

O desenvolvimento profissional docente e a busca de qualificação para a produção escrita de alunos autistas no Ensino Médio

ARRUDA, Rodney Mendes de ¹
PEREIRA, Fernanda Lacerda ²

RESUMO: Este texto apresenta a reflexão de dois graduados em Letras, envolvidos no ensino de produção de texto voltado ao texto dissertativo-argumentativo para o Enem, em processo contínuo de qualificação profissional, requerido pela crescente demanda de atendimento a alunos que se enquadram na perspectiva da Inclusão. Neste trabalho, o recorte se volta ao Transtorno do Espectro Autista (TEA). O percurso apresentado contemplou pesquisa bibliográfica, análise contextual e reflexões dos envolvidos. O levantamento teórico corrobora a realidade presenciada em escolas: existência de um processo de tornar-se inclusivo; docentes de Língua Portuguesa não capacitados para trabalhar com pessoas com deficiência, notadamente, com autistas; desconhecimento de ferramentas pedagógicas para o efetivo trabalho com linguagem oral e escrita, principalmente quando há estrutura a seguir, como no caso de texto do Enem; falta de formação especializada em Língua Portuguesa para atender especificidades de autistas adolescentes; identidade docente em constante reconfiguração, de forma a atender demandas atuais. Os resultados indicam a necessidade de investimento em formações específicas, por áreas do conhecimento, de forma a haver desenvolvimento profissional de forma coerente.

PALAVRAS-CHAVE: desenvolvimento profissional; autismo; produção de texto

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a educação no Brasil tem enfrentado desafios, principalmente por sua diversidade sociocultural, o que dificulta a efetivação de uma política nacional, ainda que exista (PNE, 2014). Parte dessa complexidade passa pela formação inicial que, obrigada a assumir as perspectivas de variada legislação³, mostra-se tempo insuficiente para formação quanto às demandas reais, o que exige investimento na continuidade do desenvolvimento profissional dos educadores.

¹ Doutor em Estudos de Linguagens (PPGEL/UFMT), Docente efetivo no IFMT, *Campus* Cel. Octayde Jorge da Silva, mendes.arruda@ifmt.edu.br

² Graduada em Letras (UNOPAR), Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (Metropolitana), fernandalacerdapp@gmail.com

³ Lei de Diretrizes e Bases (1996); Reconhecimento de Libras; leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que regulamentam a educação para as relações étnico-raciais; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Ministério da Educação, 2008), Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Resolução nº 4, 2009), Decreto que dispõe sobre a educação especial e o Atendimento Educacional Especializado — AEE (Decreto nº 7.611, 2011), Lei que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei nº 12.764, 2012) e Lei Brasileira de Inclusão, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, 2015).

A inclusão social, absorvida pela Educação como Inclusão escolar, requer um maior nível de compromisso com a construção de um ambiente educacional que respeite e valorize as especificidades. Para além da capacitação em pós-graduação nas áreas de interesse e aprofundamento teórico em títulos, docentes têm sido envolvidos no complexo contexto de ver ampliada a heterogeneidade nas turmas.

Além do esperado domínio de conteúdos na área da formação inicial, do conhecimento de recursos e metodologias que favoreçam o ensino-aprendizagem e de multiletramentos – entre eles, o tecnológico –, muitos se veem compelidos a entender minimamente de dificuldades de aprendizagem e de transtornos de aprendizagem. Esses casos aparecem gradualmente nas escolas, munidos ou não de laudo.

Neste trabalho, dois profissionais de Letras, envolvidos com produção de texto dissertativo-argumentativo nos moldes do Enem, e com interesse na educação inclusiva – como formação adicional – elaboram uma leitura do contexto histórico-social, contemplando as demandas atuais, notadamente em relação a casos de autismo no Ensino Médio e escassez de embasamento oficial para avaliação de redações.

2 METODOLOGIA

As reflexões aqui presentes retratam um percurso que se enquadra como pesquisa qualitativa, de base teoricamente bibliográfica e de análise contextual (Creswell, 2021, Gatti, 1999) e, vivencialmente, crítico-reflexiva (Garcia, 1999; Zeichner, 1994; Diniz-Pereira e Zeichner, 2002).

O instrumento de coleta de dados foi registro de anotações, de um dos autores; e intercâmbio de experiências com colega da área, docente e psicopedagoga. Os dados, não apresentados aqui, dada a extensão do texto, são anotações feitas de cada aluno com autismo. Na instituição, o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) encaminha aos professores um informativo com apresentação dos alunos atendidos no setor, com identificação das necessidades e orientações pedagógicas.

A partir disso, por iniciativa pessoal e interesse de estudo, o professor anota informações desses alunos em relação à leitura, produção de texto de variados gêneros discursivos, interação oral, realização de atividades individuais e em grupo etc. A partir dessas observações, compara-se com as características do espectro autista, de forma geral; com as especificidades informadas sobre o(s) aluno(s); com embasamento teórico advindo da formação em Psicopedagogia da colega autora, e da formação em andamento, de ambos, em Neuropsicopedagogia. Ressalta-se que não houve ações interventivas dessas áreas, por extrapolar as atribuições do professor titular.

No entanto, a compreensão das noções acerca das características específicas, com a fundamentação do curso em realização, possibilita uma abertura para melhor atender os alunos, antes inexistente. Tanto quanto possível, conversava com os alunos sobre entendimento, facilidade/dificuldade com as atividades, assim como conversava com seus pais e, ainda, repassava informações à psicóloga escolar e nos conselhos de classe.

3 ANÁLISE DE CONTEXTO

De forma breve, apresentamos critérios considerados em nosso estudo, para construir o panorama contextual.

- **Aspectos históricos:** História mundial marcada pela exclusão (segregação) e integração até alcançar a inclusão, não de forma linear, pois até a contemporaneidade há traços das fases anteriores. O acesso à escola era totalmente discriminatório, para a elite, numa perspectiva de homogeneidade de pessoas;
- **Inclusão escolar:** implementada por força de lei, sem o devido preparo de toda a comunidade escolar, entendendo todos como educadores; projetos iniciais, sem continuidade; espaço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em algumas escolas; profissionais de apoio com pouca formação; alunos em condição de integração nas escolas;
- **Cursos de formação:** ampla oferta de cursos voltados para a Educação Especial/inclusiva, porém, com várias distorções: cursos extremamente básicos, repetitivos, sem profundidade teórica; muitos cursos livres e/ou a distância; bastante

voltados à infância e Ensino Fundamental – Anos Iniciais;

- **Transdisciplinaridade:** Psicologia; Neurociências (Relvas, 2011); Psicopedagogia; Neuropsicopedagogia (Russo, 2015);
- **Capacitações sobre Autismo:** Cursos pagos de média ou longa duração; Análise do Comportamento Aplicada (ABA); geralmente caros, que demandam tempo para estudo;
- **Capacitação específica em Linguagens para o trabalho com autistas:** ausência de oferta; o que existe é em relação a alunos de Ensino Fundamental;
- **Desenvolvimento profissional docente:** Diniz-Pereira; Zeichner (2002); Marcelo García (1999); Zeichner (1994).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apesar da divulgação de muitos autores e gestores, em diferentes discursos, em favor da efetiva inclusão, é mais sensato admitir que se trata de algo em processo. É fato que já não se vive a completa exclusão e que muitas pessoas com deficiência tiveram acesso à escolarização, desde o ensino básico até a pós-graduação.

No entanto, também é fato que, dada a diversidade apontada na Introdução, o Brasil, nas várias instâncias governamentais, não conseguiu, ainda, criar uma cultura de respeito ao diferente, incluindo aí a neurodiversidade. Há preconceito, desinformação, falta de qualificação e de políticas públicas eficientes, entre outras ações.

Cursos de formação pedagógica e áreas de atuação, como a Psicopedagogia e a Neuropsicopedagogia, privilegiam a infância e o Ensino Fundamental, por tratar-se da base, da fase de maior importância de diagnóstico, tratamento clínico e acompanhamento escolar (Russo, 2015). Isso limita a abrangência e a diversidade das abordagens necessárias para atender a todas as etapas do ensino básico.

A oferta de cursos voltados à Educação Especial e Inclusiva é ampla, apresentando aspectos positivos e negativos. Numa necessária leitura crítica, há que citar o fato de, gratuitos ou pagos, muitos deles serem básicos, resultando em conteúdos repetitivos e com falta de profundidade teórica, o que compromete a adequada formação dos profissionais. Quanto melhor a capacitação, maior o investimento, o que não está ao alcance financeiro de muitos docentes.

Em revisão bibliográfica, Braga e Braga (2024) constataam que, nas publicações sobre autistas, sobressaem trabalhos sobre eles no Ensino Fundamental e, mais recentemente, no Ensino Superior. Os temas correlatos são em torno de Jogos e brincadeiras para pessoas com TEA; Avaliação; Mediação, interação, acolhimento e inclusão de pessoas; Uso de Tecnologias Assistivas.

Em nossa análise, verificamos que, apesar de presença de comorbidade ser um traço recorrente, alunos autistas que necessitam de pouco suporte apresentam maior independência nas atividades, conseguindo inclusive, participar das que envolvem oralidade e exposição. Entretanto, a mesma funcionalidade não se verifica em casos com acréscimo de situações, o que compromete a atenção e a expressão oral e escrita.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017⁴; 2018), documento que orienta a educação no Brasil, em todas as áreas, apresenta 10 Competências Gerais⁵, as quais explicam a relação entre conhecimentos, habilidades e atitudes. No Ensino Médio, trabalha-se os educandos de forma integral, aptos às demandas do século XXI, em relação ao mundo do trabalho e à vida em sociedade.

No entanto, como apontam Silva e Silva (2019), desde o documento voltado ao Ensino Fundamental não há referências claras à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Segundo as autoras, “os critérios utilizados na fundamentação teórica influenciam uma compreensão inclusiva nos atos educacionais, visando atender as necessidades específicas de cada um, com deficiência ou não”. Esse texto, entretanto, representa uma lacuna para a orientação pedagógica, o que demanda busca pessoal por capacitação.

Em 2023, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) lançou a Cartilha do participante TEA, que serve aos participantes, à sua família e aos docentes, em virtude de apresentar características dos autistas que devem ser consideradas na aplicação do Enem. Além disso, o material apresenta as cinco competências avaliadas na redação, associando características atitudinais e

⁴ O documento homologado em 2017 é voltado à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Em 2018, o ministro de Educação homologou o documento para o Ensino Médio.

⁵ 1. Conhecimento; 2. Pensamento Científico, Crítico e Criativo; 3. Repertório Cultural; 4. Comunicação; 5. Cultura Digital; 6. Trabalho e Projeto de Vida; 7. Argumentação; 8. Autoconhecimento e Autocuidado; 9. Empatia e Cooperação; 10. Responsabilidade e Cidadania. Essas competências são trabalhadas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio com propósitos e profundidade diferenciados.

gráficas de autistas, que podem figurar em seus textos.

É o documento mais útil a docentes de alunos autistas que investem em produção de texto no Ensino Médio. Contudo, as informações ainda são gerais. Somente avaliadores treinados e selecionados possuem acesso à grade específica de avaliação. Enquanto há cursos de atualização de critérios da banca organizadora do exame (atualmente, Cebraspe) a docentes interessados, o mesmo não ocorre voltado aos casos de avaliação especializada: TEA, surdos e dislexia.

A problemática em relação aos autistas está permeada por um processo educacional ainda falho, como o fato das aprovações compulsórias até chegarem ao Ensino Médio. Nesta fase de vida e de estudos exige-se mais dos alunos, seja em torno de atenção e foco na realidade, quando nos estudos, em relação a resultados, profundidade, interrelações. Parte dessas expectativas não são atendidas nem mesmo por estudantes sem comprometimentos, a exemplo da dificuldade generalizada com leitura, compreensão e foco na atual geração de adolescentes (Dias, 2024).

Nesse contexto, observa-se a inexistência de ferramentas pedagógicas para o efetivo trabalho com linguagem oral e escrita de adolescentes autistas no Ensino Médio. Do ponto de vista docente, há dificuldade para ensinar adequadamente, não só a estrutura do texto dissertativo-argumentativo, mas a complexa articulação entre ideias, com conexões em todo o texto, envolvendo repertório linguístico e sociocultural, com análise e síntese, com o rigor requerido para um projeto de texto estratégico.

Apesar de buscas por professores com a mesma experiência e necessidade, os resultados são frustrantes, o que nos leva a conjecturar que alunos autistas estão sendo ignorados no desenvolvimento dessas capacidades; tratados com atividades infantilizadas, desconsiderando sua potencialidade ou invisibilizados nas turmas. Entretanto, é necessário considerar que há diversidade de casos, o que dificulta encontrar colegas que tenham experiência similar, para troca de experiências.

Esse contexto configura a jornada no desenvolvimento profissional docente, com permanente investimento em estudo, enquanto está em serviço, considerando que a contemporaneidade nos provoca a conhecer vários assuntos, ter fundamentação teórica para investir em práticas atualizadas e pedagogicamente versáteis.

Marcelo Garcia (1999) reforça o papel dos docentes como profissionais, o que requer domínio da ciência, técnica e arte para desenvolver competência profissional. Dessa forma, será possível alcançar emancipação, de forma crítica, reflexiva, consolidando o lugar social do qual deve apropriar-se. Soma-se a isso a visão de Zeichner (1994), que concebe a reflexão aberta ao coletivo, a dialogia e a prática da pesquisa-ação.

Com essas características, identificam-se os professores reflexivos como aqueles que observam, propõem hipóteses, tentam resolver as problemáticas presentes em suas turmas, estão atentos ao contexto institucional e cultural no qual ensinam, participam do desenvolvimento curricular e se envolvem efetivamente com mudanças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação inicial não basta, seja pelo grande volume de conteúdos da área específica, seja pela pouca ênfase nas práticas de ensino. Além disso, há outras demandas aos docentes, como a necessidade de lidar com públicos diferentes, entre os quais destacam-se alunos com deficiência e neurodiversidade.

O trabalho com alunos autistas no Ensino Médio apresenta uma carga específica de responsabilidade docente, por ser um curto período de tempo, diversidade e profundidade de conteúdos e articulações mentais e discursivas esperadas dos alunos.

O texto dissertativo-argumentativo, desafio para os estudantes em geral, configura-se como um desafio específico no ensino-aprendizagem de autistas, uma vez que a formação em Letras, dissociada de conhecimento de outras áreas, pouco contribui efetivamente para o desenvolvimento exigido.

Esse quadro leva à busca do desenvolvimento profissional docente, como mecanismo ativo de crescimento pessoal e profissional, com a efetivação entre teoria e prática. No processo de estudar, observar e refletir, os docentes conseguem atuar melhor sobre sua realidade, contribuindo para o avanço do processo inclusivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/bncc_ensino_medio.pdf. Acesso em: 27 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Documento-Final.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. -Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CRESWELL, John Ward; CRESWELL, J. David. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Penso, 2021.

DIAS, Érica. A Educação e os novos tempos. In: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Volume: 32, Número: 122, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/i/2024.v32n122/>. Acesso em: 07 mar. 2025.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth. (orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **ECCOS-Revista Científica**, n. 1, 1999. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/715/71511277007.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2025.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Estrutura conceptual de formação de professores. In: **Formação de professores para uma mudança educativa**. Ed. Porto, 1999.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e Transtornos de Aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva**. 1. Edição, 2011.

RUSSO, Rita Margarida Toler *et al.* **Neuropsicopedagogia Clínica: introdução, conceitos, teoria e prática**, 1. Ed., Juruá Editora, 2015.

SILVA, Tamara de Oliveira; SILVA, Janaíla dos Santos. **A (in)visibilidade da criança com TEA na BNCC**. Trabalho de conclusão de curso em Pedagogia, Universidade Federal de Alagoas. 2019.

ZEICHNER, Kenneth. **Teacher's minds and actions: research on teachers' thinking and practice**. London: Falmer Press, 1994.