novos conhecimentos teóricos para auxiliar na prática. Porém, P1 argumenta “[...] só porque assim, a maioria, a teoria é uma coisa, mas a prática, a hora que você chega na prática é outra realidade”.

P1 manifesta dificuldade em articular a teoria com a prática. Nesse sentido, a Psicopedagogia compartilha da ideia de compreender a articulação entre o saber e a prática, apontando que o saber docente não é formado apenas da prática, mas também composto pelas teorias educacionais. Segundo Bossa (2000, p. 23), o saber do psicopedagogo exige que: “[...] recorra a teorias que lhe permitam reconhecer de que modo se dá a aprendizagem, bem como às leis que regem esse processo [...]”. Para Fernández (1990), um dos pilares que orienta o saber da Psicopedagogia é a construção teórica permeada pela prática, somente assim a teoria será tecida.

Nessa vertente, Pimenta (2006, p. 25) contribui:

[...] a teoria como cultura objetivada é importante na formação docente, uma vez que, além do seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí, é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas

quais o ensino ocorre e de como nessas mesmas condições são produzidos os fatores de negação da aprendizagem.

Para melhor compreender, Fontana e Fávero (2013, p. 7) esclarecem os conceitos de teoria e prática, e a importância da reflexão da articulação entre ambas:

A prática pode ser definida como a ação concreta sobre o meio, ou seja, toda ação do homem sobre a natureza e sobre outros homens. Já a teoria pode ser entendida como a sistematização de representações sobre a realidade, as quais o homem constrói sobre objetos ou fenômenos, segundo critérios lógicos. E a reflexão define-se como um processo de confronto das representações da realidade concreta com sistemas conceituais organizados (teorias), sendo que, desse processo, podem resultar mudanças nas formas de representar a realidade, nas teorias ou em ambas. Desse modo, entende-se que a reflexão, constituinte da articulação constante entre teoria e prática, permite transformações sobre a realidade e as ações concretas sobre ela. Assim, as mudanças que o homem provoca em seu meio, em sua realidade, por meio de sua atividade, determinam alterações em suas representações sobre a realidade. Da mesma forma, mudanças nas representações (teorias) permitem novas formas de atividade.

Na concepção dos autores, a teoria articulada com a prática é basilar para o professor atuar de forma eficaz. Dessa forma, de acordo com a vertente da Psicopedagogia, esse profissional deve ser crítico, reflexivo, capaz de olhar para os saberes aprendidos e já implantados em sua escola, analisando e ampliando as teorias, pois não há ninguém melhor do que ele para reformular, alterar, transformar e adaptar suas ações conforme a necessidade e realidade de seus alunos, em especial na SRM, junto ao aluno com TEA.

Embora o trabalho com o TEA seja provocativo e desafiador, a SRM é um ambiente indicado para o professor com formação em Psicopedagogia receber e acolher esses alunos, com a realização de atividades que contemplem cada um a partir de suas particularidades. Assim, Santos (2022, p. 3) afirma: “[...] a partir da realidade individual de cada aluno com autismo, para que haja o processo inclusivo escolar contínuo e efetivo, é necessário o desenvolvimento do trabalho da sala de recursos com o profissional da AEE (Atendimento Educacional Especializado)”.

Nesse sentido, no desenvolvimento de suas práticas, as professoras fazem uso do jogo para atender à necessidade particular de cada aluno, conforme apresentado a seguir.

#### **4.4 O trabalho com jogos e brincadeiras na perspectiva psicopedagógica**

As atividades realizadas por P1 e P2 na SRM, segundo os registros analisados, envolvem jogos e materiais variados como: jogo de argola, alfabeto móvel, torre inteligente, sequência lógica, Tangram, olho mágico, material dourado, ábaco, alinhavo, aramado, blocos mágicos,

dominó de trânsito, jogo da memória, jogo do mico, cubo mágico, jogo de pinos, loto numérico, dominó de frase, dominó de pareamento, jogo de quebra cabeça, jogo de palavras cruzadas, jogo de boliche, jogo de memória-adição, revistas, desenhos livres, pintura com tinta guache, histórias infantis, brincadeira de faz de conta, caixa com objetos diversos, entre outros.

P1, além dos jogos, conta com os computadores para a realização de atividades com os alunos: “[...] jogos no computador e jogos online. Na internet tem bastante jogos, e eles gostam”. As informações relatadas são confirmadas nos registros de documentos analisados: PDIs, plano semanal e diário.

Os jogos e brincadeiras remetem a atuação na perspectiva psicopedagógica, dada a importância dessas atividades no processo de aprender. Bossa (2000, p. 111) considera que: “[...] do ponto de vista cognitivo, significa a via de acesso ao saber”. A autora também relata, embasada em Freud, que o jogo é uma atividade criativa e curativa, pois permite à criança (re)viver de forma ativa as situações que, no passado, causaram dor e que foram vividas passivamente; nesse sentido, os enlaces dolorosos são modificados e, através da brincadeira, as expectativas da realidade podem ser alteradas.

Das práticas realizadas na SRM, junto aos alunos com TEA, as professoras compartilham os seus avanços. P2 conta e mostra a atividade realizada com o jogo de adivinhar desenhos.

Exemplo, tem que desenhar: Lobo Mau, Chapeuzinho Vermelho, vovó e o caçador. Aí ele desenhou o lobo aqui, falei, esse é o lobo. Ele desenhou a vovó sem o cabelo, aí falei, mas a vovó tem cabelo, ele fez os cabelos dela. E o caçador que é grandão, ele desenhou no canto. Esse aluno não escrevia o nome, e agora já escreve. Sempre parabenizando (P2).

P1 também relata e mostra uma atividade realizada com o jogo de pareamento que foi um sucesso. Segundo ela, no início o aluno tinha dificuldades e necessitava de auxílio, mas depois de três tentativas, com redução da ajuda e incentivos, compreendeu o que era para fazer e realizou a tarefa corretamente.

As práticas do professor com formação em Psicopedagogia no AEE/SRM são preventivas e interventivas. Preventiva no sentido de desenvolver ações para identificar os aspectos que interferem no processo de aprendizagem, e também, analisando se o ensino está em consonância com a forma que o aluno aprende. Nesse sentido, Bossa (2000, p. 91) afirma: “A Psicopedagogia, no âmbito da sua atuação preventiva, preocupa-se especialmente com a escola”. Já por meio da intervenção, são propostas atividades que visam a construção do saber do aluno, considerando-o em seus aspectos individuais: físicos, emocionais, psicológicos e sociais. Dessa forma, o jogo é um recurso de prevenção e intervenção, que pretende melhorar

a qualidade do processo de aprendizagem. Na perspectiva preventiva, é possível, com diferentes jogos e brincadeiras, prevenir, por exemplo, algumas dificuldades de aprendizagem relacionadas a escrita, a leitura, a matemática.

Nesse sentido, P2 relata sobre o uso de jogos para trabalhar as dificuldades junto aos alunos com TEA: “[...] Meu aluno, ele não conhece o alfabeto, aí eu vou lá, pego um jogo... e vou trabalhar. Meu aluno está tendo dificuldade de memorizar isso, pego o material ali e trabalho com ele”.

O jogo, para o aluno com TEA, é mencionado por Ferrari (2015) como estimulador de aprendizagem. Para essa autora, o psicopedagogo, além de fazer uso do jogo, deve propor a todos os docentes essa prática como possibilidade de aprendizagem.

Dessa forma, o profissional com formação em Psicopedagogia precisa fazer uso do jogo na SRM com todos os alunos, principalmente junto ao aluno com TEA, pois, na ação psicopedagógica, a brincadeira é indicada desde os primeiros anos de escolarização da criança, contribuindo para o seu desenvolvimento, assim como para o entendimento e descoberta do mundo.

A psicopedagogia preconiza que o uso de brinquedos e jogos desenvolve a inteligência do aluno, fazendo com que “solte” a imaginação, exercite a criatividade e mantenha o foco atencional. Além disso, o jogo e a brincadeira possibilitam o desenvolvimento da linguagem e o enriquecimento do vocabulário, pois lidam com diferentes objetos e situações.

Na vertente da psicopedagogia, muitos autores mencionam o valor educativo dos jogos e brincadeiras, enfatizando sua importância tanto para o desenvolvimento do aprendente como para o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Zorzi (1994), através de situações lúdicas pode-se observar e avaliar o nível de desenvolvimento motor e cognitivo da criança.

Winnicott (1975) também afirma que os brinquedos podem proporcionar diversas situações e experiências, possibilitando a aquisição de novos conceitos com o prazer em brincar; destaca também que as brincadeiras podem ser com várias crianças, com um adulto ou de modo individual.

Para Cunha (2017, p. 121), “Brincar junto reforça os laços afetivos”. O autor ainda acrescenta que a participação de um adulto no jogo, junto com a criança, eleva o nível de interesse, pelo enriquecimento que proporciona.

Conforme Cunha (1988), as relações cognitivas e afetivas, consequentes da interação lúdica, proporcionam amadurecimento emocional, que pouco a pouco constrói a sociabilidade infantil. Como já foi dito, a atividade lúdica contribui para o desenvolvimento cognitivo desde a primeira infância, porque é empilhando e encaixando peças que a criança adquire noções

espaciais e faz as primeiras tentativas de organização do mundo. Quando produz sons batendo objetos desenvolve conexões mentais que vão ajudá-la em futuras ações, como falar e andar.

Ainda segundo Cunha (1988), para preservar a ludicidade, o adulto deve limitar-se a sugerir, a estimular e a explicar, sem impor determinada forma de agir no brincar da criança. A autora afirma que a criança deve aprender a utilizar o jogo descobrindo e compreendendo, e não por simples imitação. Tais pressupostos vêm ao encontro da psicopedagogia, à medida que preconizam a importância de as atividades envolverem as operações do pensamento, imaginação, criatividade e autonomia, além de possibilitarem descobertas.

Para Winnicott (1964), da mesma forma como a personalidade dos adultos desenvolve-se através de suas experiências da vida, a personalidade infantil desenvolve-se por intermédio de brincadeiras e das invenções de brincadeiras pelas crianças e por adultos, ampliando o universo de experiência, pois no brincar elas usam a liberdade para criar.

Do ponto de vista afetivo, Bossa (2000, p. 111) afirma: “considera-se que os jogos infantis reproduzem situações psíquicas estruturantes na constituição do eu”. Para essa autora, esses jogos “significariam a expressão do primeiro vínculo, ou seja, o vínculo da mãe-filho, e a descoberta pela criança da mãe como objeto de amor separado de si”.

Dos jogos orais, segundo Bossa (2000, p. 112), “as brincadeiras de comidinha”, na perspectiva psicanalítica, simbolizariam:

[...] as possibilidades internalizadas de dar e receber amor. Um cenário simbólico em relação à alimentação é construído a partir da forma como são vivenciadas as questões de oralidade. Estrutura-se, então, uma modalidade de incorporação. Remetendo-nos às questões de aprendizagem, o que temos é uma relação entre a modalidade de incorporação e o processo de aprendizagem. Já vimos que aprender pressupõe a construção do saber e que esta, por sua vez, demanda a incorporação do conhecimento.

Além dos jogos orais, Bossa (2000, p. 112) relata sobre outros jogos:

[...] os jogos com bonecas e animais como expressão da fantasia da criança sobre a relação dos pais e os jogos com vínculos simbolizando as fantasias de penetração e representando a forma de controle pulsional fornecem ao terapeuta elementos de análise. Todos esses jogos tomados como referência ao campo da aprendizagem dizem de como a criança aprende, que coisas aprende, qual o significado do aprender, como ela se defende do objeto do conhecimento e que operações mentais utiliza no jogo.

A falta de atividade lúdica na infância pode deixar alguns déficits como: dificuldade de relacionar-se com outras pessoas, medo, falta de autonomia, de limites e de regras, entre outros. Cabe aos adultos, e principalmente aos professores, em especial na SRM, o desafio de proporcionar aos alunos brincadeiras e jogos. Essa participação do professor significa prepará-

los para futuras etapas, que dependerão de todas as noções adquiridas e vivenciadas durante a infância (Rosamilha, 1979).

Sendo assim, o uso do jogo é indispensável para o desenvolvimento do aluno, principalmente o com TEA. Como foi dito, Bossa (2000) coloca o jogo como um recurso importante para a construção do saber, como estratégia de intervenção e elemento de investigação, além de ter efeito terapêutico. A brincadeira ensina a criança a lidar com outros, aprendendo a ganhar ou perder, estimulando, com isso, o senso de companheirismo. Brincando, ela exercita o ato de lidar com as frustrações e, ao mesmo tempo, eleva o nível de motivação.

Com a prática do aprender brincando, o aluno também aprende a ser um adulto consciente, capaz de participar e respeitar a sociedade na qual está inserido e, principalmente, ser autônomo, além de aprender conteúdos, socializar, ter limites, criatividade, higiene, cuidados pessoais, dentre outros.

À vista disso, as professoras fazem questão de mostrar a quantidade de jogos que a SRM dispõe, e que fazem bastante uso, principalmente junto aos alunos com TEA, para desenvolver a autonomia e a independência. Assim, P2, ao contar sobre o uso de jogos junto a uma aluna com autismo, para trabalhar a autonomia, afirma que acredita “[...] que ela vai aprender alguma coisa, não que ela vai aprender tudo, mas ela pode desenvolver tanto... que ela pode ser alguém na vida, ter uma profissão, trabalhar...” (P2).

Isto posto, a psicopedagogia prioriza o uso dos jogos e explica sobre sua importância no desenvolvimento da autonomia da criança com TEA, à medida que permite o pensar e agir considerando as regras sociais. Assim, o aluno desenvolve e aprende a realizar as atividades do seu dia a dia para tornar-se um adulto autônomo.

#### **4.5 A autonomia e socialização dos alunos**

A psicopedagogia, interessada na construção do conhecimento, propõe articular as relações que envolvem a aprendizagem, enfatizando um trabalho que valorize o aluno de modo que ele aprenda sendo crítico e reflexivo, e “[...] torne-se agente do seu processo, apropriando-se do seu saber, alcançando autonomia e independência para construir seu conhecimento e exercitar-se na tarefa de uma correta autoavaliação” (Bossa, 2000, p. 67).

Desse modo, a autonomia é vista como um processo de liberdade para fazer escolhas e tomar decisões de forma correta, a partir de um saber construído. Assim, a psicopedagogia enfatiza a importância da autonomia do aluno para a construção do conhecimento e para as relações cotidianas.

Dos trabalhos realizados, P1 relata que sua grande preocupação e o seu desejo, desde que começou a trabalhar no AEE, na primeira escola que iniciou o magistério, era desenvolver atividades com os alunos de preparação para a vida, para torná-los mais independentes. Na SRM, essa preocupação aumentou, principalmente em relação ao aluno com TEA.

Então, o que me preocupa muito é isso, porque a maioria é dependente demais dos pais. Os pais protegem demais essas crianças, não deixam elas caminharem com as próprias pernas, a maioria não tem opinião própria, formada. Eu acho que assim, eles precisam de autonomia pra entenderem, se você conversa um assunto... é bom eles terem o mínimo de entendimento daquele assunto, ter conhecimento de mundo. Eu queria que fosse assim (P1).

Na narrativa de P1, seu desejo é que o aluno desenvolva a autonomia para aprender a realizar as atividades básicas do dia a dia. Assim, considera que as ações nessa sala deveriam focar mais na vida diária do aluno; entretanto, afirma que o tempo de trabalho é pouco e restrito aos conteúdos do PDI. A afirmação da professora suscita um questionamento: se o PDI é elaborado pelas professoras, por que limitá-lo ao conteúdo curricular? Por que não acrescentar conteúdos que trabalhem os aspectos do cotidiano e da vida diária? Sendo o professor do AEE/SRM parte importante no processo de formação do aluno, cabe-lhe exercer a função de contribuir para o desenvolvimento de sujeitos autônomos e participativos, neste caso, dos alunos com TEA. Este é um princípio da psicopedagogia.

Nessa vertente, Cunha (2017) orienta que o trabalho psicopedagógico prioriza a autonomia do aluno com TEA, para que ele aprenda a realizar as tarefas do seu dia a dia e torne-se um adulto independente. Segundo o autor, essa tarefa deve ser desenvolvida pelos envolvidos com o aluno: professores, familiares, cuidadores, profissionais que atendem a criança; todos precisam estar alinhados no mesmo objetivo.

Para o aluno com autismo, a princípio, o que importa não é tanto a capacidade acadêmica, mas sim a aquisição de habilidades sociais e a autonomia. A atribuição do educador é a de promover e dispor de uma série de condições educativas em um ambiente expressamente preparado. Para que a criança autista não se torne um adulto incapaz de realizar tarefas simples do dia a dia, precisa aprender diversas habilidades que a tornará mais independente durante seu crescimento. Essas atividades são escolhidas em razão da sua utilidade na vida social. Tomar banho, escovar os dentes, vestir-se e fazer as refeições e o que toda criança precisa aprender. Entretanto, podem existir habilidades específicas, na família e na vida cotidiana, que poderiam ser treinadas na escola, fazendo parte de um currículo funcional e prático (Cunha, 2017, p. 16).

A construção da autonomia do aprendente é um princípio da psicopedagogia presente no relato das professoras, que buscam situações que favoreçam as interações.

O aluno com TEA pode ter dificuldade de se relacionar, o que ocorre por vários motivos: problemas sensoriais, atraso da linguagem e dificuldades para usar formas de comunicação e de perceber sentimentos, gestos e faces humanas. Nesse sentido, P1 relata que realiza atividades interativas para possibilitar a socialização e a interação.

Para os alunos com TEA, eu procuro trazer atividade que promova interação entre eles, porque, de repente tem um com TEA e outro que não, uma atividade que eles possam interagir, atividade que possam trabalhar raciocínio, atenção, a concentração. Aí tem atividades adaptadas, material adaptado, alguns jogos no computador (P1).

A partir da narrativa de P1 é possível inferir que acontecem atividades de socialização de alunos com TEA, uma vez que eles são atendidos juntos com outros alunos.

A realidade de P2 é um pouco distinta, à medida que ela atende a maioria de seus alunos com TEA de forma individual. Ela relata, também, que no início alguns eram resistentes e não aceitavam nenhum tipo de contato com os colegas, mas ela sempre teve paciência e respeito, conforme experiência vivida com um aluno:

A gente tem o exemplo do Pedro. No começo do ano, ele não conversava, ele era retraído, quieto no cantinho dele, e agora não, ele já conversa, ele já participa até nas aulas na sala lá, porque eu converso muito com a professora de apoio dele, né. E assim, ele está mudando demais (P2).

P2 considera que o fato de o aluno estar inserido na escola e frequentar a sala comum proporciona a socialização, pois vários de seus alunos, que não interagem e eram agressivos, hoje já participam das atividades na aula de Educação Física e gostam de ficar junto com os demais alunos no recreio.

[...] eu acho extremamente importante a interação entre os alunos, só que, aluno com TEA, a gente tem que respeitar né, alguns eram bastante resistentes, não aceitavam contato. É um processo lento o trabalho com eles, mas extremamente necessário (P1).

P2 relata que um de seus alunos não gostava que ninguém se aproximasse dele, e hoje, quando necessário, já permite até receber ajuda dos colegas. “[...] ele era um aluno, assim, agressivo, distante da realidade [...]. Hoje interage. Todos querem cuidar, todos querem ensinar. Então, é muito bom essa convivência deles com a escola, com todos os alunos” (P2).

As falas das professoras correspondem à ideia psicopedagógica de que as possibilidades do aprendente são flexíveis e dinâmicas, portanto não deve-se considera-lo de forma estática. Essa afirmativa remete ao próximo aspecto: o laudo de TEA. Esse documento tem sua importância, porém, o planejamento do trabalho não deve ser pautado, exclusivamente, no laudo, como relatam as professoras.



#### 4.6 O laudo como referência e não como definidor do trabalho com o aluno

A educação especial, inicialmente, tinha a deficiência e as dificuldades de aprendizagem pautadas nos preceitos da Medicina e da Psicologia; como consequência, eram consideradas na perspectiva patológica. Após o século XX, iniciou-se a discussão do saber procedente da ciência da saúde e a defesa de que a deficiência não era somente um problema individual, mas também uma questão social.

A Psicopedagogia, por sua vez, não nega a existência da deficiência e tão pouco a possibilidade de comprometimento no processo cognitivo, porém, não exalta a Medicina como detentora do saber e nem como único caminho para trabalhar as questões de aprendizado do aluno. Assim, o psicopedagogo não associa a dificuldade de aprendizagem à doença e nem baseia suas ações apenas no laudo médico.

Na perspectiva do paradigma interacionista sistêmico, o psicopedagogo considera o aluno em suas relações e em sua totalidade; portanto, o laudo é somente mais uma vertente que pode ser considerada na avaliação diagnóstica. Para tanto, a avaliação psicopedagógica é feita a partir do aluno enquanto um ser único, autor do seu processo de aprendizagem, e não retirando dele a sua singularidade, e nem se restringindo, exclusivamente, ao laudo.

Em relação ao laudo, P2 relata sobre um de seus alunos com TEA:

Tem também o aluno Diego, inclusive, no relatório dele, está escrito que ele não gosta de barulho, e no dia que teve recreio com música, fiquei preocupada, não sabia como agir no caso de uma crise, por causa do barulho, mas ele mesmo saiu, e foi dançar e cantar a música junto com os demais alunos da escola. Então, assim, a gente tem que analisar muito o laudo e ver a realidade do dia a dia, comparar o que está escrito lá com as suas ações, com as atitudes, com as situações vivenciadas no dia a dia pelos alunos, tanto na sala de aula, no recreio e na SRM. Até na Educação Física, tem aluno, que está escrito que não gosta de Educação Física, mas na hora que entra na sala é outra realidade (P2).

Não trata-se de negar o laudo médico, pois esse documento é exigido para o aluno ter acesso ao AEE/SRM; porém, ele não pode definir o atendimento do aluno, como explicam Silva e Ribeiro (2017, p. 158):

É compreensível a defesa do uso do laudo como parâmetro para estabelecer os alunos que serão público-alvo da educação especial, pois se não houver critérios, todos os alunos que apresentem algum distúrbio no processo de ensino aprendizagem, serão considerados como sujeitos com disfunções biológicas. Porém, o uso do laudo como parâmetro para organização do trabalho pedagógico é nocivo à aprendizagem do aluno, pois o instrumento não aponta possibilidades e sim questões biológicas que comprometem de

alguma forma essa aprendizagem. Assim, deve-se considerar que a existência não é o maior problema que permeia o laudo e sim a grande influência que este exerce no contexto educacional.

O laudo pode auxiliar no processo de inclusão do aluno, mas vale ressaltar que ele não pode ter concepção definidora. Nesse sentido, na visão psicopedagógica, conforme Pires e Sacilotto (2021): “[...] a Psicopedagogia não se baseia apenas na patologia, mas observa o processo da aprendizagem com os múltiplos fatores que nele interferem para que o sujeito seja protagonista nesse processo” (Pires; Sacilotto, 2021, p. 225).

O laudo, para o aluno com TEA, tem sido muito cobrado pela escola e desejado pelas famílias, como forma de responder às angústias de não saber o que fazer com a criança em relação ao fracasso de sua vida escolar. Após o diagnóstico, tanto a escola como a família tendem a se acomodar e o documento serve apenas para justificar a concepção equivocada de falta de desenvolvimento da criança. Assim, o laudo, na maioria das vezes, é usado como forma de eximir-se da responsabilidade de participação no processo de aprendizagem do aluno (Silva; Ribeiro, 2017).

Um aspecto a mais referente ao laudo médico e à família é o apego ao que está contido nele. Muitos pais superprotegem os filhos com TEA, impedindo o desenvolvimento de sua habilidade de autocuidado como escovar os dentes, tomar banho, cortar as unhas e alimentar-se com as próprias mãos, o que é necessário para a sua autonomia e independência.

Diante das falas das participantes no decorrer da análise, observa-se que elas: reconhecem a importância do curso de Psicopedagogia para atuarem no AEE/SRM junto ao aluno com TEA; priorizam jogos e brincadeiras na perspectiva psicopedagógica; preocupam-se com a autonomia e a socialização dos alunos; e têm o laudo como referência e não como definidor do trabalho com o aluno.

Nesse aspecto, algumas concepções e ações das professoras indicam correlação com a psicopedagogia. Não é possível afirmar que somente o curso de Psicopedagogia tenha ocasionado os saberes e as práticas pontuadas por elas, mas foi um dos importantes espaços de constituição da práxis docente.

Em relação à Psicopedagogia no espaço do AEE/SRM, é certo que as professoras não são contratadas para atuarem nesse ambiente como psicopedagogas, porém, nada impede de se respaldarem em conhecimentos dessa área. Nesse sentido, Peres (2007, p. 70) esclarece que o professor que também é psicopedagogo e atua diretamente com o aluno na sala de aula “[...] certamente favorecerá, dentre outras questões, um relacionamento de proximidade, de

confiança, propiciando um melhor conhecimento das possíveis dificuldades de aprendizagem dos alunos”.

O professor com formação em Psicopedagogia, considerado um profissional especializado em aprendizagem, que trabalha no AEE/SRM, tem a oportunidade de atuar diretamente junto ao seu aluno com TEA, avaliando e identificando os aspectos que interferem no ensino e aprendizagem, analisando, também, o contexto em que o discente está inserido, como o ambiente escolar e familiar, a sua relação com esses ambientes e os conhecimentos dos conteúdos mediados.

Nesse sentido, cabe às participantes da pesquisa uma reflexão crítica, com a possibilidade de revisão de algumas concepções, saberes e práticas como professoras psicopedagogas no AEE/SRM, junto ao aluno com TEA, pois elas podem auxiliar esses alunos nos múltiplos fatores que interferem no ensino e aprendizagem de maneira realmente inclusiva e que corresponda aos fundamentos e princípios da psicopedagogia.

Diante disso, Peres (2007, p. 79) considera que este profissional, professor com formação em Psicopedagogia, “[...] estaria mais sensível a buscar propostas de trabalho que, ao mesmo tempo em que atendessem aos interesses e necessidades pessoais e sociais de seus alunos, propiciassem possíveis melhorias nos relacionamentos e no próprio ato de ensinar e de aprender”.

Assim, entende-se que o professor com formação em Psicopedagogia poderá elaborar propostas de intervenção para realizar junto ao seu aluno com TEA no AEE/SRM que atendam às suas necessidades e peculiaridades de forma individual, com toda a escola e com os familiares. Em relação aos momentos estabelecidos para acontecer as intervenções, devem ser analisados e acordados com todos os envolvidos, podendo ser em horários de atendimento, ou extra-aula. Com a equipe de docentes e com a família, o trabalho pode acontecer em horários específicos, ressaltando que tanto as ações a serem desenvolvidas com os alunos e com a equipe e a família, devem ser planejadas, aprovadas, agendadas e realizadas,

Diante do desafio de atuação junto ao aluno com TEA, Bertoldi e Brzozowski (2020) destacam o psicopedagogo como o profissional engajado e capacitado que pode contribuir na viabilização desse processo na prática.

Com a família, esse profissional tem a possibilidade de orientar quanto ao seu imprescindível papel na formação social do aluno e de estreitar o laço entre essas duas instituições, para que, alinhados, possam trabalhar visando o desenvolvimento pessoal, intelectual, educacional e de caráter do educando/filho com autonomia. Enfim, o profissional pode promover a parceria entre família e escola.

Junto ao professor da sala regular, o psicopedagogo auxilia na elaboração do PDI, cria estratégias, orienta no desenvolvimento de metodologias diferenciadas e adapta o currículo, tornando-o mais funcional para atender a demanda específica do aluno, e a aprendizagem mais significativa. “O papel do psicopedagogo é de auxiliar o professor a conhecer e identificar as facilidades e dificuldades do estudante autista, para que possam conjuntamente planejar conteúdos, materiais adaptados e sua aplicação” (Bertoldi; Brzozowski, 2020, p. 347).

A Psicopedagogia, sendo uma área de caráter interdisciplinar, que busca conhecimentos em outras áreas para compreender o processo de aprendizagem, pode atuar de forma mais ativa e abrangente no âmbito escolar. Assim, o profissional com formação em Psicopedagogia atua com o aluno, a família, os professores e os demais profissionais da educação, e com a equipe multidisciplinar que acompanha o aluno com TEA. Ele busca alcançar o estudante com autismo através da observação, da intervenção, adaptação curricular e planejamento individual, a partir da identificação das facilidades e dificuldades de cada aluno, com a elaboração e aplicação de materiais adaptados, e também de “[...] conhecer e saber utilizar métodos e técnicas variadas que auxiliam o autista a desenvolver habilidades e agregar conhecimentos, de acordo com as necessidades de cada indivíduo” (Bertoldi; Brzozowski, 2020, p. 347).

Neste sentido, Pavão e Smolareck (2021, p. 455-456) afirmam que a Psicopedagogia “[...] tem sido entendida no âmbito da educação inclusiva como uma possibilidade de consolidar as políticas de inclusão numa concepção multidisciplinar, como suporte técnico aos estudantes com necessidades educacionais especiais”.

Apresentadas as categorias de análise que foram estabelecidas nesse estudo, coerentes à problemática e aos objetivos, foi possível concluir que:

- A inclusão do aluno com TEA está evidenciada nas práticas que as professoras realizam para atendê-lo, tendo em vista as suas necessidades. Assim, para favorecer a aprendizagem do aluno são usados materiais adaptados, construção de rotina para melhor organização, PDI e adaptação curricular. Para isso é preciso buscar por conhecimentos que fundamentem as práticas do dia a dia, daí a importância da formação continuada. Outro aspecto importante está na parceria entre a escola e a família.
- As participantes destacaram a ausência da família na vida escolar de seus filhos, bem como a negligência por negar ou esquecer de dar o medicamento de uso contínuo. Na concepção das professoras, esses são fatores que dificultam o processo de aprendizagem do aluno. Ademais, o excesso de documentos, planejamentos e relatórios para preencher, além das salas inadequadas, são alguns dos fatores relacionados ao trabalho docente que interferem de forma negativa e prejudicam a qualidade de vida do professor na escola.

- O processo de escolarização de crianças com TEA é desafiador tanto para o professor como para as famílias. A fim de encontrar a melhor solução, tanto a família como a escola precisam buscar conhecimentos e acreditar que todos aprendem. Em algumas situações, por falta de informações e conhecimentos, alguns acreditam que o aluno com autismo não tem capacidade de aprender e exercer suas funções; no entanto, essa crença deve ser desconstruída e o aluno ensinado e estimulado.

- O aluno com TEA, quando é estimulado a brincar com os colegas e realizar atividades em grupo, melhora a comunicação e a interação, assim abre possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, das ações realizadas no AEE/SRM junto ao aluno com TEA, é importante destacar: a promoção da autonomia e a socialização por meio de atividades coletivas; o uso de estratégias diferenciadas; as atividades de interesse do aluno; e a preconização do aprendizado por meio de brinquedos e jogos.

- É relevante também ressaltar a necessidade de o professor preparar-se para atuar no AEE/SRM junto ao aluno com TEA, compreendendo a importância da articulação entre o saber e a prática, pois a construção teórica é permeada pela prática.

- É necessário conscientizar a escola sobre o trabalho colaborativo para que possam trocar conhecimentos, discutir estratégias e buscar soluções para os problemas, o que resulta em um ambiente de aprendizagem mais enriquecedor e estimulante, contribuindo, assim, para o sucesso do professor e do aluno.

- Os conhecimentos advindos da Psicopedagogia, por sua vez, têm sido fundamentais para os profissionais atuarem no AEE/SRM junto ao aluno com TEA e com todos envolvidos no processo de aprendizagem desse aluno, bem como na intervenção, avaliação e organização de materiais. O saber psicopedagógico proporciona segurança e contribui para que a atuação seja efetiva e inclusiva.

Consoante à vertente da Psicopedagogia, a análise da atuação do professor psicopedagogo no AEE/SRM junto ao aluno com TEA reafirmou que esse profissional tem um papel importante na educação inclusiva.

Enfim, as categorias elencadas e explicitadas revelaram como é a atuação do profissional do AEE/SRM com formação em Psicopedagogia junto ao aluno com TEA, evidenciando a intenção, a busca e a realização de práticas inclusivas e pautadas nos fundamentos e princípios psicopedagógicos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

### **A colcha de retalho não terminou: é apenas mais um pedaço de tecido colorido**

Finalizar uma trajetória investigativa é tarefa desafiadora, pois provoca reflexões e avaliações acerca do próprio percurso formativo, desde a trajetória acadêmica, profissional e, principalmente, em todo o processo formal do trabalho.

Como anunciado no início desse estudo, o trabalho foi tecido a partir das experiências vivenciadas na história da pesquisadora, desde a sua infância, como aluna, e em suas práticas de trabalho, o que culminou no tema apresentado – “O Professor do Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recurso Multifuncional (AEE/SRM) com formação em Psicopedagogia: atuação junto ao aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA)”.

Tendo como objeto de estudo as contribuições da Psicopedagogia para proposição de práticas inclusivas junto ao aluno com TEA no contexto AEE/SRM, as considerações construídas ao longo dessa pesquisa foram norteadas pelas seguintes questões problematizadoras: a) Como é a atuação do profissional do AEE/SRM, com formação em Psicopedagogia, junto ao aluno com TEA? b) A atuação do profissional do AEE/SRM, com formação em Psicopedagogia, junto ao aluno com TEA, é inclusiva? c) A atuação do profissional do AEE/SRM, com formação em Psicopedagogia, junto ao aluno com TEA, corresponde aos fundamentos e princípios psicopedagógicos?

Conforme a problemática mencionada anteriormente, o objetivo geral deste estudo consistiu em analisar a atuação do profissional do AEE/SRM com formação em Psicopedagogia junto ao aluno com TEA. Assim, o campo da pesquisa foram duas escolas da cidade de Coromandel-MG.

Procurando respostas para as questões problematizadoras, foram elencadas, a partir dos apontamentos das professoras participantes da pesquisa, duas categorias que revelaram suas concepções e atuações como profissional do AEE no espaço da SRM, evidenciando as suas compreensões acerca das possibilidades e impossibilidades de promover a inclusão e as práticas inclusivas, e a correspondência entre as atuações e os fundamentos e princípios psicopedagógicos.

As questões norteadoras, a partir da construção e análise de dados, foram compreendidas com base no referencial teórico psicopedagógico, cujas práticas possibilitam a inclusão.

Dessa forma, os apontamentos e os novos questionamentos sobre os fatores que possibilitam e impossibilitam a inclusão do aluno com TEA, bem como as práticas e os saberes

das professoras que revelaram interface entre os fundamentos e princípios psicopedagógicos, foram surgindo no decorrer do estudo.

Considerando a problemática desse estudo, observa-se a importância da atuação do professor do AEE/SRM com formação em Psicopedagogia. Essa compreensão é oriunda das bases teóricas essenciais às análises e reflexões pertinentes a temática abordada, pois evidenciou que o conhecimento da psicopedagogia é primordial na promoção da aprendizagem.

Conforme apresentado no decorrer das seções, a psicopedagogia tem marcos importantes, principalmente na história da educação especial, mas ainda carece de políticas públicas que reconheçam o seu valor, em especial na escola. Dessa forma, a atuação do profissional com formação em Psicopedagogia no AEE/SRM será mais ativa, com condutas voltadas à realidade, promovendo resultados mais significativos ao público-alvo do AEE/SRM, em especial para escolarização do aluno com TEA, que ainda tem sido desafiador.

É relevante elucidar que o presente estudo teve como foco principal a dinâmica do AEE e a atuação do profissional com formação em Psicopedagogia junto ao aluno com TEA, porém é sabido que esse ambiente não é exclusivo deste profissional. Assim sendo, mesmo o curso de Psicopedagogia sendo um referencial para as professoras, nem todas as suas práticas estão conforme os conhecimentos dessa área.

Consoante às concepções das professoras, foi revelado o anseio em fazer algo para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de seus alunos com TEA. Porém, é observado certo capacitismo presente em seus discursos e na descrição de suas ações, quando, mesmo com boas intenções, preocupam-se com o aluno, mas têm o desejo de trabalhar somente com o básico para ele sobreviver, julgando que os conteúdos das disciplinas das séries mais avançadas não fazem muito sentido. Logo, os estereótipos e preconceitos relacionados à deficiência e práticas discriminatórias precisam ser desconstruídas, reestruturando em nova crença de que toda criança aprende e acreditando na política de inclusão. Nesse sentido, é preciso buscar novos caminhos, o que demanda dedicação e estudos constantes para adquirir conhecimentos e colocá-los em prática.

Outrossim, na vertente psicopedagógica e nas reflexões desse estudo, é revelado que o professor psicopedagogo no AEE/SRM tem condições de realizar práticas psicopedagógicas que possibilitam a inclusão do aluno com autismo, que mesmo apresentando dificuldades inerentes ao espectro, pode apresentar interesse e capacidade de desenvolver sua aprendizagem.

É importante, antes de qualquer julgamento, compreender que analisar as concepções das professoras participantes significa reportar a como elas se veem, na posição em que atuam,

entendendo quais são os seus anseios e percalços enfrentados no dia a dia, no ambiente escolar, no AEE/SRM, junto ao aluno com TEA.

Mediante as falas das professoras, foram revelados muitos desafios e enfrentamentos, situações que podem levar ao esgotamento e, conseqüentemente, à desmotivação e à dificuldade de realização do trabalho da equipe escolar, que deveria ser colaborativo enquanto condição para o crescimento de todos, pois a ajuda mútua gera aprendizagem e desenvolvimento. Juntos, a equipe escolar pode encontrar solução para os problemas enfrentados, o que, por conseguinte, afetaria o aluno de forma ativa. Sobre essa consideração, é preciso que reflitam acerca de suas inquietações e receios, visando a decodificação e superação de crenças limitantes e inadequadas que têm causado efeito negativo, tanto em suas práticas como no aluno aprendente.

Na busca por uma atuação de qualidade, que favoreça tanto o professor como o aluno, o trabalho colaborativo é uma alternativa eficaz e indicada para a formação do professor crítico reflexivo. Dessa forma, a formação continuada colaborativa permite ao professor e, conseqüentemente, ao aluno, se emanciparem e serem críticos e autônomos. O professor com formação em Psicopedagogia, por sua vez, poderá fomentar esse processo com os conhecimentos da psicopedagogia.

Sendo assim, a qualidade de vida no trabalho proporciona ao professor atuar com mais excelência diante dos entraves, tendo em vista a inclusão do aluno com TEA. Nos apontamentos das professoras, foi também citado de forma recorrente como impossibilidade de inclusão a não participação da família na vida escolar do filho. A presença da família é colocada como essencial para o sucesso do aluno, de forma que a sua ausência é tida como sinônimo de fracasso.

Diante do exposto, a escola atribui à família uma grande culpa pela dificuldade de aprendizado do aluno, e encontra obstáculos em promover sua participação na formação escolar do filho. Nesse sentido, a escola precisa fortalecer os vínculos com a família através do diálogo e propondo parceria, para que se sintam pertencentes da família escolar e tenham confiança nesse ambiente como local seguro e de possibilidades de aprendizagem.

Dentre os fatores que possibilitam a inclusão do aluno com autismo, as entrevistadas pontuaram as práticas realizadas para atender as necessidades específicas de cada aluno com TEA sendo que, para isso, é preciso conhecer bem o aluno e os seus interesses, além de compreender as suas características de aprendizagem e condições estabelecidas. Portanto, é essencial reconhecer as dificuldades e os problemas de aprendizagem e, se possível, trabalhar com antecedência para preveni-las.



Nos diálogos com as professoras, observa-se que, para elas, as possibilidades favoráveis ao desenvolvimento do aluno com TEA estão nas ações inclusivas. Portanto, as professoras buscam realizar atividades, sobretudo, que construam a autonomia e a socialização de seus alunos, mesmo que em alguns casos sejam mais para o seu autocuidado, o que é referido como uma das maiores preocupações, pois, para o aluno com autismo, tanto a autonomia como a interação não são tarefas fáceis. Nesse viés, o trabalho de inclusão do aluno com TEA no AEE/SRM favorece a sua inserção no meio, reduzindo o isolamento social e a rejeição.

Em suma, a pesquisa revelou que a aprendizagem e a inclusão são pontos de encontro do AEE/SRM com a psicopedagogia. Sendo assim, o professor psicopedagogo deve investir constantemente para que sua atuação seja inclusiva, de acordo com os conhecimentos adquiridos da psicopedagogia, uma vez que a condição necessária para se ensinar é aprender.

Por fim, as inquietações que levaram ao estudo não terminam aqui, são somente contribuições e reflexões pertinentes para compreender que nunca se está pronto, o aprendizado é constante. Logo, a colcha de retalho que representa a caminhada da pesquisadora até aqui não terminou, é apenas mais um pedaço de tecido colorido. Portanto, os conhecimentos da pesquisa despertaram para novos questionamentos acerca do professor psicopedagogo junto ao aluno com TEA no AEE/SRM, os quais, em outro momento, podem justificar a continuidade ou início de uma nova tessitura.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/?lang=pt>. Acesso em: 21 set. 2023. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>
- ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 77, n. 77, p. 53-61, maio 1991. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1042/1050>. Acesso em: 18 jan. 2023.
- ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais**: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 36p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002991.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2023.
- ALVES, Carla Barbosa; MIRANDA, Maria Irene. Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de Uberlândia: implantação, organização e desenvolvimento. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 21, n. 2, p. 269-284, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/14025>. Acesso em: 26 jun. 2022. <https://doi.org/10.30715/doxa.v21i2.13100>
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **DSM-I**: Mental Disorders. 1. ed. Washington: American Psychiatric Association Mental, 1952. 132p.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **DSM-II**: Diagnostic And Statistical Manual of Mental Disorders. 2. ed. Washington: American Psychiatric Association Mental, 1968, 119p.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **DSM-III**: Diagnostic And Statistical Manual of Mental Disorders. 3. ed. Washington: American Psychiatric Association Mental, 1980. 494p.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **DSM-IV**: Diagnostic And Statistical Manual of Mental Disorders. 4. ed. Washington: American Psychiatric Association Mental, 1984. 886p.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **DSM-IV-TR**: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais. 4. ed. Lisboa: Climepsi, 2000. 944 p.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **DSM-5**: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014, 948p.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-V-TR**: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2023. 1.152p.
- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-19, 2019. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945217423>

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: 70, 2011.

BECK, Judith. S. **Terapia Cognitiva: teoria e prática**. Tradução S. Costa. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BERNARDES, Maria Irene Miranda. **Memorial Acadêmico: Trajetórias, histórias e aprendizagens**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/31765/1/MemorialAcad%C3%AAmicoTrajet%C3%B3rias.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2022.

BERTOLDI, Franciele Stolf; BRZOZOWSKI, Fabíola Stolf. O papel da psicopedagogia na inclusão e na aprendizagem da pessoa autista. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 37, n. 114, p. 341-352, set./dez. 2020. <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20200028>

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BOSSA, Nadia Aparecida. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

BOSSA, Nadia Aparecida. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

BRAGA, Glaura Cristina Oliveira; PRADO, Rosana. **Guia Orientador: Intervenções pedagógicas e organização do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais**. v. 1. Rio de Janeiro: Wok, 2022. (Coleção Educação e Diversidade).

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Brasília: Presidente da República, 1971. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm). Acesso em: 21 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 72.425, de 3 de Julho de 1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e da outras providências. Brasília: Presidente da Republica, 1973. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. **Ano Internacional das Pessoas Deficientes**. Comissão Nacional Relatório de Atividades Brasil. Brasília, 1981. Presidente da República, Ministério de Estado da Educação e Cultura. Disponível em: <https://dominiopublico.gov.br/download/texto/me002911.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO Jomtien/Tailândia, 1990, p. 1-8. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por). Acesso em: 05 maio 2023.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO: Jomtien/Tailândia, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidente da República, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei%209394.pdf>. Acesso em: 02 maio 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.124, de 15 de maio de 1997.** Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Psicopedagogo, cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicopedagogia e determina outras providências. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=19139>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 128, de 16 de março de 2000.** Dispõe sobre a implantação de assistência psicológica e psicopedagógica, ao aprendiz e à instituição, em todos os estabelecimentos de ensino básico, de educação infantil, fundamental e médio. Brasília: Câmara dos Deputados, 2000. Disponível em: <https://al.sp.gov.br/propositura/?id=58845>. Acesso em: 17 abr. 2023.

BRASIL. **Parecer CNB/CEB nº 17/2001 aprovado em 3 de julho de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília. Ministério da Educação, 2001a. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_CEB017\\_01.pdf?query=envio](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_CEB017_01.pdf?query=envio). Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Presidente da Câmara da educação Básica, 2001b. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_CEB0\\_1.pdf?query=EDUCA%20%20ESPECIAL](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_CEB0_1.pdf?query=EDUCA%20%20ESPECIAL). Acesso em: 20 de mar. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providencias. Brasília: Presidente da República, 2002. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626, DE 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Presidente da República, 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20042006/2005/Decreto/D5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Presidente do Conselho Nacional de Educação, 2006. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_rcp0106.pdf?query=licenciatura](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=licenciatura). Acesso em: 06 nov. 2022.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: Secretário da Educação, 2007a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&category\\_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. **Edital nº 01 de 26 de abril de 2007**. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2007b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007\\_salas.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf). Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: Presidente da República, 2008b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm). Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_rceb00409.pdf?query=diretrize%20curriculares%20complementares](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rceb00409.pdf?query=diretrize%20curriculares%20complementares) Acesso em: 20 de mar. 2020.

BRASIL. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidente da República, 2011. Disponível em: [http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/8.6-\\_decreto\\_ndeg\\_7.611-11\\_-\\_acessib.pdf](http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/8.6-_decreto_ndeg_7.611-11_-_acessib.pdf). Acesso em: 31 maio 2023.

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: Presidente da República, 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 25 maio 2023.

BRASIL. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)**. Brasília: Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde, 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/arquivos/diretrizes-sobre-autismo>. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidente da república. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 21 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília: MEC, 2018.

BRUNSWICK. Department of Education, Student Services Branch. **Best Practices for Inclusion**. New Brunswick, 1994. Disponível em: <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/Inclusion/BestPracticesinInclusion.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2023.

CARVALHO, Aline dos Santos Moreira de *et al.* Reflexões sobre a inclusão de deficientes visuais no contexto universitário. **Research, Society and Development**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 1-8, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/25062/21928>. Acesso em: 23 de fev. 2023. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i1.25062>

CARVALHO, Sousa Soares Filha Francidalma *et al.* Perfil sociodemográfico e conhecimento de docentes sobre o transtorno do espectro do autismo. **Revista Recien - Revista Científica de Enfermagem**, São Paulo, v. 11, n. 36, p. 402-411, 2021. Disponível em: <http://www.recien.com.br/index.php/Recien/article/view/524>. Acesso em: 18 maio. 2023. <https://doi.org/10.24276/rrecien2021.11.36.402-411>

CHAMAT, Leila Sara José. **Técnicas de Intervenção Psicopedagógica: Para dificuldades e problemas de aprendizagem**. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2008.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WM3zS7XkRpgwKWQpNZCZY8d/?format=pdf&lang=PT>. Acesso em: 02 fev. 2023. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000100002>

CONSOLINI, Marília; LOPES, Ederaldo José; LOPES, Renata Ferrarez Fernandes. Terapia Cognitivo-comportamental no Espectro Autista de Alto Funcionamento: revisão integrativa. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 38-50, jun. 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtc/v15n1/v15n1a07.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2022. <https://doi.org/10.5935/1808-5687.20190007>

CORAZZA, Sandra Mara. O sonho da docência: fantástico tear. **Pro-Posições**, Campinas, v. 32, p. 1-29, 2021. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0008>

COSTA, Ana Araújo; PINTO, Telma Maranhão Gomes; ANDRADE, Márcia Siqueira de. Análise Histórica do surgimento da Psicopedagogia no Brasil. **ID online - Revista de Psicologia**, [s. l.], v. 7, n. 20, p. 10-21, 2013. <https://doi.org/10.14295/idonline.v7i20.234>

COSTA, Joana de Melo Simões *et al.* **Funções executivas e desenvolvimento infantil: habilidades necessárias para a autonomia**. 1. ed. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal-FMCSV, 2016. Disponível em: [https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Funcoes\\_executivas.pdf](https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Funcoes_executivas.pdf). Acesso em: 17 mar. 2024.

CUNHA, Eugenio. **Autismo e Inclusão: Psicopedagogia e práticas inclusivas na escola e na família**. 7. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

CUNHA, Nylse Helena Silva da. **Brinquedo, Desafio e Descoberta**. Rio de Janeiro: FAE, 1988.

DANTAS, Lilianne Moreira; COSTA, Lidsay Loureiro da. A relação entre as práticas pedagógicas do AEE e da sala de aula comum em uma escola pública regular de Horizonte/CE. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA - CINTEDI*, 1., 2014, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: Realize, 2014. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/8457>. Acesso em: 21 set. 2023.

DARIO, Vanusa Cristina; LOURENÇO, Mariane Lemos. Cultura organizacional e vivências de prazer e sofrimento no trabalho: um estudo com professores de instituições federais de ensino

superior. **Revista Organizações em Contexto**, São Bernardo do Campo, v. 14, n. 27, p. 345-395, jan./jun. 2018. <https://doi.org/10.15603/1982-8756/roc.v14n27p345-395>

DUTRA, Cláudia Pereira; GRIBOSK, Maffini Cláudia. Gestão para a inclusão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 26, p. 1-5, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313127396002.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2023.

DUTRA, Micaela Scarpatti Jogaib; QUEIROZ, Bárbara Terra; SANTO, Amabeli Dell. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o ambiente construído: proposta de intervenção para uma Sala de Recursos Multifuncionais. In: ENCONTRO NACIONAL DE ERGONOMIA DO AMBIENTE CONSTRUÍDO - ENEAC, 9., 2022, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: Blucher, v. 10 n. 4, Out, 2022. Disponível em: <https://pdf.blucher.com.br/designproceedings/eneac2022/041.pdf>. Acesso em: 20 maio 2024.

ESCOTT, Clarice Monteiro. **Interfaces entre a Psicopedagogia clínica e institucional: Um olhar e uma escuta na ação preventiva das dificuldades de aprendizagem**. 2000. 325f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/242027/000276027.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 fev. 2023.

FAUSTINO, Ana Paula Cunha; SILVA, Mônica Caetano Vieira da. A evolução da Psicopedagogia e a importância do psicopedagogo. **Caderno Intersaberes**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-162, 2021.

FERNANDES, Alisson V.; NEVES, João V. A.; SCARAFICCI, Rafael A. **Autismo**. Campinas: UNICAMP, 2011.

FERRARI, Ana Cláudia Victorelli. Contribuições da psicopedagogia para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem da criança autista. **Revista Educar FCE**, Barueri, v. 1, n. 1, p. 25-28, jul. 2015. Disponível em: <https://www.fce.edu.br/pdf/EDUCAR-FCE-27-07-16.pdf#page=25>. Acesso em: 26 jun. 2023.

FERNANDES, Suelen Silva. **Assessoramento psicopedagógico no atendimento educacional especializado**. João Pessoa. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicopedagogia) – Universidade Federal de Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/15439>. Acesso em: 30 nov. 2022.

FERNÁNDEZ, Alícia. **A Inteligência Aprisionada: Abordagem Psicopedagógica Clínica da Criança e sua Família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRA, Ingrid Araújo da Silva. **Vamos brincar de dançar?** A narrativa do processo de brincar no ensino da dança no programa de iniciação à docência PIBID/UFRGS no ensino fundamental. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Dança) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/87646>. Acesso em: 21 jul. 2022.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação&Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsychSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 jan. 2023.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>

FLÓRO, Lisiane Fonseca Diogo. **Inclusão escolar, sala de recurso multifuncional e currículo: tecendo aproximações**. 2016. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

FONTANA, Maire Josiane; FÁVERO, Altair Alberto. Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. **Revista de Educação do IDEAU**, [s. l.]. v. 8, n. 17, jan./jun. 2013. Disponível em: [https://www.caxias.ideau.com.br/wp-content/files\\_mf/de946928fc01518999bb019ba65f89a830\\_1.pdf](https://www.caxias.ideau.com.br/wp-content/files_mf/de946928fc01518999bb019ba65f89a830_1.pdf). Acesso em: 24 jul. 2023.

FONSECA, Maildson Araújo *et al.* A sala de recursos multifuncional para inclusão dos alunos autistas no ensino de ciências naturais. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 6, p. 56.863-56.876, jun. 2021. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n6-205>

FONTES, Rejane de Souza. **Ensino Colaborativo: uma proposta de educação inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.

FRANCO, Maira Vieira Amorim; DANTAS, Otilia Maria A.N.A. Pesquisa exploratória: aplicando instrumentos de geração de dados-observação, questionário e entrevista. *In: Congresso Nacional de Educação - EDUCERE*. 4., 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UNB, 2017.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-Ação Pedagógica: práticas de empoderamento e de participação. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 511-530, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://periodicos.shu.unicamp.br.ojs.index.php.ctd.article/view/8637507>. Acesso em: 18 jan. 2023. <https://doi.org/10.20396/etd.v18i2.8637507>

FRANCO, Maria Laura Puglise Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa**. 33. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Lêda Gonçalves de; FACAS, Emílio Peres. Vivências de prazer-sofrimento no contexto de trabalho dos professores. **Estudos e pesquisas em psicologia**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 7-26, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4518/451844510002.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2023. <https://doi.org/10.12957/epp.2013.7880>

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GARCIA, Fabiane Maia; BRAZ, Aissa Thamy Alencar Mendes. Deficiência visual: caminhos legais e teóricos da escola inclusiva. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 622-641, jul./set. 2020. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002802399>

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de estudos social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.



GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2022. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000200008>

HANH, Thich Nhat. **Sem lama não há lótus**: a arte de transformar o sofrimento. Tradução Maria Goretti Rocha Oliveira. Petrópolis: Vozes, 2019.

IGNÁCIO, Tatiane de Souza; UHMANN, Silvana Matos. Transtorno do Espectro Autista e Família: Relação que contribui (ou não) para a inclusão escolar. **Cadernos Macambira**, Serrinha, v. 6, n. 1, out. 2021, p. 174-192, out. 2021. Disponível em: <http://revista.lapprudes.net/index.php/CM/article/view/600/549>. Acesso em: 23 jul. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar 2023**. Brasília: MEC/Inep, 2023. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2023/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2023/apresentacao_coletiva.pdf). Acesso em: 5 set. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo da Educação Superior**: 2022. Brasília: MEC/Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 24 nov. 2022.

JOVER, Ana. Inclusão: qualidade para todos. **Nova Escola**, São Paulo, v. 14, n. 13, p. 8-17, jun. 1999.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em revista**, Curitiba, n.41, p. 61-79, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkjzTNB48zV4zNs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jun. 2023. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação & Sociedade**, Campinas v. 33, n. 120, p. 833-849, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9GqQTbYV8QjfVWpqjdyFHDP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jun. 2023. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300010>.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/SVmZZLzBnrZFnyqXR9TSpYc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2023. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945217170>

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. 1. ed. Brasília. Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Disponível em: [https://www.al.sp.gov.br/repositorio/bibliotecaDigital/21097\\_arquivo.pdf](https://www.al.sp.gov.br/repositorio/bibliotecaDigital/21097_arquivo.pdf). Acesso em: 28 fev. 2023.

LIMA, Luciene César; SOUSA, Léa Barbosa. Pandemia do Covid-19 e o Processo de Aprendizagem: Um Olhar Psicopedagógico. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, [s.l.],

v. 15, n. 54, p. 813-835, fev. 2021. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3017/4724>. Acesso em: 26 jun. 2022. <https://doi.org/10.14295/idonline.v15i54.3017>

LIMA, Samara de Oliveira *et al.* Práticas Pedagógicas: contribuindo para a formação do aluno com transtorno do espectro Autista (TEA). **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 10, n. 14, p. 1-11, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/13618>. Acesso em: 15 abr. 2024. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i14.13618>

LOPES, Ana Maria Costa da Silva. O Autismo e suas conexões: Qual medicação para o Autista? **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, 25, n. 3, p. 1.343-1.352, dez. 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v25n3/v25n3a26.pdf>. Acesso em: 12 set. 2023.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Angelo; HAERTEL, Lúcia Machado. **Neuroanatomia Funcional**. 4. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Atheneu, 2022.

MACHADO, Gabriela Duarte Silva. A importância da rotina para crianças autistas na educação básica. **Revista Gepesvida**, [s. l.], v. 5, n. 10, maio 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Vicente. Quem necessita de Educação Especial. **Construir Notícias**, Recife, v. 29 n. 27, p. 26-27, mar./abr. 2006. Disponível em: <https://www.construirnoticias.com.br/a-campanha-da-fraternidade-2006/>. Acesso em: 28 fev. 2023.

MARTONE, maria Carolina Correa. Tradução e adaptação do Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program (VB-MAPP) para a língua portuguesa e a efetividade do treino de habilidades comportamentais para qualificar profissionais. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de São Carlos, SP, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9315>. Acesso em: 5 de set. 2024.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE/MG nº 4.256, de 10 de janeiro de 2020**. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2020. Secretaria de Estado de Educação Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf.pdf>. Acesso em: 03 maio 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE/MG nº 4.773, de 04 de outubro de 2022**. Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos ao Cadastro de Reserva para convocação temporária ao exercício de funções do Quadro do Magistério das Unidades de Ensino da Rede Estadual do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2022, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE/MG nº 4.968, de 23 de fevereiro de 2024**. Estabelece normas para o cumprimento da carga horária destinada às atividades extraclasse pelo Professor de Educação Básica das escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte,

26 de fevereiro 2024. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/02/4968-24-r-Public.-24-02-24.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 9-30.

MIRANDA, Maria Irene. **Orientações para análise de dados da pesquisa**. Uberlândia, [s.l.:s.n.], 2023, p. 1-3.

MORIÑA, Diez Anabel. El camino hacia la inclusión en España: una revisión de las estadísticas de educación especial. **Revista de Educación**, [s. l.], n. 327, p. 395-416, 2002. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos327/re3272310520.pdf?documentId=0901e72b812598be>. Acesso em: 28 ago. 2023.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Plano, 2002.

MOURA, Liliane Clemente de; CONCEIÇÃO, Maria Luiza da Silva; OLIVEIRA, Paula Rebello Magalhães de. A importância da família e da escola no processo de aprendizagem no TEA na infância. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 9, n. 4, p. 9.287-9.304, abr. 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/9712/3747>. Acesso em: 12 mar. 2023. <https://doi.org/10.51891/rease.v9i4.9712>

MULLER, Luciano Malaquias. Inclusão da pessoa com deficiência à luz do ordenamento jurídico brasileiro. **TCs ON-LINE de Direito-FACULDADE PROGRESSO**, n. 1, 2022.

NEVES, Libéria Rodrigues; RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Política de Educação Especial e os desafios de uma perspectiva inclusiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, 2019. Disponível em: [cielo.br/j/edreal/a/J8j5ZYK99htRZyQnW7Cqbrs/?format=html&lang=pt](https://cielo.br/j/edreal/a/J8j5ZYK99htRZyQnW7Cqbrs/?format=html&lang=pt). Acesso em: 28 fev. 2023. <https://doi.org/10.1590/2175-623684853>

NEWTON, Isaac. **Trecho de uma carta baseado numa metáfora**. Destinatário: Robert Hooke, Cambridge, 5 de fev. 1975. 1 mensagem escrita com próprio punho. Enviada por carta. Disponível em: <https://seara.ufc.br/wp-content/uploads/2019/03/folclore227.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2023.

NOFFS, Neide de Aquino. Palavra da Presidente. **Revista Psicopedagogia**, [s. l.], v. 14, n. 32, p. 5-9, 1995.

OLIVEIRA, Dirlene De; SANGUINETTI, Luciana de Jesus Pires; LORENSET, Odimar. Formação Continuada de Professores Especialistas em Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da educação inclusiva: **Revista Professare**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 1-23, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/3091>. Acesso em: 19 abr. 2024. <https://doi.org/10.33362/professare.v12i1.3091>

OLIVEIRA, Zélia Maria Freire de. Fatores influentes no desenvolvimento do potencial criativo. **Estudos de psicologia**, Campinas, v. 27, p. 83-92, jan./mar. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/YhfMj9CLJcmFZPg7qL9Cnky/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2023. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100010>

ORRÚ, Ester Silvia. **Aprendizes com autismo**: aprendizagens por eixos de interesses em espaços não excludentes. Petrópolis: Vozes, 2016.

PALARO, Simone Martins de Caires; CRUZ, José Anderson Santos. A interface do trabalho da Psicopedagogia na Educação Especial e inclusiva. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 22, n. 00, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/16726>. Acesso em: 20 mar. 2023.

PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira; SMOLARECK, Rodrigo Dalosto. Interloquções das práticas psicopedagógicas e o serviço de atendimento educacional especializado. **Revista psicopedagogia**, São Paulo, v. 38, n. 117, p. 449-459, 2021. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v38n117/12.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2023. <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20210036>

PEREIRA, Débora Silva de Castro. O ato de aprender e o sujeito que aprende. **Construção psicopedagógica**, São Paulo, v. 18, n. 16, p. 112-128, jun. 2010.

PEREIRA, Márcio. Plano de desenvolvimento individual (PDI) Instrumento Político-Pedagógico para a acessibilidade do aluno público alvo da Educação Especial matriculado na rede regular de ensino. **Intercursos**, Ituiutaba, v. 18, n. 2, p. 200-219, jul.-dez. 2019.

PEREIRA, Rodolfo Moura; NASCIMENTO, Crisóstomo Lima do. Diálogos fenomenológicos e transversais sobre o Autismo no contemporâneo. **AMazônica - Revista de Psicopedagogia**, Manaus, v. 16, n. 2, p. 738-769, jul.-dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/12607>. Acesso em: 06 fev. 2024.

PERES, Maria Regina. **Psicopedagogia**: limites e possibilidades a partir de relato de profissionais. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia) –Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, 2007. Disponível em: [https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/bitstream/handle/123456789/15659/ccv\\_ppgpsico\\_dr\\_Maria\\_RP.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/bitstream/handle/123456789/15659/ccv_ppgpsico_dr_Maria_RP.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 20 maio 2024.

PERRI, Tatiana. **Nossas memórias, nossa história!** Tudo... Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MjE0Mjg0OQ/>. Acesso em: 5 nov. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2006. p.17-54.

PIRES, Luciana; SACILOTTO, Isabele Candiottto; PRÓSPERO, Ana Paula de. Para quem serve a avaliação psicopedagógica? **Revista Psicopedagógica**, São Paulo, v. 38, n. 116, p. 224-239, ago. 2021. <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20210017>

POKER, Bortolini Rosimar *et al.* **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. 184p.

PONTES, Martins Edenir; PIRES, Herivelton Pereira. A importância do psicopedagogo na escola. In: SILVA, Cristiana Barcelos da; MELLO Roger Goulart (org.). **Metodologias, práticas e inovação na educação contemporânea**. 2. ed. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2021, v. 2. p. 69-75.

PORTO, Olívia. **Psicopedagogia Institucional**: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

PORTO, Patrícia. Orientação de pais de crianças com fobia social. **Rev. bras. ter. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 101-110, jun. 2005. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S180856872005000100012&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180856872005000100012&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 26 nov. 2022.

QUEIROZ, Magali Aparecida Mendes de; VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira. Imbricações entre mediação, práticas pedagógicas e evasão: um estudo em representações. **Educação Online**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 82-104, 2019. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/514>. Acesso em: 21 jul. 2022. <https://doi.org/10.36556/eol.v14i31.514>

RAINES, Débora. Maternidade suspensa: experiências de mulheres ao cuidar de um bebê com anomalia genética identificada no nascimento. **Rede Neonatal**, [s. l.], v. 18, n. 5, p. 35-39, 1999.

REGO, Maria do Socorro Almeida; PONTES, Magno Márcio de Lima. A importância do estágio supervisionado clínico para a atuação do psicopedagogo. **HOLOS**, Natal, v. 6, p. 113, 2019. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5515>. Acesso em: 23 maio 2023. <https://doi.org/10.15628/holos.2019.5515>

RIBEIRO, Andreia Alves Guimarães; MURAD, Carla Regina Rachid Otavio. Revisão de literatura sobre instrumentos de avaliação para rastreamento de sinais precoces de autismo: tipos e resultados alcançados. **Revista Iniciação & Formação Docente**, Uberaba, v. 7, n. 3, p. 1-12. 2020. <https://doi.org/10.18554/ifd.v7i3.4974>

ROCHA, Leonor Paniago; REIS, Marlene Barbosa de Freitas; COSTAS, Vanderlei Balbino da. Educação Especial e Inclusão: diálogos sobre pesquisa, políticas e práticas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 871-883, maio 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6198/619865687012/619865687012.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2023. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp.1.13501>

ROSAMILHA, Nelson. **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil**. São Paulo: Pioneira, 1979.

SAMPAIO, Simaia. **Manual prático do diagnóstico psicopedagógico clínico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

SANTANA, Jozania Ferreira de. **A escuta sensível como prática docente na educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Docência na Educação Infantil) – Universidade Federal da Bahia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/19974>. Acesso em: 05 set. 2022.

SANTOS, Maria Elizangela Pereira. Crianças com TEA- Transtorno do Espectro Autista: a importância do psicopedagogo no processo ensino aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Física, Saúde e Desempenho - REBESDE**, [s. l.], v. 3, n. 1, 2022. Disponível em: <https://revista.unifatecie.edu.br/index.php/rebesde/article/view/125/95>. Acesso em: 23 jun. 2023. <https://doi.org/10.33872/rebesde.v3n1.e015>

SCHWARTZMAN, José Salomão. Transtorno do Espectro Autista: Características Gerais. In: D'ANTINO, Famá Eloisa Maria; BRUNONI, Décio (org.). **Contribuições para a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**: estudos interdisciplinares em educação e saúde em alunos com Transtornos do Espectro do Autismo no município de Barueri. São Paulo: Memnon, 2015. p. 13-24.

SERRA, Dayse. Autista, família e inclusão. **Revista POLÊM!CA**, Rio de Janeiro, v. 9, n.1, p. 40-56, jan./mar., 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/2693/1854>. Acesso em: 22 jul. 2023.

SFALCIN, Juliana de Souza; SILVA, Letícia da; HECK, Maristela Cristiane. Educação Especial Reflexões sobre Intencionalidades Psicopedagogias em Tempos de Pandemia. *In: JORNADA DE EXTENSÃO*, 21., 2020, Ijuí. **Anais...** Salão do conhecimento: Unijui, 2020, Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaokonhecimento/article/view/17984/16718>. Acesso em: 5 set. 2022.

SILVA, Andrezza Emilly Cardoso da. **A percepção dos professores acerca da psicopedagogia na instituição escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Psicopedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/15477>. Acesso em: 5 set. 2022.

SILVA, Antenor de Oliveira Neto *et al.* Educação Inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria v. 31, n. 60, p. 80-92, jan./mar. 2018. <https://doi.org/10.5902/1984686X24091>

SILVA, Ester Aparecida. **Relação professor-aluno: desafios e perspectivas dos professores na busca pela qualidade no ensino aprendizagem**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário UNIFACIG, Manhauçu, 2019. Disponível em: <http://pensaracademico.unifacig.edu.br/index.php/repositoriotcc/article/view/1667>. Acesso em: 05 set. 2022.

SILVA, Josenildo Pereira da; SILVA, José Petrônio da. Discente com autismo na sala de aula regular: o que fazer?. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 121-135, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560658993003/560658993003.pdf>. Acesso em: 12 set. 2023. <https://doi.org/10.17648/rsd-v2i2.31>

SILVA, Lorenzzi Loidi da; COUTINHO, Sebastião Alves Filho. A participação da família na vida escolar dos filhos. *In: COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa; PACÍFICO, Juracy Machado; ESTRELA, George Queiroga (org.). Gestão escolar: enfrentando os desafios cotidianos em escolas públicas*. Curitiba: CRV, 2009.

SILVA, Rafael Soares. AEE para Salas de Recursos Multifuncionais: Aspectos Legais, Pedagógicos e Organizacionais. **Investigação, Sociedade e Desenvolvimento**, [s. l.], v. 11, n. 4, p. 1-10, 2022. em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/26594/24033>. Acesso em: 15 maio 2023. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i4.26594>.

SILVA, Rafael Soares; SOUSA, Marciana Vieira de; SILVA, Izabel Rodrigues da. Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down na educação infantil. **Revista Amor Mundi**, [s. l.], v. 1, n. 3, p. 35-46, dez. 2020. Disponível em: <http://18.229.242.68/index.php/amormundi/article/view/32>. Acesso em: 24 maio 2023. <https://doi.org/10.46550/amormundi.v1i3.32>

SILVA, Renata Maldonado; RIBEIRO, Luana Leal. Permanências do modelo médico nos discursos dos professores da Educação Especial. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 141-166, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9378>. Acesso em: 16 maio 2023. <https://doi.org/10.5965/1984317813012017141>

SILVA, Solange Cristina da; GESSER, Marivete; NUERNBERG; Adriano Henrique. A contribuição do modelo social da deficiência para a compreensão do Transtorno do Espectro Autista. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 187-207, abr./jun. 2019. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/12897>. Acesso em: 16 maio 2023. <https://doi.org/10.5965/1984317815022019187>

SILVA, Taynan Alécio da *et al.* Os Enfrentamentos dos docentes frente às demandas da Sala de Recursos Multifuncionais. In: DUQUE, Cássia *et al* (org.). **Os entraves existentes na Sala de Recursos Multifuncionais: a partir das perspectivas dos discentes e docentes**. Vitória: Educação Transversal, 2023. p. 85-103. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/740449>. Acesso em: 21 maio 2024.

SILVEIRA, Mery Josiane Barbosa *et al.* O Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncional: Uma Revisão de Literatura no Período de 2008 a 2018. **Revista Psicologia & Saberes**, [s. l.], v. 8, n. 11, p. 338-349, 2019. Disponível em: <https://cesmac.emnuvens.com.br/psicologia/article/view/989/783>. Acesso em: 03 mar. 2023.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Engel Tatiana; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 31-42.

SIMONE, Michelle de Souza; OLIVEIRA NETO, Artur Maciel de. Uso da tecnologia assistiva na sala de recursos multifuncionais para alunos com TEA: relato de experiência. **Cadernos Macambira**, Serrinha, v. 7, n. 3, nov., 2022. Disponível em: <https://revista.lapprudes.net/index.php/CM/issue/view/43/41>. Acesso em: 20 maio 2024.

STELZER, Fernando Gustavo. **Uma pequena história do autismo**. v. 1. São Leopoldo: Oikos, 2010. (Cadernos Pandorga de Autismo).

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista Reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 4. ed. Brasília: Plano, 2002, p. 9-64.

TORTELA, Jussara Cristina Barboza *et al.* Histórias e memórias na educação infantil: Um elo entre literatura infantil, PNBE e prática pedagógica. **Nuances: Estudo sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 2, p. 134-151, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3715>. Acesso em: 21 jul. 2022. <https://doi.org/10.14572/nuances.v27i2.3715>

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WINNICOTT, Donald Woods. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1964.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZABOROSKI, Ana Paula. O ensino Colaborativo e a formação permanente dos professores para o desenvolvimento da educação inclusiva. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 4, n. 1, p. 119-130, 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7334>. Acesso em: 27 nov. 2023. <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2018.v4n1.10.p119>

ZORZI, Jaime Luiz. **Linguagem e desenvolvimento cognitivo**: a evolução do simbolismo na criança. São Paulo: Pancast, 1994.



## APÊNDICE 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Federal de Uberlândia

Faculdade de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação

Av. João Naves de Ávila, nº 2.121 – Campus S<sup>ta</sup> Mônica – Bloco “G”. CEP 38.400-902 – Uberlândia/MG. Telefax: (034) 3239-4212

---

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos a Sra. para participar da pesquisa “O PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL (AEE/SRM) COM FORMAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA: ATUAÇÃO JUNTO AO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)”, sob a responsabilidade das pesquisadoras: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Irene Miranda e Cristina dos Reis Souza Dornelas.

Essa pesquisa busca analisar a atuação do profissional do Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recurso multifuncional AEE/SRM, com formação em Psicopedagogia, junto ao aluno com TEA. Sua participação é voluntária e consistirá em conceder entrevistas orais, com a utilização de aparelhos eletrônicos de gravação, sobre o tema pesquisado. Os instrumentos de coleta de dados serão *entrevista semiestruturada e análise documental*. As entrevistas serão previamente marcadas em local, dia e horário de sua conveniência.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Cristina dos Reis Souza Dornelas.

Os benefícios da pesquisa permeiam-se nas possibilidades de proporcionar aos participantes a reflexão e a compreensão sobre a importância da atuação do professor com formação em Psicopedagogia no Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recurso multifuncional AEE/SRM, junto ao aluno com Transtorno do Espectro Autista TEA, bem como na Educação Especial e Inclusiva. Com o resultado desse estudo, pretende-se, também, contribuir com outras pesquisas.

Os riscos da pesquisa circunscrevem-se a eventuais desconfortos por parte dos entrevistados em relação às interpretações e conclusões da pesquisa. No entanto, é um estudo inserido na área de Ciências Humanas, em que os princípios éticos serão respeitados, restringindo as análises aos aspectos atinentes ao objeto da pesquisa. Um possível risco seria a identificação dos participantes da pesquisa. Porém, em nenhum momento os participantes da pesquisa serão identificados. A fim de evitar qualquer possibilidade de identificação, os entrevistados serão referidos no texto com uma codificação criada para a dissertação, qual seja,

a letra P (de Professor) seguida de um numeral. Assim, vão permear o texto as formas designativas P1 e P2. Os resultados da pesquisa serão publicados e, ainda assim, as identidades dos participantes serão preservadas. Caso seja necessário que algumas entrevistas tornem-se públicas, para minimizar os riscos decorrentes desta publicação, será apresentado um documento de cessão gratuita de direitos de depoimento oral para o participante da pesquisa e a entrevista só será publicada mediante a assinatura deste documento.

A Senhora não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa. A senhora é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação da pesquisa, a senhora é livre para solicitar a retirada das informações constantes em sua entrevista.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, a Sra. poderá entrar em contato com Cristina dos Reis Souza Dornelas, pelo e-mail [crissdornelas@hotmail.com](mailto:crissdornelas@hotmail.com), ou com a Faculdade de Educação, na Av. João Naves de Ávila nº 2.121 – Bloco “G”, sala 156, Santa Mônica, Uberlândia-MG, Cep 38408-100, fone (34) 3239-4163.

Uberlândia, ..... de ..... de 202.....

---

Profª Drª Maria Irene Miranda  
Orientadora da Pesquisa

---

Profª Cristina dos Reis Souza Dornelas  
Pesquisadora

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecida.

---

Assinatura do participante da pesquisa - CPF

## **APÊNDICE 2 - Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Professor Especialista em Psicopedagogia**

01. Fale sobre as possibilidades e/ou impossibilidades da inclusão escolar do aluno com TEA.
02. Você se sente preparada para trabalhar no AEE/SRM junto ao aluno com TEA? Justifique.
03. Os conhecimentos do curso de Psicopedagogia contribuem para sua atuação no AEE/SRM junto ao aluno com TEA? Como?
04. Quando realizou o curso de Psicopedagogia você tinha expectativas de que os conhecimentos oriundos do curso poderiam embasar sua prática no AEE/SRM? Justifique.
05. Você considera que a interação entre todos os alunos da escola contribui para o desenvolvimento do aluno com TEA? Justifique.
06. Elenque os principais desafios enfrentados por você no AEE/SRM com os alunos com TEA.
07. Fale sobre suas ações como professora no AEE/SRM junto ao aluno com TEA.
08. Você realiza algum tipo de adaptação curricular? Explique.
09. Como é a sua relação com os professores da sala comum de seus alunos com TEA e os demais profissionais da escola?
10. Você considera importante a participação da família no processo de ensino aprendizagem do aluno? Justifique.
11. Você gostaria de acrescentar algo que considere importante sobre a sua atuação junto ao aluno com TEA, como professora do AEE/SRM com formação em Psicopedagogia?