

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO TRABALHO COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Aline dos Santos Teixeira<sup>1</sup>  
Virna Carneiro da Silva Nepomoceno<sup>2</sup>  
Kelli Consuelo de Almeida Lima Queiróz<sup>3</sup>  
Carla Cassiana de Lima Almeida Ribeiro<sup>4</sup>

### RESUMO

A educação inclusiva requer uma escola que reconheça, valorize, respeite as diferenças de cada um dos sujeitos e favoreça a equidade nos processos formativos. Entende-se que essa perspectiva ainda é permeada de inúmeros desafios, notadamente no que se refere aos processos das aprendizagens de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para a compreensão dessa realidade torna-se indispensável a produção de conhecimentos, por meio de pesquisas, para o desvelamento das ações realizadas pelos docentes que trabalham com alunos da educação especial. Assim, esse estudo objetivou analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos profissionais que atuam com uma criança com TEA na sala de aula comum de uma escola da rede pública do município de Barreiras-BA. Para tanto, tomou-se como referência, a Declaração de Salamanca (1994), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e os estudos de Benute (2020) e Bez (2016). A pesquisa, de abordagem qualitativa, contou com a participação dos seguintes sujeitos: (i) um aluno com TEA, (ii) sua responsável legal, (iii) professores da sala de aula comum e do atendimento educacional especializado e (iv) profissional de apoio. Os dados foram produzidos a partir de observações sistemáticas e entrevistas semiestruturadas. Os resultados obtidos evidenciam que na realidade investigada, embora existam desafios, principalmente no que tange à formação docente e à indisponibilidade de alguns recursos adaptados para as aulas de educação física, as ações dos profissionais que atendem o aluno favorecem a eliminação de barreiras para a participação, aprendizagem e desenvolvimento da criança. Ademais, o estudo identificou que a parceria da família com a escola é fator relevante no processo de inclusão escolar.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva, Transtorno do Espectro Autista, Práticas Pedagógicas.

### INTRODUÇÃO

Uma análise histórica permite a observação do cenário de reivindicações dos direitos e melhores condições de existência de Pessoas com Deficiências e com Transtornos do Neurodesenvolvimento, assim, percebe-se uma mobilização na implementação de políticas públicas materializadas em documentos legais que assegurem os direitos dessas pessoas e, ainda, a promoção da desconstrução de um imaginário coletivo que insiste em invisibilizar esses sujeitos e suas potencialidades.

---

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia- UNEB, [alinesantosfev2@gmail.com](mailto:alinesantosfev2@gmail.com);

<sup>2</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia- UNEB, [virnanepomoceno@gmail.com](mailto:virnanepomoceno@gmail.com);

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidade de Brasília- UNB. Docente da Universidade Federal do Oeste da Bahia- UFOB, [kelli.consuelo@ufob.edu.com](mailto:kelli.consuelo@ufob.edu.com);

<sup>4</sup> Professora Orientadora: Mestre em Tecnologias Aplicadas à Educação pela Universidade do Estado da Bahia- UNEB. Docente da Universidade do Estado da Bahia- UNEB, [ccalmeida@uneb.br](mailto:ccalmeida@uneb.br).

Dentre tais políticas públicas, destaca-se as voltadas para o âmbito educacional, que trazem como objetivo central a garantia do direito natural e legal à escola. No Brasil, no âmbito das políticas de educação especial, o direito à formação escolar de pessoas com deficiência ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) se materializa pela perspectiva da inclusão e, para tanto, condições conceituais, atitudinais e objetivas inerentes ao trabalho pedagógico da escola podem potencializar ou fragilizar a intencionalidade inclusiva.

Nessa direção, reconhecendo o crescente índice de diagnósticos de pessoas com TEA, acompanhado do número expressivo de matrículas de alunos com este transtorno em escolas comuns, entende-se que apenas o acesso a estas instituições não assegura aos educandos com TEA o direito à educação, visto que a garantia da permanência e da aprendizagem tornam-se de igual modo fundamentais. Portanto, torna-se evidente a necessidade de pesquisas no campo da educação que intencionam analisar as práticas pedagógicas que são desenvolvidas com o público referido anteriormente. Tais pesquisas possibilitam a observação da (in)existência de práticas de inclusão escolar, podendo favorecer a implementação de novas concepções e ações que garantam efetivamente uma educação de qualidade para todos.

Partindo desse pressuposto, a presente pesquisa objetivou analisar as práticas pedagógicas implementadas pelos profissionais que atuam com uma criança com TEA na sala de aula comum da educação básica da rede pública de ensino. Com base nisso, buscou-se ainda observar a existência de ações inclusivas promovidas pelos professores, verificar a disponibilidade de recursos materiais e de infraestrutura adequada para a inclusão do aluno e reconhecer os desafios encontrados pelos docentes para a efetivação de ações pedagógicas inclusivas.

Para tanto, este artigo está apoiado em autores que discutem a temática - Benute (2020) e Bez (2016), bem como na Declaração de Salamanca (1994) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Desse modo, visando propiciar o entendimento das ideias abordadas, este texto está organizado em subseções que apresentam, respectivamente, o percurso metodológico utilizado para a pesquisa, o referencial teórico e os resultados obtidos no estudo.

## **METODOLOGIA**

A fim de alcançar os objetivos propostos, adotamos a abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, aqui entendido como a “investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações” (Ventura, 2007, p. 384). Também, em razão do que afirma Yin (2015), “o estudo

de caso é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados” (Yin, 2015, p. 4). Assim, tornou-se o mais adequado para a análise das práticas pedagógicas em um contexto singular, com uma criança.

Nessa direção, para a coleta dos dados foram utilizadas observações sistemáticas e entrevistas semiestruturadas, onde o lócus da pesquisa foi uma escola da rede pública de ensino do município de Barreiras-BA que atende aos anos iniciais do ensino fundamental. Trata-se de uma instituição que dispõe de quatorze turmas comuns, sendo quatro turmas de Educação Infantil e dez turmas do 1º ao 5º ano, com funcionamentos nos turnos matutino e vespertino. O foco das observações das aulas ministradas foi uma turma do 2º ano, no turno vespertino, uma vez que o aluno<sup>5</sup> participante da pesquisa estava matriculado na respectiva classe.

Sendo assim, foram observadas um total de cinco aulas com duração de quatro horas desenvolvidas por diferentes professores, a saber: professora regente 1, professora 2 e professor de Educação Física. Assim, no que se refere às entrevistas, estas foram realizadas individualmente com dois dos professores, com a profissional de apoio, com a professora da Sala de Recursos Multifuncionais que realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) do aluno e com a mãe de José<sup>6</sup>. Após a produção dos dados, o conjunto foi organizado e interpretado nos termos da análise de conteúdo proposto por Bardin (1977) como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### Breves considerações sobre Educação Inclusiva e Educação Especial

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, garante que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, devendo ser ofertada com vistas ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 120). Na mesma direção, a Declaração de Salamanca (1994) defende, entre seus princípios, que “toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem”.

---

<sup>5</sup> O laudo médico disponibilizado pela mãe do aluno traz o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) com comorbidades, como deficiência intelectual grau moderada, associado à encefalopatia epiléptica. Além disso, segundo a responsável legal pela criança, ela possui também o Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH).

<sup>6</sup> Denominação fictícia para resguardar a identidade do aluno.

Sob tais perspectivas, entende-se que ambos os documentos asseguram a universalização do acesso à educação, reconhecendo-a como direito de toda a diversidade humana. É com base neste viés que a educação inclusiva se define como um paradigma educacional ao preconizar um modelo de escola que reconheça, valorize, respeite as diferenças de cada um dos sujeitos e favoreça a equidade nos processos formativos.

Sendo assim, todos os sujeitos, independente das características físicas e/ou psicológicas, devem usufruir de tal direito, de modo que não lhes seja apenas garantido o acesso às instituições escolares, mas igualmente a permanência, a participação e a aprendizagem.

Partindo deste pressuposto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) destaca que “o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (Brasil, 2008, p. 1).

Nesse sentido, como uma ação política e social a educação inclusiva possui papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e democrática ao contemplar as múltiplas manifestações e existências humanas no processo de ensino e aprendizagem. Como uma ação pedagógica implica na reorganização das práticas docentes, fazendo com que os profissionais da educação rompam com atuações que já não condizem com este paradigma educacional, de modo que passe a ser considerado a diversidade existente na sala de aula, atendendo as necessidades de cada educando e, assim, garantindo efetivamente suas aprendizagens.

Nessa direção, a Educação Inclusiva fundamenta-se na ideia de um ambiente comum que beneficia a todos, alunos e professores, com ou sem deficiência. Ademais, respaldada no modelo social de abordagem às deficiências, tal concepção focaliza que todos os sujeitos podem aprender e se desenvolverem, desde que sejam eliminadas as barreiras que limitam os seus processos de aprendizagem e participação efetiva na sociedade. Nessa direção, a Declaração de Salamanca destaca que “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola comum, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (Brasil, 1994, p. 1).

Corroborando as ideias defendidas pelo documento supracitado, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva enfatiza “a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos” (Brasil, 2008, p. 9), e define a educação especial como “uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado [AEE], disponibiliza os

recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (Brasil, 2008, p. 10).

Tendo em vista tais considerações, entende-se a importância do papel do professor no desenvolvimento de práticas educacionais verdadeiramente inclusivas, visto que ele será um dos profissionais responsáveis por assegurar a mediação pedagógica adequada às necessidades de cada aluno. Para tanto, é evidente a indispensabilidade de uma formação docente (inicial e continuada) que esteja vinculada às demandas reais da sala de aula, de modo que o professor possa atender tais necessidades.

### **Transtorno do Espectro Autista e Inclusão Escolar**

As ações desenvolvidas pela educação especial buscam promover o atendimento inclusivo aos educandos com deficiência, altas habilidades (ou superdotação) e com o Transtorno do Espectro Autista (TEA)<sup>7</sup>. Desse modo, conforme sinalizado por Benute “as síndromes antes denominadas Asperger e Rett deixam de ser consideradas e todos os casos passam a ser enquadrados no termo Transtorno do Espectro Autista” (Benute, 2020, p. 18).

Sob esta perspectiva, atualmente o TEA é definido como um transtorno do neurodesenvolvimento que se faz presente desde a infância, mas que pode ser identificado e diagnosticado posteriormente. Tal transtorno, interfere no desenvolvimento pessoal, social, acadêmico e/ou profissional do sujeito, sendo que as principais áreas de comprometimento em razão do TEA são a interação social, a comunicação e o comportamento (Benute, 2020). À vista disso, algumas características como a dificuldade em manter relações interpessoais e interpretar metáforas, assim como a ecolalia, o hiperfoco, a hipersensibilidade, o apego a rotina, entre outras, são comuns em pessoas com TEA.

É importante destacar que devido às individualidades dos sujeitos com o transtorno, tais características se diferem em cada indivíduo. Este é um aspecto que deve ser considerado pelos profissionais da educação que atendem alunos com TEA, uma vez que as intervenções pedagógicas devem estar embasadas nas necessidades específicas de cada educando. Sobre isso Bez (2016) afirma que:

Cada aluno que apresenta TEA tem muitas especificidades, e o professor deve ficar atento para perceber e explorar todas as suas potencialidades. É importante e necessário conseguir que as atividades e ações façam sentido e tenham significado, assim se conseguirá melhor desenvolvimento (Bez, 2016, p. 74).

---

<sup>7</sup> Terminologia utilizada após o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), para substituir a nomenclatura “Transtornos Globais do Desenvolvimento”.

Considerando esse conjunto de características de crianças com TEA, faz-se necessário pensar em um modelo de educação que se materialize por meio de práticas democráticas de respeito e valorização das diferenças individuais, tendo como foco o trabalho com as potencialidades de cada sujeito, visando o seu desenvolvimento e aprendizagem. Dessa maneira, a educação inclusiva representa a possibilidade de concretização do modelo de educação para atender às necessidades dos alunos com TEA, em face ao respeito às diferenças, aos princípios de equidade e ampla participação de todos, independentemente da condição biopsicossocial, isto é, ao acolhimento dos alunos que historicamente têm sido excluídos do contexto escolar.

Nesse sentido, considerando que os estudos recentes apontam que não existe cura para o TEA, mas sim tratamentos terapêuticos, entende-se a indispensabilidade do diagnóstico e intervenções precoces para o favorecimento do desenvolvimento pleno do indivíduo. Desse modo, tendo em vista o impacto positivo de tais intervenções, é compreensível a relevância de práticas inclusivas pelo professor, no intuito de contribuir com a aprendizagem e construção da autonomia dos alunos com TEA. Sob esta perspectiva, a implementação dessas práticas pode acontecer antes mesmo do laudo médico, como enfatiza Bez (2016):

O conhecimento do diagnóstico clínico é importante para que, quando percebermos alguns indícios, possamos encaminhar o aluno a um profissional da área da saúde. Mas não podemos esquecer que nosso enfoque é pedagógico. E o aluno pode ser incluído com ou sem laudo médico, conforme consta no próprio Educacenso (Bez, 2016, p. 75).

Diante das ideias expostas, e, embora o processo de inclusão escolar apresente desafios de natureza atitudinal, estrutural e pedagógica, entende-se como um caminho possível para a concretização de tal inclusão o desenvolvimento de práticas docentes comprometidas com as reais necessidades dos alunos com TEA.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Considera-se indispensável no processo de inclusão, profissionais da educação que atuam na escola com estudantes público da educação especial munidos de conhecimentos científicos e pedagógicos que materializem a ação educativa pautada nas diferenças. Esta necessidade é posta na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ao definir a importância de uma formação voltada para inclusão escolar, que deve ser garantida tanto aos professores para o atendimento educacional especializado quanto para os demais profissionais da educação (Brasil, 2008).

Em vista disso, tornou-se imprescindível a identificação da formação dos profissionais que atendem o aluno participante da pesquisa. Os resultados obtidos através da entrevista demonstraram que a professora regente e a profissional do AEE são licenciadas em Pedagogia, o professor de educação física licenciado em sua área de atuação e a profissional de apoio é formada no curso de magistério.

Sobre a formação específica na área da educação inclusiva e/ou educação especial, o professor de educação física relatou que cursou, na graduação, componentes curriculares que contemplavam a temática. A professora regente afirmou negativamente os estudos na licenciatura, e ambos não possuem especialização nas referidas áreas. Por outro lado, a professora do AEE possui especialização na área de educação especial, o que demonstra o cumprimento de uma exigência estabelecida pelo art. 12 da Resolução N° 4 de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial.

No que diz respeito a definição de uma prática pedagógica inclusiva, os dados evidenciam que os profissionais a entendem como “uma prática na qual se leva em conta a dificuldade de todos, buscando atendê-los de acordo com as necessidades e diferenças”. Para exemplificar essa intencionalidade, o professor de educação física explica que planeja as aulas considerando as atividades que podem ser também realizadas pelo aluno, a exemplo de jogos e brincadeiras que envolvem mais o movimento corporal e a interação interpessoal.

Ainda sobre as práticas, a professora regente informa que as atividades realizadas pelo aluno são as mesmas dos demais discentes, visto que “não há necessidade de fazer atividades adaptadas” uma vez que o aluno, até o momento, apresenta autonomia no desenvolvimento das mesmas e conta com o auxílio da profissional de apoio, a qual assumiu, durante o período de observação, a posição de mediadora apoiando o aluno na construção de sua autonomia. Ademais, a condição de aprendizagem do aluno é reafirmada pela professora do AEE. No entanto, vale frisar que, quando necessário estudantes com TEA devem ter suas atividades adaptadas mediante suas necessidades.

Outra questão destacada na pesquisa que contribui potencialmente nas práticas pedagógicas é a interação do aluno pesquisado com professores e colegas. Sobre isso o professor de educação física diz garantir as interações por meio da adaptação dos jogos recreativos. A professora do AEE colocou que, embora o aluno tenha atitudes de aproximação com os colegas interage pouco e não desenvolve diálogo. Essa observação também foi feita pela professora regente, que afirmou propor atividades de interação, mas que não são bem sucedidas, já que o aluno se isola.

Em vista disso, a professora do AEE sinaliza que o diálogo constante durante os atendimentos realizados com o aluno é utilizado como um recurso na superação das dificuldades de comunicação e interação social de José. Além disso, os dados demonstram que as atitudes de interação ocorrem de forma mais intensa com os professores, ainda que inexista conflitos com os colegas. Vale destacar que o diferencial nas aulas de educação física seja decorrente das ações e situações planejadas pelo professor que, provavelmente, favorecem a interação do aluno pesquisado. Essa prática pedagógica inclusiva visa o desenvolvimento da criança pesquisada, uma vez que as pessoas com TEA apresentam prejuízos na interação social, mesmo quando possuem comando da linguagem e vocabulário elaborado. Sobre isso, Santos (2016, p. 45) afirma que “enquanto, para a maioria das pessoas, conviver socialmente é um aprendizado natural, para a pessoa com TEA estabelecer contato visual, interpretar gestos e expressões faciais combinados ou não com a linguagem oral representa um grande desafio”.

No período de observação na escola, destacamos um momento que o aluno demonstrou interesse e satisfação com os colegas. A formação de duplas para a realização de uma brincadeira e sua dinâmica recreativa coletiva foram situações que o aluno se distraiu e brincou com sinais de satisfação e interação. Nessa perspectiva, Booth e Ainscow (2011) e Carvalho (2016), sinalizam que, para a construção de uma escola inclusiva, torna-se fundamental estimular a participação dos estudantes nas atividades de ensino e aprendizagem, dentro e fora da escola, independentemente de suas condições. Assim, salientamos que nos processos de inclusão, “[...] a instituição educativa deve propiciar o desenvolvimento de habilidades e competências individuais que assegurem ao aluno autonomia para viver sua vida, realizando atividades laborais e trabalhos compatíveis com as suas singularidades” (Godoy; Hanse; Zych, 2014, p. 71).

No que tange à disponibilidade de recursos pedagógicos e à infraestrutura da escola para a promoção de práticas mais inclusivas, os professores sinalizam: (i) insuficiência de materiais para o trabalho com alunos da educação especial; (ii) espaço físico, como o pátio, que não atende as necessidades de práticas recreativas. No entanto, a professora regente menciona o desenvolvimento de projetos para potencializar a inclusão na escola. Este dado é confirmado pela profissional de apoio ao afirmar que há uma atuação profícua da professora do AEE, que sempre busca manter o diálogo com os educadores da sala comum, mesmo inexistindo a sala de recursos multifuncionais na própria escola.

Para mais, observando que pesquisas recentes na área da educação demonstram grandes impasses encontrados pelos professores das salas comuns no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, considerou-se relevante o questionamento sobre os desafios

vivenciados pelos profissionais que atendem o aluno no seu processo de aprendizagem. A professora regente indicou ter, no início de sua atuação, insegurança pela falta de formação específica para atuar com o público da educação especial. Todavia, a mesma salienta que busca informações que a auxiliam no processo de ensino e aprendizagem com o aluno. Já o professor de educação física e a profissional de apoio não relataram insegurança, mas reconhecem que é um desafio o trabalho com esses alunos.

Outro aspecto enfatizado por todos os profissionais da escola que foram entrevistados é a boa relação existente entre a família da criança e a instituição, demonstrando uma parceria efetiva que favorece o processo de aprendizagem do aluno. Sob esta perspectiva, a profissional de apoio apresentou uma caixa composta por vários recursos pedagógicos utilizados por ela e que, em sua maioria, foram confeccionados e disponibilizados pela mãe de José, com o objetivo de facilitar e contribuir com o desenvolvimento de sua coordenação motora, socialização, interação e aprendizagem dos conteúdos trabalhados.

A profissional de apoio ainda afirma que a mãe do aluno se faz presente na sua vida escolar, evidenciando a importância desta conduta no processo educativo do educando ao afirmar que “se não houver a parceria entre escola, família e cuidadora o trabalho fica difícil”. Desse modo, compreende-se que as ações articuladas entre família e escola é um caminho que garante avanços para o aluno, competindo também à família colaborar de forma contínua e interessada no processo de ensino-aprendizagem (Godoy; Hanse; Zych, 2014).

Considerando a cooperação entre a família e a escola na busca por condições adequadas para o pleno desenvolvimento do aluno, destaca-se que tais resultados advêm de um longo processo atento e cuidadoso que os responsáveis pela criança vivenciaram. Neste processo, se insere as observações iniciais de comportamentos atípicos ressaltadas pela mãe do aluno, bem como as contínuas terapias e construção de um espaço com recursos para estimulação, na própria casa.

Ademais, partilhando do pensamento de Blanco e Glat (2007) de que “[...] uma escola ou turma considerada inclusiva precisa ser, mais do que um espaço para convivência, um ambiente onde ele [o aluno] aprenda os conteúdos socialmente valorizados para todos os alunos da mesma faixa etária” (Blanco; Glat, 2007, p. 17), infere-se a importância da adoção de ações que estejam atentas às necessidades educacionais do aluno, de tal forma que, sendo eliminadas as barreiras, assegure-se as condições para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, considerando que as aulas de língua portuguesa ocuparam a maior parte da carga horária no período de observação, pode-se afirmar que o aluno apresentou um bom desempenho na realização das atividades.

Somente em uma das aulas de matemática foi observada maior dificuldade no envolvimento de José com o conteúdo trabalhado, no entanto acredita-se que tal fato tenha sido em razão da falta de uma orientação mais adequada por parte da professora, que viesse auxiliá-lo de modo que fossem criadas condições para a construção de aprendizagens. Pode-se questionar, neste caso, a atuação da profissional de apoio, contudo, foi igualmente observado que a mesma também não compreendeu a proposta da atividade, o que evidentemente a impediu de fazer uma boa mediação pedagógica. Desse modo, ainda que os participantes tenham relatado que inexistente necessidade de adaptação curricular, ficou evidente a importância do planejamento e elaboração de atividades que possibilite melhor compreensão da criança com TEA.

Não obstante, notou-se que José foi participativo durante as aulas, respondendo corretamente ao que lhe era questionado e, apesar de apresentar dificuldades comuns nos processos de leitura e escrita, pois ainda se encontra no ciclo de alfabetização e letramento, a criança já possui conhecimentos da língua escrita e revela autonomia na realização das atividades.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A escola inclusiva representa o locus de materialização do paradigma da inclusão e de concretização do direito à educação de qualidade, por isso a necessidade de reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições escolares, visto que estas práticas são basilares para tal representação. Partindo desse pressuposto, pode-se concluir que o estudo realizado evidencia a existência de impasses que ainda desafiam um fazer pedagógico inclusivo, estando esses relacionados à formação docente e à carência de recursos lúdicos para as aulas.

Todavia, observou-se a existência de ações pedagógicas inclusivas, desenvolvidas pelos profissionais da escola, o que possivelmente repercutirá no processo de aprendizagem do aluno. Dessa forma, as intervenções adequadas podem favorecer significativamente a eliminação de barreiras para o desenvolvimento de educandos com TEA, notadamente quando se estabelece uma parceria entre a família e a escola e a relação dialógica entre o professor da sala comum e o professor do AEE.

Desse modo, o estudo realizado poderá contribuir com novas reflexões acerca de uma prática docente inclusiva, uma vez que, considerando a ampliação do diagnóstico e a maior atenção direcionada às especificidades dos alunos com TEA, emerge a demanda em conceber ações educativas que contribuam efetivamente para o desenvolvimento pleno desses indivíduos. Por fim, entende-se também a necessidade de novas pesquisas que tenham como foco outras

barreiras (além daquelas de caráter pedagógico) e que favoreçam o repensar e o refazer da inclusão escolar de pessoas com TEA.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENUTE, Gláucia Rosana Guerra (Org.). **Transtorno do espectro autista (TEA): desafios da inclusão**. São Paulo: Setor de Publicações-Centro Universitário São Camilo, 2020.

BEZ, Maria Rosângela. Transtorno do Espectro Autista: possibilidades de apoio à inclusão. In: GOMES, RobériaVieira Barreto; FIGUEIREDO, Rita Vieira de; SILVEIRA, Selene Maria Penaforte, FACCIOLI, Ana Maria. (orgs.). **Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado**. Fortaleza: UFCE; Brasília: MC&C, 2016.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**. 3.ed. O Centro de Estudos de Educação Inclusiva (CSIE), 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 11/07/2022.

BRASIL. MEC. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em 19/08/2023.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, 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: 05/06/22 às 17:43.

BRASIL. MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 20/06/22 às 17:43.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 11.ed. Porto Alegre, 2016.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro, v. 7, p. 15-35, 2007.

GODOY, Miriam A. B; HANSE, Ana F.; ZYCH, Anizia C. **Fundamentos da Educação Inclusiva**. Paraná: Unicentro, 2014.



SANTOS, Régia Vidal dos. **A escolarização de crianças com transtorno do espectro autista: uma possibilidade de emancipação.** 2016. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

VENTURA, Magda Maria. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. **Rev SOCERJ.** p. 383-386, Set.-Out., 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos.** Bookman editora, 2015.