



ELAINE APARECIDA LEANDRO

**CAMINHOS PARA A INCLUSÃO: PERCEPÇÕES DOS
PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA ACERCA DA
INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA (TEA)**

**LAVRAS – MG
2022**

ELAINE APARECIDA LEANDRO

**CAMINHOS PARA A INCLUSÃO: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES QUE
ENSINAM MATEMÁTICA ACERCA DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, para a obtenção do título de Mestra.

Prof. Dr^a. Helena Libardi
Orientadora

**LAVRAS – MG
2023**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a)**

Leandro, Elaine Aparecida.

Caminhos para a inclusão : percepções dos professores que ensinam matemática acerca da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

/ Elaine Aparecida Leandro. - 2022.

94 p. : il.

Orientadora: Dra. Helena Libardi.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2022.

Bibliografia.

1. Autismo. 2. Formação de Professores. 3. Educação Matemática Inclusiva. I. I. Libardi, Helena. III. Caminhos para a inclusão.

ELAINE APARECIDA LEANDRO

**CAMINHOS PARA A INCLUSÃO: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES QUE
ENSINAM MATEMÁTICA ACERCA DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

**PATHS TO INCLUSION: PERCEPTIONS OF PROFESSORS WHO TEACH
MATHEMATICS ABOUT THE INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM
SPECTRUM DISORDER (ASD)**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, para a obtenção do título de Mestra.

APROVADA em 27 de Outubro de 2022.

Prof. Dr^a. Helena Libardi

Prof. Dr^a. Rosana Maria Mendes

Prof. Dr^a. Rogério De Aguiar

Prof. Dr^a. Helena Libardi
Orientadora

**LAVRAS – MG
2023**

“É justo que muito custe o que muito vale”
Santa Teresa D’Ávila

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer à Deus, por permitir que eu desse mais esse passo na minha caminhada acadêmica,

Em segundo, à Santa Teresinha do Menino Jesus, por interceder em todos os momentos de minha vida pessoal e profissional, sempre cuidando dos meus passos,

Aos meus pais, Raimunda e José Leandro, por serem meu alicerce e por me guiarem no caminho da fé e perseverança,

Aos meus irmãos, Elizandra e Thiago, por trazerem alegria e ombro amigo nos momentos mais importantes,

Ao meu esposo, Marcos Vinicius, por ser um dos meus grandes incentivadores no decorrer de toda a minha caminhada, que esteve comigo me apoiando nos momentos em que mais precisei,

À minha orientadora, a Professora Dra. Helena Libardi, que aceitou me orientar, sempre com muita paciência, carinho e dedicação para que tudo ocorresse da melhor forma,

À professora Dra. Rosana Maria Mendes, pelo apoio e orientação nos estudos relacionados à Educação Matemática Inclusiva,

Aos amigos e colegas do Núcleo de Estudos em Educação Matemática (UFLA) por todos os momentos de estudos, reflexões, encontros e congressos que contribuíram para com a minha caminhada acadêmica,

Aos estudantes autistas, Laura e Felipe, e outros, os quais tive a honra de conhecer no ambiente escolar e que foram fundamentais para minha decisão referente aos estudos acerca do autismo,

Às minhas colegas de mestrado Adrielly e Graziella, por todos os momentos de estudos e partilhas,

Às minhas amigas de profissão Mariana, Sandra e Juliana que sempre estiveram comigo neste processo, dividindo as angústias e alegrias desta fase,

Aos professores participantes da Oficina “O Autismo na Formação de Professores” que, através de suas experiências, enriqueceram as nossas reflexões permitindo que fosse possível a coleta dos dados,

À Professora Dra. Rosana Maria Mendes, ao Professor Dr. Rogério de Aguiar e à Professora Dra. Ivani Lawall por terem aceitado gentilmente participar da minha banca de qualificação e da banca de defesa. Obrigada pela leitura cuidadosa e pelas importantes contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa,

A todos os professores do Programa de Mestrado Ensino de Ciências e Educação Matemática que contribuíram de forma direta na minha formação acadêmica, trazendo, por meio de seus conhecimentos, reflexões que contribuirão com as minhas práticas escolares,

Aos colegas de profissão e às irmãs do Colégio Nossa Senhora de Lourdes que tanto me motivam na arte de educar,

À Universidade Federal de Lavras, por me possibilitar a oportunidade de me graduar em Licenciatura em Matemática e pós graduar no Programa de Ensino de Ciências e Educação Matemática, contribuindo para a concretização de mais um sonho.

RESUMO

A inclusão de estudantes autistas tem sido frequente em nossas salas de aulas. A educação especial auxilia no processo de promover metodologias que possibilitem a inclusão destes estudantes. Em paralelo à inclusão nos espaços escolares, torna-se importante a reflexão sobre o assunto na formação de professores. O objetivo desta pesquisa foi *identificar quais as percepções de professores que lecionam matemática para estudantes autistas em relação à inclusão dos mesmos em suas salas de aulas*. Como forma de analisar tais percepções, buscamos responder à seguinte pergunta de investigação: *De que maneira professores de matemática percebem suas práticas acerca da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em suas salas de aula*. Para respondermos nossa questão de investigação, desenvolvemos uma oficina com professores de licenciatura em Matemática e Pedagogia intitulada “O Autismo na Formação de Professores”. A partir das experiências e falas desses professores, pudemos compreender as suas percepções. O trabalho em questão tem cunho qualitativo, de caráter exploratório. Nossa pesquisa foi embasada na teoria histórico-cultural de Vigotski, e, para a análise de nossos dados, nos apoiamos nos Núcleos de Significação que nos auxiliaram na identificação dos sentidos e significados expressos pelos participantes de nossa oficina. Os momentos de reflexões acerca da temática do autismo possibilitaram que os professores pudessem compartilhar suas experiências e perceber que outros também dividem os mesmos anseios no ambiente escolar. Neste sentido, a partir das percepções dos professores, identificamos a dificuldade das famílias em pensar e entender o processo de inclusão de estudantes autistas ao se depararem com o diagnóstico, o que acaba refletindo na relação escola e família. Em relação ao desenvolvimento das atividades, percebemos que os professores utilizam recursos didáticos e manipulativos, além de adaptarem atividades com a finalidade de possibilitar um processo de ensino e aprendizagem cada vez mais inclusivo. Destacamos, por fim, a importância de espaços formativos onde possa haver reflexão e discussão no que se refere à inclusão de estudantes autistas nas salas de aulas, de modo que a ocorrência desses espaços possa colaborar cada vez mais com as práticas escolares desses professores em nossas escolas.

Palavras-chave: Autismo. Formação de Professores. Educação Matemática Inclusiva.

ABSTRACT

The inclusion of autistic students has been frequent in our classrooms. Special education helps to promote methodologies that enable the inclusion of these students. In parallel with inclusion in school spaces, it is important to reflect on the subject in teacher training. The objective of this research was to identify the perceptions of teachers who teach mathematics to autistic students regarding their inclusion in their classrooms. As a way of analyzing such perceptions, we sought to answer the following research question: How do mathematics teachers perceive their practices regarding the inclusion of students with Autistic Spectrum Disorder (ASD) in their classrooms. To answer our research question, we developed a workshop with Mathematics and Pedagogy teachers entitled “Autism in Teacher Training”. Based on these teachers' experiences and statements, we were able to understand their perceptions. The work in question has a qualitative, exploratory nature. Our research was based on Vygotsky's cultural-historical theory. We relied on Meaning Nucleus for the analysis of our data. This theoretical basis helped us to identify the senses and meanings expressed by the participants of our workshop. The moments of reflection on autism made it possible for teachers to share their experiences and to realize that other teachers have the same concerns in the school environment. In this sense, based on the teachers' perceptions, we identified the difficulty of families in thinking and understanding the process of inclusion of autistic students when faced with the diagnosis. This difficulty reflects on the relationship between school and family. Regarding the development of activities, we noticed that teachers use didactic and manipulative resources, in addition to adapting activities with the aim of enabling an increasingly inclusive teaching and learning process. Finally, we highlight the importance of training spaces with reflections and discussions on the inclusion of autistic students in classrooms. We hope that the occurrence of these spaces can increasingly collaborate with the school practices of these teachers in our schools.

Keywords: Autism. Teacher Training. Inclusive Mathematics Education.

LISTA DE SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AMA	Associação de Pais e Amigos do Autista
CIPTEA	Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
DSM - 5	Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Enemi	Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva
IBC	Instituto Benjamin Constant
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
NEEMAT	Núcleo de Estudos em Educação Matemática
ONU	Organização das Nações Unidas
SIG	Sistema Integrado de Gestão
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UFLA	Universidade Federal de Lavras

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cronograma da oficina	35
Quadro 2 - Constituição dos pré-indicadores	52
Quadro 3 - Constituição dos indicadores a partir dos pré-indicadores	58
Quadro 4 - Indicadores	64
Quadro 5 - Núcleos de Significação	65
Quadro 6 - Indicadores do núcleo de significação 1	68
Quadro 7 - Indicadores do núcleo de significação 2	74
Quadro 8 - Indicadores do núcleo de significação 3	79

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	EXPERIÊNCIAS: OS CAMINHOS PERCORRIDOS ATÉ EDUCAÇÃO ESPECIAL	17
3	OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	21
4	O AUTISMO	24
4.1	O Autismo na visão sócio-histórica	24
4.2	O Autismo na visão clínica	29
5	ASPECTOS METODOLÓGICOS	35
5.1	Metodologia da oficina	36
5.2	Constituição dos dados	41
5.3	Sujeitos da pesquisa	42
5.4	Metodologia de análise: Núcleos de Significação	45
5.4.1	Categorias: Uma ferramenta de Análise	46
5.4.2	Metodologia da análise de dados	49
5.4.2.1	Pré-indicadores	49
5.4.2.2	Indicadores	50
5.4.2.3	Núcleos de Significação	51
6	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A ANÁLISE	53
6.1	Pré-indicadores	53
6.2	Indicadores	59
6.3	Núcleos de significação	66
7	ANÁLISE DOS DADOS EXPRESSOS NA OFICINA	69
7.1	Núcleo 1 - O Autismo e a inclusão escolar: a família no processo de aceitação de estudantes autistas, o laudo, as pessoas são diferentes.	70
7.2	Núcleo 2 - A utilização de materiais concretos e adaptação de atividades.	76
7.3	Núcleo 3 - A relevância dos espaços formativos para a reflexão, capacitação da equipe educacional, o compartilhamento de experiências proporcionando assim um ensino cada vez mais colaborativo.	80
8	CONCLUSÃO	85
	REFERÊNCIAS	89
	ANEXO A	94

1 INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva assume um relevante espaço dentro de nossa sociedade, pois tem como papel fundamental derrubar as barreiras existentes na inclusão de pessoas com deficiência nas várias esferas sociais. Quando nos referimos ao contexto escolar, temos a inserção de estudantes com deficiência no ensino básico, e a Educação Especial vem com a finalidade de derrubar as barreiras relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem e buscar metodologias que promovam um ensino inclusivo.

Neste sentido, há uma busca de estratégias metodológicas que possibilitem a inclusão de todos os estudantes, sendo necessária a construção de materiais, a preparação de avaliações, trabalhos e atividades em grupo, e que levem em consideração as necessidades de cada estudante. Além dessas ações inclusivas em nossos espaços escolares, precisamos olhar com atenção a formação dos professores, visto que eles desenvolvem um grande papel no processo de concretização da Educação Especial em nossas escolas.

O interesse pelo tema da Educação Inclusiva em consonância com a Formação de Professores e o Autismo se deu a partir da minha experiência no final da minha formação acadêmica em projetos de extensão e também a partir da minha vivência profissional, tendo contato com estudantes autistas.

Durante a minha formação inicial, foram poucos momentos de discussão acerca desses temas, e, no início da minha carreira profissional, o conhecimento sobre os mesmos fizeram falta no desenvolvimento das minhas práticas escolares. Neste sentido, era necessário ir além, buscar conhecimentos que pudessem agregar e contribuir com as minhas experiências para com estudantes autistas. Proporcionar momentos de reflexões, de modo que outros professores e profissionais da área da educação tivessem o conhecimento sobre as perspectivas da Educação Matemática Inclusiva se tornou então um dos meus anseios.

A inclusão escolar se faz cada vez mais necessária, uma vez que nossos estudantes com deficiência estão sendo inseridos em nossas salas de aula. Neste sentido, em nosso trabalho, buscamos identificar as percepções de um grupo de professores que lecionam matemática acerca do autismo, tendo como base que estes docentes já tiveram experiências com estudantes autistas.

O Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM- 5, em sua abordagem clínica, define o autismo como um transtorno do neurodesenvolvimento

caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamento repetitivos e restritos. Entendemos que proporcionar novos conhecimentos sobre os aspectos da Educação Especial e o Autismo possibilitará que esses professores possam melhor compreender sobre esses estudantes que estão inseridos em suas aulas de aulas, fazendo com que eles venham refletir sobre suas práticas e promovam ambientes mais inclusivos.

A partir de então, nosso objetivo de pesquisa foi identificar quais as percepções de professores que lecionam matemática para estudantes autistas em relação à inclusão dos mesmos em suas salas de aulas.

Pensando nesta necessidade, para nossa pesquisa, desenvolvemos uma oficina para professores que lecionam Matemática no ensino básico, com momentos de formação sobre o Autismo e espaços de reflexão. A nossa questão de investigação é: De que maneira professores de matemática percebem suas práticas acerca da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em suas salas de aula.

A partir disso, partiremos para as questões específicas: 1) Compreender a formação inicial ou continuada dos participantes acerca da temática de Educação Inclusiva; 2) Identificar os anseios dos participantes da oficina, a partir das práticas desenvolvidas no decorrer da oficina; 3) Conhecer as práticas dos professores que trabalham com estudantes autistas; 4) Verificar os apoios que os professores possuem durante o desenvolvimento do seu trabalho com estudantes autistas.

Com as percepções geradas a partir da oficina, pretendemos gerar nosso produto educacional, com o objetivo de contribuir na formação inicial e continuada de professores da educação básica. Nossa proposta é a elaboração de um material que ajudará como orientação para professores da educação básica que tenham em suas salas de aula estudantes com autismo.

Nele apresento alguns aspectos relacionados ao Transtorno do Espectro Autista, além de partilhar um pouco dos estudos e uma proposta de um espaço de formação e reflexão acerca do assunto. Na proposta de formação apresento uma oficina relacionada ao autismo na formação de professores, que posteriormente pode ser desenvolvida por profissionais que trabalham direta ou indiretamente com o processo de ensino de estudantes autistas, sendo eles professores, gestores, diretores, coordenação pedagógica, supervisores e órgãos públicos ou municipais que desenvolvem alguma atividade formativa nos aspectos da inclusão de pessoas com deficiência.

Seguindo a estrutura deste trabalho, no segundo capítulo, apresento as principais motivações que levaram ao estudo da Educação Matemática Inclusiva e Autismo, que culminaram na inserção do mestrado profissional em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Especificamente neste capítulo, a escrita é apresentada em primeira pessoa, pois se trata de um relato de experiências e de vivências ao longo da minha experiência como professora.

No terceiro capítulo, abordaremos aspectos relacionados à Educação Inclusiva e as conquistas ao longo dos anos que contribuíram para a inserção de estudantes com deficiência no ensino comum inclusivo. O contexto histórico ao longo do tempo nos ajuda a compreender como alguns fatores influenciam e influenciaram na inclusão de pessoas com deficiência, incluindo os autistas nos dias atuais.

Como nossa pesquisa busca refletir acerca do ensino de estudantes autistas, é pertinente discutir sobre o autismo. No quarto capítulo nos debruçamos sobre este assunto, de modo a apresentar o assunto sob duas perspectivas: a visão sócio-histórica e a clínica, o dividimos em duas partes.

Na primeira parte temos como nosso foco principal abordar as contribuições da Teoria de Vigotski para a compreensão de nossas práticas com estudantes autistas, e que também pode ser estendida para as pessoas com deficiência. Neste sentido, buscamos trazer algumas destas colaborações, fazendo um paralelo com nossa pesquisa. Na segunda parte deste capítulo apresentamos as principais características do autismo, sob a visão médica com o objetivo de compreendermos e entendermos um pouco mais sobre os autistas.

No quinto capítulo abordamos sobre os aspectos metodológicos, em que caracterizamos e definimos a metodologia da nossa pesquisa e também da que foi utilizada no desenvolvimento da oficina, sendo foi possível realizar a coleta de dados da pesquisa. Além das metodologias, caracterizamos os sujeitos que fizeram parte da oficina, visto que tais constituições corroboraram para a análise dos dados obtidos. Neste capítulo apresentamos a metodologia da análise escolhida, que foi a de Núcleos de Significação.

Por fim, no sexto capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos para a análise de dados a partir da teoria de Aguiar e Ozella (2006). Optamos por analisar os dados por meio da metodologia de núcleos de significação, uma vez que essa teoria está atrelada com a perspectiva de compreender o sujeito no seu processo histórico, assim como a teoria de Vigotski.

Posterior ao procedimento metodológico, no sétimo capítulo apresentamos a análise de dados, que consiste na última etapa da nossa pesquisa, buscando observar as percepções dos núcleos de significação gerados.

No oitavo capítulo, finalizamos nosso trabalho com as conclusões a partir do caminho traçado no desenvolvimento da pesquisa, e quais serão as perspectivas para o desenvolvimento de novas pesquisas para a área de Educação Matemática Inclusiva.

2 EXPERIÊNCIAS: OS CAMINHOS PERCORRIDOS ATÉ EDUCAÇÃO ESPECIAL

Neste capítulo está explicitado um pouco sobre a minha experiência pessoal enquanto professora licenciada em Matemática.¹ A escolha por apresentar as minhas experiências neste momento do trabalho, se dá pelo fato de que tais experiências me proporcionaram momentos que foram fundamentais para que enquanto professora, tivesse motivações para dedicar aos estudos relacionados a pessoas com deficiência, especificamente o Autismo e a Educação Matemática Inclusiva.

Meu primeiro contato com pessoas com deficiência ocorreu ainda no final da graduação entre 2017 e 2018, em um projeto de extensão na cidade de Lavras. Este projeto consistia no desenvolvimento de jogos on-line com os estudantes na sala de informática daquela escola. Em nenhum outro momento da minha trajetória tive um olhar para estes estudantes com deficiência, mas passar por ali foi fundamental para que tudo mudasse. Chegado ao fim da graduação, foi necessário encerrar mais aquela etapa, visto que o vínculo só poderia permanecer devido a matrícula na universidade.

Em agosto de 2018, encerro mais uma etapa na minha vida, a graduação em licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Lavras. Em novembro daquele mesmo ano, comecei a lecionar em uma escola particular da minha cidade, no qual durante a minha graduação, fiz um dos estágios supervisionados. A princípio, a proposta era lecionar em duas turmas de sexto ano. Neste tempo em que estive lecionando, me realizada profissionalmente.

Passados dois meses lecionando nas turmas, em um dia de trabalho e encerrando as minhas atividades, a diretora da escola me chama em sua sala. Confesso que neste momento pensei que poderia estar fazendo alguma coisa errada e que meu emprego poderia estar em risco. Mas aconteceu uma mudança no estatuto das escolas particulares, os professores não poderiam ficar com as suas aulas reduzidas, era necessário ter um mínimo em relação a carga horária. Diante daquela nova mudança, a coordenação da escola fez uma nova proposta para que eu permanecesse na escola e continuasse a desenvolver o meu trabalho, de modo que tal proposta fosse em uma perspectiva diferente de uma professora regente de turma.

Mal sabia eu que aquela proposta estaria ligada com a Educação Especial, e que novos rumos estariam traçados dentro da minha carreira profissional. A nova proposta consistia em

¹ Este capítulo do trabalho trata-se de um relato da minha experiência pessoal, desse modo sua escrita se dará na primeira pessoa do singular, distinguindo-se da linguagem acadêmica.

fazer acompanhamento de um aluno diagnosticado com autismo. Este acompanhamento consistia em dar apoio em todas as aulas no período da manhã. Com isso, o meu tempo dentro do recinto escolar seria maior, se comparado às aulas que lecionava. Feita a proposta, não pensei duas vezes e aceitei o convite. Começava ali novos caminhos e anseios, completamente distintos do que eu havia me preparado. Mas, mesmo com uma certa insegurança, segui em frente e aberta a novos aprendizados.

O estudante que me foi designado para realizar o acompanhamento apresentava grau leve de autismo, a sua convivência com os colegas, professores e coordenação da escola sempre foi muito positiva. Sempre se mostrou questionador e gostava de saber sobre tudo o que estava acontecendo ao seu redor. Em relação a sua aprendizagem, ele sempre apresentou um pouco de dificuldade, tinha acesso ao mesmo conteúdo que seus colegas, mas trabalhos e provas eram adaptados. Na realização das avaliações era necessário que o estudante se dirigisse para outra sala e que fosse feita a leitura, nos trabalhos em dupla/grupo, em alguns momentos ele realizava e outros preferia fazer sozinho somente com meu apoio.

No decorrer do ano de 2019, tive a oportunidade de me aperfeiçoar a partir dos cursos de formação nos quais participei, tentei fazer o melhor para auxiliar aquele estudante, aprendi muito sobre várias disciplinas e conteúdos para que fosse necessário o apoio pedagógico. Com o passar do tempo, foram surgindo alguns questionamentos e um grande interesse pela área da inclusão, mais especificamente pelo autismo. Neste mesmo ano, surgiu a oportunidade de fazer um curso EAD pela UFSCar, intitulado por “Curso de Inclusão Escolar e Educação Especial”. Este curso me ajudou sobre aspectos teóricos, como se decorreu a Educação Especial e promoveu algumas abordagens no âmbito da inclusão escolar. Essas experiências atreladas ao curso foram fundamentais para meu crescimento dentro da área da inclusão.

No mesmo ano, surgiu o processo seletivo para o Núcleo de Estudos em Educação Matemática (Neemat). Meu principal objetivo em participar do Núcleo era estudar e obter mais conhecimentos na área de inclusão que pudessem contribuir com a prática no ambiente escolar. Após passar pelo processo, fui aprovada e ingressei no Neemat.

Em outubro do mesmo ano, tive a oportunidade de participar do I Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva (I Enemi) na cidade do Rio de Janeiro, juntamente com alguns membros do Núcleo. Estar naquele ambiente de discussões na perspectiva da educação inclusiva possibilitou conhecer de perto as metodologias adotadas por diversos professores em suas salas de aulas, a utilização de materiais manipulativos como forma de possibilitar o

acesso aos conteúdos matemáticos em suas salas de aulas, tendo em busca proporcionar a Educação Especial em suas práticas escolares.

Atrelado ao encontro, tivemos a oportunidade de visitar dois centros de referência: o Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Foi muito gratificante ver a oportunidade que aqueles estudantes têm em relação ao acesso aos estudos, ver a produção e desenvolvimento de materiais que possibilitam a compreensão dos conhecimentos e perceber também as várias possibilidades que eles têm acesso.

Posteriormente a este Encontro, surgiu o processo seletivo para a inserção no Mestrado Profissional em Educação Matemática da Universidade Federal de Lavras. Muitos foram os motivos que me levaram a prosseguir nos estudos dentro da Educação Especial e poder usar todo aprendizado na prática e acima de tudo para contribuir na vida destes estudantes com deficiência. Prestei o processo seletivo e fui aprovada.

Começava ali uma nova caminhada e novos desafios. Paralelo a esta conquista e com o início de um novo ano letivo na escola em que trabalho, surgia a matrícula de outra estudante diagnosticada com autismo. A pedido da coordenação, eu comecei a acompanhar esta nova estudante durante as duas primeiras semanas, e analisar se seria pertinente ou não um acompanhamento efetivo. Passadas as semanas, fomos percebendo a necessidade de acompanhamento diário e que a estudante precisava de um apoio no decorrer das aulas, era necessário que ocorresse a mediação.

Outro fator que contribuiu para relação com esta estudante foram todas as oportunidades que tive ao longo do ano anterior que me ensinaram em como lidar com os seus aspectos e diferenças na rotina escolar. Depois de passado o tempo de adaptação era necessário decidir se ficaria com esta nova estudante, ou continuaria com o estudante do ano anterior. Como nas duas primeiras semanas, notei aspectos distintos entre os estudantes, pedi à coordenação que me mudasse e deixasse ficar com esta nova estudante.

Durante os dias de acompanhamento, pude notar que a estudante não apresentava dificuldades de aprendizagem e que ela conseguia acompanhar o conteúdo que estava sendo lecionado juntamente com os seus colegas. Durante as explicações, ela não olhava diretamente para o professor no quadro, mas olhava para a apostila e escutava o que estava sendo dito e isso era importante para a compreensão dos conceitos. Em relação a sua rotina de estudos, observava-se que a mãe desenvolvia com ela também uma rotina diária, eram realizados a revisão dos conteúdos lecionados, mapas mentais, deveres e isso era fundamental

para seu desempenho escolar. Esta estudante com autismo tinha uma irmã gêmea que estudava em outra sala, mas os estudos em casa eram realizados em conjunto. Já em relação às provas, ela teve acesso a mesma prova que os estudantes sem necessidade de adaptação, mas a aplicação era realizada em sala separada com a leitura das provas. Isto ocorreu nas semanas finais, pois logo após houve a interrupção das aulas.

Passado um mês e meio de aula, tivemos que lidar com uma pandemia mundial, sendo necessária a suspensão das aulas presenciais. Diante desse novo cenário posto ao ambiente escolar, não foi possível continuar a mediação nos estudos, pois as aulas estavam sendo realizadas on-line. Continuamos a manter o contato com a família para saber notícias sobre o andamento dos estudos. No princípio, a estudante estava resistente em assistir as aulas, pois segundo ela, estava de férias devido ao fato de estar em casa. Com este novo desafio e em conversa com a coordenação da escola, tivemos a ideia de elaborar vídeos semanais para motivar a estudante assistir as videoaulas e realizar as atividades propostas pelos professores. Enviado o primeiro vídeo, já tivemos um retorno. A mãe relatou que a filha ficou muito feliz, chorou no início e disse que estava com muita saudade e logo após ela começou a entender melhor o contexto que estava posto naquele momento, e então retomou as atividades juntamente com a sua irmã.

Essas experiências foram importantes e motivadoras para que os estudos relacionados à Educação Especial e a inclusão de pessoas com deficiência nos espaços escolares fosse crescendo, a partir de então tais estudos ocorrem de maneira contínua.

Para o próximo capítulo nos atentamos em trazer algumas reflexões acerca do Autismo e também das contribuições da Teoria de Vigotski, que serviram de embasamento teórico para nossos trabalhos na perspectiva que desenvolvemos.

3 OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste capítulo, abordaremos o contexto histórico da Educação Inclusiva ao longo das décadas. Reconhecer os aspectos históricos é aprender a compreender como tais fatores influenciaram e influenciam na inclusão de pessoas com deficiência nos dias atuais.

Antes de pensarmos em Educação Inclusiva, precisamos nos atentarmos aos passos que foram necessários para chegar até ela. Historicamente, na década de 50 no Brasil, se falava em Educação Especial, que a partir de então reconhece a necessidade do ensino para as pessoas com deficiência (ROGALSKI, 2010).

Assim, a história da educação de pessoas com deficiência pode ser dividida em três momentos, como apresenta Mantoan (2011). A primeira delas, que corresponde aos anos de 1854 a 1956 que foi marcada por iniciativas de instituições de cunho privado. Neste contexto, o olhar era focado no atendimento clínico das pessoas com deficiência, sendo fundada uma importante instituição no Brasil, o Instituto dos Meninos Cegos, na cidade do Rio de Janeiro em 1854.

No segundo momento, de 1957 a 1999, iniciou-se o processo de ações no âmbito do poder público. Tais ações se caracterizavam através de campanhas cuja finalidade era o atendimento das pessoas com deficiência. A partir dessas iniciativas, deram início a criação das instituições que desenvolveram e desenvolvem um papel fundamental destas pessoas, como foi o caso do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, também no Rio de Janeiro.

O último momento se deu a partir de 1993 até os dias atuais, sendo marcado pela busca de ações para a concretização da Educação Inclusiva. Desse período em diante, há uma efetivação de políticas públicas que apoiam o processo de inclusão das pessoas com deficiência.

Ao nos depararmos com o processo de escolarização das pessoas com deficiência no decorrer da história, percebemos que, em um determinado momento, o acesso ao ensino era privilegiado para aquelas pessoas que tinham condições financeiras para se ter o acesso ao ensino.

Em decorrência dessa segregação ao longo dos anos e da limitação ao ensino de pessoas com deficiência, houve a necessidade de incluir e garantir que todos sem exceção tivessem acesso ao ensino. A inclusão é assumida no momento que surgem ações, por meio

do poder público, garantindo o acesso de mais pessoas, e não somente aquelas que tinham condições financeiras.

Outra autora que também discute sobre o contexto histórico da Educação Inclusiva é Miranda (2019), que apresenta os marcos históricos da deficiência ao longo do tempo. Ela discute que as vivências e a forma como as pessoas com deficiência eram tratadas influenciaram diretamente em nossas concepções dos dias atuais. A forma de tratamento dessas pessoas era determinada de acordo com o contexto histórico vivido. Como por exemplo, na Antiguidade, essas pessoas eram abandonadas e muitas vezes mutiladas.

Durante a Idade Média, a influência da igreja era forte sobre os aspectos da sociedade. Sendo assim a aceitação variava de acordo com as visões de caridade ou castigo, que estava diretamente ligada ao ponto de vista da igreja. Com o desenvolvimento da sociedade, na Idade Moderna surge uma preocupação em estudar essas pessoas com deficiência na sua vertente patológica. Nesta época, pouco se preocupava com a questão educacional para essas pessoas.

Um marco no tratamento e atendimento de pessoas com deficiências intelectuais foi a criação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1945. Neste contexto de criação, as crianças que apresentavam múltiplas deficiências eram excluídas do processo de ensino e aprendizagem, e seu principal objetivo naquele momento era oferecer atendimento terapêutico e médico.

Segundo História (2015), as APAEs passaram a “proporcionar atenção integral e integrada às pessoas com deficiência, provocando articulações, interligação entre saberes, recursos, programas e ações”, proporcionando assim o acesso e uma inserção cada vez mais próxima para aqueles que eram considerados excluídos, tanto em ambientes sociais como escolares.

Até meados de 1950, a educação das pessoas com deficiência estava sob responsabilidade de instituições filantrópicas que lutavam pela minoria. Somente a partir desse ano que o governo brasileiro toma a iniciativa de assumir os rumos da Educação Especial no Brasil. Neste contexto, o primeiro movimento foi a realização de campanhas cujo objetivo era a promoção da educação para as pessoas com deficiência.

Como aborda Kassar (2011), devido aos movimentos que estavam ocorrendo no exterior, ocorreu no Brasil uma disseminação da cultura de inclusão, o que provocou mais avanços e melhoras no tratamento em relação às pessoas com deficiência. Historicamente, no

Brasil se fala em ensino para pessoas com deficiência desde a época do império, onde surge a necessidade da criação de escolas especiais para pessoas com deficiência.

Ao considerarmos os fatores históricos da nossa sociedade, percebemos que, por muito tempo, houve como predominância fatores que selecionavam somente as pessoas que não possuíam nenhum tipo de deficiência. Culturalmente, era comum a valorização de pessoas sem defeito algum.

Assim, se formou uma educação cada vez mais meritocrática e que considera que os indivíduos apresentam as mesmas condições sociais, econômicas e psicológicas. Diante dessa realidade presente no século passado, as pessoas com deficiência passaram a sofrer tais consequências, principalmente dentro do contexto escolar.

Segundo Mendonça e Silva (2015) destacam, só existem discussões sobre a inclusão em nossos espaços graças aos movimentos sociais que ocorreram em séculos anteriores.

Diante dos acontecimentos que culminaram dos nossos estudos, além de conhecer sobre o contexto histórico da Educação Inclusiva, foi também fundamental estudar sobre o autismo, visto que este assunto faz parte do desenvolvimento de nossa pesquisa, que será discutido no próximo capítulo.

4 O AUTISMO

Ao passo de compreendermos e refletirmos sobre os caminhos da Educação Inclusiva no Brasil e algumas de suas decorrências, procuraremos neste capítulo discutir e apresentar acerca de um tema fundamental no desenvolvimento de nossa pesquisa que é o autismo. Desse modo este capítulo está dividido em duas partes, no primeiro momento apresentamos os aspectos na perspectiva da teoria de Vigotski, que abrange o indivíduo como um ser sócio-histórico, com o objetivo de refletir e compreender esses estudantes sem os limitar nas suas condições muitas vezes impostas nos laudos. No segundo momento apresentamos a visão médica para nos auxiliar no entendimento de características dos autistas.

4.1 O Autismo na visão sócio-histórica

O papel do diagnóstico deve ser informativo, ele não deve ser nosso referencial para o desenvolvimento de atividades com estudantes autistas em nossas salas de aulas. Neste sentido, buscamos trazer reflexões sobre a teoria sócio-histórica que considerem as particularidades e individualidade desses estudantes, valorizando as habilidades que podem ser desenvolvidas.

Lev Semenovich Vigotski foi um importante psicólogo, nascido na Rússia que contribuiu nos estudos para as pessoas com deficiência. Ele não tinha como foco as limitações do indivíduo, mas considerava as habilidades que cada um apresentava para o desenvolvimento das atividades. Em seus escritos Vigotski se dedicou em apresentar contribuições para as pessoas com deficiência, neste sentido nosso olhar estará voltado para os autistas pois é um dos focos principais do desenvolvimento de nossa pesquisa.

Um fato primordial na escolha dessa teoria para nossos estudos é a de que ao se referir às pessoas com deficiência, Vigotski orienta que o processo de ensino-aprendizagem deve ocorrer de maneira particular, de modo a promover a superação. Tal teoria é de grande contribuição, pois, segundo Fleira (2016), ele apresentou o desenvolvimento atrelado ao aprendizado onde o meio sociocultural era o simplificador.

Ele defendia que, a partir das limitações decorrentes da deficiência, o indivíduo sempre será capaz de compensar as dificuldades que são acometidas. Neste sentido, em suas reflexões, Dainez e Smolka (2014), sobre a teoria de Vigotski relacionadas a compensação, afirma que,

a *compensação* condiz com a produção de uma luta social que está relacionada com o modo como o meio social se organiza para receber a criança com deficiência e a forma de orientação das práticas educacionais. Ressalta-se que os modos de enfrentamento social da deficiência são diversos, o que pode conduzir o desenvolvimento da criança para um caminho profícuo ou não (DAINEZ; SMOLKA, 2014, p. 1102).

A partir dessa colocação podemos refleti-la em vários sentidos no que se refere a compensação para com os estudantes autistas. A compensação como luta social está diretamente ligada aos direitos conquistados ao longo de todos estes anos, dentro da comunidade autista. Por outro lado, devemos também nos voltarmos para a organização e as práticas educacionais para com esses estudantes. Neste ponto o conceito de compensação, nos ajuda a entender o estudante autista nas suas potencialidades de modo que possa vir a se desenvolver.

O desenvolvimento dos autistas está intimamente ligado às práticas escolares para um caminho de aprendizagem, isso ocorre graças à mediação dos profissionais que estão envolvidos no processo de inclusão desses estudantes autistas, me refiro aqui aos professores e equipe pedagógica que desenvolvem suas atividades relacionadas ao âmbito escolar.

Moysés (2003) reflete que a mediação busca formas de contribuições para os estudantes com estímulos de modo que os estudantes se tornem cada vez mais independentes em suas atividades. E nesta mediação, temos uma peça chave: os professores.

O processo de mediação ocorre quando envolve o conjunto de relações de ideias, que interferem nas funções psíquicas superiores dos estudantes autistas. Quanto mais a criança vai tendo o convívio social, ela vai aumentando as suas funções psíquicas de modo que a criança deixa de pedir auxílio externo, necessitando apenas dos internos, alcançando cada vez mais sua independência no decorrer das atividades.

Atrelado à mediação que ocorre na relação professor e estudante autista, podemos considerar também uma outra importante definição na teoria de Vigotski que é o processo de internalização. Em seus escritos, Moysés (2003, p. 27) define tal processo que “a de que é na interação social e por intermédio do uso de signos que se dá o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.”

Neste sentido, ele ocorre dentro do campo da linguagem, e é fundamental para que as ideias sejam organizadas em nosso pensamento. Tal processo é uma consequência que ocorre da interação social do indivíduo. A cada nova experiência adquirida pelo indivíduo vão sendo

formadas novas funções psíquicas e acontecerá uma nova reestruturação mental, permitindo a internalização de aspectos cognitivos.

Considerando que à medida em que ocorre as mediações os estudantes poderão crescer em suas funções psíquicas superiores. Um exemplo, é em relação aos comportamentos apresentados pelos autistas, podemos observar também o conceito de internalização no sentido em que devemos proporcionar ambientes de aprendizagens que acarreta cada vez mais o convívio social, pois alguns autistas têm dificuldade no convívio social. Promover atividades que tenham socialização em grupo, levando em consideração o ponto de vista do estudante é importante que contribua para o seu processo de internalização.

Além desse processo mediado muitas das vezes pelos professores, ancorado nesta teoria há o desenvolvimento cultural que contribui para a compensação. Segundo Vigotski (2011, p.863), “O desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência”.

Segundo as teorias de Vigotski, é durante o desenvolvimento cultural que ocorrem as diversas compensações de uma pessoa com deficiência e há o desenvolvimento das funções superiores. Para melhor entendimento em nossas reflexões, podemos entender a cultura como produto da vida em sociedade e também como as atividades sociais que são realizadas pelos indivíduos. Neste sentido, em um determinado momento da história, o processo de desenvolvimento na educação da criança decorreu de forma unilateral, sem considerar as relações entre as variáveis (sociais) e o que elas poderiam influenciar. Hoje, com novas perspectivas, conseguimos compreender as influências culturais no comportamento e desenvolvimento da criança.

Um ponto importante que Vigotski sempre reforçou em seus escritos foi sobre a influência do contexto social, ou seja, do fator histórico-cultural relacionado às diversas funções psíquicas do ser humano. Além desta relação direta com o contexto social, quando o homem se utiliza de instrumentos, ele modifica a natureza e, ao desenvolver, ele acaba modificando a si mesmo.

Como apresenta Vigotski (2011), o ponto de partida ocorreu quando passou-se a entender o desenvolvimento no comportamento cultural ou natural, acarretando uma nova teoria para a educação. O desenvolvimento da criança coincide com o seu desenvolvimento cultural. Um maior contato cultural influenciará no desenvolvimento da criança. À medida que a criança adquire novos conhecimentos e vai se superando cada vez mais, e a educação

cumpra sempre o papel de enfrentar uma subida onde antes se via um caminho plano; ela deve dar um salto onde até então parecia ser possível limitar-se a um passo (VIGOTSKI, 2011).

Percebemos que a educação por meio da aprendizagem, possibilita a criação de metodologias, técnicas e materiais de adaptação que levem em consideração as particularidades de cada estudante, de modo a permitir que ele cresça e se desenvolva cada vez mais.

Como apresenta Vigotski (2011), os caminhos da aprendizagem “Consistem na criação de caminhos indiretos de desenvolvimento onde este resulta impossível por caminhos diretos”, de modo que a busca desses caminhos indiretos podem ser conquistados dentro do contexto escolar.

No que se refere às disfunções apresentadas nas crianças com deficiência, sempre serão compensadas por caminhos indiretos no processo de desenvolvimento, como reafirma o texto, que o “desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem” (VIGOTSKI, 2011, p. 869).

Para que ocorra o desenvolvimento destes estudantes, é necessário que haja por parte da equipe pedagógica, professores e profissionais que fazem parte do processo de inclusão um planejamento escolar que busque sempre o crescimento e a compensação em relação a deficiência apresentada. Assim, quando nos voltamos para o planejamento escolar, é pertinente que

para crianças com algum tipo de comprometimento deve ter como base essa noção de compensação; ou seja, de que o defeito faz emergir uma energia psicológica para combatê-lo, especialmente em função das demandas e exigências oriundas das experiências culturais (MENDONÇA; SILVA, 2015, p. 516).

No processo de inclusão, segundo Mendonça e Silva (2015), o professor é peça fundamental na organização de atividades, que evidenciam e valorizam os processos compensatórios dos estudantes com deficiência. Nesse sentido, abordar a compreensão destes aspectos nos permite compreender e ajudar em nossas ações nos espaços escolares.

Ao nos voltarmos para o ensino de matemática em nossas salas de aula e o processo de aprendizagem de estudantes autistas, devemos olhar para as suas individualidades e particularidades de modo que eles possam se desenvolver continuamente. Nesse sentido, o planejamento das atividades deve buscar que,

a criança adquira, para uma ênfase na metodologia que envolva atitude, que desenvolva capacidade de matematizar situações reais, que desenvolva capacidade de criar teorias adequadas para as situações mais diversas, e na metodologia que permita o recolhimento de informações onde ela esteja, metodologia que permita identificar o tipo de informação adequada para uma certa situação e condições para que sejam encontrados, em qualquer nível, os conteúdos e métodos adequados (D'AMBRÓSIO, 1986, p.15).

É importante que o professor, a partir das particularidades e individualidades dos estudantes autistas, busquem desenvolver neles a capacidade de resolver questões próximas a eles e ligadas ao seu cotidiano. A busca de metodologias permitem que estes estudantes possam ter a capacidade de se desenvolverem como nos aponta D'Ambrósio dependerá do modo em que será conduzido e desenvolvido as atividades. Neste sentido, em seu trabalho, Carmo (2022) apresentou algumas contribuições que nos auxiliam no desenvolvimento de atividades com estudantes autistas, que achamos importante trazer também em nossa pesquisa. Sendo eles,

Organizar as atividades com comandos diretos e práticos, instruindo-as de maneira explícita, direta, sistemática e prática;

Contar com recursos visuais na apresentação e execução dos conteúdos, considerando que os autistas apresentam dificuldade na compreensão de fases e etapas do enunciado escrito e do problema, especialmente quando esses trazem expressões com duplo sentido ou significado contextualizado. O professor precisa lembrar que uma das características presentes em estudantes com TEA é a não compreensão de expressões que apresentam sentido figurado;

A criação de cenários para a aprendizagem, lançando mão de materiais multissensoriais e planejamento de atividades baseadas nos acontecimentos da vida diária, do cotidiano, ligada à experiência prática, podendo utilizar situações que abordem problemas comuns da vida real, possibilitando aos estudantes a compreensão e aplicação dos conteúdos aprendidos;

O uso de meios tecnológicos e digitais, considerando que esses meios contam com recursos visuais, espaciais, com a possibilidade de concretizar os conteúdos matemáticos com imagens, recursos sonoros, entre outros. Nesse caso, os recursos podem ser criados, a partir das dificuldades e necessidades específicas dos alunos;

O uso de materiais manipuláveis como: objetos de contagem como palitos, tampinhas, botões ou outros. Material dourado para trabalhar sequências, ordens e classes numéricas, e outros conteúdos matemáticos, blocos lógicos, sólidos geométricos, jogos pedagógicos construídos utilizando o reaproveitamento de materiais que seriam descartados, entre outros. (CARMO, 2022, p. 56)

A partir da mediação do professor e valorizando as especificidades de nossos estudantes autistas, estaremos promovendo seu desenvolvimento e autonomia de modo que ele possa desenvolver suas habilidades cada vez mais.

Para fim informativo, no próximo subtópico apresentaremos o autismo na visão clínica. Reforçamos que nossa compreensão não deve ser pautada somente no que está prescrito nos diagnósticos, mas devemos permitir que os estudantes autistas possam sempre se desenvolver.

4.2 O Autismo na visão clínica

Historicamente, o primeiro estudioso a utilizar o termo autismo foi o psiquiatra austríaco Eugen Bleuler, em 1921. Segundo Silva, Gaiato e Reveles (2012), ele descrevia características de pessoas com esquizofrenia, se referindo ao isolamento social dos indivíduos. Naquela época, não havia diferença entre as pessoas que apresentavam problemas intelectuais e os autistas, eles eram considerados de um mesmo grupo.

Com o passar do tempo, esta visão foi sendo modificada. No ano de 1944, o pesquisador Hans Asperger apresentou o trabalho *Psicopatia autista da infância*, que discutia avaliações sobre padrões, habilidades e comportamentos de autistas. Anos mais tarde, na década de 80, o autismo deixa de ser tratado como um problema de esquizofrenia e passa a ganhar maior visibilidade dentro do meio científico, passando a ser considerado como uma síndrome e não mais como um distúrbio (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012).

Como dito anteriormente, o autismo era descrito como sintomas de esquizofrenia. Com as modificações nos documentos e após perceberem a não relação entre essas doenças, passaram a incluir o autismo dentro do Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD).

O TGD representou uma categoria na qual eram agrupados transtornos que tinham em comum as funções do neurodesenvolvimento afetadas (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010). Dentro deste grupo, eram classificadas como TGD: Autismo, Síndrome de Rett, Transtorno ou Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância.

Essa classificação perdurou por alguns anos dentro da comunidade autista, mas, em 2013 houve uma classificação única para o Transtorno do Espectro Autista. Segundo Gaiato (2018), essa mudança possibilitou “que todas as crianças com traços específicos de autismo (mesmo que com sintomas leves) pudessem ter os direitos garantidos na saúde pública e nas escolas” (GAIATO, 2018, p.42). Neste sentido, essas mudanças contribuíram de forma

positiva para os autistas, garantido direitos para aqueles que não tinham um diagnóstico definido. Com esta nova classificação, foi possível compreender as definições e suas classificações, diminuindo a possibilidade de associar outros transtornos com autismo.

Entender os motivos pelos quais os autistas agem e se comunicam nos ajuda a compreender o porquê é tão difícil certas atitudes, que, para nós, consideramos como simples. Isso ajuda a entender o porquê eles se isolam não é por escolha, mas sim por falta de habilidades sociais, que são afetadas e precisam ser desenvolvidas.

Para melhor entendimento em nossos estudos, podemos compreender a etimologia da palavra “autismo”, que deriva do grego e significa “voltar-se para si mesmo”. Os autistas apresentam dificuldade no seu convívio social e, a partir desta dificuldade, são gerados muitos problemas no decorrer da sua vida. Por outro lado, Gallo (2016) caracteriza o autismo como aqueles que apresentam déficits de comunicação; de reciprocidade sócio-emocional; de comunicação não verbal; e de desenvolvimento, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades; insistência no mesmo assunto; padrões ritualizados de comportamento verbal e não verbal; interesses fixos com foco ou intensidade incomuns.

Outra definição sobre o autismo apresentada por Gaiato (2018, p. 21) discute que “O TEA, ou simplesmente autismo, é um transtorno de neurodesenvolvimento. Isso significa que algumas funções neurológicas não se desenvolvem como deveriam nas respectivas áreas cerebrais das pessoas acometidas por ele”.

Eles podem apresentar problemas que afetam a comunicação, habilidades sociais e podendo muitas das vezes possuírem grupos de interesses específicos, diferindo de pessoas sem deficiência que conseguem ter uma multiplicidade de focos.

Possuem grupos de interesses que são caracterizados pelos comportamentos repetitivos. Muitos autistas são familiarizados com assuntos específicos e sabem dar características detalhadas como jogos, filmes, datas de aniversário, ano de nascimento, e existem também rotinas que não podem ser alteradas.

De acordo com Smith (2008), os autistas têm características específicas. Para melhor entendimento desse transtorno, a autora propõe relacionarmos a um guarda-chuva, na qual cada parte apresenta personalidades comuns, mas todos possuem características distintas.

O autismo é considerado um distúrbio “invisível”, como apresenta Smith (2008), por não expor características faciais ou físicas que ajudam a identificá-los. A partir de então, os documentos legais definem o autismo como um transtorno no neurodesenvolvimento, mais

especificamente em sua última atualização o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM - V (MANUAL, 2014). Este documento além de definir tal transtorno também aborda os seus níveis que nos permitem compreender melhor tal classificação.

Ele classifica os autistas em três níveis, sendo eles:

Nível I - Neste grupo se encontram as pessoas que possuem autismo leve, são pessoas que têm pouca necessidade de apoio. Os autistas que pertencem a este nível enfrentam problemas para iniciar e manter relações sociais, e possuem também comportamentos inflexíveis quando se referem a atividades relacionadas a sua rotina.

Nível II - É classificado como autismo moderado. Neste grupo eles possuem uma marcante dificuldade nas habilidades sociais, sendo muitas vezes comprometidos nas comunicações verbais e não-verbais. Vale destacar que neste nível o autista precisa de apoio que os auxiliam no desenvolvimento das habilidades sociais, de modo que estes não se reduzem somente a assuntos específicos.

Nível III - No último nível é apresentado o autismo grave, neste ponto eles são caracterizados por graves dificuldades relacionadas à comunicação, sendo elas verbais ou não verbais, e também possuem grande limitação no que se refere às interações sociais.

Ter conhecimento sobre esses níveis nos ajudam a compreender sobre os perfis de nossos estudantes autistas, nas salas de aulas. De modo que isso nos ajude no processo de socialização e de ensino e aprendizagem desses sujeitos.

Após identificado o transtorno, essas pessoas carecem de cuidados por parte da família e acesso a serviços e atendimentos que promovam sua independência perante a sociedade para que, com o passar do tempo, os comprometimentos que afetam sua relação com outras pessoas possam permitir que eles tenham cada vez mais uma vida comum.

Temos que destacar não só o papel da família frente à realidade do autismo, mas também o da escola, sendo importante que essas instituições (família e escola) busquem objetivos de modo a contribuir para o desenvolvimento e autonomia desses estudantes.

A Declaração de Salamanca (UNESCO,1994) reafirma a importância da cooperação entre família e escola. O trabalho colaborativo entre escola e os familiares, permite um diálogo permanente sobre o desenvolvimento dos estudantes autistas. As famílias dos autistas podem apresentar para a equipe pedagógica as características peculiares de seus filhos, tais pontos que serão pertinentes e serão de grande contribuição para o dia-a-dia escolar e no

desenvolvimento das atividades. A parceria entre família e escola pode ser muito útil ao aluno autista pois,

A família pode colaborar de maneira muito especial para o desenvolvimento da criança portadora de autismo na escola, principalmente fornecendo aos profissionais informações sobre as formas de comunicação da criança. (PETEERS, 1998, p.72 apud SERRA, 2008)

Da mesma forma que a escola pode dar contribuições, as vivências escolares podem contribuir com a independência deste estudante autista, gerando assim uma continuidade nos processos iniciados na escola.

Dada a importância da família como aliada nos processos dos autistas, podemos perceber sua importância destes na luta por conquistas de espaços na qual pudessem dividir suas experiências comuns, como também a criação de políticas públicas que contribuem para a inclusão de seus filhos dentro da sociedade. Essas conquistas estão na criação de associações como Associação Pais e Amigos do Autista (AMA) e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Castanha (2016) fala da primeira organização brasileira que foi fundada em São Paulo, intitulada como Associação de Pais e Amigos do Autista (AMA). A AMA foi criada em 8 de agosto de 1983. Esta associação foi um fruto de pais que tinham filhos diagnosticados com autismo, mas que naquele momento pouco se falava deste assunto. O objetivo era buscar juntos um futuro que pudesse amparar os filhos e que de alguma forma contribuíssem para a sua independência.

No ano de 2007, a Organização das Nações Unidas (ONU) estabeleceu o dia 2 de abril como o Dia Mundial de Conscientização do Autismo, que foi comemorado pela primeira vez em 2008. Esta data é comemorada em várias partes do mundo e tem mobilizado cada vez um maior número de pessoas que defendem os direitos dos autistas. Posteriormente, mais uma conquista dentro da Educação Especial foi a criação da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012). Ao ler este documento, percebemos também que ele reitera todos os direitos que foram garantidos em leis anteriores, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Assim, ele define as características dos espectros autistas, afirma que eles são considerados pessoas com deficiência e por este motivo tem os mesmos direitos legais.

Ao analisarmos esta política, percebemos várias conquistas da comunidade autista, como:

- a) a inclusão nas classes comuns de ensino regular, com direito a acompanhante especializado;
- b) a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA) - Lei Romeo Mion² que permite atenção integral, pronto atendimento e acesso de serviços públicos e privados nas áreas de saúde, educação e assistência social;
- c) atendimento multiprofissional;
- d) acesso ao ensino profissionalizante, entre outros.

É apresentada na lei a importância ao estímulo e inserção da pessoa com autismo (TEA) no mercado de trabalho, direito este também defendido no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Outro incentivo importante, já apresentado em vários documentos que citamos acima, é a formação e capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com TEA, bem como pais e responsáveis.

No que se refere aos direitos à educação, Brasil (2012) define penalizações para gestores caso houver recusa na matrícula de estudantes com autismo.

Na perspectiva pelo acesso de estudantes autistas no ensino básico, e pela equidade que a Educação Especial vem promover no âmbito da educação e pelos direitos garantidos por lei, cabe compreender esses aspectos de forma que eles possam vir a contribuir em nossas reflexões, proporcionando a inclusão dos estudantes autistas em nossas salas de aula.

Além da compreensão desses aspectos, podemos atrelar a algumas contribuições que a Teoria de Vigotski nos apresenta relacionada ao autismo. Neste sentido, no próximo subtópico pretendemos refletir sobre o autismo na perspectiva da teoria em que está sendo embasada nossa pesquisa, não se limitando apenas nas entrelinhas dos laudos, mas compreendendo os autistas como pessoas capazes de se desenvolverem.

² Brasil (2020)

5 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nossa pesquisa tem como objetivo compreender de que forma os professores percebem sobre a inclusão de estudantes em suas salas de aulas. A teoria em que nos embasamos é a Teoria de Vigotski, visto que ele defende o fator histórico-cultural como pressuposto de diversas modificações nas funções psíquicas no ser humano contribuindo assim para sua formação social.

O trabalho em questão tem cunho qualitativo, de caráter exploratório. Diversos autores como Prodanov e Freitas (2013, p. 60), definem a pesquisa qualitativa como sendo capaz de “coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa”.

Por outro lado, a pesquisa qualitativa “é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focalizada a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.18).

Outra característica de nossa pesquisa é ter caráter exploratório, e segundo Gil (2002), ela tem “objetivo de proporcionar maior familiaridade, com vistas a torná-las mais explícito”, além de possibilitar conhecer as experiências práticas de pessoas que, por algum momento do seu percurso, vivenciaram com o problema em questão. Posto isso, percebemos que tais definições expressam a realidade da nossa pesquisa, visto que ela foi desenvolvida a partir de um grupo de professores que já tiveram experiências com estudantes autistas em algum momento do seu percurso.

Assim, foi possível traçar os rumos do desenvolvimento de nossa pesquisa. A coleta de dados se deu por meio da oficina intitulada “O Autismo na Formação de Professores”, por meio de questionário, gravação dos encontros que ocorreram por meio de uma plataforma virtual, dos relatos dos professores e do diário de campo. A realização da oficina teve como foco a abordagem da Educação Matemática Inclusiva nas práticas que envolvem a inclusão de estudantes autistas.

A divulgação da oficina foi realizada por meio das redes sociais *Facebook*, *Instagram* e *Whatsapp* da pesquisadora. E também contou com a divulgação pelo site de eventos Sistema Integrado de Gestão (SIG), dando a oportunidade também a outros professores que tivessem interesse no tema.

A partir das falas expressas pelos participantes da oficina, buscamos identificar quais as percepções que emergem no que se refere a inclusão de estudantes autistas em suas salas de aulas.

Como nossa pesquisa envolveu o contato direto com pessoas, o projeto foi enviado para o Comitê de Ética da Universidade Federal de Lavras - UFLA, recebendo aprovação. O envio do projeto para o comitê garante uma maior confiabilidade para o desenvolvimento da pesquisa, além de garantir aos participantes um sigilo de suas falas no decorrer da pesquisa.

Nos próximos subtópicos iremos explicitar a descrição dos sujeitos participantes da pesquisa, a metodologia da oficina, a constituição dos dados de nossa pesquisa. Além deste, queremos também apresentar a metodologia de análise por meio dos núcleos de significação, ou seja, a metodologia adotada para a análise dos dados obtidos.

A seguir, descreveremos a estrutura de nossa oficina. A partir dela foi possível a constituição dos dados que foram obtidos por meio das falas e experiências expressas dos sujeitos.

5.1 Metodologia da oficina

A oficina, intitulada “Uma abordagem do Autismo na Formação de Professores que lecionam Matemática”, foi desenvolvida mediante a autorização da Universidade Federal de Lavras (UFLA) com uma certificação de 50h, sendo essas horas divididas entre módulos.

Os módulos foram divididos entre encontros síncronos e assíncronos (momentos de estudo), e a coleta de dados foi por meio das gravações de áudio e vídeo utilizando a plataforma do *Google Meet* e pelos registros na plataforma *Google Classroom*. Os módulos tiveram uma carga horária de 10h e estão organizados como podemos observar abaixo. Os encontros foram realizados quinzenalmente, com encontros síncronos de 2h e demais horas reservadas às atividades propostas.

O primeiro passo, que foi antecedente a oficina, foi o envio de um questionário com o objetivo de identificar se em algum momento da formação esses professores tiveram ambientes de discussões acerca da Educação Inclusiva e quais seriam suas perspectivas para o curso, e também de coletar dados para a caracterização dos participantes da pesquisa. Como nossa oficina foi desenvolvida de forma remota, o questionário seguiu por meio de uma estrutura on-line, conforme podemos observar no Anexo A.

Posteriormente, seguimos a dinâmica da oficina entre encontros síncronos e assíncronos. Para cada encontro síncrono tinha um assíncrono e no decorrer dos encontros eram preparadas as perguntas direcionadoras que tinham a finalidade de fomentar as discussões e reflexões acerca do tema ali discutido. A oficina seguiu a estrutura mostrada no Quadro 1 abaixo.

Quadro 1 - Cronograma da Oficina (Continua).

Primeiro Encontro - Módulo I - Síncrono com duração de 2 horas

Descrição Metodológica:

- No primeiro encontro foi apresentada aos participantes da pesquisa a estrutura da oficina, explicando quais seriam os próximos passos. Além desta apresentação, foi discutido um pouco a experiência desses professores em relação ao convívio com estudantes autistas.
- Em um segundo momento deste encontro, foi desenvolvida uma dinâmica com esses professores, apresentando o curta intitulado “**Float**”³ que conta a história de um pai e um filho, que têm o poder de flutuar. No decorrer deste curta, ocorrem situações em que as pessoas que convivem com o pai e o filho não sabem lidar com a diferença do filho. Na tentativa de proteger o filho, o pai tenta manter o filho isolado, neste ponto, foi realizada uma reflexão sobre os papéis dos personagens, trazendo-os para o âmbito escolar.

Perguntas direcionadoras: Como temos lidado com as diferenças? Como nós, como profissionais da educação, temos refletido sobre essas questões? Elas nos mobilizam, nos incomodam? Como foi para vocês receber a notícia de um estudante autista? Qual a sua relação com estes estudantes autistas em suas salas de aulas?

Momento de Estudo I - Módulo I : Assíncrono

Para este momento de estudo, propomos a **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**⁴ para que os professores pudessem ter conhecimento sobre as legislações que regem os direitos dos autistas.

³ Curta “**Float**”, Pixar. YouTube, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MnU1hHFSGQc>. Acesso em 06/09/2021

⁴ Brasil (2012)

Quadro 1 - Cronograma da Oficina (Continua).

<p>Segundo Encontro - Momento de Estudo II - Módulo II: Assíncrono Para a discussão do segundo encontro síncrono, propomos a leitura do texto Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico.⁵</p>
<p>Segundo Encontro - Momento de Estudo II - Módulo II: Assíncrono Para a discussão do segundo encontro síncrono, propomos a leitura do texto Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico.⁶</p>
<p>Segundo Encontro - Módulo II - Síncrono com duração de 2 horas Descrição Metodológica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O segundo módulo teve como objetivo trazer conhecimentos teóricos para os participantes, levar a reflexões sobre os aspectos que envolvem a Educação Especial no Brasil e discutir quais foram as conquistas da Educação Especial para estudantes autistas, a inserção destes no ensino regular e o direito a professores de apoio. - Perguntas direcionadoras: Vocês já tiveram a oportunidade de conhecer sobre as legislações relacionadas à Educação Inclusiva? Tinham conhecimento sobre os direitos dos estudantes com autismo? Vocês sabiam que é garantido por lei o direito a um professor apoio para estudantes autistas?
<p>Terceiro Encontro - Momento de Estudo III: Assíncrono Para a discussão do terceiro encontro síncrono, propomos a leitura do texto Ensino colaborativo para o apoio à inclusão: práticas colaborativas entre os professores.⁷</p>

⁵ Miranda (2008)

⁶ Miranda (2008)

⁷ Vilaronga e Mendes (2014)

Quadro 1 - Cronograma da Oficina (Continua).

Terceiro Encontro - Módulo III - Síncrono com duração de 2 horas**Descrição Metodológica:**

- No terceiro módulo, foi discutida a importância do professor de apoio e do professor regular no processo de inclusão de estudantes autistas; como a cooperação entre estes profissionais pode ter consequências positivas para o processo de ensino e aprendizagem destes estudantes; quais os desafios que eles enfrentam diariamente, e, também, os aprendizados que são obtidos na convivência com estudantes autistas. Neste momento, foi salientada a importância do papel da família, que, juntos com a equipe pedagógica, são capazes de garantir um melhor aproveitamento dos estudantes autistas em suas salas de aula.

- **Perguntas direcionadoras:** Há uma comunicação entre os professores do ensino fundamental I, II, médio e ensino infantil, dentro do seu ambiente escolar? Vocês têm práticas colaborativas no ambiente escolar? Como foi o trabalho de vocês com o professor de apoio? Havia um planejamento em conjunto? Há uma boa relação entre a família dos estudantes autistas e a escola? Os pais mantêm uma comunicação com a escola?

Quarto Encontro - Momento de Estudo IV - Módulo IV: Assíncrono

O material sugerido como embasamento para as nossas discussões no encontro síncrono quatro foi o texto **Recursos didáticos para a acessibilidade de aluno com espectro autista nas aulas de matemática**⁸.

Quarto Encontro - Módulo IV- Síncrono com duração de 2 horas

Descrição Metodológica: A partir da leitura realizada no momento de estudo IV, foi discutido sobre a importância da utilização de recursos didáticos no ensino de matemática para estudantes autistas.

Perguntas Direcionadoras: Qual a percepção de vocês a partir do texto? Como funcionam as práticas de vocês para com esses estudantes? Como é feita a avaliação, é a mesma que os demais? Já prepararam algum tipo de material específico que foi adaptado para esses estudantes ?

⁸ Frizzarini (2018)

Quadro 1 - Cronograma da Oficina (Conclusão).

<p>Quinto Encontro - Momento de Estudo V - Módulo V: Assíncrono</p> <p>Como proposta de leitura para o próximo encontro síncrono foi disponibilizado na plataforma o texto Autismo, família e inclusão⁹.</p>
<p>Quinto Encontro - Módulo V - Síncrono com duração de 2 horas</p> <p>Descrição Metodológica: A emergência deste encontro surgiu a partir das falas dos participantes, visto que a família pode contribuir em parceria com a escola no processo de inclusão e desenvolvimento de estudantes autistas.</p>
<p>Perguntas direcionadoras: Há uma boa relação entre a família dos estudantes autistas e a escola ? Os pais mantêm uma comunicação com a escola? Na relação de vocês, professores regentes ou de apoio, há uma continuidade do trabalho iniciado na escola? Como foi e é percebido/notado por vocês o diagnóstico destas famílias em relação ao autismo de seus filhos?</p>

Fonte: Própria autora

No decorrer do desenvolvimento da oficina, e a partir dos momentos de discussões e reflexões com os professores, um ponto que foi bastante discutido entre os participantes foi a importância da família dentro do processo de inclusão para com estudantes autistas. A partir das falas que foram sendo cada vez mais frequentes, e apoiadas na colocação de Lüdke e André (1986) que nos apresentam que a pesquisa qualitativa pode ocorrer de forma flexível, decidimos modificar os rumos do último módulo. Neste sentido, sugerimos o texto que serviu de embasamento para nossas discussões, conforme apresentado no Quadro 1 acima.

Atividade Final da Oficina

Como fechamento da oficina, foi proposto um registro reflexivo sobre os momentos de participação durante a oficina, as práticas desenvolvidas e a partir das leituras dos textos. Este registro foi realizado através da plataforma *Google Classroom*. Foi pedido que eles relatassem e descrevessem sobre as experiências que eles tiveram no decorrer dos encontros.

⁹ Serra (2010)

A partir da descrição de como foi desenvolvida nossa oficina, queremos apresentar no próximo tópico de que forma ocorreu a coleta de dados.

5.2 Constituição dos dados

A partir da descrição metodológica da oficina, descrevemos abaixo de que modo ocorreu a constituição dos dados gerados a partir da oficina:

- a) Anterior a oficina, foi enviado um questionário para os participantes da pesquisa. O objetivo deste foi de caracterizar e conhecer um pouco sobre as experiências que os professores possuem ao longo de sua trajetória, até aquele presente momento.
 - A coleta de dados neste encontro se deu por meio do questionário (ANEXO A).
- b) No segundo encontro desenvolvemos uma dinâmica para com esses professores, trazendo como ponto de reflexão um curta chamado “Float” .
 - A coleta de dados neste encontro ocorreu por meio das gravações de áudio e vídeo, utilizando a plataforma do *Google Meet*. A obtenção dos dados neste encontro aconteceu por meio das transcrições de áudio e vídeo, além das conversas geradas via chat da plataforma *Google Meet*.
- c) Para este módulo, tivemos como proposta discutir os textos “ Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico” e a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Após a solicitação de leitura feita aos participantes, discutimos sobre as questões apresentadas nos textos atreladas às práticas destes professores.
 - A coleta de dados neste encontro se deu por meio das gravações de áudio e vídeo, utilizando a plataforma do *Google Meet*. A obtenção dos dados neste encontro aconteceu por meio das transcrições de áudio e vídeo, além das conversas geradas via chat da plataforma *Google Meet*.
- d) A proposta de leitura para este encontro foi o texto: Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. Após a leitura, refletimos sobre a importância do trabalho colaborativo dentro do contexto escolar.
 - A coleta de dados neste encontro se deu por meio das gravações de áudio e vídeo, utilizando a plataforma do *Google Meet*. A obtenção dos dados neste

encontro aconteceu por meio das transcrições de áudio e vídeo, além das conversas geradas via chat da plataforma *Google Meet*.

- e) Neste encontro foi retomada a discussão sobre a família no processo de inclusão de estudantes autistas, visto que este tema foi recorrente em encontros anteriores. Neste sentido, foi proposto o texto *Autismo, Família e Inclusão*.
- A coleta de dados neste encontro se deu por meio das gravações de áudio e vídeo, utilizando a plataforma do *Google Meet*. A obtenção dos dados neste encontro aconteceu por meio das transcrições de áudio e vídeo, além das conversas geradas via chat da plataforma *Google Meet*.
 - Como fechamento da oficina, foi proposta uma atividade final para que os participantes expusessem um relato sobre a participação no decorrer da oficina. A obtenção dos dados deste atividade aconteceu por meio da escrita via *Google Classroom*.
 - Outra ferramenta importante de constituição dos dados foi o diário de bordo da pesquisadora. Durante os encontros foram anotadas algumas percepções e colocações dos participantes da pesquisa.

Definidos os aspectos metodológicos do desenvolvimento da oficina, após a coleta de dados e transcrição dos dados obtidos por meio dos encontros, procuramos também apresentar a caracterização dos professores participantes da pesquisa, que juntamente com as falas serão fatores determinantes no decorrer de nossa análise.

5.3 Sujeitos da pesquisa

Nossa pesquisa parte do pressuposto sócio-histórico, de modo a compreender os passos que foram traçados e que constituem a história de cada um dos sujeitos em questão. Nos embasamos em Freitas (2002) que diz, “O enfoque sócio-histórico é que principalmente ajuda o pesquisador a ter essa dimensão da relação do singular com a totalidade, do individual com o social.” Além da compreensão das falas nos encontros, precisamos também ter um olhar sobre o percurso acadêmico dos sujeitos de modo que tais informações nos ajudem na interpretação dos dados.

O critério de escolha dos candidatos foram professores licenciados em pedagogia ou matemática já lecionaram para estudantes autistas. A oficina contou com onze professores, que trabalham em escolas públicas ou privadas. Optamos por apresentar uma breve descrição

destes participantes, conforme citado acima a pesquisa conta com o sigilo e contaremos com o nome fictício sugerido pelos próprios participantes ao preencherem o Anexo A.

Participante: Rosa

É licenciada em matemática por uma instituição pública de ensino e já participou de cursos de pós-graduação em uma instituição privada. Durante o desenvolvimento da oficina, ela estava cursando o mestrado profissional em uma instituição pública. Teve a oportunidade de participar de ambientes de discussões relacionados à Educação Inclusiva. Leciona na rede pública e atua há cerca de 6 anos. Em suas práticas escolares, teve a oportunidade de lecionar para estudantes autistas.

Participante: Pedro

Possui licenciatura em matemática por uma instituição pública. Em sua formação inicial, teve ambientes de discussão relacionados à Educação Inclusiva. Atuava há cerca de 8 meses em uma escola privada. Sua experiência com estudante autista se deu por meio de aulas particulares.

Participante: Oliveira

É licenciada em pedagogia por uma instituição privada, e mestre em uma universidade pública. Atua há cerca de 10 anos em uma escola privada, e durante a sua formação teve momentos de discussões acerca dos temas relacionados à Educação Inclusiva, além de ter lecionado com estudantes autistas.

Participante: Júlia

Tem licenciatura em uma instituição privada e pós-graduação em uma universidade pública. Atua há cerca de 12 anos em escolas públicas e privadas. Segundo ela, houve poucos momentos de discussões sobre os temas relacionados à Educação Inclusiva. No decorrer da docência, lecionou para estudantes autistas.

Participante: Ribeiro

Possui licenciatura em filosofia, pedagogia e pós-graduação, em instituições privadas. Atua há cerca de 12 anos em sala de aula. No decorrer do desenvolvimento da oficina, ela tinha um estudante com suspeita de autismo em sua sala de aula, mas não tinha diagnóstico

confirmado pela família. Participou de algumas palestras sobre temas em relação à Educação Inclusiva.

Participante: Botelho

É licenciada em pedagogia em uma instituição privada, além de possuir mestrado profissional por uma universidade pública. Atua há cerca de 11 anos na mesma instituição, sendo esta privada. No início da sua experiência na escola, começou como auxiliar de outra professora, e nos anos seguintes se tornou professora regente. No decorrer de sua formação, sempre teve interesse em assuntos relacionados à Educação Inclusiva, participando de cursos e palestras. Teve experiências com estudantes autistas.

Participante: Silva

Possui licenciatura em pedagogia e pós-graduação em uma instituições privadas. Atua há cerca de 7 anos em uma instituição privada, nos quais atuou como monitora, professora apoio com estudantes autistas e na época da oficina era professora regente de turma. No decorrer de sua docência, teve a oportunidade de participar de cursos e palestras relacionados à Educação Inclusiva.

Participante: Samara

Possui normal superior e pós-graduação em instituições privadas. Atua há cerca de 4 anos em uma instituição privada. Teve a oportunidade de lecionar para estudantes autistas e com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), além de ter participado de espaços formativos relacionados à Educação Inclusiva.

Participante: Roquini

Possui licenciatura em pedagogia e mestrado profissional em instituições públicas. Leciona há 3 anos em uma instituição privada. No início de sua docência, atuou como professora de apoio e monitora, e desde de 2020 como professora regente na Educação Infantil. Neste tempo, participou de palestras acerca de temas relacionados à Educação Inclusiva.

Participante: Pedro 2

Possui licenciatura em matemática e pós graduação em instituições privadas. Atua há cerca de 8 anos em escolas municipais e públicas. No decorrer de sua trajetória, teve a

oportunidade de lecionar para estudantes autistas, além de participar de discussões acerca da Educação Inclusiva.

Participante: Professora 2

Possui licenciatura em pedagogia por uma instituição privada. Atua há cerca de 10 anos em uma instituição privada. Teve a experiência de lecionar para estudantes autistas.

Perceber um pouco do percurso acadêmico, formação inicial e continuada de nossos sujeitos nos permitirá compreender os sentidos e significados, tudo o que está relacionado com a suas experiências sociais. Tal aspecto dependerá unicamente das experiências vividas por cada um. Assim,

Os estudos qualitativos com o olhar da perspectiva sócio-histórica, ao valorizarem os aspectos descritivos e as percepções pessoais, devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto. (FREITAS, 2002, p.26).

Além das falas expressas, cabe analisar e perceber o sujeito em outras instâncias, levando em consideração o seu percurso acadêmico e os movimentos sociais percorridos pelos mesmos. No próximo capítulo, estaremos apresentando como decorreram as análises de nossos dados que foram analisados por meio do procedimento do Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006).

5.4 Metodologia de análise: Núcleos de Significação

Para compreendermos de que modo é constituída a fala dos sujeitos da nossa pesquisa, optamos por analisar nossos dados a partir da Teoria de Núcleos de Significação, dentro das concepções de Aguiar e Ozella (2006). Ao criar essa metodologia de análise as autoras procuraram apresentar “um recurso que pudesse ajudar na apropriação das significações constituídas pelo sujeito frente à realidade” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

Antes de entendermos um pouco mais sobre essa teoria, precisamos nos atentar que a compreensão dos sujeitos que serão analisados terá como foco o sujeito-histórico, ou seja, ter um olhar sobre a realidade dos professores e analisar de que modo os movimentos afetam direta ou indiretamente em suas ações dentro do contexto escolar.

A análise ocorreu por meio de um grupo de sujeitos, sendo professores que lecionam matemática para estudantes autistas. Procuramos compreender, a partir da realidade dos

sujeitos e pelo contexto escolar de cada um, quais são os pensamentos que emergem a partir de suas práticas.

Para definirmos os passos em que se dará a análise de nossos dados, precisamos primeiramente perpassar por aspectos que nos permitirão ter um olhar mais atento em relação às falas dos sujeitos. E dentro desta compreensão, nos utilizamos das categorias que nos possibilitam perceber os movimentos que muitas das vezes podem justificar as falas dos participantes da pesquisa. No próximo subtópico, procuramos discutir sobre as categorias como ferramenta de análise, além de apresentar algumas dessas categorias.

5.4.1 Categorias: Uma ferramenta de Análise

A utilização das categorias permite a reconstrução do movimento que ocorre no processo abstrato para o real, ocorrendo assim a constituição dos sentidos. Utilizamos as categorias como forma de guiar o processo de apreensão da realidade para explicar as falas dos sujeitos da pesquisa, e, mais ainda,

as categorias norteiam a interpretação, tanto dos fenômenos mais complexos, que têm maior abrangência e expressam um momento de maior abstração, de articulação com o todo, quanto dos menos complexos, os quais, por sua vez, podem até estar contidos em outros, mas jamais poderão ser vistos como estanques, fixos, não históricos, nem ser apreendidos na sua imediaticidade. (AGUIAR; MACHADO, 2016, p. 264).

Neste sentido, as categorias guiam o nosso processo para compreendermos a realidade em questão, permitindo-nos analisar os dados além das aparências e olhar para o contexto histórico em que se concretiza os fatos expressos por meio das falas. Essas categorias serão utilizadas na última etapa de nossa análise, que consiste na construção dos Núcleos de Significação. Tal etapa é caracterizada por conter um número reduzido de informações que representarão as falas expressas pelos sujeitos da pesquisa.

Sendo assim, as categorias nos permitirão compreender os dados de nossa pesquisa. Optamos por apresentar e discutir algumas dessas categorias, sendo elas: Mediação, Historicidade, Significado e Sentido, Pensamento e Linguagem, Contradição.

Mediação

Esta categoria nos possibilita compreender os processos que ocorrem nas relações individuais ou coletivas dos sujeitos. Uma vez que as vivências coletivas podem vir a

contribuir nas experiências individuais dos sujeitos, e isso também pode ser recíproco partindo das experiências individuais para as coletivas.

Assim, “nos permitirá compreender o sujeito como aquele que, na sua relação com o mundo revela, em todas as suas expressões, o social e o individual e que, portanto, só será compreendido sob o prisma da “unidade dos contrários”, ou seja, a lei da contradição inerente aos fenômenos” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p.302).

A categoria da mediação tem a intenção de evidenciar a existência entre o que a singularidade e a totalidade, mas pode também ser o centro organizador mantendo o objetivo dessas relações.

Historicidade

A partir dessa categoria, é possível observar a realidade e os movimentos que são gerados por ela. Os diversos processos de transformações que ocorrem com os sujeitos podem ser observados por esta categoria, de modo que

A historicidade implica não o simples movimento, mas também e sempre uma determinada direção na mudança, uma direção que se expressa em transformações qualitativas de determinados complexos, tanto em si quanto em relação com outros complexos (LUKÁCS, 1979, p. 79).

Emilioreli (2021, p. 39) afirma que ela também pode ser “entendida como o processo existente entre as relações humanas, e as relações humanas e a natureza em transformação, o que resulta na história social e cultural.”

Neste sentido, a historicidade nos ajuda a compreendermos que a partir da observação da realidade e das relações humanas que são desenvolvidas graças ao processos que são frutos das interações sociais e culturais.

Sentido e Significado

Essas categorias nos permitem caminharmos para o entendimento da significação, que por sua vez necessita da compreensão dos sentidos e significados. Aguiar e Ozella (2006) definem essas categorias como,

Os significados são, portanto, produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. (...) O sentido refere-se a necessidade que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade. O sentido deve ser entendido, pois, como um ato do homem mediado socialmente (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226 e 227).

A partir das vivências dos sujeitos, de suas experiências que são mais estáveis e direcionadas, conseguimos observar quais são os significados que eles remetem em suas falas. Já o sentido está voltado a funções superiores que ocorrem de forma particular, como o sujeito reage em suas singularidades. Desse modo, os sentidos também podem ser compreendidos como zonas mais fluídas, que ocorrem de maneiras mais profundas e instáveis.

Pensamento e Linguagem

Podemos compreender a importância das relações sociais para o desenvolvimento dessas categorias. Ao passo que as relações sociais permitem que o indivíduo possa se transformar continuamente. Neste processo de transformações onde o ser humano modifica o meio e também é modificado por ele, as categorias pensamento e linguagem estão inseridas nestas relações.

Neste sentido, Aguiar e Ozella (2006, p. 225) afirmam que "a linguagem seria o instrumento fundamental nesse processo de constituição do homem". E existe também uma relação entre linguagem e pensamento, pois não é possível observar uma categoria sem levar em consideração a outra.

Vigotski (2001, p.409) afirma que "o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza". Podemos refletir que é por meio da linguagem que o pensamento se expressa, a medida em que interagimos socialmente usamos a linguagem como instrumento do pensamento e também como forma de comunicação.

Contradição

Essa categoria se torna importante no decorrer de nossas análises, pois é por meio das contradições que os sujeitos vão constituindo suas vivências diárias. Podemos compreendê-la a partir das palavras de Aguiar, Soares e Machado (2015, p.69) quando afirmam que "haja vista ser ela que nos permite uma análise não unilateral, baseada não apenas no uso dos conceitos de confirmação e legitimação."

A busca por contradições nas falas dos sujeitos nos mostrará o que pode ser mudado e emergir situações que muitas vezes precisam ser analisadas. A contradição é algo que está presente em nossa sociedade, é algo social, mostrando-nos o que não atende. Desse modo, podem existir muitas contradições que fazem parte das falas dos sujeitos e que não podem ser excluídas.

A partir da compreensão dessas categorias, no próximo tópico buscamos apresentar a metodologia que foi desenvolvida no decorrer da análise dos dados.

5.4.2 Metodologia da análise de dados

Os dados foram analisados por meio do procedimento do Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Ao utilizar essa metodologia, queremos buscar os significados e o sentido expressos pelos professores participantes da nossa pesquisa, e responder a nossa questão de pesquisa que consiste em: *“De que maneira professores de matemática percebem sobre suas práticas acerca da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista em suas salas de aula.”*

O processo consiste na construção de núcleos, de forma que estes nos permitam recompor o movimento que mais se aproxima da realidade em questão. Neste sentido, os núcleos de significação podem

ser entendidos como um momento superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria –, avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido. (AGUIAR; OZELLA, 2013, p.70).

A compreensão dos sentidos e significados expressos pelos sujeitos não pode ser expressa de forma deslocada de sua totalidade, pois os mesmos estão inseridos neste todo.

Os dados da nossa pesquisa foram obtidos por meio dos cinco encontros síncronos que foram transcritos, o primeiro passo foi a realização de uma leitura flutuante de todo o contexto expressos nos encontros e compreender a realidade.

Posteriormente, partimos para a constituição dos Pré-indicadores, Indicadores e Núcleos de Significação. Desse modo, nos próximos tópicos queremos apresentar como é possível a constituição dos pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação tendo os dados transcritos.

5.4.2.1 Pré-indicadores

Os pré-indicadores são palavras expressas nas falas dos sujeitos, que ao identificarmos a recorrência destas palavras estamos observando não somente seu significado, mas também os sentidos que elas nos apontam. Assim, “consiste na identificação de palavras que já revelam indícios da forma de pensar, sentir e agir do sujeito, que, como ser mediado pela

história, se apropria das características de sua cultura e as converte em funções psicológica” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p.61), elas expressam como ocorrem as relações sociais e de que forma elas foram construídas pelos participantes da pesquisa, no nosso caso professores. Possibilitam a observação de significações frente a realidade relatada por meio das expressões verbais, que podem muitas vezes expressar sentimentos.

Neste momento da análise, o principal foco foi a realização de leituras flutuantes que nos permitiram identificar falas que apareceram com mais frequência no decorrer dos encontros, nos mostrando os possíveis passos em relação aos núcleos de significação.

A busca desses termos expressos e que estão contidos nas falas mostra caminhos e pensamentos, nos permitindo compreender a realidade em que as “palavras inseridas no contexto que lhe atribui significado, entendendo aqui como contexto desde a narrativa do sujeito até as condições histórico-sociais que o constituem” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 308).

Os pré-indicadores foram recorrentes nas falas, o que nos permitiu fazer o processo de aglutinação das falas semelhantes, caminhando assim, para os indicadores.

5.4.2.2 Indicadores

Realizadas as leituras flutuantes e a identificação dos pré-indicadores na primeira etapa da análise, iniciamos a busca pelos indicadores utilizando os critérios de aglutinação sendo eles: semelhança, complementaridade ou contraposição, e, nesta fase, ocorre a articulação dos pré-indicadores entre si.

Com a identificação dos pré-indicadores no processo anterior, o próximo passo é a articulação dos mesmos, e concordamos com Aguiar, Soares e Machado (2015), ao afirmarem que:

quando dialeticamente articulados, os pré-indicadores possibilitam aprofundarmos mais o conhecimento sobre as formas de significação do sujeito do que quando analisados isoladamente (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 66).

Então, faz se necessário que, após a identificação dos pré-indicadores, haja um o processo de aglutinação entre os mesmos, de modo que em conjunto eles expressam uma melhor significação do ambiente a ser estudado. Os indicadores emergem das relações existentes entre os pré-indicadores sejam elas geradas pelas concordâncias ou contraposições.

Neste sentido, a busca se dá em “aprender o modo pelo qual os pré-indicadores se articulam constituindo formas de significação da realidade” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 68).

A partir da constituição dos indicadores, e com estes critérios estabelecidos, foi possível caminharmos na direção dos núcleos de significação.

5.4.2.3 Núcleos de Significação

Esta etapa é caracterizada pela constituição dos núcleos de significação. Utilizamos os indicadores, formados no processo anterior e utilizando-se dos critérios de aglutinação: semelhança, complementaridade ou contraposição. Podemos compreender que,

é um momento mais especificamente voltado para a síntese, isto é, que visa a superar o discurso aparente, descolado da realidade social e histórica, e que busca, por meio do “processo de articulação dialética” dos indicadores, a realidade concreta, ou seja, os sentidos que, histórica e dialeticamente, articulam a fala e o pensamento do sujeito (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 70).

Neste momento, é realizado novamente o processo de aglutinação com as falas geradas anteriormente. No decorrer do processo da constituição dos núcleos, nos utilizamos das categorias (item 7.3.1), pois elas nos ajudam a compreender as relações e os sentidos que por muitas vezes se apresentam de maneira oculta.

A constituição dos núcleos de significação também pode ser entendido como “um momento superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria –, avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310).

A partir destas palavras, compreendemos que tal articulação se refere ao processo de aglutinação dos indicadores que posteriormente constituíram os núcleos de significação, representando os sentidos e significados dos sujeitos da pesquisa.

Desse modo, segundo Aguiar e Ozella (2013, p. 231), “Os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvem emocionalmente, que revelem as suas determinações constitutivas”. A partir disso, devemos elencar o nome do núcleo que poderá ser uma síntese de forma a representar todos os elementos de cada um dos núcleos.

Outra contribuição importante de Aguiar e Ozella (2013) é a de que,

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 que 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, 2013, p.323)

Portanto, essa teoria nos permite a compreensão da totalidade dos envolventes da pesquisa, e não a análise de falas de forma isolada.

Orientados pelos passos propostos pela teoria de Núcleos de Significação, no próximo capítulo iremos apresentar os procedimentos metodológicos que foram realizados a partir dos dados transcritos da oficina.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A ANÁLISE

Neste capítulo apresentaremos os procedimentos que foram realizados para a análise de dados obtidos no decorrer do desenvolvimento de nossa oficina. Ela contou com a participação de professores licenciados em matemática e pedagogia dos quais lecionam entre escolas particulares e públicas, e todos os participantes já tiveram em algum momento de sua prática escolar contato com estudantes autistas. Além do contato com esses estudantes, a maioria do grupo teve em seu percurso docente algum momento de discussão acerca do tema de Educação Inclusiva.

Acreditamos que a abordagem de temas como este contribui para a formação continuada de professores, proporcionando a eles momentos de reflexões e discussões relacionados ao tema, visando contribuir em suas práticas escolares e na convivência com estudantes autistas.

6.1 Pré-indicadores

Após a leitura das transcrições dos encontros, foram feitas várias leituras flutuantes do texto, conforme as orientações da teoria que está sendo embasada em nossa pesquisa. A partir de então, fomos identificando, nas falas dos sujeitos, alguns temas que foram sendo recorrentes ao longo dos encontros. Alguns desses temas foram coincidentes com os assuntos abordados nos encontros, outros foram eminentes dos diálogos.

De acordo com Aguiar e Ozella (2013, p.309), “Os pré-indicadores são, portanto, trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem”.

Identificados esses trechos buscamos realizar a marcação em negrito dos pontos considerados mais relevantes para o problema de pesquisa, depois de terminado este processo, organizamos o Quadro 2 com os pré-indicadores.

Quadro 2 - Constituição dos pré-indicadores (Continua).

Pré-indicadores das falas da oficina
<p>Rosa: No ano de 2019 foi a minha primeira experiência com estudante autista em uma classe comum inclusiva.</p>
<p>Botelho: Eu tenho uma experiência pessoal porque eu tenho um afilhado autista (...) Antes dele eu já tive outro aluno autista também no maternal, depois no infantil 4 eu tive outros anos também já tive autista na minha sala e esse ano eu estou com dois autistas.</p>
<p>Júlia: Eu já tive várias experiências no estado com alunos autistas. É:: é muito gratificante né a gente aprender às vezes lidar com alguma é... De maneiras diferentes ...</p>
<p>Pedro: É:: eu tive... Vamos dizer o privilégio, eu acompanhei um autista no sétimo, oitavo e nono ano (...) então foi uma experiência muito gratificante.</p>
<p>Roquini: minha experiência com autismo se deu em 2019? Foi, em 2019 em que eu fui monitora de uma criança com autismo de 4 anos. Foi um ano assim muito enriquecedor porque a criança ela ensina muito pra gente.</p>
<p>Pedro 2: ... e o meu contato com aluno autista foi em aulas particulares, acho que uma experiência bem diferente da de vocês.</p>
<p>Botelho: ... De aceitar tudo tem um processo.</p>
<p>Professora 2: ... a questão da aceitação é difícil quando a gente no início percebe quer conversar com os pais né a gente não fala que a gente acha que a criança tem, a gente fala algumas coisas que a gente percebeu na criança, que a gente pode ir trabalhando com ela, então é um processo.</p>
<p>Pedro: Né e foi um processo assim que eu tentava apresentar né de forma gradual, teve aulas que eu até pedia pros pais as vezes é:: não assistir comigo, mas ficar um pouco escondido pra gente ver o comportamento desse estudante e tudo mais.</p>
<p>Christina: ... “meu filho não tem nada” (...) a gente sempre chamando a mãe conversando e ela não aceitava sabe!?</p>
<p>Rosa: ... se a família aceita, se a família ensina né a própria criança a aceitar, eu acho que é mais fácil a aceitação por parte de outras pessoas porque ele se aceita então não facilita esse tabu né.</p>
<p>Júlia: ... e começou a trabalhar com a família em cima disso, só que a mãe enfim era muito rígida e não aceitava de maneira nenhuma e o quê que acontece, tem que partir da família.</p>
<p>Rosa: Quando a gente chega a perceber alguma coisa no aluno a gente esbarra numa série de problemas, aceitação da família, às vezes a família até está disposta a investigar mas as vezes não tem condição.</p>
<p>Rosa: É importante a participação da família, é importante convidar a família pra dentro da escola. (...) se ele tem o apoio familiar a família vai se manifestar pra isso vir. (...) o fator família é fundamental no desenvolvimento, no apoio. A escola tem muito a apoiar, a gente tá cada vez mais se preparando pra apoiar mesmo.</p>

Quadro 2 - Constituição dos pré-indicadores (Continua).

Júlia: Eu tive alunos que a família não dava **apoio** nenhum (...) E a gente percebe assim que tem que ter a **junção da família, tem que ter o primeiro passo para poder nos auxiliar**. Nós como professores a gente consegue fazer, mas só até certo ponto né, a gente tem que ter o apoio todo da família.

Rosa: Eu acredito ainda **nessa união, nessa potencialização que existe entre a união da escola, da família**. Onde a família relata, a escola relata, a escola relata uma situação e vai um auxiliando o outro. Aí as individualidades vão sendo respeitadas, mas também vão sendo superadas né.

Pedro 2: É:: eu tenho muita dificuldade, então eu tenho que trabalhar muito no **concreto** com ele, muito mesmo.

Pedro: ... então assim as vezes tinha aula que eu trabalhava com geometria e eu gosto de levar sempre o **material concreto**...

Silva: ... com ele funcionava mais no **concreto** mas inúmeras aulas a professora sentava do lado dele...

Christina : Então assim, eu tinha que trabalhar com ele, ele realmente não conseguia acompanhar as aulas online, então **eu tinha que trabalhar com ele muito concreto** sabe!?

Pedro 2: Então a gente **trabalhava muito no concreto**, muito mesmo porque a aula didática da gente não conseguia acompanhar, então assim a parte de material dourado.

Roquini: Eu me lembrei aqui de um **recurso didático** que a professora utilizava. Era um tapete, sabe? De forma geométricas e ele adorava sabe o menino que eu acompanhava ele era apaixonado por esse tapete.

Rosa: Eu faço a **adaptação nos meus planos**, assim eu costumo tentar manter o assunto, trazer alguma coisa daquele assunto que eu tô trabalhando na sala(...)Trazendo situações que ele já vivenciou, trazendo relações com meio externo dele, coisa que vai manter o interesse, a atenção dele.

Júlia: ... **eu descobri que ele gostava muito de colorir**. Então todas as atividades que eu propunha eu tinha que colocar um desenho pra ele colorir e aí ele aceitava fazer. E aí eu fui descobrindo que ele é super inteligente na matemática, só que ele tem toda essa situação de não aceitar você impor que ele faça as coisas, só que dá maneira que agradava ele, ele aceitava.

Rosa: Eu percebia que eu não tinha, não encontrava um site com **atividades adaptadas para tal conteúdo**, a gente não encontrava. E eu comecei a perceber que cada caso era um muito específico e foi então que eu comecei a produzir.

Silva: Quando eu estava como professora apoio os professores faziam muita **prova adaptada** né pros meninos. De uma forma mais clara, mais simples mas eles não gostavam né assim na hora de comparar nota, eles não gostavam de saber que a prova era diferenciada que era diferente.

Pedro 2: Mesmo assim, a questão da distância ainda existe, vamos dizer assim, um certo bloqueio. Por quê? Qual que tá sendo a minha maior **dificuldade**? Eu estar lecionando com uma turma de 20 alunos, eu ter que falar um linguajar diferente com ele, e por falta de maturidade as vezes da turma a gente não tem, vamos dizer assim, não consegue aproveitar muito.

Quadro 2 - Constituição dos pré-indicadores (Continua).

Rosa: Os colegas participantes relataram **dificuldades** em desenvolver uma proposta que viesse atender a esse público frustração a qual compartilho, pois esse distanciamento não nos permite perceber a individualidade do estudante, através da observação em torno de seu comportamento, suas expressões e o próprio relato acerca de suas dificuldades.

Roquini: **Existe uma dificuldade**, pois sabe-se que há um certo preconceito e resistência, que como vimos nos encontros, começam nas famílias, que muitas vezes, demoram a aceitar e vão até a sociedade, que nem sempre sabe como enxergar a situação.

Botelho: E um **desafio** né construía uma escola assim colaborativa né pensando na inclusão dessa forma.

Pedro 2: Ele aceitava o apoio, mas a explicação ele queria a minha. Então a professora de apoio dele lá ia e explicava pra ele e ele entendia **só que ele queria que eu desse aquela atenção**.

Professora 2: Na oficina trocando experiências pude perceber que passamos **pelos mesmos problemas**.

Ribeiro: Que precisa ter uma transformação da escola, que os **profissionais precisam estar capacitados** né. E é uma coisa assim que a gente vê que não ocorre sempre né!? A gente está em busca disso.

Pedro 2: “Ah tem que ter inclusão? Têm. Mas tem que **ter treinamento**” e **isso eu não vejo**. Assim, vejo. Mas não vejo realmente uma intensidade que mereceria pra tal.

Rosa: Então eu acho que esse assunto, essa questão do **espaço formativo** eu acho que é o ponto essencial que não acontece, e que se acontecesse (...) foi a de que é necessária a oferta de **espaços formativos para discussão** e estudos sobre práticas que funcionam na educação inclusiva, e que a políticas públicas precisam ser mais claras.

Júlia: ... eu acho que a educação inclusiva **tem que vir, acompanhada de preparação** e isso é muito pouco que a gente vê. (...) Mas essa preparação toda que era necessário no ensino regular ela não acontece. E aí vai **sobrecarregar** o professor de apoio, o professor as vezes está com a turma né se sente as vezes sem recursos né, sem as vezes até motivação pra que esteja auxiliando.

Professora 2: ... **formação**. A gente percebe isso que isso é bem falho em vários lugares, **a gente não tem essa preparação toda**. A gente vai se preparando ao longo do nosso trabalho no dia a dia, dentro de sala de aula, você vai estudando, lê livros e a cada dia aparece.

Botelho: **Que deve capacitar a equipe educacional**, mas a gente vê que ainda é muito difícil né a gente chegar a isso.

Rosa: E assim, tem sido um trabalho colaborativo, e assim essa experiência que eu tô vivendo talvez ela foi facilitada por mim agora depois de estar aí nesse **processo né formativo** do mestrado que me mudou profissionalmente.

Roquini: ... eu tive o privilégio de ter uma **professora muito boa comigo sabe, que me deu oportunidade de aprender** com ela, a lidar com uma criança autista.

Silva: ... **a abertura que essa professora** me dava pra eu poder acompanhar esse menino.

Quadro 2 - Constituição dos pré-indicadores (Continua).

Rosa: ... eu já evidenciei situações em que eu **não consegui trabalhar de forma colaborativa com a professora de apoio** que tava trabalhando na mesma turma que eu com estudante autista.

Roquini: ... é importante sim o professor ter um contato com o professor de apoio, professor regente e professor de apoio **andarem juntos, na medida do possível.**

Júlia: ... **o mais importante seria ter essa comunicação entre os profissionais da educação** para que uma vez que o professor já acertou aquele ano, já sabe como trabalha com o aluno é muito mais fácil ele passar umas dicas, umas informações para que o aluno não sofra tanto com essa mudança tanto de escola (...) **essa troca de experiências entre os profissionais** é muito mais fácil do que a gente lidar com o aluno do que simplesmente você pegar num papel que está escrito e você sabe o que ele tem, mas e aí como que funciona? Como que deu certo nos outros profissionais.

Botelho: E aí a gente pensa nessa questão do ensino colaborativo, a questão do professor e do professor apoio trabalhar, **andar e caminhar juntos** né que seria assim, muito rico.

Júlia: ... falta essa dinâmica, essa **interação entre o conjunto né como um todo de profissionais da educação**, dos professores, dos supervisores, tudo da escola por quê? Porque aí isso vai ser uma preparação que a gente vai conseguir acompanhar melhor...

Pedro: E aí foi quando a mãe decidiu levar ele no psicólogo, levou em psicopedagoga, neurologista e aí ele teve o laudo. Teve o **laudo dele diagnosticado como autismo**, só que o grau dele..

Christina: Quando ele foi pro pré a mãe resolveu né investigar mais um pouco e **teve um laudo que ele era autista**, tinha TDH e ali ele começou com uma professora apoio e assim, ele tinha bastante dificuldade de socialização, é uma criança muito agitada.

Rosa: ... Mas **hoje ele tem um laudo** certinho, ele tem um professor de apoio, e a gente...

Júlia: ... trazer **o laudo para que a gente possa fazer um trabalho diferenciado**, principalmente no Estado que é tudo muito engessado, a gente não consegue trabalhar por exemplo, pegar um professor apoio, trabalhar diferenciado sem que o aluno tenha um laudo, uma orientação médica em qualquer situação.

Botelho: Como a gente trabalha em escola particular, lá a gente **sempre recebe o laudo da criança** e a coordenação vem até a gente, passa o laudo da criança, senta, conversa com a gente. Quando a gente vai pegar um aluno autista avisa pra gente antes, e pede pra outra professora anterior da criança conversar com a gente.

Roquini: Por meio dos encontros da oficina, pude me aprofundar e perceber vários assuntos interligados a prática docente, o que mais me chamou a atenção é ver a teoria à prática como aliadas e não distantes. **A partilha dos outros docentes que também trouxeram relatos sobre sua prática docente**, fazendo nos repensar em uma nova forma de pensar e acolher essas crianças.

Silva: Essa **oficina** foi muito rica, de muita aprendizagem, muita troca de experiências de como lidar no contexto da sala de aula.

Quadro 2 - Constituição dos pré-indicadores (Continua).

Ribeiro: A troca de experiências e relatos durante o encontro sobre autismo fomentou a discussão sobre a inclusão e desafios no âmbito escolar ampliando a nossa informação de como lidar em diversas situações com as pessoas com TEA.

Pedro: ... poder compartilhar e ouvir experiências de outras professoras e outros professores que trabalham com pessoas com autismo, amplia a rede de saberes docentes. E que de certa forma esta rede de saberes, serão desenvolvidas nas escolas com estudantes autistas.

Oliveira: Refletir e discutir sobre os temas relacionados ao autismo e às necessidades especiais presentes no espaço escolares, torna nossa prática cada vez mais inclusiva. Compreendendo as necessidades individuais dos alunos e sabendo como lidar com elas, auxilia o aprendizado e também traz segurança para a criança, além de dar apoio para as famílias no contexto da inclusão escolar.

Botelho: ... pudemos ter diálogo sobre vários assuntos dentro do autismo e poder **partilhar as nossas experiências**, que foi muito enriquecedora.

Souza: ... a troca de experiência, poder compartilhar e ouvir o que o outro tem para nos passar é muito enriquecedor.

Ribeiro: Precisamos de um **olhar diferenciado**, pois uma criança autista, vai fazer a mesma tarefa dos demais alunos, porém no seu tempo, no seu ritmo.

Rosa: E o que eu entendo né sobre essa situação é que é uma dificuldade muito grande mesmo pra família aceitar essa diferença, **só que a gente acaba esquecendo que nós somos diferentes**, nós em geral somos diferentes né, e às vezes o nosso diferente é muito comum e acaba considerado como normal.

Júlia: ... é muito gratificante né a gente aprender às vezes lidar com alguma é... De **maneiras diferentes, cada um tem uma característica diferente...**

Professora 2: ... nós **somos todos diferentes** né, cada um tem um jeito de ser. E é isso, muito bonito, muito lindo. (...) Saber lidar com autismo na Educação Infantil é um desafio, isso porque o processo de ensino aprendizagem, deve ser modificado a fim de **abraçar as diferenças** que essas crianças trazem para a escola.

Rosa: Hoje a gente já entende melhor a questão das **diferenças** e age em prol disso, mas só a escola é um pouquinho difícil.

Ribeiro: Precisamos de um **olhar diferenciado**, pois uma criança autista, vai fazer a mesma tarefa dos demais alunos, porém no seu tempo, no seu ritmo.

Rosa: E o que eu entendo né sobre essa situação é que é uma dificuldade muito grande mesmo pra família aceitar essa diferença, **só que a gente acaba esquecendo que nós somos diferentes**, nós em geral somos diferentes né, e às vezes o nosso diferente é muito comum e acaba considerado como normal.

Quadro 2 - Constituição dos pré-indicadores (Conclusão).

Professora 2: ... nós **somos todos diferentes** né, cada um tem um jeito de ser. E é isso, muito bonito, muito lindo. (...) Saber lidar com autismo na Educação Infantil é um desafio, isso porque o processo de ensino aprendizagem, deve ser modificado a fim de **abraçar as diferenças** que essas crianças trazem para a escola.

Rosa: Hoje a gente já entende melhor a questão das **diferenças** e age em prol disso, mas só a escola é um pouquinho difícil.

Fonte: Própria autora

6.2 Indicadores

Tendo em vista os pré-indicadores, nosso objetivo se tornou a busca pelos indicadores. Estabelecidos os pré-indicadores, foi realizada a leitura dos termos que foram destacados, inter-relacionando-os por meios dos critérios de aglutinação, sendo eles similaridade, complementaridade ou contraposição.

Utilizando os critérios de aglutinação, passamos para a construção dos indicadores, que no caso são falas que representam o conjunto de pré-indicadores. Aguiar e Ozella (2013) afirmam que “os indicadores só adquirem algum significado se inseridos e articulados na totalidade dos conteúdos temáticos contidos nas expressões dos sujeitos”. No Quadro 3 abaixo, trazemos a organização da constituição dos pré-indicadores que geraram os indicadores.

Quadro 3- Constituição dos indicadores a partir dos pré-indicadores (Continua).

Pré-indicadores	Indicadores
<p>Rosa: No ano de 2019 foi a minha primeira experiência com estudante autista em uma classe comum inclusiva.</p> <p>Botelho: Eu tenho uma experiência pessoal porque eu tenho um afilhado autista (...) Antes dele eu já tive outro aluno autista também no maternal, depois no infantil 4 eu tive outros anos também já tive autista na minha sala e esse ano eu estou com dois autistas.</p> <p>Júlia: Eu já tive várias experiências no estado com alunos autistas. É:: é muito gratificante né a gente aprender às vezes lidar com alguma é... De maneiras diferentes (...)</p> <p>Pedro: É:: eu tive... Vamos dizer o privilégio, eu acompanhei um autista no sétimo, oitavo e nono ano (...) então foi uma experiência muito gratificante.</p> <p>Roquini: ... minha experiência com autismo se deu em 2019? Foi, em 2019 em que eu fui monitora de uma criança com autismo de 4 anos. Foi um ano assim muito enriquecedor porque a criança ela ensina muito pra gente.</p> <p>Pedro 2: ... e o meu contato com aluno autista foi em aulas particulares, acho que uma experiência bem diferente da de vocês.</p>	<p><i>“...Eu já tive várias experiências...” (...)”... experiência bem diferente da de vocês.”</i></p>
<p>Botelho: De aceitar tudo tem um processo.</p> <p>Professora 2: ... a questão da aceitação é difícil quando a gente no início percebe quer conversar com os pais né a gente não fala que a gente acha que a criança tem, a gente fala algumas coisas que a gente percebeu na criança, que a gente pode ir trabalhando com ela, então é um processo.</p> <p>Pedro: Né e foi um processo assim que eu tentava apresentar né de forma gradual, teve aulas que eu até pedia pros pais as vezes é:: não assistir comigo, mas ficar um pouco escondido pra gente ver o comportamento desse estudante e tudo mais.</p> <p>Christina: ... “meu filho não tem nada” (...) a gente sempre chamando a mãe conversando e ela não aceitava saber!?</p> <p>Rosa: ... se a família aceita, se a família ensina né a própria criança a aceitar, eu acho que é mais fácil a aceitação por parte de outras pessoas porque ele se aceita então não facilita esse tabu né.</p> <p>Júlia: ... e começou a trabalhar com a família em cima disso, só que a mãe enfim era muito rígida e não aceitava de maneira nenhuma e o quê que acontece, tem que partir da família.</p> <p>Rosa: Quando a gente chega a perceber alguma coisa no aluno a gente esbarra numa série de problemas, aceitação da família, às vezes a família até está disposta a investigar mas as vezes não tem condição.</p>	<p><i>“...aceitação da família...” (...) “...foi um processo..”</i></p>

Quadro 3- Constituição dos Indicadores a partir dos pré-indicadores (Continua).

<p>Rosa: É importante a participação da família, é importante convidar a família pra dentro da escola. (...) se ele tem o apoio familiar a família vai se manifestar pra isso vir. ... o fator família é fundamental no desenvolvimento, no apoio. A escola tem muito a apoiar, a gente tá cada vez mais se preparando pra apoiar mesmo.</p> <p>Júlia: Eu tive alunos que a família não dava apoio nenhum (...) E a gente percebe assim que tem que ter a junção da família, tem que ter o primeiro passo para poder nos auxiliar. Nós como professores a gente consegue fazer, mas só até certo ponto né, a gente tem que ter o apoio todo da família.</p> <p>Rosa: Eu acredito ainda nessa união, nessa potencialização que existe entre a união da escola, da família. Onde a família relata, a escola relata, a escola relata uma situação e vai um auxiliando o outro. Aí as individualidades vão sendo respeitadas, mas também vão sendo superadas né.</p>	<p><i>“...participação da família...”</i> <i>[...] “...junção da família, tem que ter o primeiro passo para poder nos auxiliar” [...]</i> <i>“o fator família é fundamental no desenvolvimento, no apoio...”</i></p>
<p>Pedro 2: É:: eu tenho muita dificuldade, então eu tenho que trabalhar muito no concreto com ele, muito mesmo.</p> <p>Pedro: .. então assim as vezes tinha aula que eu trabalhava com geometria e eu gosto de levar sempre o material concreto.</p> <p>Silva: ... com ele funcionava mais no concreto mas inúmeras aulas a professora sentava do lado dele.</p> <p>Christina: Então assim, eu tinha que trabalhar com ele, ele realmente não conseguia acompanhar as aulas online, então eu tinha que trabalhar com ele muito concreto sabe!?</p> <p>Pedro 2: Então a gente trabalhava muito no concreto, muito mesmo porque a aula didática da gente não conseguia acompanhar, então assim a parte de material dourado.</p> <p>Roquini: Eu me lembrei aqui de um recurso didático que a professora utilizava. Era um tapete, sabe? De forma geométricas e ele adorava sabe o menino que eu acompanhava ele era apaixonado por esse tapete.</p>	<p><i>“... recurso didático...” [...]</i> <i>“...trabalhava muito no concreto...”</i></p>

Quadro 3- Constituição dos Indicadores a partir dos pré-indicadores (Continua).

<p>Rosa: Eu faço a adaptação nos meus planos, assim eu costumo tentar manter o assunto, trazer alguma coisa daquele assunto que eu tô trabalhando na sala (...) Trazendo situações que ele já vivenciou, trazendo relações com meio externo dele, coisa que vai manter o interesse, a atenção dele.</p> <p>Júlia: ... eu descobri que ele gostava muito de colorir. Então todas as atividades que eu propunha eu tinha que colocar um desenho pra ele colorir e aí ele aceitava fazer. E aí eu fui descobrindo que ele é super inteligente na matemática, só que ele tem toda essa situação de não aceitar você impor que ele faça as coisas, só que dá maneira que agradava ele, ele aceitava.</p> <p>Rosa: Eu percebia que eu não tinha, não encontrava um site com atividades adaptadas para tal conteúdo, a gente não encontrava. E eu comecei a perceber que cada caso era um muito específico e foi então que eu comecei a produzir.</p> <p>Silva: Quando eu estava como professora apoio os professores faziam muita prova adaptada né pros meninos. De uma forma mais clara, mais simples mas eles não gostavam né assim na hora de comparar nota, eles não gostavam de saber que a prova era diferenciada que era diferente.</p>	<p><i>“...adaptação nos meus planos...”[...] “...atividades adaptadas para tal conteúdo...”</i></p>
<p>Pedro 2: Mesmo assim, a questão da distância ainda existe, vamos dizer assim, um certo bloqueio. Por quê? Qual que tá sendo a minha maior dificuldade? Eu estar lecionando com uma turma de 20 alunos, eu ter que falar um linguajar diferente com ele, e por falta de maturidade as vezes da turma a gente não tem, vamos dizer assim, não consegue aproveitar muito.</p> <p>Rosa: ... Os colegas participantes relataram dificuldades em desenvolver uma proposta que viesse atender a esse público frustração a qual compartilho, pois esse distanciamento não nos permite perceber a individualidade do estudante, através da observação em torno de seu comportamento, suas expressões e o próprio relato acerca de suas dificuldades.</p> <p>Roquini: Existe uma dificuldade, pois sabe-se que há um certo preconceito e resistência, que como vimos nos encontros, começam nas famílias, que muitas vezes, demoram a aceitar e vão até a sociedade, que nem sempre sabe como enxergar a situação.</p> <p>Botelho: E um desafio né construía uma escola assim colaborativa né pensando na inclusão dessa forma.</p> <p>Pedro 2: Ele aceitava o apoio, mas a explicação ele queria a minha. Então a professora de apoio dele lá ia e explicava pra ele e ele entendia só que ele queria que eu desse aquela atenção.</p> <p>Professora 2: Na oficina trocando experiências pude perceber que passamos pelos mesmos problemas.</p>	<p><i>“Existe uma dificuldade...” [...]”.... pude perceber que passamos pelos mesmos problemas.”</i></p>

Quadro 3- Constituição dos Indicadores a partir dos pré-indicadores (Continua).

<p>Ribeiro: Que precisa ter uma transformação da escola, que os profissionais precisam estar capacitados né. E é uma coisa assim que a gente vê que não ocorre sempre né!? A gente está em busca disso.</p> <p>Pedro 2: “Ah tem que ter inclusão? Têm. Mas tem que ter treinamento” e isso eu não vejo. Assim, vejo. Mas não vejo realmente uma intensidade que mereceria pra tal.</p> <p>Rosa: Então eu acho que esse assunto, essa questão do espaço formativo eu acho que é o ponto essencial que não acontece, e que se acontecesse... (...) foi a de que é necessária a oferta de espaços formativos para discussão e estudos sobre práticas que funcionam na educação inclusiva, e que a políticas públicas precisam ser mais claras.</p> <p>Júlia: ... eu acho que a educação inclusiva tem que vir, acompanhada de preparação e isso é muito pouco que a gente vê. (...) Mas essa preparação toda que era necessário no ensino regular ela não acontece. E aí vai sobrecarregar o professor de apoio, o professor as vezes está com a turma né se sente as vezes sem recursos né, sem as vezes até motivação pra que esteja auxiliando.</p> <p>Professora 2: ... formação. A gente percebe isso que isso é bem falho em vários lugares, a gente não tem essa preparação toda. A gente vai se preparando ao longo do nosso trabalho no dia a dia, dentro de sala de aula, você vai estudando, lê livros e a cada dia aparece...</p> <p>Botelho: Que deve capacitar a equipe educacional, mas a gente vê que ainda é muito difícil né a gente chegar a isso.</p> <p>Rosa: E assim, tem sido um trabalho colaborativo, e assim essa experiência que eu tô vivendo talvez ela foi facilitada por mim agora depois de estar aí nesse processo né formativo do mestrado que me mudou profissionalmente.</p>	<p>“... <i>espaços formativos para discussão...</i>” [...] “... <i>Que deve capacitar a equipe educacional...</i>”</p>
<p>Ribeiro: Precisamos de um olhar diferenciado, pois uma criança autista, vai fazer a mesma tarefa dos demais alunos, porém no seu tempo, no seu ritmo.</p> <p>Rosa: E o que eu entendo né sobre essa situação é que é uma dificuldade muito grande mesmo pra família aceitar essa diferença, só que a gente acaba esquecendo que nós somos diferentes, nós em geral somos diferentes né, e às vezes o nosso diferente é muito comum e acaba considerado como normal.</p> <p>Júlia: ... é muito gratificante né a gente aprender às vezes lidar com alguma é... De maneiras diferentes, cada um tem uma característica diferente.</p> <p>Professora 2: ... nós somos todos diferentes né, cada um tem um jeito de ser. E é isso, muito bonito, muito lindo. (...) Saber lidar com autismo na Educação Infantil é um desafio, isso porque o processo de ensino aprendizagem, deve ser modificado a fim de abraçar as diferenças que essas crianças trazem para a escola.</p> <p>Rosa: Hoje a gente já entende melhor a questão das diferenças e age em prol disso, mas só a escola é um pouquinho difícil.</p>	<p>“...<i>só que a gente acaba esquecendo que nós somos diferentes...</i>” [...] “...<i>somos todos diferentes...</i>”</p>

Quadro 3- Constituição dos Indicadores a partir dos pré-indicadores (Continua).

<p>Roquini: ... eu tive o privilégio de ter uma professora muito boa comigo sabe, que me deu oportunidade de aprender com ela, a lidar com uma criança autista.</p> <p>Silva: ... a abertura que essa professora me dava pra eu poder acompanhar esse menino.</p> <p>Rosa: ... eu já evidenciei situações em que eu não consegui trabalhar de forma colaborativa com a professora de apoio que tava trabalhando na mesma turma que eu com estudante autista.</p> <p>Roquini: ... é importante sim o professor ter um contato com o professor de apoio, professor regente e professor de apoio andarem juntos, na medida do possível.</p> <p>Júlia: ... o mais importante seria ter essa comunicação entre os profissionais da educação para que uma vez que o professor já acertou aquele ano, já sabe como trabalha com o aluno é muito mais fácil ele passar umas dicas, umas informações para que o aluno não sofra tanto com essa mudança tanto de escola (...) essa troca de experiências entre os profissionais é muito mais fácil do que a gente lidar com o aluno do que simplesmente você pegar num papel que está escrito e você sabe o que ele tem, mas e aí como que funciona? Como que deu certo nos outros profissionais.</p> <p>Botelho: E aí a gente pensa nessa questão do ensino colaborativo, a questão do professor e do professor apoio trabalhar, andar e caminhar juntos né que seria assim, muito rico.</p> <p>Júlia: ... falta essa dinâmica, essa interação entre o conjunto né como um todo de profissionais da educação, dos professores, dos supervisores, tudo da escola por quê? Porque aí isso vai ser uma preparação que a gente vai conseguir acompanhar melhor...</p>	<p><i>“...o mais importante seria ter essa comunicação entre os profissionais da educação ...”</i></p>
<p>Pedro: E aí foi quando a mãe decidiu levar ele no psicólogo, levou em psicopedagoga, neurologista e aí ele teve o laudo. Teve o laudo dele diagnosticado como autismo, só que o grau dele.</p> <p>Christina: Quando ele foi pro pré a mãe resolveu né investigar mais um pouco e teve um laudo que ele era autista, tinha TDH e ali ele começou com uma professora apoio e assim, ele tinha bastante dificuldade de socialização, é uma criança muito agitada.</p> <p>Rosa: Mas hoje ele tem um laudo certinho, ele tem um professor de apoio.</p> <p>Júlia: ... trazer o laudo para que a gente possa fazer um trabalho diferenciado, principalmente no Estado que é tudo muito engessado, a gente não consegue trabalhar por exemplo, pegar um professor apoio, trabalhar diferenciado sem que o aluno tenha um laudo, uma orientação médica em qualquer situação.</p>	<p><i>“...o laudo para que a gente possa fazer um trabalho diferenciado ...”</i></p>

Quadro 3- Constituição dos Indicadores a partir dos pré-indicadores (Conclusão).

<p>Botelho: Como a gente trabalha em escola particular, lá a gente sempre recebe o laudo da criança e a coordenação vem até a gente, passa o laudo da criança, senta, conversa com a gente. Quando a gente vai pegar um aluno autista avisa pra gente antes, e pede pra outra professora anterior da criança conversar com a gente.</p>	
<p>Roquini: Por meio dos encontros da oficina, pude me aprofundar e perceber vários assuntos interligados a prática docente, o que mais me chamou a atenção é ver a teoria à prática como aliadas e não distantes. A partilha dos outros docentes que também trouxeram relatos sobre sua prática docente, fazendo nos repensar em uma nova forma de pensar e acolher essas crianças.</p> <p>Silva: Essa oficina foi muito rica, de muita aprendizagem, muita troca de experiências de como lidar no contexto da sala de aula.</p> <p>Ribeiro: A troca de experiências e relatos durante o encontro sobre autismo fomentou a discussão sobre a inclusão e desafios no âmbito escolar ampliando a nossa informação de como lidar em diversas situações com as pessoas com TEA.</p> <p>Pedro: ... poder compartilhar e ouvir experiências de outras professoras e outros professores que trabalham com pessoas com autismo, amplia a rede de saberes docentes. E que de certa forma esta rede de saberes, serão desenvolvidas nas escolas com estudantes autistas.</p> <p>Oliveira: Refletir e discutir sobre os temas relacionados ao autismo e às necessidades especiais presentes no espaço escolares, torna nossa prática cada vez mais inclusiva. Compreendendo as necessidades individuais dos alunos e sabendo como lidar com elas, auxilia o aprendizado e também traz segurança para a criança, além de dar apoio para as famílias no contexto da inclusão escolar.</p> <p>Botelho: ... pudemos ter diálogo sobre vários assuntos dentro do autismo e poder partilhar as nossas experiências, que foi muito enriquecedora.</p> <p>Souza: ... a troca de experiência, poder compartilhar e ouvir o que o outro tem para nos passar é muito enriquecedor.</p>	<p style="text-align: center;"><i>“...poder compartilhar e ouvir...” [...]</i> <i>“...Refletir e discutir...”</i></p>

Fonte: Própria autora

Assim, a partir dos pré-indicadores, foi possível a constituição de onze indicadores, utilizando-se dos critérios de aglutinação, destacados no Quadro 4 a seguir.

Quadro 4 - Indicadores

<p>1 - Júlia: ... Eu já tive várias experiências... Pedro 2: ... experiência bem diferente da de vocês.</p>
<p>2 - Rosa: ... aceitação da família... Professora 2: ... foi um processo...</p>
<p>3 - Rosa: ... participação da família (...) o fator família é fundamental no desenvolvimento, no apoio... Júlia: ...junção da família, tem que ter o primeiro passo para poder nos auxiliar...</p>
<p>4 - Roquini: ... recurso didático... Pedro 2: ... trabalhava muito no concreto...</p>
<p>5 - Rosa: ... adaptação nos meus planos (...) atividades adaptadas para tal conteúdo...</p>
<p>6 - Roquini: Existe uma dificuldade... Professora 2: pude perceber que passamos pelos mesmos problemas.</p>
<p>7 - Rosa: ... espaços formativos para discussão... Botelho: ... Que deve capacitar a equipe educacional...</p>
<p>8 - Júlia: ... o mais importante seria ter essa comunicação entre os profissionais da educação...</p>
<p>9 - Júlia: ... o laudo para que a gente possa fazer um trabalho diferenciado...</p>
<p>10 - Pedro: poder compartilhar e ouvir experiências de outras professoras e outros professores que trabalham com pessoas com autismo, amplia a rede de saberes docentes. Oliveira: Refletir e discutir sobre os temas relacionados ao autismo e às necessidades especiais presentes no espaço escolares, torna nossa prática cada vez mais inclusiva</p>
<p>11 - Rosa: ... só que a gente acaba esquecendo que nós somos diferentes... Professora 2: "... somos todos diferentes...</p>

Fonte: Própria autora

Cumpridas estas etapas, já temos condições de dar mais um passo e começa-se o movimento pela organização dos Núcleos de Significação.

6.3 Núcleos de significação

A constituição dos núcleos de significação se dá a partir dos indicadores. Tendo eles em vista, utilizamos novamente o processo de articulação: Semelhança, Complementaridade ou Contraposição.

A organização dos Núcleos de significação, segundo Aguiar e Ozella (2013, p.310), nos permite “verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção de sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente

que nos permite ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas.”

É nessa etapa que, efetivamente, iniciamos o processo de análise e avançamos do empírico para o interpretativo, embora todo esse procedimento, desde o início, seja considerado um processo construtivo e interpretativo.

No decorrer de toda a análise, com a organização dos núcleos de significação, buscamos chegar em uma síntese dos dados mais elaborada, de modo que os indicadores representam elementos temporários. Após a releitura dos indicadores e o processo de articulação entre os indicadores, foi possível construirmos os núcleos de significação.

A nomeação destes núcleos ocorreu a partir da síntese dos elementos que pudessem representar os mesmos, de modo que eles pudessem “expressar os pontos centrais e fundamentais que tragam as implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente e que revelem as determinações constitutivas do sujeito” (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Na etapa anterior, tivemos onze indicadores constituídos a partir das falas que foram geradas a partir do grupo de professores em nossa oficina. Realizadas as etapas descritas acima, tivemos três núcleos resultantes, conforme ilustra o Quadro 5.

Quadro 5 - Núcleos de Significação (Continua)

Indicadores	Núcleos de Significação
1) Júlia: ... Eu já tive várias experiências... Pedro 2: ... experiência bem diferente da de vocês. 2) Rosa: ... participação da família (...) o fator família é fundamental no desenvolvimento, no apoio... Júlia: ...junção da família, tem que ter o primeiro passo para poder nos auxiliar 3) Júlia: ... o laudo para que a gente possa fazer um trabalho diferenciado... 4) Rosa: ... só que a gente acaba esquecendo que nós somos diferentes... Professora 2: ... somos todos diferentes...	<p><i>O Autismo e a inclusão escolar: a família no processo de aceitação de estudantes autistas, o laudo, as pessoas são diferentes.</i></p>
1) Roquini: ... recurso didático... Pedro 2: ... trabalhava muito no concreto... 2) Rosa: ... adaptação nos meus planos (...) atividades adaptadas para tal conteúdo...	<p><i>A utilização de materiais concretos e adaptação de atividades.</i></p>

Quadro 5 - Núcleos de Significação (Conclusão)

Indicadores	Núcleos de Significação
<p>1) Júlia: ... Eu já tive várias experiências... Pedro 2: ... experiência bem diferente da de vocês.</p> <p>2) Roquini: Existe uma dificuldade... Professora 2: “... pude perceber que passamos pelos mesmos problemas.”</p> <p>3) Rosa: ... espaços formativos para discussão... Botelho: ... Que deve capacitar a equipe educacional...</p> <p>4) Júlia: ... o mais importante seria ter essa comunicação entre os profissionais da educação ...</p> <p>5) Pedro: ... poder compartilhar e ouvir experiências de outras professoras e outros professores que trabalham com pessoas com autismo, amplia a rede de saberes docentes. Oliveira: Refletir e discutir sobre os temas relacionados ao autismo e às necessidades especiais presentes no espaço escolares, torna nossa prática cada vez mais inclusiva.</p>	<p><i>A relevância dos espaços formativos para a reflexão, capacitação da equipe educacional, o compartilhamento de experiências proporcionando assim um ensino cada vez mais colaborativo.</i></p>

Fonte: Própria autora

Neste momento, buscaremos apresentar e refletir sobre os aspectos que constituíram cada um dos núcleos.

7 ANÁLISE DOS DADOS EXPRESSOS NA OFICINA

Com os Pré-indicadores, Indicadores e Núcleos de significação gerados a partir do desenvolvimento da oficina e utilizando os critérios de aglutinação: semelhança, complementaridade ou contraposição das ideias, foram gerados três núcleos:

- a) o Autismo e a inclusão escolar: a família no processo de aceitação de estudantes autistas, o laudo, as pessoas são diferentes;
- b) a utilização de materiais concretos e adaptação de atividades;
- c) a relevância dos espaços formativos para a reflexão, capacitação da equipe educacional, o compartilhamento de experiências proporcionando assim um ensino cada vez mais colaborativo.

Neste sentido, partimos para a última etapa de nossa pesquisa que é a análise dos três núcleos de significação gerados a partir do conjunto de dados. No decorrer da análise dos núcleos, buscamos observar as percepções expressas por meio das falas dos sujeitos, uma vez que:

o procedimento adotado visa a avançarmos do empírico para o interpretativo, isto é, da fala para o sentido, entendendo que vamos em busca da fala interior, ou seja, a partir da fala exterior caminhamos para um plano mais interiorizado, para o próprio pensamento (VIGOTSKI, 1998 apud AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 231).

Além disso, existem também outro aspecto que nos ajuda na compreensão da análise das falas geradas, que é o contexto sociocultural dos participantes, por isso, achamos importante apresentar uma descrição de cada um dos participantes no tópico 5.3.

No decorrer da análise de cada um dos núcleos, utilizamos das categorias para que, ao longo do processo de reflexão e na identificação das percepções, conseguíssemos buscar respostas para as questões específicas traçadas no início de nossa pesquisa. Assim, as categorias funcionam como uma de nossas ferramentas de análise, como definimos e explicitamos nos capítulos anteriores.

Duas categorias que perpassam pela análise dos três núcleos são Pensamento e Linguagem, visto que

Os seres humanos, sendo essencialmente seres sociais, precisam estabelecer meios para se relacionarem nos grupos, e estes meios são originados e desenvolvidos por intermédio da linguagem e da comunicação, pois através destas a humanidade transmite sua cultura, aperfeiçoa suas técnicas e, aprende e repassa seus conhecimentos e história. (SILVA, 2013, p. 11382)

Assim, durante todo o processo, utilizamos essas duas categorias que permitem a nossa relação com os demais, e que, por meio da linguagem, permitem nos comunicar e dividir os conhecimentos e experiências adquiridas durante a docência.

Com essa compreensão dessas categorias no desenvolvimento da oficina, seguimos então para a análise de cada um dos núcleos que foram gerados seguindo a metodologia descrita nos tópicos acima.

7.1 Núcleo 1 - O Autismo e a inclusão escolar: a família no processo de aceitação de estudantes autistas, o laudo, as pessoas são diferentes.

O primeiro núcleo foi constituído por quatro indicadores que foram gerados a partir da constituição dos dados obtidos em nossa oficina (QUADRO 6).

Quadro 6 - Indicadores do núcleo de significação 1

Núcleo de Significação	Indicadores
<p><i>O Autismo e a inclusão escolar: a família no processo de aceitação de estudantes autistas, o laudo, as pessoas são diferentes.</i></p>	<p>1) Júlia: “... Eu já tive várias experiências...” Pedro 2: “... experiência bem diferente da de vocês.”</p>
	<p>2) Rosa: “... participação da família (...) o fator família é fundamental no desenvolvimento, no apoio...” Júlia: “...junção da família, tem que ter o primeiro passo para poder nos auxiliar”</p>
	<p>3) Júlia: “... o laudo para que a gente possa fazer um trabalho diferenciado...”</p>
	<p>4) Rosa: “... só que a gente acaba esquecendo que nós somos diferentes...” Professora 2: “... somos todos diferentes...”</p>

Fonte: Própria autora

Como já destacamos, uma ferramenta fundamental no processo de análise dos núcleos são as categorias que nos permitem compreender os sentidos expressos por meio das falas dos participantes. De imediato, nos apropriamos da categoria da Historicidade, pois, a partir dela, foi possível observar os movimentos e as transformações vivenciadas pelos sujeitos em questão. Além de ter um olhar sobre as falas, temos que perceber também os aspectos que os constituem diariamente em suas experiências nos espaços escolares.

No que se refere às experiências, concordamos que

o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. E em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como “aquilo que nos acontece, nos sucede”, ou “happen to us”, o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos (LARROSA BONDÍA, 2002, p.19).

Podemos nos referir ao sujeito da experiência sendo os professores, que, em suas relações sociais com estudantes, colegas de profissão e corpo docente da escola, têm a oportunidade de estar em constante movimento, e que muitas das vezes modificam o meio e também continuam sendo modificados por ele.

Neste momento é que as experiências do contexto escolar permitem que estes professores, a partir de suas vivências coletivas nos diversos momentos, sendo elas: em salas de aula, em grupos de formações ou até mesmo reflexões acerca da educação, venham a contribuir com as experiências individuais.

Tal processo também pode acontecer de maneira recíproca, de modo que as experiências individuais possam vir a contribuir com as coletivas. Percebemos que há uma troca mútua de experiências ao longo deste processo, e destacamos a categoria da Mediação que nos ajuda nessa percepção.

Temos que observar também as experiências ao longo de todo o processo formativo, que os constituem professores e que contribuem no desenvolvimento de suas atividades com os estudantes. Neste momento, podemos nos voltar às categorias Significado e Sentido, pois, como discute Aguiar e Ozella (2013), os significados são resultantes das experiências históricas e sociais, e o sentido é responsável pela conexão entre as experiências produzidas frente a realidade de cada um dos sujeitos.

Diante disso, buscamos também perceber o percurso acadêmico de cada um dos participantes da pesquisa. Além da análise apresentada no tópico 5.3 deste trabalho, descrevemos de forma breve algumas percepções que nos ajudam nessa compreensão.

A oficina contou com onze professores atuantes em escolas públicas e/ou privadas, Neste grupo, tivemos três professores licenciados em Matemática e oito professores licenciados em Pedagogia. Uma característica do grupo é que, em algum momento da docência, todos os participantes tiveram alguma experiência, contato ou vivências com estudantes autistas.

Um aspecto importante a se destacar é que a maioria dos professores estava em processo de formação continuada, sendo que três eram mestres, sete, pós-graduados e um graduado.

Diante da análise do percurso dos participantes da pesquisa, conseguimos responder uma de nossas questões específicas: 1) Compreender a formação inicial ou continuada dos participantes acerca da temática de Educação Inclusiva. Os momentos de formação que foram sendo trilhados pelos professores participantes da pesquisa nos ajudaram a perceber que há uma busca de conhecimentos e de informações que contribuem de forma direta e indiretamente em suas experiências escolares.

Durante os encontros, os professores, além de falarem sobre o percurso acadêmico, também apresentaram algumas de suas experiências relacionados à Educação Inclusiva, que podemos perceber em duas falas como: **“...eu trabalho com deficiência intelectual, é uma perspectiva que às vezes a gente acaba esbarrando no estudo assim da pessoa autista porque o autismo ele pode vir acompanhado da deficiência intelectual, mas especificamente o meu estudo é voltado na área da deficiência intelectual...”** e **“...Eu já fiz vários cursos de autismo, também de educação especial e a minha especialização é voltada para educação especial...”**. Além dessas falas, tiveram outras nas quais podemos identificar a formação inicial ou continuada dos participantes.

Vale também ressaltar que, além dos professores relatarem sua formação, um ponto que foi bastante enriquecedor durante as discussões e reflexões foi as diversas experiências vivenciadas por cada um deles com estudantes autistas, o que pode ser percebida nas seguintes falas: **Júlia: “... Eu já tive várias experiências...”** e **Pedro 2: “... experiência bem diferente da de vocês.”** A experiência relatada por Pedro 2 se diferenciou das demais, pois seu contato com estudante autista foi decorrente de um espaço fora do contexto escolar, **“...e o meu contato com aluno autista foi em aulas particulares, acho que uma experiência bem diferente da de vocês. Há exatamente 4 anos que eu acompanho um aluno com autismo.”**

Já a participante Júlia, que é uma professora que atua na rede pública e privada, comentou que já teve diversas experiências dentro do contexto escolar, além de ter um familiar autista.

Dentro das análises deste núcleo de significação, além de nos referimos às experiências que foram apresentadas de forma particular por cada um deles, um segundo

aspecto que envolvia a constituição deste núcleo foram os aspectos relacionados ao Autismo e à Inclusão Escolar de estudantes autistas. Quando nos deparamos com o processo de Inclusão Escolar, esbarramos na relação entre família e escola, este tema foi recorrente na maioria dos encontros de discussões.

A partir das várias experiências dos professores com estudantes autistas relatadas por eles, pude perceber em suas falas o processo de aceitação das famílias ao se depararem com o diagnóstico de seus filhos frente ao autismo, em afirmações do tipo “**...aceitação da família...**” (...) “**...foi um processo..**” .

Paralelo ao processo de aceitação dos pais, os professores reforçaram também sobre a importância da participação das famílias, para que, juntos, pudessem realizar um trabalho em conjunto. “**...participação da família...**” [...] “**...junção, segunda família, tem que ter o primeiro passo para poder nos auxiliar**” [...] “**o fator família é fundamental no desenvolvimento, no apoio....**”. Em muitos dos casos, eles relataram que sentiram uma falta da participação dessas famílias, para permitirem que tais estudantes pudessem crescer no processo de ensino-aprendizagem.

Neste processo de relação entre família e escola, concordamos que:

A interação entre pais e professores é muito importante para o processo de aprendizagem da criança com autismo, pois juntas irão achar formas de atuação, a fim de favorecer o processo educativo eficaz e significativo na superação das dificuldades de uma criança com autismo.(OLIVEIRA,2020, n.p.)

Ao nos depararmos com o trabalho em conjunto das pessoas que estão no processo de inclusão dos estudantes autistas, temos que nos atentar também ao apoio que os profissionais recebem por parte das famílias. oliv

Por meio de suas falas, foi possível perceber que eles sentem a falta do apoio, e da participação da família em todo este processo, como podemos perceber na colocação: “**...E o tanto que a parceria da escola é importante, da escola saber ouvir a família porque a família geralmente tem muitas informações que pode ajudar o desenvolvimento da criança na escola, acho que é basicamente isso mesmo.**”

Em consonância com essa fala, observamos que há uma dificuldade em ter o apoio das famílias que contribuiria com o processo de aprendizagem do estudante autista. Assim, respondemos uma de nossas questões específicas: 4) Verificar os apoios que os professores possuem durante o desenvolvimento do seu trabalho, com estudantes autistas.

Desse modo, utilizando a categoria Contradição, podemos perceber a contraposição existente entre o processo de aceitação das famílias e aos apoios relacionados ao ensino de seus filhos, que levam a um distanciamento do que está garantido por lei, impedindo muitas vezes que esses professores possam desenvolver um trabalho diferenciado com os estudantes autistas. A partir da fala de Christina: “... **meu filho não tem nada...**”, identificamos a contradição da aceitação, e, em contrapartida, Júlia ressalta a necessidade da importância de se ter : “...**o laudo para que a gente possa fazer um trabalho diferenciado ...**”.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo:

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p.14).

A confirmação do diagnóstico das pessoas com deficiência vem possibilitar que estes possam ter garantidos alguns de seus direitos defendidos pelas políticas públicas, como por exemplo, um professor de apoio que possa estar auxiliando em suas atividades escolares diárias.

Mas acreditamos que o diagnóstico não pode ser impedimento para que os professores possam desenvolver atividades com o objetivo de superar o que está definido nos laudos médicos. Como reforça Carvalho (2006), que tem seu enfoque na perspectiva de Vigotski, devemos privilegiar os aspectos dinâmicos e as potencialidades que decorrem ao longo do processo.

Além de valorizar as conquistas destes estudantes, também podemos nos atentar a ter um olhar sobre a diversidade e diferenças dentro do contexto escolar. A escola é um espaço constituído por uma diversidade de pessoas, onde cada uma tem suas diferenças. Neste sentido, de conviver em um espaço com uma multiplicidade de diferenças, compreendemos que as pessoas são diferentes e que têm suas particularidades, independente da condição de

possuir deficiência ou não. Assim, Pedro afirma que **“...só que a gente acaba esquecendo que nós somos diferentes (...) somos todos diferentes...”**.

A percepção diante dessa fala é a de que muitas vezes queremos normalizar nossos estudantes, que eles desenvolvam no decorrer do processo de ensino e aprendizagem igualmente, desconsiderando muitas vezes as diferenças e deixamos de valorizar as particularidades e o processo de cada um. Concordamos com Fleira (2021) ao afirmar que “A diversidade e a personalização são elementos fundamentais que devem ser observados no sistema educacional para que ocorra a educação e a inclusão de alunos com autismo”.

Emiliorelli (2021) desenvolveu em sua pesquisa uma oficina com professores acerca do tema de Deficiência Intelectual, teve como objetivo "proporcionar a reflexão sobre o ensino inclusivo e despertar nos professores habilidades acerca da adaptação do conteúdo de matemática”. Ela apresenta a sua percepção acerca deste assunto em relação às diferenças percebidas nas falas dos professores:

De acordo com os relatos sobre a necessidade de conhecer mais sobre o assunto, os participantes chamam a atenção sobre o quanto a sociedade ainda precisa de mudança em sua postura em relação à pessoa com deficiência, pelo fato de ainda não termos uma conversa natural sobre as diferenças, o que chama a atenção para a necessidade de refletir e trazer à tona nos debates sociais a referida temática (EMILIORELLI, 2021, p.59).

Sendo assim, a Educação Inclusiva não se limita a receber alunos com deficiência na escola, mas, antes, compreende o acolhimento de todos os estudantes, independentemente de suas condições e/ou especificidades, sejam elas sociais, culturais, étnicas, cognitivas, físicas, entre outras. Constitui-se ainda no reconhecimento e valorização das diferenças, uma vez que todos somos diferentes (TURSKI; TREVISOL, 2010).

Neste sentido, acreditamos que a aceitação do diagnóstico por parte das famílias desses estudantes pode vir a possibilitar que eles tenham uma melhor garantia dos direitos que são estabelecidos em leis, permitindo que os professores consigam incluir cada vez mais estes em suas salas de aulas, tendo a participação de seus familiares. Somos seres únicos e diferentes, cada qual com suas particularidades, mas estamos em busca de uma educação cada vez mais inclusiva e que possa vir a atender todas as pessoas.

O trabalho desenvolvido pelos professores com estudantes autistas perpassa não só pela questão de compreensão do diagnóstico, mas também pela busca em desenvolver metodologias que aproximem o estudante no decorrer do seu percurso escolar, permitindo

assim que ele venha a ter oportunidades como os demais estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Muitas vezes, para esse aprendizado, pode contar com materiais que auxiliem os professores, funcionando como facilitadores em relação aos conteúdos que estão sendo desenvolvidos.

No núcleo 2 apresentaremos as percepções e reflexões acerca da utilização de materiais concretos e a adaptação de atividades.

7.2 Núcleo 2 - A utilização de materiais concretos e adaptação de atividades.

A partir das discussões que foram emergentes dos encontros síncronos da Oficina, buscaremos refletir sobre aspectos do núcleo 2, intitulado “A utilização de materiais concretos e adaptação de atividades”.

Com a aglutinação dos indicadores, esse núcleo remete a assuntos que emergem em torno das práticas escolares dos professores. Paralelo a isso, temos condições de refletir em uma de nossas questões específicas, 3) Conhecer as práticas dos professores que trabalham com estudantes autistas.

No Quadro 7 abaixo, expressamos os indicadores que formam os geradores do núcleo de significação 2, a partir dos quais refletimos e analisamos as significações expressas nas falas dos participantes.

Quadro 7 - Indicadores do núcleo de significação 2

Núcleo de Significação	Indicadores
<i>A utilização de materiais concretos e adaptação de atividades.</i>	1) Roquini: “... recurso didático...” Pedro 2: “... trabalhava muito no concreto...”
	2) Rosa: “... adaptação nos meus planos (...) atividades adaptadas para tal conteúdo...”

Fonte: Própria autora

Antes de refletirmos sobre a utilização de materiais concretos e sobre a adaptação de atividades, existe uma categoria que nos ajuda a perceber a relação entre os pares no processo de inclusão que é a os Significados e Sentidos. Uma vez que há um distanciamento entre professores e estudantes autistas, seja por não haver uma preparação dos professores em lidar com autismo ou porque eles não tiveram formação e conhecimentos acerca desses estudantes, impedindo muitas vezes uma boa relação dos docentes para com os autistas.

Neste lógica, Nascimento e Esquincalha (2019, p.3), ao citar Silva, Gaiato e Reveles

(2012), discutem que “para o professor conseguir alcançar um processo de ensino e aprendizagem que respeite as especificidades desta criança, o primeiro passo é conhecer mais sobre o transtorno. Com isso, o professor saberá auxiliar este aluno considerando suas características.”

Neste sentido, pode ocorrer a não realização de práticas que levem em consideração as particularidades e as necessidades destes estudantes, e, por fim, estes profissionais não conseguem desenvolver práticas facilitadoras da inclusão como discute Gallo (2016). Assim,

No contexto educacional, as condições concretas ofertadas podem ser adequadas ou empobrecidas. Se o profissional de apoio ou o professor agirem no lugar do aluno (fazendo tarefas, por exemplo) e não o deixarem se desenvolver autonomamente, teremos o esvaziamento das possibilidades de desenvolvimento da criança (CUSTÓDIO, LUVISON, FREITAS; 2018, p. 207)

Ao pensarmos nos estudantes autistas, sabemos que muitos deles possuem facilidade no processo de aprendizagem em alguns aspectos, mas em outros podem encontrar alguma dificuldade no decorrer de seu desenvolvimento. Neste sentido, a utilização de materiais concretos e a adaptação de atividades podem contribuir na compreensão dos conceitos que estão sendo abordados.

Ao observarmos a relação entre os pares, temos uma categoria que nos possibilita e permite as percepções neste aspecto, a Mediação. A Mediação se dá por meio da relação que o professor estabelece com o estudante autista, onde se estabelecem intervenções no decorrer da aprendizagem de conteúdos, muitas das vezes sendo apoiada com o uso de ferramentas, nos referimos aqui aos materiais manipulativos, recursos didáticos, entre outros, e que possibilitam que o estudante tenha a possibilidade aprender.

Concordamos com Silva e Santos (2018, p.4) ao afirmarem que “o uso de materiais didáticos manipuláveis pode contribuir para o trabalho com alunos autistas, pois pode aguçar sua curiosidade, favorecer a comunicação de ideias, a interação com o professor e colegas de classe, entre outros.”

No decorrer da oficina, pudemos perceber algumas práticas que eram desenvolvidas pelos professores em suas salas de aulas, em suas atividades com os estudantes autistas, sendo a utilização de “... **recurso didático...**” ou atividade que [...] “...**trabalhava muito no concreto...**”.

Além da utilização dessas ferramentas, eles afirmaram também que era necessária a

adaptação de atividades: “... **adaptação nos meus planos...**” e “...**atividades adaptadas para tal conteúdo...**”. Nos apoiamos em Tenório e colaboradores (2014) ao afirmarem que

O professor precisa pensar em estratégias que possam facilitar o processo de ensino-aprendizagem dessas crianças, de forma que possibilite o acesso à aprendizagem por meio de adaptações a suas especificidades, partindo de algumas habilidades e capacidades já construídas por esses alunos (TENÓRIO et. al, 2014, p.1).

Ao pensar nessas estratégias, seja a utilização do recursos didáticos, de materiais manipuláveis ou na adaptação desses planos de aula para os estudantes autistas, percebemos que, diariamente, muitos professores buscam em suas salas de aulas formas de aproximar esses estudantes, tanto no que se refere aos conteúdos abordados, como também na inclusão destes com outros pares.

Alguns autores refletem sobre as práticas de professores que lecionam matemática para estudantes autistas, como discutem Nascimento e Esquincalha (2019), que, em seu trabalho, buscaram apresentar uma revisão bibliográfica para investigar as práticas dos professores que ensinam matemática para alunos autistas. A partir das análises realizadas, eles perceberam que há uma busca por parte dos professores em compreender as particularidades de estudantes autistas, além de utilizarem materiais concretos ou manipulativos.

Quando nos referimos às práticas adotadas pelos nossos professores para com estudantes autistas, diversas são as ferramentas que podem ser adotadas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, uma delas é a Tecnologia Assistiva. Luna e Esquincalha (2019) apresentam, em seu trabalho, essa ferramenta no desenvolvimento de uma atividade no campo multiplicativo com um estudante autista.

Ao analisarmos as falas dos participantes de nossa pesquisa, percebemos também as práticas que eles buscam desenvolver diariamente dentro da sua realidade escolar, levando em consideração as especificidades dos autistas, visando o processo de ensino e aprendizagem. Um exemplo é o relato de Júlia: “...**Eu tinha que trabalhar com a turma toda, inclusive com ele. E o que acontecia, ele tinha muita resistência em fazer as situações que eu propunha e eu descobri que ele gostava muito de colorir. Então todas as atividades que eu propunha eu tinha que colocar um desenho pra ele colorir e aí ele aceitava fazer. E eu descobri que ele é super inteligente na matemática, só que ele tem toda essa situação de não aceitar você impor que ele faça as coisas, só que da maneira que agradava ele, ele aceitava. E aí eu fui conseguindo construir esse conhecimento até mesmo nas avaliações**

a gente aplicava determinado desenho sabe? Pra que ele pudesse colorir e aprender e dar um retorno pra gente em cima daquilo. Às vezes não tinha nada a ver, tinha um conteúdo que eu nem conseguiria colocar um desenho e eu tinha que às vezes colocar uma situação para que ele conseguisse aceitar e trabalhar bastante, então foi uma maneira que a gente utilizou...”

Neste relato podemos perceber que a professora Júlia buscou conhecer algo que fosse próximo da realidade desse estudante, que chamasse a sua atenção, de modo que, através do desenho, o levasse a resolução dos problemas matemáticos. E foi através dessa descoberta que foi possível perceber as potencialidades dele, permitindo assim o seu desenvolvimento.

Esses relatos e outros apresentados pelos participantes da pesquisa nos ajudam a responder uma de nossas questões específicas: 3) Conhecer as práticas dos professores que trabalham com estudantes autistas. O relato de Pedro também expressa uma prática: **“...Então a gente trabalhava muito no concreto, muito mesmo porque a aula didática da gente não conseguia acompanhar, então assim a parte de material dourado. A parte de avaliação a gente avaliava muito a prática e também esse material dourado até hoje a gente quando percebe o sexto ano um aluno que vem com muita dificuldade de entender principalmente o básico que é multiplicação, a gente trabalha muito o concreto...”**

Além de material concreto, existem também outros recursos que os professores utilizam diariamente em suas práticas, como podemos perceber na fala de Roquini: **“...Eu me lembrei aqui de um recurso didático que a professora utilizava. Era um tapete, sabe? De forma geométricas e ele adorava sabe o menino que eu acompanhava era apaixonado por esse tapete. Aí a professora falava assim "aí encontra agora o quadrado" aí ele tinha que ir e pisar no quadrado sabe? Era uma forma dele aprender brincando e assim, é muito significativo pra criança essas coisas assim....”**

Nesta mesma perspectiva, ainda existem os recursos tecnológicos que tem auxiliado os professores no processo de ensino e aprendizagem dos estudante, que foram utilizados pelo professor Pedro 2 em suas aulas particulares de matemática: **“...E a gente vai trabalhando com outras ideias na utilização de software, no uso da calculadora também eu acho importantíssimo, por exemplo, tinha algumas porcentagens que são mais complexas. Então assim, a calculadora foi fundamental pra gente naquele momento, então assim, ensinar a utilizar a calculadora também foi um recurso interessante...”**

Diante dos relatos dos participantes da pesquisa, podemos perceber as diversas

possibilidades e caminhos que os professores no seu cotidiano escolar buscam formas de garantir que estes estudantes possam aprender assim como os demais. Neste processo de busca constante de adaptações nas atividades e na utilização de materiais manipulativos, percebemos que a categoria da Historicidade está inserida nessa realidade, a partir do momento em que o professor, frente à sua realidade e da sua relação com estudante autista, busca formas para a sua aprendizagem. Percebemos aqui que ocorrem transformações resultantes da sua convivência social e cultural.

E isso é possível devido às suas diversas práticas, levando em consideração as particularidades de seus estudantes. Concordamos com Custódio, Luvison e Freitas (2018, p. 202) ao afirmarem que “o desenvolvimento da criança está atrelado aos modos de apropriar as práticas culturais; seus modos de agir e de pensar ocorrem por meio da experiência social, nas relações intersubjetivas, mediadas pelos instrumentos técnico-semióticos produzidos na cultura humana”.

As experiências sociais e as metodologias abordadas auxiliam no desenvolvimento e, conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem. Além desses recursos didáticos, existem também outros que contribuem para a mediação no decorrer deste processo, sendo eles: o desenvolvimento de jogos, tecnologia assistiva e imagens que podem ser usadas como facilitadoras na comunicação, pois sabemos que alguns estudantes autistas apresentam comprometimento em relação a comunicação, entre outras. Tais ferramentas só podem ser bem desenvolvidas se houver intervenções pedagógicas em que há como objetivo principal o crescimento destes estudantes autistas.

O desenvolvimento dos estudantes neste processo é graças ao trabalho dos professores que sempre buscam formas para a aprendizagem. E, para contribuir de forma direta ou indireta em suas práticas escolares, eles podem contar com os espaços formativos que possam vir a contribuir nessa dinâmica. Este assunto também foi emergente no decorrer dos nossos encontros, constituindo assim o núcleo 3, onde procuramos refletir e apresentar as percepções.

7.3 Núcleo 3 - A relevância dos espaços formativos para a reflexão, capacitação da equipe educacional, o compartilhamento de experiências proporcionando assim um ensino cada vez mais colaborativo.

Com as discussões que ocorreram por meio dos encontros síncronos e das atividades propostas aos professores, refletimos sobre o núcleo 3, intitulado “A relevância dos espaços

formativos para a reflexão, capacitação da equipe educacional, o compartilhamento de experiências proporcionando assim um ensino cada vez mais colaborativo”. A partir deste núcleo, conseguimos discutir acerca dos principais sujeitos que fazem parte do processo de inclusão, sendo eles professores e equipe pedagógica.

A partir dos objetivos traçados no início desta pesquisa, temos condições de refletir sobre a questão específica 2) Identificar os anseios dos participantes da oficina, a partir das práticas desenvolvidas no decorrer da oficina. O Quadro 8 abaixo expressa os indicadores que aglutinados foram geradores deste núcleo.

Quadro 8 - Indicadores do núcleo de significação 3.

Núcleo de Significação	Indicadores
<p><i>A relevância dos espaços formativos para a reflexão, capacitação da equipe educacional, o compartilhamento de experiências proporcionando assim um ensino cada vez mais colaborativo.</i></p>	<p>1) Júlia: “... Eu já tive várias experiências...” Pedro 2: “... experiência bem diferente da de vocês.”</p>
	<p>2) Roquini: “Existe uma dificuldade...” Professora 2: “.... pude perceber que passamos pelos mesmos problemas.”</p>
	<p>3) Rosa: “... espaços formativos para discussão...” Botelho: “... Que deve capacitar a equipe educacional...”</p>
	<p>4) Júlia: “... o mais importante seria ter essa comunicação entre os profissionais da educação ...”</p>
	<p>5) Pedro: “poder compartilhar e ouvir experiências de outras professoras e outros professores que trabalham com pessoas com autismo, amplia a rede de saberes docentes.” Oliveira: “Refletir e discutir sobre os temas relacionados ao autismo e às necessidades especiais presentes no espaço escolares, torna nossa prática cada vez mais inclusiva”</p>

Fonte: Própria autora

Ao avançarmos no processo de análise deste núcleo, nos apropriamos das categorias que nos ajudam a identificar as percepções expressas pelos participantes. As categorias Pensamento e Linguagem e Significado e Sentido contribuem para nossas reflexões, uma vez que, como discutem Aguiar e Ozella (2013, p.304), “o pensamento passa, portanto, por muitas transformações para ser expresso em palavras, de modo a conclui-se que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado e o sentido.”

No decorrer dos encontros, as experiências que eles tiveram com estudantes autistas foram ponto de partida para muitas de nossas reflexões, sendo expressas pelas falas “... **Eu já tive várias experiências...**”; “... **experiência bem diferente da de vocês.**”. A segunda fala foi expressa pelo professor Pedro que na época atuava recentemente na rede privada, mas, diferente dos outros colegas da oficina, sua experiência com estudante autista se deu a partir do acompanhamento em aulas particulares. Neste sentido, foram processos que permitiram que todos pudessem aprender, mas também ensinar, a partir da narrativa de suas práticas.

Quando nos voltamos para o compartilhamento de experiências vivenciadas de forma particular de cada professor, de modo que um pode aprender com o outro, a categoria Historicidade nos auxilia na apreensão deste movimento que é expresso nas falas e experiências, sendo muitas vezes processos que estão em constante transformações.

No decorrer das falas expressas, percebemos a importância da formação continuada de professores que pode contribuir para práticas mais inclusivas. É fundamental que essa formação se estenda também à comunidade escolar e que seja mostrada a importância da inclusão em seu cotidiano. “... **espaços formativos para discussão...**” ; “... **Que deve capacitar a equipe educacional...**”

A formação de professores se torna fundamental a partir do momento que se tenha uma intenção, por parte dos professores, de buscar novos conhecimentos que influenciam diretamente no processo de ensino e aprendizagem de seus estudantes, sendo necessário haja entendimento de que “os docentes são actores fundamentais para assegurar o direito à educação das populações e contribuir para a melhoria das políticas educativas da região” (MARCELO, 2009, p. 7).

Dentro dos ambientes escolares,

Os professores demonstram permanentes dúvidas com relação às estratégias de ensino, às formas de avaliação e ao currículo, sendo que as limitações nas intervenções educacionais em contextos de sala de aulas decorrem da própria dificuldade docente de conceber e conceituar a deficiência intelectual. (MENDONÇA; SILVA, 2015, p. 513).

Além dos contextos sociais que influenciaram os processos inclusivos, quando nos direcionamos para a realidade escolar, as dificuldades para lidar com a inclusão também estão presentes. Os professores enfrentam principalmente a falta de conhecimento por não terem acesso a informações que podem contribuir com as suas práticas escolares, além de momentos de discussão sobre a Educação Inclusiva em sua formação inicial ou continuada.

À medida que houver uma preparação para que os professores incluam os estudantes, estes começam a dar passos em relação à concretização da Educação Inclusiva em nossos espaços escolares. É necessário que haja um entendimento das práticas de inclusão, dos processos de ensino-aprendizagem e, principalmente, conhecer as principais características das deficiências, para consequentemente saber como lidar.

A busca pelos espaços formativos e o compartilhamento entre os professores possibilita o compartilhamento de experiências, de atividades e metodologias que possam vir a acrescentar cada vez mais no desenvolvimento das práticas pedagógicas desses professores, como expresso em uma das falas: **“... o mais importante seria ter essa comunicação entre os profissionais da educação...”**.

Tendo como foco a formação de professores, Mendonça e Silvia (2015, p.11) acreditam que “abrir questionamentos sobre a formação continuada de professores é fundamental. Propor alternativas metodológicas que focalizem a prática é imperativo, de modo a suprimir lacunas entre fazer, o dizer, o sentir e o pensar”.

A formação inicial e continuada de professores se torna essencial, visto que ela tem o poder de impedir que as práticas de exclusão sejam cada vez maiores. E permitem que eles façam uma reflexão das práticas, sendo possível rever as atitudes mediante os processos de ensino e aprendizagem. Como podemos perceber a fala: **“poder compartilhar e ouvir experiências de outras professoras e outros professores que trabalham com pessoas com autismo, amplia a rede de saberes docentes.”** e **“Refletir e discutir sobre os temas relacionados ao autismo e às necessidades especiais presentes no espaço escolares, torna nossa prática cada vez mais inclusiva”**.

Poucos ou quase nenhum são os momentos em que, em sua formação, os professores têm a oportunidade de discutir sobre o processo de desenvolvimento de estudantes com deficiência em suas salas de aulas. Um dos aspectos dessa divergência está diretamente relacionado ao que é oferecido pelas instituições de ensino, como discute Mieto (2010, apud MENDONÇA; SILVA, 2015).

Para fundamentar nossos aspectos sobre a importância da formação inicial e continuada de nossos professores, como um dos pilares para o cumprimento da educação inclusiva em nossos ambientes escolares, fizemos um levantamento de pesquisas relacionadas a essa temática.

Dentre os assuntos discutidos, percebe-se uma preocupação por parte dos autores em ressaltar a importância de uma formação continuada e seus aspectos na prática. Camargo e colaboradores (2020) tiveram como objetivo identificar as principais dificuldades de professores com alunos autistas em salas de aulas regulares. Entre suas análises, os autores mostram a necessidade de se ofertar uma formação continuada que seja mais focada em necessidades diárias, como por exemplo, aspectos comportamentais e pedagógicos. Outro ponto discutido neste trabalho é a falta de pesquisas que abordem as dúvidas frequentes dos professores no processo de ensino e aprendizagem dos autistas. Neste sentido, reforçam a formação continuada para capacitar e melhorar os serviços educacionais. Segundo estes autores, tendo essa abordagem nos cursos de formação, nossos professores passarão a ter condições favoráveis para a aprendizagem de estudantes autistas.

Outra pesquisa que também discute sobre a formação de professores é a Emiliorelli (2019), que desenvolveu seu trabalho com professores licenciados em pedagogia e matemática com a finalidade de discutir acerca da adaptação de materiais para estudantes com Deficiência Intelectual, neste sentido ela conclui que:

destacamos a importância da formação continuada do professor, em que as práticas de adaptação e a reflexão sobre a pessoa com deficiência venha fazer parte dessa construção profissional. E pudemos perceber que o contexto de trabalho em que o professor está inserido, bem como as ofertas de espaços formativos tendem a influenciar em suas Significações em relação ao ensino inclusivo e as práticas de adaptações curriculares. EMILIORELLI (2019,p. 6)

Por mais que existam professores que sejam favoráveis às práticas inclusivas, a maioria deles não conhece ferramentas e abordagens suficientes de como lidar com o autismo em suas salas de aulas. Percebemos a importância da formação continuada de professores que podem contribuir para práticas mais inclusivas.

Tais percepções foram expressas pelos participantes no desenvolvimento da oficina e também pelas reflexões apresentadas por Camargo e colaboradores (2020) e Emiliorelli (2019), assim, é fundamental que tal formação busque também envolver a comunidade escolar e mostrando a importância da inclusão em seu cotidiano.

No próximo tópico buscaremos apresentar os objetivos definidos no início desta pesquisa, a questão de pesquisa e também as questões específicas com a finalidade de apresentar a conclusão desta pesquisa.

8 CONCLUSÃO

Nosso objetivo no início desta pesquisa era identificar quais eram as percepções dos professores que lecionam matemática para estudantes autistas em relação à inclusão dos mesmos em suas salas de aulas. O caminho percorrido para buscar tais percepções foi a utilização da Teoria de Núcleos de Significações, das quais nos voltamos às categorias que nos auxiliaram no decorrer desta análise.

A construção dos Núcleos de Significação realizada por meio dos passos estabelecidos pela teoria de Aguiar e Ozella (2013) buscou responder a questão de pesquisa e as questões específicas se utilizando das categorias como ferramenta de análise. Neste sentido a Teoria de Vigotski vai de encontro com a análise realizada, por compreender o sujeito em sua totalidade e como um ser que é constituído por meio de suas relações sociais e culturais.

A utilização das categorias na análise de dados permitiu perceber algumas intervenções de alguns elementos no desenvolvimento da pesquisa, que até então eram vistas como diretas, fazendo-nos pensar e refletir nos processos que estavam ausentes.

As categorias Pensamento e Linguagem perpassam a compreensão de todos os três núcleos, uma vez que, para que ocorra a interação entre os pares, nos utilizamos da comunicação, que, conseqüentemente, necessita da linguagem. Havendo o desenvolvimento da linguagem, temos a constituição do pensamento.

Durante a constituição do Núcleo 1, as categorias que nos possibilitaram identificar as percepções foram: Historicidade, Significado e Sentido, Contradição e Mediação. As percepções neste núcleo estavam voltadas para a aceitação do diagnóstico atrelado ao processo de inclusão dos estudantes autistas no ambiente escolar. Baseados na teoria, acreditamos que o desenvolvimento desses estudantes não pode ser pautado somente no que está estabelecido nos laudos médicos, mas devemos voltar o olhar para as especificidades e particularidades dos estudantes autistas, possibilitando que eles possam se desenvolver continuamente nas práticas escolares.

O processo de inclusão está diretamente ligado ao fato da aceitação da diversidade de pessoas que, conseqüentemente, possuem características diferentes. Isso se reflete diretamente no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Ao aceitarmos as diferenças e respeitarmos as especificidades, estaremos no caminho de uma educação cada vez mais inclusiva.

A constituição do Núcleo 2 esteve em torno da utilização de recursos didáticos, materiais manipulativos e adaptação de atividades para estudantes autistas. Para a identificação das percepções expressas pelos professores, nos utilizamos das categorias: Significado e Sentido, Mediação e Historicidade. Percebemos por meio das falas que os professores, a partir de suas experiências com estudantes autistas, buscam diariamente utilizar recursos, possibilitando o processo de ensino e aprendizagem, além de proporcionar atividades que o incluam com os demais estudantes.

Quando nos voltamos para o Núcleo 3, as categorias Significado e Sentido, Historicidade, Pensamento e Linguagem possibilitaram a identificação das percepções nas falas dos participantes da pesquisa. A constituição deste núcleo foi através da importância dos espaços formativos e compartilhamento de experiências, formando um ambiente colaborativo entre os pares no processo de inclusão de estudantes autistas.

No decorrer dos relatos, foi possível perceber que eles relataram sobre ter momentos de reflexão e discussão acerca da temática da Educação Inclusiva, valorizando as experiências dos colegas nos espaços escolares.

Além das falas expressas pelos participantes, procuramos compreender os percursos que foram traçados por estes professores, respondendo a seguinte questão específica: 1) Compreender a formação inicial ou continuada dos participantes acerca da temática de Educação Inclusiva. Foi possível perceber a partir do grupo analisado, que os professores possuíam diversas experiências com estudantes autistas em suas salas de aulas, alguns deles já haviam tido espaços de formação inicial ou continuada acerca de assuntos que estavam em torno dos aspectos da Educação Inclusiva. Uma característica neste grupo foi a diversidade de experiências narradas por eles dentre os diversos espaços escolares, sendo muitas vezes em espaços públicos, privados e até mesmo em acompanhamentos de aulas particulares.

Percebeu-se que todas as experiências já vivenciadas por eles influenciam diretamente na forma de se expressar diante do assunto que foi refletido. Quando nos referimos às experiências que ocorrem com esses sujeitos, seja de forma coletiva ou individual, utilizamos a categoria da Mediação que nos ajuda a compreender tais processos. Outra categoria que também auxiliou nos processos de transformações dos sujeitos foi a Historicidade.

Partindo para a segunda questão específica: 2) Identificar os anseios dos participantes da oficina, a partir das práticas desenvolvidas no decorrer da oficina, a partir das experiências vivenciadas por cada um dos professores de forma individual e após serem compartilhadas no

decorrer dos encontros síncronos, foi possível perceber a dificuldade ao lidar com a inclusão de estudantes autistas em suas salas de aulas, principalmente quando se refere a aceitação da família. No decorrer das reflexões e discussões, eles perceberam que todas as dificuldades vivenciadas por eles também eram dos colegas. Neste sentido, o Núcleo 1) O Autismo e a inclusão escolar: a família no processo de aceitação de estudantes autistas, o laudo, as pessoas são diferentes, expressa tais percepções destes professores.

Quando nos referimos a questão específica 3) Conhecer as práticas dos professores que trabalham com estudantes autistas, percebemos que muitos professores buscam fazer adaptações e se utilizam de materiais concretos com seus estudantes autistas em suas salas de aulas. No Núcleo 2) A utilização de materiais concretos e adaptação de atividades, eles expressam que, mesmo diante das limitações referentes ao estudante autista, que muitas das vezes não aceita a ajuda dos professores de apoio e somente do professor regente, a questão da socialização impossibilita, muitas das vezes, um trabalho em grupo com os demais colegas de classe. Neste sentido, eles se utilizam de estratégias pedagógicas como fim de mediação e para possibilitar que estes estudantes possam aprender assim como os demais colegas.

Durante os encontros de reflexões, a questão 4) Verificar os apoios que os professores possuem durante o desenvolvimento do seu trabalho com estudantes autistas foi bastante discutida pelos participantes. Muitos deles colocaram a dificuldade que enfrentam diariamente nas escolas, de receber autistas e não saberem como trabalhar, principalmente quando o estudante vem de outro colégio ou segmento e não há nenhuma informação a ser repassada quanto ao seu processo de ensino-aprendizagem e também pela questão social. E quando há falta de informações, o apoio que eles contam é com as informações repassadas pelos familiares.

Neste aspecto foi ressaltada a importância de se ter um trabalho colaborativo entre os profissionais que estão ligados aos estudantes autistas, para que eles possam auxiliar no decorrer do processo e em busca da aprendizagem. Todas essas reflexões foram expressas no Núcleo 3) A relevância dos espaços formativos para a reflexão, capacitação da equipe educacional, o compartilhamento de experiências proporcionando assim um ensino cada vez mais colaborativo.

A formação de professores se torna fundamental a partir do momento que haja uma compreensão por parte dos professores da importância de buscar novas aprendizagens para seus estudantes. E concordamos com Marcelo (2009, p.8) ao afirmar que os professores “se

convençam da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal”.

Esperamos que outros professores tenham espaços de reflexão e formação que possam vir a contribuir com as suas práticas escolares, e mais ainda que busquem cada vez mais a inclusão de estudantes autistas em nossas salas de aulas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**. v. 26, n.2, p. 222-245, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>. Acesso em: 02 jan. 2023.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; MACHADO, Virgínia Campos. Psicologia sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 33, n. 2, p. 261-270, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3953/395354131008/html/>. Acesso em: 02 jan. 2023.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, p. 56-75. jan./mar., 2015.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. **A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar: Transtornos globais de desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial. Coleção: A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, v. 9, p. 1-43, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/43219/1/2010_liv_jfbelisariofilho.pdf. Acesso em: 02 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020**. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Cíptea), e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13977.htm. Acesso em: 02 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.764, 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Casa Civil, [2012]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 02 jan. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF: MEC/SEESP, [2008]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 jan. 2023.

CARMO, Adriana F. **Transtorno do Espectro Autista e Matemática: mediações para o ensino e aprendizagem nos anos iniciais durante a pandemia.** 2022. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2022.

CARVALHO, Maria de Fátima. **Conhecimento e vida na escola: convivendo com as diferenças.** Campinas, SP: Autores Associados; Ijuí: Unijuí, 2006, 222p.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher et al. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: Diretrizes para a formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, v. 36, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v36/1982-6621-edur-36-e214220.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2023.

CASTANHA, Juliane G. Z. **A trajetória do autismo na educação: Da criação das associações à regulamentação da política de proteção (1983-2014).** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3388/5/Juliane_Castanha2016.pdf. Acesso em: 02 jan. 2023.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014071545>. Acesso em: 02 jan. 2023.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Da realidade à ação: reflexões sobre educação e matemática.** São Paulo: Sannus, 1986.

FLEIRA, Roberta Caetano; FERNANDES, Solange Hassan. A. A.. As vozes daqueles envolvidos na inclusão de aprendizes autistas nas aulas de Matemática. **Ciência & Educação**, v. 27, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320210070>. Acesso em: 24 jan. 2023.

FLEIRA, Roberta Caetano. **Intervenções pedagógicas para a inclusão de um aluno autista nas aulas de matemática: um olhar vygotskyano.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2016.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, p.21-39, jul. 2002.

FRIZZARINI, Silvia Teresinha. ; CARGNIN, Claudete; AGUIAR, Rogerio. **Recursos didáticos para a acessibilidade de aluno com espectro autista nas aulas de matemática.** In: Colóquio Luso-Brasileiro de Educação - COLBEDUCA, 4, 2018, Portugal. **Anais [...]** Braga: COLBEDUCA, 2018. p. 01-11.

GAIATO, Mayra. **S.O.S Autismo: guia para entender o transtorno do espectro autista**. São Paulo: nVersos, 2018.

GALLO, Giulia. C. **Ações de professores de escolas regulares com crianças com transtorno do espectro autista**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8083/DissGCG.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 jan. 2023.

GIL, Carlos. Antonio. **Como elaborar projetos de pesquisa**, 4. ed., São Paulo: Atlas, 2002.

HISTÓRIA da associação de pais e amigos dos excepcionais: Desafios e Perspectivas na Educação Inclusiva. *In*: Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 12, 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21164_8380.pdf . Acesso em: 24 jun. 2020.

KASSAR, Mônica de C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, edição especial, p. 41-58, mai.-ago., 2011.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jan. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, George. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: LECH, 1979.

LUNA, Jéssica M. O; ESQUINCALHA, Agnaldo. **Tecnologia assistiva para o ensino do campo multiplicativo para autistas**. Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva., 2019, Rio de Janeiro. Anais [...] Disponível em: <http://eventos.sbem.com.br/index.php/ENEMI/ENEMI2019/paper/view/946/1040>. Acesso em 23 jan. 2023

MANUAL diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico]: DSM-5. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: https://www.alex.pro.br/DSM_V.pdf. Acesso em: 02 jan. 2023.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo / Revista Ciências da Educação**. n. 8, p. 7-22, jan./abr., 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130/217>. Acesso em: 02 jan. 2023.

MENDONÇA, Fabiana Luzia de Rezende; SILVA, Daniele Nunes Henrique. A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia. **Cadernos de Pesquisa**. v. 45, n. 157, p. 508-526, jul./set. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/mGYtNh3BmPYLMvqJq6BWCtw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 jan. 2023.

MIRANDA, Fabiana Darc. Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**. Manaus, v. 2, n. 3, p. 11-23, jan./jun. 2019.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação especial no Brasil: Desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, n.7,p. 29-44, jan./dez. 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. **Pedagogia ao Pé da Letra in Educação**. 2011. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/mantoan.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2023.

MOYSÉS, Lucia. **Aplicações de Vygotsky à Educação Matemática**. 5. ed., Campinas: Papirus, 2003.

NASCIMENTO, Ana G. C; ESQUINCALHA, Agnaldo. **Práticas de professores que ensinam matemática para alunos autistas: panorama dos artigos científicos brasileiros**. In: Encontro Nacional de Educação Matemática - I, 2019, Rio de Janeiro. **Anais[...]** Rio de Janeiro, 2019.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 34, 8 de setembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>.

PRODANOV, Cleber C; FREITAS, Ernani C. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**, 2. ed., Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do Surgimento da Educação Especial. **Revista de Educação Ideau**. v. 5, n. 12, jul. - dez., 2010.

SERRA, Dayse. Autismo, família e inclusão. **Polêmica Revista Eletrônica**, v .9, n. 1, p. 40-56, jan./mar., 2010.

SERRA, Dayse Carla Genero. **Entre a esperança e o limite: um estudo sobre a inclusão de alunos com autismo em classes regulares**. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SILVA, Andréia K. A. **Pensamento, linguagem e aprendizagem: reflexões sobre a teoria vigotskiana e a formação docente**. In: Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 11, 2013, Curitiba, 2013. **Anais [...]**. Curitiba, 2013.

SILVA, Ana Beatriz ; GAIATO, Mayra B. ; REVEES, Leandro Thadeu,. **Mundo singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, Judcely Nytyeska de Macedo Oliveira; SANTOS, Jaqueline Lixandrão. Materiais manipuláveis e imagens: possibilidades para o ensino de matemática com autistas. In:

CONEDU, 5, 2018, **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Ed., 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/47825>. Acesso em: 02 jan. 2023.

SMITH, Deborah Deutsch. **Introdução à educação especial**. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

TENÓRIO, Mylena Carla Almeida. et al.: Utilizando a calculadora como ferramenta pedagógica nas aulas de matemática para uma criança com autismo. *In*: Epbem, 8, 2014, **Anais [...]**. Campina Grande. 2014.

TURSKI, Daiane R; TREVISOL, Maria Teresa Ceron. Escola Inclusiva: lugar para todos. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 17, n. 1, p. 40-53, jan./jun., 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade**. Salamanca, jun. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 863-869, dez. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012>. Acesso em: 02 jan. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e palavra**. In L. S. Vigotski. *A construção do Pensamento e da Linguagem* São Paulo: Martins Fontes. 2001. (Original publicado em 1934).

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jan. 2023.

ANEXO A



**OFICINA “ O AUTISMO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES”
CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA**

DADOS PESSOAIS	
Nome:	
Idade:	
E-mail:	
Endereço:	
Bairro:	
Cidade:	Telefone:
Qual codinome quer que seja usado na pesquisa?	

FORMAÇÃO INICIAL
Curso Superior:
Instituição: () Pública () Privada
Nome da Instituição:
Ano de início e término do curso:

PÓS-GRADUAÇÃO
Nome do Curso:
Instituição: () Pública () Privada
Modelo: () Presencial () Semipresencial () A distância
Nome da Instituição:
Ano de início e término do curso:
() Não possui formação continuada (pós-graduação)

ATUAÇÃO PROFISSIONAL
Quanto tempo tem de atuação profissional docente? Em que ano começou a lecionar?
Qual o nome da(s) escola(s) em que você leciona?
No decorrer da sua formação acadêmica, teve contato com ambientes de discussões acerca da Educação Inclusiva?

Quando se fala em “ Inclusão de estudantes autistas” qual é a sensação que você tem? Consegue descrever?
Você leciona ou já lecionou para estudantes autistas, inseridos no ensino regular? Qual sua relação com este(s) estudante(s)?
Já exerceu outra profissão antes de começar a lecionar? Onde? Em que?
Quais são suas perspectivas para a oficina “O Autismo na Formação de Professores”?
Há alguma objeção em fazer a áudio-gravação das reuniões? () SIM () NÃO
Obs.: Se tiver mais alguma informação que considere importante pode acrescentar aqui.