

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO**

SIMONE ISOPO PELLEZ

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS SOBRE O ENSINO E O
APRENDIZADO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
(TEA): formação, atuação e avaliação**

**São Leopoldo
2025**

SIMONE ISOPO PELLEZZ

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS SOBRE O ENSINO E O
APRENDIZADO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
(TEA): formação, atuação e avaliação**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza

São Leopoldo
2025

P386n

Pellenz, Simone Isopo.

Narrativas de professoras dos anos iniciais sobre o ensino e o aprendizado de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) : formação, atuação e avaliação / Simone Isopo Pellenz. – 2025.

98 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2025.

“Orientadora: Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza”.

1. Linguagem. 2. Transtorno do Espectro Autista (TEA). 3. Ensino. 4. Inclusão. I. Título.

CDU 376:616.89-053.2

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Amanda Schuster Ditbenner – CRB 10/2517)

SIMONE ISOPO PELLEZ

**“NARRATIVAS DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS SOBRE O ENSINO E
O APRENDIZADO DE ALUNOS COM TEA: FORMAÇÃO, ATUAÇÃO E
AVALIAÇÃO”**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

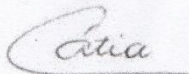
APROVADA EM 24 DE ABRIL DE 2025.

BANCA EXAMINADORA

**PROFA. DRA. ROSEMARI LORENZ MARTINS - FEEVALE
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

PROFA. DRA. CRISTIANE MARIA SCHNACK - UNISINOS

ORIENTADORA



PROFA. DRA. CÁTIA DE AZEVEDO FRONZA - UNISINOS

Av. Unisinos, 950 Caixa Postal 275 CEP 93022-750 São Leopoldo Rio Grande do Sul Brasil
Fone: (51) 3590-8450 Fax: (51) 3590-8132 <http://www.unisinos.br>

Agradecimentos

Aos meus pais, que sempre me disseram que o estudo era a única coisa que me faria progredir na vida e ninguém poderia tirar de mim.

À minha filha, que me incentivou a realizar a inscrição no mestrado e acreditou que eu era capaz de realizar esse sonho.

Ao meu marido, que sempre esteve ao meu lado, cuidou de mim e fez de tudo para que eu tivesse sucesso nessa jornada.

Ao meu filho, que cooperou e ajudou nos momentos difíceis que enfrentei ao longo dos meus estudos.

Aos meus irmãos, que são fonte de inspiração e não medem esforços para me ajudar.

A minha querida e estimada professora Dra. Cátia de Azevedo Fronza, que foi paciente, compreensiva, parceira e me deu todo apoio que precisei ao longo desta caminhada. Um exemplo de ser humano que jamais esquecerei.

Aos meus colegas do FALESCBRAS, por acolherem e compartilharem tempo e conhecimentos.

A Deus, que é magnânimo e nos guia por caminhos difíceis, trazendo a vitória que cada um merece.

A todos que tiveram que escutar “não posso, tenho que estudar!”, meu mais sincero agradecimento.

**Estava perdida no escuro, não via nada,
Então, lembrei de fechar os olhos.
Ouvi minha voz interior,
Que dizia carinhosamente,
Siga em frente,
Logo sentirá a escuridão se dissipar.
O caminho ficará cada vez menos escuro.
E quando perceber,
Estará claro e poderá abrir os olhos novamente.
Desta vez, não esqueça de sorrir.**

Simone Isopo Pellenz

RESUMO

A inclusão de estudantes com deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento na rede regular de ensino brasileira, embora legalmente estabelecida, ainda enfrenta desafios e gera discussões no cotidiano escolar. Diante dessa complexidade, esta dissertação investigou as práticas pedagógicas de cinco professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, explorando suas vivências e os desafios inerentes à docência na diversidade. Objetivou-se analisar essas práticas em relação a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), identificando seus benefícios e desafios em sala de aula. A pesquisa, de natureza qualitativa, coletou dados por meio de entrevistas narrativas em áudio com cinco docentes de uma escola pública da região metropolitana de Porto Alegre. A análise foi fundamentada nas percepções de autores como Vigotsky (2010), Orrú (2012, 2017), Santos (2016), Cunha (2020, 2022), Prizant (2023), Haag (2015), Bandeira (2020) e Cruz (2021), com foco nas interfaces entre linguagem, educação e inclusão, e estruturada em categorias como formação e trabalho docente, ensino e linguagem no contexto escolar, práticas docentes com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), avaliação e processos de potencialização e despotencialização do desenvolvimento. Os resultados indicaram que a formação docente das participantes emerge da necessidade prática diária, sua concepção de linguagem tende ao uso como ferramenta de comunicação com ensino centrado no professor, há uma carência de conhecimento sobre práticas específicas para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apesar da informação diagnóstica, a avaliação é prioritariamente utilizada para medir o conhecimento discente, e os discursos docentes revelam tanto a presença de elementos despotencializadores quanto ações que favorecem o desenvolvimento dos estudantes. Assim, aponta-se para a necessidade de uma mudança paradigmática na percepção docente sobre seu papel, considerando suas concepções de ensino, aprendizagem e o trabalho com a linguagem no contexto da educação inclusiva de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Palavras-chave: linguagem; Transtorno do Espectro Autista (TEA); ensino; inclusão.

ABSTRACT

The inclusion of students with disabilities or neurodevelopmental disorders in the regular Brazilian education system, although legally established, still faces challenges and generates discussions in the daily school routine. Given this complexity, this dissertation investigated the pedagogical practices of five early elementary school teachers, exploring their experiences and the inherent challenges of teaching in diversity. The aim was to analyze these practices in relation to students with Autism Spectrum Disorder (ASD), identifying their benefits and challenges in the classroom. This qualitative research collected data through audio narrative interviews with five teachers from a public school in the metropolitan region of Porto Alegre. The analysis was based on the perceptions of authors such as Vygotsky (2010), Orrú (2012, 2017), Santos (2016), Cunha (2020, 2022), Prizant (2023), Haag (2015), Bandeira (2020), and Cruz (2021), focusing on the interfaces among language, education, and inclusion. It was structured into categories such as teacher training and work, teaching and language in the school context, teaching practices with students with Autism Spectrum Disorder (ASD), assessment, and processes of development actualization and de-actualization. The results indicated that the participants' teacher training emerges from daily practical necessity, their conception of language tends towards its use as a communication tool with teacher-centered instruction, there is a lack of knowledge about specific practices for students with Autism Spectrum Disorder (ASD) despite diagnostic information, assessment is primarily used to measure student knowledge, and the teachers' discourses reveal both the presence of de-actualizing elements and actions that favor student development. Thus, the study points to the need for a paradigm shift in teachers' perception of their role, considering their conceptions of teaching, learning, and working with language in the context of inclusive education for students with Autism Spectrum Disorder (ASD).

Keywords: language; Autism Spectrum Disorder (ASD); teaching; inclusion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Concepções de Linguagem: uma síntese	17
Quadro 2 - Relação entre objetivos, categorias de análise e tópicos de discussão, conforme base teórica.....	41
Quadro 3 - Formação acadêmica e trajetória profissional das entrevistadas	46

|

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
TEA	Transtorno do Espectro Autista
PPP	Projeto Político Pedagógico
CEINC	Conselho de Educação Inclusiva
CME	Conselho Municipal de Educação
DSM	Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais
CID	Classificação internacional de doenças
ZdD	Zona de despotencialização do Desenvolvimento
ZPD	Zona de Desenvolvimento Proximal
ZPD	Zona de Potencialização do Desenvolvimento
PPD	Possibilidades de Potencialização do Desenvolvimento
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
RCG	Referencial Curricular Gaúcho

SUMÁRIO

RESUMO	5
ABSTRACT	6
1 INTRODUÇÃO	10
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
2.1 Concepções sobre linguagem	14
2.2 Transtorno do Espectro Autista	19
2.3 Do Direito à Escola Regular e ao Atendimento Educacional Especializado	26
2.4 Potencialização, Despotencialização e Possibilidades de Potencialização do Desenvolvimento.....	30
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	33
3.1 Procedimentos Éticos	34
3.2 Contexto da pesquisa	35
3.3 Participantes da pesquisa e foco das entrevistas.....	37
4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	40
4.1 Formação docente e o trabalho de ensinar.....	45
4.2 Ensino e Linguagem: conexões no contexto escolar.....	55
4.2.1 Prática docente: experiência e desafios ao atuar com estudantes com TEA	60
4.2.2 Avaliação: o estudante com TEA e seus enfrentamentos.....	65
4.2.3 Perspectivas de (des)potencialização do desenvolvimento de estudantes com TEA	75
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS.....	94

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas salas de aula comum é um desafio que me mobiliza como professora da rede pública de ensino. Ao longo dos anos, tenho acompanhado os avanços das políticas públicas que garantem o acesso e a permanência desses alunos na escola. No entanto, minha experiência como docente, em 24 anos de atuação, me mostra que a inclusão vai além da matrícula. É preciso garantir um ensino de qualidade que atenda às necessidades específicas de cada aluno com deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento. Por isso, decidi aprofundar meus conhecimentos com objetivo de analisar práticas pedagógicas de professoras de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, identificando benefícios e desafios dessas práticas no contexto da sala de aula.

Esta pesquisa é vinculada ao curso de Mestrado em Linguística Aplicada e inserida na área de concentração Linguagem, Tecnologia e Interação, seguindo a linha de pesquisa Linguagem e Práticas Escolares e participante do grupo de estudos FALESCBRAS, que se refere e estuda fenômenos ligados à Fala, Escrita e Libras e está sob a coordenação da Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza, minha orientadora. Porém, no segundo semestre de 2022, a comunidade universitária foi abalada pela desativação do Mestrado em Linguística Aplicada, o que causou comoção entre os estudantes e uma sensação de abandono em relação às importantes contribuições dos estudos realizados no programa nos últimos 20 anos, e em especial para mim, que acredito na qualificação para o desenvolvimento da Educação.

A decisão, tomada pela universidade devido a problemas financeiros, gerou profunda frustração e restringiu as possibilidades de ampliar estudos na área da linguagem em nível de mestrado e doutorado. Professores e alunos uniram forças em uma luta incansável para reverter a situação, buscando apoio da CAPES, realizando reuniões com a administração e organizando manifestações na universidade. No entanto, apesar do reconhecimento da excelência do curso, atestado pela nota 6 na avaliação da CAPES, no quadriênio 2017-2020, na área de Linguística e Literatura, e pelas contribuições significativas de suas pesquisas para a sociedade, a universidade manteve a decisão, encerrando um capítulo importante na história da instituição.

O mestrado sempre foi um sonho para mim, que iniciei minha jornada no Ensino Superior na Unisinos, em 2001, com a graduação em Letras – Licenciatura,

Habilitação: Português. Desde cedo, os estudantes que não conseguiam atingir os objetivos propostos para o ano letivo eram minha preocupação e despertavam meu interesse. Assim, busquei, ao longo de minha graduação, compreender como auxiliar meus estudantes no desenvolvimento da linguagem na escola. Meu Trabalho de Conclusão foi voltado para a influência da oralidade na escrita de estudantes do 3º Ano do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais.

Sempre pensando em aprimorar minhas práticas, fui em busca de novos conhecimentos. Em 2012, concluí a Especialização em Estudos da Linguagem: Línguas e Literatura, com foco em Língua Portuguesa, na FEEVALE. Essa experiência me proporcionou uma compreensão mais profunda sobre a importância do estudo da linguagem no contexto escolar, essencial para um trabalho significativo com os alunos. Como conclusão de curso, junto a uma colega, criamos o esboço de um capítulo de livro didático de Língua Portuguesa.

A busca por ferramentas para auxiliar meus alunos levou-me a um novo caminho. Ingressei na graduação em Pedagogia, na UFRGS, em 2014. Acreditava que aprofundar-me nas teorias do desenvolvimento humano, metodologias de ensino e aprendizagem me capacitaria a atender melhor aos meus estudantes. A Pedagogia ampliou minha visão sobre as diversas formas de ensinar e a individualidade do processo de aprendizagem. No entanto, percebi que as teorias, embora valiosas, não eram suficientes para minhas necessidades diárias em auxiliar meus estudantes a superar os desafios enfrentados por eles em seu cotidiano. A necessidade de compreender as dificuldades de aprendizagem de forma mais profunda me impulsionou a buscar a especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, na Universidade LaSalle, em 2018, enquanto ainda cursava Pedagogia.

A partir da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência Nº 13.146/2015, começaram a ingressar nas salas de aula comum as crianças com deficiência e transtornos do neurodesenvolvimento, e isso me levou da Pedagogia para a Psicopedagogia e ao curso de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Sempre investi em minha formação acadêmica, porque nunca desisti de buscar conhecimento para auxiliar os estudantes que não conseguiam se desenvolver da forma idealizada pela Escola e pela família. Sempre me preocupou ver nos olhos dos meus alunos o desejo de aprender e a frustração diante da dificuldade em realizar as tarefas propostas. Por isso, segui estudando para tentar encontrar uma forma de ajudar essas crianças a realizarem seus desejos de ler, escrever e fazer cálculos.

Assim, quanto mais eu estudava, mais eu percebia a importância de um olhar diferenciado para cada estudante e que as pessoas são diferentes, aprendem de maneiras diferentes, com habilidades e aptidões singulares que devem ser desenvolvidas de maneira positiva e individualizada.

Foi assim que cheguei ao Mestrado em Linguística Aplicada, buscando conhecimentos e qualificação para proporcionar um melhor desenvolvimento aos meus estudantes. Ao longo do caminho, aprendi muito e o mestrado trouxe-me compreensões significativas sobre a relação entre a linguagem e o trabalho docente, além de implicações disso na inclusão escolar. Nos últimos anos, estou trabalhando como professora no Atendimento Educacional Especializado (AEE), onde atendo alunos com deficiência e transtornos do neurodesenvolvimento. Minha experiência tem mostrado que muitos estudantes pouco progredem em suas aprendizagens, chegando ao final dos Anos Iniciais sem os requisitos mínimos indicados pela BNCC (2018).

Em reuniões semanais com o grupo de estudos Falescbras, ao longo do mestrado, dialogamos muito sobre Educação Inclusiva na sala de aula comum, na rede regular de ensino. Há uma preocupação com as práticas pedagógicas para atingir nossos estudantes de forma significativa. A inclusão escolar precisa de olhares diversos em um contexto de diversidade, que ampare tanto professores em seu fazer pedagógico, quanto alunos em seu desenvolvimento educacional. Nessa perspectiva, com esta dissertação, espero ampliar as discussões acerca dos desafios do trabalho docente em uma Escola viva em que pulsa a diversidade.

Para contemplar a perspectiva anunciada, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas de professoras de alunos com Transtorno de Espectro Autista (TEA), nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, identificando os benefícios e desafios dessas práticas no contexto da sala de aula. Diante disso, pretende-se, como objetivos específicos: a) analisar a trajetória formativa dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir da relação entre as políticas públicas de formação continuada e os desafios da prática docente na conjuntura atual; b) verificar e analisar o papel atribuído pelas professoras entrevistadas ao ensino e à linguagem; c) refletir acerca da experiência e de desafios de práticas docentes nas interações com estudantes com transtorno do espectro autista (TEA), nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; d) verificar como as professoras entrevistadas se valem e avaliam a linguagem em suas aulas com

estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA); e) identificar, no discurso das professoras entrevistadas, evidências de potencialização e despotencialização do desenvolvimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Então, tomando esse cenário como referência, esta pesquisa está organizada em cinco capítulos. Após esta introdução, o capítulo de “Fundamentação Teórica”, com base nos autores postos em diálogo, discute sobre linguagem e desenvolvimento, volta-se ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando aspectos da linguagem para pessoas com TEA. Fala-se também sobre o que se entende como educação inclusiva, no contexto da escola em foco, que adota uma política de inclusão e permanência de estudantes com TEA na sala de aula comum e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Por fim, colocam-se diferentes formas de considerar deficiência e transtornos do neurodesenvolvimento na escola comum, especialmente as que trazem o desenvolvimento e o aprendizado dos estudantes como alvo.

O contexto da pesquisa e esclarecimentos sobre os aspectos éticos observados, participantes e indicações dos dados gerados são detalhados no capítulo “Procedimentos Metodológicos”. Na sequência, em “Apresentação, análise e discussão dos dados, colocam-se duas perspectivas de discussão: a primeira aborda a formação e a trajetória profissional das professoras entrevistadas; e a segunda explora as concepções das professoras sobre o ensino e a linguagem, enfatizando prática docente avaliação e perspectivas de (des)potencialização do desenvolvimento relacionados a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nas considerações finais, reflexões decorrentes desta pesquisa evidenciam a necessidade de pesquisas e discussões no campo da inclusão para aprimorar qualidade no ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência e transtornos do neurodesenvolvimento.

Esta dissertação, na configuração apresentada e pelos dados em foco, pode contribuir para o planejamento e implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas e para a promoção do desenvolvimento dos alunos com TEA.

O próximo capítulo, como anunciado, apresentada a fundamentação teórica, que conduziu os caminhos para a compreensão do que revelam as narrativas de professoras com estudantes com TEA no contexto escolar para o qual está voltada.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O capítulo que segue versa sobre estudos realizados pelo círculo de Bakhtin sobre as concepções de linguagem, apresentados por Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011). Também aborda as concepções de aprendizagem da escola em que será realizada a pesquisa, de acordo com seu PPP (2022), e considerações de Bandeira (2020) sobre a importância do conhecimento dessas concepções para o fazer pedagógico.

2.1 Concepções sobre linguagem

Pensar sobre a concepção de linguagem é importante para o profissional que atua com ensino da leitura e da escrita. Precisamos saber claramente que tipo de letramento nosso estudante necessita para evitar frustrações que possam impedir sua aprendizagem. Bakhtin/Volochinov (1992 *apud* Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2011) consideram que cada momento histórico demanda uma concepção de linguagem com base no meio social em que o indivíduo está inserido. Consideraram como paradigmas existentes em dados momentos ideológicos o subjetivismo idealista, o objetivismo abstrato e a concepção dialógica de linguagem defendida pelo Círculo de Bakhtin. Geraldi (1984), um dos estudiosos de Bakhtin no Brasil, buscou renomear essas concepções, trazendo o seguinte entendimento: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação.

A concepção de linguagem como expressão do pensamento é uma atividade monológica e individualista do indivíduo, que não é afetado pelo outro, nem pelo contexto no qual está inserido. A linguagem é vista como expressão do pensamento e está calcada na ideia de uma atividade que faz o percurso da enunciação de maneira a ignorar os fatores externos à comunicação, ou seja, do interior para o exterior. Assim, a língua é concebida como um produto acabado, um sistema estável, um depósito inerte em que não há espaço para variação linguística.

O domínio da língua, na concepção de expressão do pensamento, entendia que era através das regras da gramática normativo-prescritiva que ensinavam o indivíduo a falar e escrever bem. Esta concepção de linguagem esteve presente norteando o trabalho de muitos professores nos anos 60. Bandeira (2020) discorre

que muitas práticas docentes que estavam vinculadas a esta concepção ingênua de conceitos e regras foram criticadas por Bakhtin/Volochinov (2009), quando alegaram que leituras feitas em voz alta pelos alunos não ajudavam a identificar se o aluno havia compreendido o texto ou não, pois a leitura era avaliada de forma mecanizada, apenas por ritmo e entonação de voz. A gramática padrão era o núcleo do ensino e a garantia do domínio da língua.

Outra concepção apresentada pelo Círculo de Bakhtin está relacionada ao objetivismo abstrato, a que, no Brasil, Geraldi (1984) chamou de linguagem como instrumento de comunicação. Esta concepção considera a língua como um código, em que um conjunto de signos combinam regras para transmitir mensagem a um destinatário. A língua como instrumento de comunicação tem a função de transmitir uma mensagem através do uso da língua padrão, separando o homem do seu contexto social, porque estuda somente o funcionamento interno da língua. Por conseguinte, nesta orientação, a língua é um sistema estável e imutável, com leis específicas e objetivas, que desvincula seu sistema de sua história.

Soares (1998 *apud* Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2011), aborda que após a década de 60, a educação se popularizou no Brasil. Com o direito à escolarização, as classes populares trouxeram padrões culturais e variantes linguísticas diferentes para o ambiente escolar. Mudou-se a concepção do ensino da língua materna e foi criado um sistema fundamentado na Lei 5692/71, que estabeleceu a língua nacional como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.

Não em vão, as nomenclaturas mudaram de Língua Portuguesa para Comunicação e Expressão, nas quatro primeiras séries do 1º grau, e Comunicação em Língua Portuguesa, nas quatro últimas séries. No 2º grau, a nomenclatura passou a ser complementada da seguinte maneira: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011) demonstram que o discurso nessa época estava vinculado a uma prática de repetição e exercícios de “siga o modelo”, em uma abordagem superficial e descontextualizada de ensino da língua. Leitura era sinônimo de decodificação. Bandeira (2020) afirma que a crença estava calcada na internalização inconsciente de hábitos da língua baseados na classificação sem reflexão sobre a língua para melhor falar e escrever.

A concepção dialógica de linguagem, por sua vez, apresentada pelo Círculo de Bakhtin e abordada por Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), está relacionada à linguagem como forma de interação, apresentada como um processo ininterrupto e

alternado da ação de sujeitos sobre outros sujeitos. A língua se constitui através da interação social e verbal entre os interlocutores. O meio social interfere na produção do enunciado, ou seja, o social interfere no individual. Desta maneira, segundo Travaglia (1996 *apud* Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2011), a concepção de linguagem como ação ganha apoio em diversas áreas de pesquisa, no que tange ao estudo da linguagem em situação de uso. Esta concepção tem o cuidado não apenas de ensinar a gramática, mas, especialmente, desenvolver a capacidade de refletir criticamente a aplicação da língua, sobre o mundo que o cerca, como instrumento de interação social.

Travaglia (1996 *apud* Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2011), discorre que a concepção de linguagem como interação e a reflexão sobre o uso da língua como instrumento de interação social é feita mediante a compreensão, a análise, a interpretação e a produção de textos verbais. Dentro deste conceito, o discurso se manifesta por meio de textos, que são lugar de interação e, através dele, professor e aluno interagem e trocam informações. O significado do enunciado não está nem no texto nem na mente do leitor, mas na interação entre eles. O método sociológico de Bakhtin/Volochinov (1992) parte do estudo da língua em seu contexto social mais imediato e posteriormente as características de gênero e, ainda mais tarde, o estudo das marcas linguístico-enunciativas mais relevantes. Dito isso, Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011) referem que não havia ideia de abandonar o ensino da gramática, mas abordar de maneira contextualizada para que fizesse sentido ao aluno.

Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011) indicam que houve equívocos em relação ao trabalho com os gêneros discursivos, e os PCNs foram mal interpretados quando se ponderou estudar com a heterogeneidade de textos. A preocupação passou a ser a diversificação dos gêneros discursivos, levando os profissionais à superficialidade da leitura e da escrita próprias dos gêneros discursivos. O trabalho foi desenvolvido visando à leitura e identificação do gênero discursivo, sem imersão de prática de produção em situações adequadas, criadas em sala de aula. Perfeito (2005 *apud* Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2011), afirma que, para Bakhtin/Volochinov (1992), a oferta da língua para o sujeito e seus modos de dizer são efetivados por meio dos gêneros do discurso.

Diante do exposto, é possível dizer que é através da colaboração de pesquisas que os gêneros discursivos passaram a ser utilizados como instrumento de apropriação da linguagem. Com a intenção de apresentar um comparativo entre as

três concepções de linguagem estudadas, apresento o Quadro 1. Destaca-se, com base nos estudos realizados, como cada concepção de linguagem em foco entende o uso da língua, sua função, sua constituição e as implicações para o ensino.

Quadro 1 - Concepções de Linguagem: uma síntese

Concepções de Linguagem	Expressão do pensamento	Instrumento de comunicação	Forma de interação
Língua	atividade monológica e individualista de um produto acabado e estável	um código e um conjunto de símbolos combinados por regras	processo ininterrupto e alternado de ações do sujeito sobre outros sujeitos
Função	veículo para expressão de ideias individuais	ferramenta para transmitir mensagens com uso da língua padrão	meio para construir e compartilhar significados
Constituição	o outro e o meio não afetam o indivíduo	separação do homem do seu contexto social	interação social e verbal
Ensino	centrado nas regras gramaticais para falar e escrever bem	foco na comunicação eficaz e funcionamento interno da língua	prioridade à interação em diferentes contextos

Fonte: Elaborado pela autora, conforme Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011).

A partir do que é apresentado no Quadro 1 e comentado até aqui sobre as concepções de linguagem, entende-se que esta pesquisa assume a linguagem como forma de interação e se alinha a Vigotsky (2010), que defende que a criança inicia seu processo de aprendizagem muito antes da escolarização, desde os primeiros dias de vida, e que aprendizagem e desenvolvimento são processos interligados. Nessa perspectiva, baseamo-nos nas teorias de Vigotsky sobre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal, considerando a linguagem como fundamental para a interação da criança com o outro, o que favorece o desenvolvimento de seus processos de internalização de ferramentas culturais.

Amparada pelas reflexões brevemente apresentadas, esta pesquisa visa abranger a linguagem em sua constituição integral.

De outra parte, a escola na qual a pesquisa foi realizada, de acordo com seu PPP, entende:

[...] a aprendizagem como uma construção constante, que se dá a partir de interações que os sujeitos estabelecem entre si e com o meio em que vivem. O conhecimento que se constrói a partir dessas relações mobiliza, no indivíduo, a criação, a significação e a ressignificação de conceitos anteriormente construídos, levando-os a novas investigações. Com isso a escola cria condições para que os alunos e professores construam seu papel de produtores de saberes e conhecimentos, com vistas a uma inserção comprometida com a realidade social (PPP, 2022, p. 24).

O trecho em destaque parece revelar uma concepção de aprendizagem alinhada à perspectiva sociocultural de Vigotsky (2010). Ao enfatizar a importância das interações sociais para a construção do conhecimento, o documento da escola em questão indica que o desenvolvimento cognitivo ocorre em um contexto cultural e histórico. Conforme Vigotsky (2010), a aprendizagem se dá na Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, na distância entre o que o indivíduo já sabe fazer sozinho e o que ele é capaz de fazer através da interação com os outros. Bandeira (2020) compartilha a importância de conhecer as ideologias entrelaçadas em cada concepção de linguagem para a escolha do fazer pedagógico. Este conhecimento pode trazer ao professor maior convicção e a possibilidade de clareza em seus atos docentes.

De acordo com Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), nos estudos apresentados, a linguagem é concebida diferentemente em cada momento social e histórico, reforçando sua dinamicidade. A escola em foco reflete em seu currículo essa dinamicidade, uma vez que, em seu PPP (2022), faz menção a vivências e conhecimentos culturais e individuais dos sujeitos. Por meio de um currículo humanizado, teoria e prática se aproximam na formação do sujeito, que, de forma interdisciplinar, visa a uma formação integral. Sob essa perspectiva, as concepções de ensino e aprendizagem parecem convergir com as mudanças de paradigma apresentadas na concepção de linguagem como forma de interação.

Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011) ainda discutem que, sem desprezar o que foi feito até os dias atuais, acredita-se que o uso da linguagem e do ensino de língua materna, em dado momento histórico, não concorreram entre si, mas

interrelacionaram-se para efetivação do trabalho com a linguagem em sala de aula. Em consequência disso, Faraco (2009) aborda que as orientações filosóficas do Círculo de Bakhtin vislumbram a concepção dialógica de linguagem em relação ao ensino de línguas que sustentam a noção de interação como elemento primário de relações sociais. Assim sendo, é necessário que os docentes conheçam os paradigmas teóricos apresentados para desenvolver práticas de linguagem eficazes aos estudantes.

Ao compreender as concepções de linguagem para efetivar o ensino que queremos e buscamos é preciso, também, pensar no momento histórico que estamos vivenciando em nossas escolas atualmente. Nos dias de hoje, o professor encontra uma grande diversidade de alunos em sala de aula. É nesse contexto, que ainda não parece estruturado para atender uma demanda tão diversificada, que se pretende analisar práticas pedagógicas de professoras de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, identificando benefícios e desafios dessas práticas no contexto da sala de aula. Na seção que segue, discorre-se sobre o que é assumido para o contexto que envolve o TEA.

2.2 Transtorno do Espectro Autista

De acordo com Brites L. e Brites C. (2019), atualmente, há muitas informações e diversas pesquisas com grande veiculação em redes sociais, organizações médicas e na mídia em geral sobre o autismo e suas características. No entanto, há cem anos, ninguém sabia sobre os problemas comportamentais humanos que causavam espanto e estranheza, assim, as pessoas com esses atributos eram isoladas da sociedade em instituições ou em casa. Antes dos estudos científicos sobre o autismo, comportamentos fora dos padrões sociais já apareciam em textos folclóricos e contos de fada. No final do século XVIII, comportamentos anormais já eram descritos e observados por médicos, clínicos e pedagogos, que começaram a revelar perfis estranhos na população com deficiência mental.

Conforme Brites L. e Brites C. (2019), John Haslam (1764-1844), um farmacêutico, descreveu, no livro *Observations on Madness and Melancholy* (Observação sobre a loucura e a melancolia), o caso de uma criança de 7 anos com hiperatividade, insônia e atraso global do desenvolvimento após ser afetada por sarampo severo e varíola. Depois de sua hospitalização, aumentou seu vocabulário

com palavrões e não se alfabetizou. Contudo, sua memória era excepcional, gostava de assistir serviços religiosos, mas ignorava seus significados, não se relacionava com outras crianças e tinha ecolalia, conforme narrativas da mãe. Depois dessas descrições, outros autores das mais variadas áreas começaram a publicar relatos de pessoas com hábitos e socialização com traços de autismo.

De acordo com Orrú (2012), o termo *autismo* foi utilizado pela primeira vez em 1911, pelo psiquiatra Eugen Bleuler, que fez descrições sobre pacientes com esquizofrenia em condições clínicas severas, que estavam internalizados dentro de si, compelidos a um quadro mais grave chamado autismo. Entretanto, a difusão de algumas publicações e seus achados levaram ao início da história do autismo através da publicação do artigo científico *Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo*, na revista *The Nervous Child*, em 1943, por Leo Kanner. O distúrbio autístico foi diferenciado do grupo das esquizofrenias, uma vez que, para Bleuler (1911), o autismo se tratava de um sintoma da esquizofrenia.

Como destaca Whitman (2015), o autismo é descrito pelo psiquiatra infantil Leo Kanner, nos anos de 1940, através de um artigo que descreve um novo transtorno, o autismo infantil, e pelo pediatra, Hans Asperger, que escreveu uma pesquisa sobre um transtorno semelhante, conhecido como Síndrome de Asperger. As principais características apontadas por Kanner (1943) e apresentadas por Whitman (2015, p. 22) sobre o autismo abarcavam:

incapacidade de se relacionar com as pessoas; falha no uso da linguagem para fins de comunicação em situações sociais; resistência a mudanças e uma preocupação excessiva com manter tudo igual; orientação para objetos em vez de pessoas; boas capacidades cognitivas-intelectuais; falta de resposta ao ambiente; rígida adesão a rotinas e tumulto emocional quando os rituais eram perturbados; linguagem incomum que incluía tendências para repetir a fala de respostas literais e utilização de pronomes inapropriadamente.

A crença de que vários autistas tinham inteligência acima da média era postulada por Kanner, mas não é compartilhada por estudiosos e pesquisadores da atualidade. Segundo Whitman (2015), Eisenberg e Kanner (1956) caracterizaram três principais aspectos para o autismo: senso de solidão, preocupação em manter a rotina e início da condição antes dos dois anos de vida. O crédito pela identificação do autismo é dado a Kanner, mas ele é constantemente criticado por conta de suas ideias sobre o transtorno. O autismo era visto como uma retração da realidade social na qual

a criança estava inserida, de modo que o estilo de criação infantil sem valor emocional, levava a criança a se fechar em seu interior ou em um mundo particular interno.

Conforme Whitman (2015), Asperger (1944) descreveu uma síndrome semelhante à de Kanner (1943), caracterizada por limitações sociais e interesses obsessivos. Diferente da descrição do autismo de Kanner (1943), a Síndrome de Asperger (1944), como ficou conhecida, era mais típica em seu desenvolvimento da linguagem. Entretanto, era uma fala incomum e estereotipada, bem como os aspectos não verbais de comunicação eram estranhos, com expressões faciais apáticas e gestos inapropriados. O trabalho de Asperger (1944) foi levado à atenção do público profissional, conforme Whitman (2015), por Wing (1981) como tentativa de diferenciar uma forma de autismo que não se ajustava ao estereótipo de falta de comunicação, como descrita por Kanner (1943).

Whitman (2015) faz menção ao estudo de Kanner (1943), que postulava que o ambiente social influenciava na evolução do autismo na criança. Dessa forma, Bettelheim (1967) via crianças com TEA como vítimas do meio social e da negligência da mãe, talvez influenciado por ter sido prisioneiro em um campo de concentração nazista. Tanto Kanner (1943) quanto Bettelheim (1967) acreditavam que o trauma ambiental e a negligência materna, devido ao afastamento emocional das *mães frias*, evoluíam para o autismo. Todavia, mais adiante, essa teoria sobre o autismo foi refutada por muitos membros da comunidade médica e psicológica. Whitman (2015) diz que Rimland (1964) enunciou uma teoria do autismo com base biológica, apontando que:

1. os padrões de personalidade, da maioria dos pais de crianças autistas, não se ajustavam à caracterização estereotipada (de frios e distantes) de Kanner sobre eles; 2. A maioria dos irmãos de crianças com autismo não tinha autismo; 3. A proporção de meninos autistas para meninas era tipicamente em torno de três ou quatro para um caso; 4. Havia comorbidade de autismo em gêmeos idênticos; e 5. Sintomas típicos do autismo estavam associados a uma função orgânica (Whitman, 2015, p. 24).

Como pai e defensor de crianças com TEA, além de seu trabalho especializado, Rimland (1964) realizou importante papel na formação da Autism Society of America, uma organização nacional para pais de autistas, e ainda hoje há influência do seu trabalho na área. Estudos mais atuais corroboram e refutam as descobertas de Kanner (1943) e Rimland (1967) e avançaram na questão diagnóstica, trazendo novas

informações e construindo descrições clínicas e diretrizes diagnósticas, como veremos na CID-10 e no DSM-5.

A Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10 (1993) direciona o TEA no bloco dos transtornos do desenvolvimento psicológico. Apresenta que os transtornos incluídos em F80-F89 têm as seguintes características em comum:

- (a) um início que ocorre invariavelmente durante a infância; (b) um comprometimento ou atraso no desenvolvimento de funções que são fortemente relacionadas à maturação biológica do sistema nervoso central; (c) um curso estável que não envolve as remissões e recaídas que tendem a ser características de muitos transtornos mentais (CID-10, 1993, p. 228).

De acordo com a CID-10 (1993), os transtornos caracterizados mostram funções afetadas que incluem a linguagem, habilidades visuoespaciais e/ou coordenação motora. Conforme a criança cresce, os comprometimentos vão diminuindo progressivamente, sendo que podem perdurar déficits mais leves na fase adulta. Essas condições são observadas desde cedo e são mais comuns em meninos do que em meninas. O autismo está classificado neste grupo e apresenta, na CID-10 (1993), a classificação F84, pois mais especificamente é um transtorno invasivo do desenvolvimento.

Os transtornos invasivos do desenvolvimento, conforme a CID-10 (1993), se caracterizam por anormalidades na qualidade dos padrões de comunicação, interesses restritos, estereotipados e repetitivos. São essas anormalidades que caracterizam um aspecto invasivo no desenvolvimento do indivíduo, podendo variar o grau de comprometimento. Esses transtornos são definidos através do comportamento que, desde a infância, é anormal, ou, com algumas exceções, as condições se manifestam nos 5 primeiros anos de vida. O autismo se manifesta até os três anos de idade e evidencia comprometimento nas três áreas de interação social, comunicação e comportamento restritivo e repetitivo.

O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento que, de acordo com o DSM-5 (2014), se torna evidente geralmente antes de a criança ingressar na escola e se caracteriza por déficits que abarcam prejuízos ao funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. O DSM-5 (2014) traz critérios diagnósticos, níveis de gravidade, características diagnósticas e características associadas, fatores de risco e prognóstico e comorbidades. É importante explicar que o objetivo desta pesquisa está relacionado ao desenvolvimento da linguagem de crianças com TEA no ambiente

escolar, por isso, vamos dar atenção ao aspecto de diagnóstico relacionado à linguagem.

Os critérios apresentados no DSM-5 relacionados aos prejuízos que acometem a comunicação e a interação social são pervasivos e sustentados. Múltiplas fontes de informação, como as observações do clínico, história do cuidador e quando possível o autorrelato, auxiliam na apresentação de diagnósticos mais válidos e confiáveis. As manifestações de déficits verbais e não verbais na comunicação do indivíduo com TEA dependem da idade, do nível intelectual e da capacidade linguística, bem como do histórico de tratamentos e apoio que recebe. Os déficits de linguagem, como ausência de fala, atrasos na linguagem, compreensão reduzida da fala, fala em eco, linguagem literal ou afetada apresentam variação na pessoa com TEA.

Posar e Visconti (2020) destacam a diversidade de perfis linguísticos entre pessoas com TEA, evidenciando que cerca de 25% a 30% apresenta desenvolvimento limitado da linguagem verbal ou não a desenvolve completamente. A heterogeneidade de manifestações do Transtorno do Espectro Autista (TEA) demonstra que a ausência de linguagem não é mais um critério diagnóstico exclusivo. No entanto, a ecolalia, repetição involuntária de palavras ou frases ouvidas, ainda é um sinal de alerta importante para muitos pais. Conforme Prizant (2023), a ecolalia permanece como uma das características marcantes do autismo, muitas vezes sendo um dos primeiros indicadores que levam os pais a buscar avaliação profissional. Apesar de desenvolverem linguagem elaborada, muitas pessoas com TEA enfrentam desafios na comunicação social, como dificuldades em manter conversas dinâmicas e compreender as nuances sociais. Como as experiências e habilidades variam, em alguns casos, podem desenvolver estratégias eficazes para a comunicação.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) se manifesta de forma única em cada indivíduo, com diferentes níveis de impacto nas áreas de comunicação e comportamento. O DSM-5 (2014) estabelece três níveis de apoio para auxiliar na compreensão das necessidades de cada pessoa. No entanto, é fundamental ressaltar que essas classificações não definem as intervenções necessárias, que devem ser personalizadas e baseadas nas características e metas de cada indivíduo. A definição do plano de apoio deve considerar a diversidade do TEA e promover a autonomia e o desenvolvimento de cada indivíduo com TEA.

Whitman (2015) apresenta, a partir de Tager-Flusberg (1996), que as crianças com autismo usam a linguagem para compartilhar ou obter informações de outros,

suas conversas são limitadas, ainda que tenham vocabulário e sintaxe bons, sugerindo que elas não têm uma teoria da mente. Da mesma forma, Prizant (1996) sugere que há cada vez mais indícios de que os problemas de fala evidenciados por indivíduos com TEA podem ser devido a outros fatores, além dos prejuízos sociais e cognitivos, entre os quais estão os de natureza motora geral, como dificuldades motoras de fala e problemas de planejamento motor, que podem ser responsáveis pelo atraso na fala e na comunicação.

Travis e Sigman (2001 *apud* Whitman, 2015) apontam que há diferença entre o desenvolvimento da linguagem entre crianças típicas e atípicas, no que tange ao surgimento da intenção comunicativa (adquirida em torno de 9 meses) e à capacidade simbólica (adquirida em torno de 11-13 meses). A manifestação de reconhecimento desses dois marcos, de acordo com os autores, leva a gestos simbólicos que comunicam suas necessidades e interesses. Embora algumas crianças com TEA manifestem limitações acentuadas e características nessas áreas, esses atos intencionais e simbólicos podem ser adquiridos, pois a maioria delas aprende a fazer e rejeitar solicitações de outros. É possível compreender que a linguagem de indivíduos com TEA requer uma atenção especial, principalmente no contexto escolar, um ambiente de socialização propulsor da linguagem e da comunicação através da interação.

Segundo Vygotsky (2008), o pensamento e a linguagem são interdependentes, e a linguagem é fundamental para o desenvolvimento do pensamento. Embora o autor reconheça a distinção entre ambos, ele enfatiza que a compreensão do desenvolvimento cognitivo exige a análise das interações sociais da criança, especialmente das relações estabelecidas com outras pessoas. Volochinov (2017) complementa a perspectiva de que o social age no individual ao enfatizar que a linguagem é sociodiscursiva, porque as transformações da linguagem têm natureza social, moldadas pelas interações e práticas discursivas.

Bandeira (2020), alinhada às teorias de Vygotsky (2008) e Volochinov (2017), argumenta que a linguagem ocorre no ambiente por meio da interação entre os indivíduos, para tornar-se consciência. Consequentemente, sendo o autismo um transtorno caracterizado pelo déficit na comunicação social e da habilidade de interação com o meio, é necessário buscar alternativas para estimular e proporcionar a inserção desses indivíduos em um contexto propulsor para o desenvolvimento dessas habilidades. Prizant (2023) apresenta diversas práticas para facilitar a

comunicação com crianças com TEA. No capítulo intitulado 'Escute', o autor demonstra como a compreensão das formas de comunicação peculiares a cada criança é essencial para promover seu desenvolvimento linguístico.

Em seus relatos, no seu primeiro encontro com David, Prizant (2023) observou o interesse da criança pelas bolinhas de lã de seu suéter. Ao nomear o objeto e permitir que David tocasse a lã, o profissional notou uma evidente alegria na criança, que repetiu a palavra "lã" diversas vezes. Percebendo o potencial dessa descoberta, no dia seguinte, Prizant (2023) levou bolas de algodão e criou atividades lúdicas com David, fortalecendo o vínculo entre eles. Essa experiência demonstra como a interação com crianças com TEA pode ser enriquecedora ao considerar seus interesses específicos. Ao explorar as preferências sensoriais de David, Prizant (2023) não apenas estabeleceu uma conexão com a criança, mas também descobriu uma forma eficaz de comunicação, mostrando que a busca por interesses comuns pode ser uma ferramenta poderosa no processo de desenvolvimento da linguagem.

O conhecimento sobre o TEA avançou significativamente nos últimos anos. Prizant (2023) destaca a importância de enfatizar aos pontos fortes das pessoas com TEA, valorizando seu potencial e qualidades positivas. Ao ouvir relatos de adultos com TEA, o autor aprendeu a importância de identificar e valorizar suas capacidades. Através do autorrelato, Prizant (2023) oferece percepções que auxiliam melhor na compreensão do transtorno.

Claramente, conhecer as especificidades do TEA pode auxiliar no fazer pedagógico diário do professor para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que atendam a necessidades dos estudantes com TEA. Diversos fatores influenciam esse processo, como a qualidade das interações sociais e a disponibilidade de recursos apropriados, que podem tanto potencializar quanto limitar o desenvolvimento da linguagem e de outras habilidades. De acordo com Herold (2022), no que compete a manejo e adaptações necessárias para atender ao estudante com TEA, é necessário conhecimento sobre o autismo, pois o contrário faz com que os professores tenham dúvidas e percorram caminhos em tentativas frustradas. Em razão disso, vale destacar a importância da formação continuada para o docente, que ampliará suas possibilidades pedagógicas a partir de novos conhecimentos e de aprofundamento do que já sabe.

A fim de compreender melhor o que a rede de ensino pública municipal vem desenvolvendo em termos de ações em prol da educação inclusiva, a seguir

trataremos sobre a dinâmica escolar e movimentos realizados por elas para proporcionar o desenvolvimento de estudantes com TEA.

2.3 Do Direito à Escola Regular e ao Atendimento Educacional Especializado

Segundo Orrú (2012), a garantia de um ensino de qualidade para todos vem crescendo em diversos países e no Brasil não é diferente devido às políticas educacionais em diversos contextos e diferentes momentos históricos, principalmente, no que diz respeito às pessoas com deficiência. A luta das pessoas com deficiência e apoiadores da causa alcançou marcos de conquistas relacionadas aos direitos humanos como a garantia à saúde, à vida social, ao trabalho e à educação, tal qual prevista pelo Ministério Público, pela União, Estados e Municípios. A autora fala que, ao longo da história, as pessoas com deficiência ficaram à margem da sociedade, e, a partir do Renascimento, o conhecimento científico passou a preocupar-se com soluções para os problemas dos indivíduos. No Modernismo, a busca por novos horizontes possibilitou a transformação da educação de humanista para científica e passou a valorizar os conhecimentos que preparavam o indivíduo para a vida e para a ação.

Conforme Orrú (2012), a busca do saber e da liberdade individual do ser humano, no século XVIII, foi a base para tratar doentes mentais de forma mais humana. Então, no século XIX, o pensamento pedagógico nos moldes da ciência passou a considerar “[...] o ritmo das capacidades e aptidões do educando” (ORRÚ, 2012, p. 45). Ao longo da história, pessoas com deficiência foram marginalizadas, submetidas a maus tratos e a uma visão limitada de suas capacidades, o que perpetuou práticas assistencialistas e paternalistas, desconsiderando seus direitos enquanto cidadãos. Revisitar a história da conquista de direitos das pessoas com deficiência é importante para compreendermos atual legislação da Educação Inclusiva.

No município em que a pesquisa foi realizada, a legislação que institui as Diretrizes Municipais para a Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino considera os dispostos:

- na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990;
- na Declaração de Salamanca, de 07 a 10 de junho de 1994;
- na Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

- no Parecer CNE/CEB nº 17 de 03 de julho de 2001;
- na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001;
- no Protocolo aprovado, juntamente com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, pela Assembleia Geral das Nações Unidas no dia 06 de dezembro de 2006;
- no Parecer do CNE/CEB nº 13, de 03 de junho de 2009;
- na Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009;
- na Lei Orgânica, de 22 de dezembro de 2009.

A Resolução CME/CEINC nº 027/2022 garante ao estudante com Necessidades Educativas Específicas¹ os direitos inerentes à supressão de barreiras que impeçam seu acesso e permanência na escola, bem como assegura e especifica os deveres das mantenedoras públicas ou privadas.

Conforme a Resolução CME/CEINC nº 027/2022, no contexto de pesquisa em foco, considera-se:

Art. 2º A Educação Inclusiva se caracteriza pelas considerações das diferenças e diversidades, fundamenta-se na concepção da educação em direitos humanos e integra a proposta pedagógica da escola. Para além da igualdade de oportunidades, define-se pela garantia do direito de todos/as à educação, ou seja, do respeito às diferenças sociais, culturais, étnicas, de gênero, físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas, sensoriais, religiosas e outras.

De acordo com Orrú (2012), ao longo da história, a concepção da educação especial estava centrada no déficit e/ou doença da pessoa com deficiência, ignorando aspectos socioculturais próprios da condição humana. De acordo com o artigo em destaque, esta perspectiva está se modificando, pois, a legislação evidencia uma preocupação com a garantia de igualdade de oportunidades que integram uma educação considerando as diferenças e diversidades fundamentadas em uma educação pelos direitos humanos integrantes à proposta pedagógica da escola.

As diretrizes municipais, para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), atentam subsidiar a ação gestora e docente referente ao acesso, a permanência e a aprendizagem das crianças e estudantes da Educação Especial na rede de ensino, orientando de maneira unificada as comunidades escolares. De acordo com as

¹ Define-se por Necessidades Educativas Específicas (NEE), de acordo com Art. 4º da Resolução CME/CEINC Nº 027/2022, as especificidades de aprendizagem, em caráter temporário ou permanente, de causas orgânicas ou não, que cada criança/estudante possa apresentar ao longo de seu percurso escolar, não estando, portanto, condicionadas às necessidades oriundas da condição de deficiência.

diretrizes municipais (2024), o AEE completa e/ou suplementa a formação das crianças e/ou estudantes com vistas ao desenvolvimento da autonomia e independência na escola e fora dela. O AEE não é um substitutivo do ensino regular e deve ser ofertado no contraturno escolar de forma individual, em duplas, em trios ou em pequenos grupos. Deve ocorrer no mínimo um período, uma vez por semana e pode ser ampliado de acordo com as necessidades e disponibilidade da família e da escola.

Considera-se público-alvo para o AEE, em âmbito municipal, o disposto na Resolução CME/CEINC Nº 027/2022 assim prescrito:

Art. 18 Farão jus ao AEE, crianças e estudantes com deficiências, Transtornos de Espectro Autista – TEA e/ou Altas Habilidades/Superdotação mediante parecer técnico, acompanhado, quando houver, de diagnóstico médico.

De acordo com o artigo citado, é necessário um parecer técnico para que os estudantes público-alvo do AEE tenham direito a frequentar os atendimentos. Os parágrafos que desdobram o Art. 18 esclarecem que as crianças e estudantes com deficiência são aquelas que apresentam impedimentos de longo prazo de natureza física, mental ou sensorial. As crianças e estudantes com TEA são aquelas com quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. E as crianças ou estudantes com altas habilidades/superdotação são aquelas com potencial elevado em qualquer área do conhecimento, isoladas ou combinadas, criativas e/ou envolvidas com as propostas escolares.

De acordo com o Art. 21 da Resolução CME/CEINC Nº 027/2022, o professor que atua no AEE deve ter formação inicial em nível de graduação em Licenciatura Plena, correlata ou afim à educação, e formação/capacitação específica para o AEE. As atribuições inerentes a esta função estão descritas no Art. 22, nos incisos de I a X, e, de maneira resumida, abarcam os mais variados movimentos para a participação, frequência e permanência dos estudantes na escola, visam, inclusive, à potencialização dos estudantes e às possibilidades para que isso ocorra. No entanto, de acordo com Marra e Andrade (2021), os estudantes com TEA têm o direito de estarem na escola e serem atendidos por profissionais preparados. Nos espaços com os quais Marra e Andrade (2021) têm tido contato, faltam condições adequadas para

que isso ocorra, principalmente quanto à formação dos profissionais para atuar com sua escolarização.

No município foco desta pesquisa, a formação mínima exigida para atuação como professor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é em nível de graduação em Pedagogia. Cunha (2020) traz uma preocupação relacionada à formação do professor no que tange a alternativas para superação de obstáculos quando se fala em acesso e permanência de alunos com dificuldades de aprendizagem na escola. Pode-se notar, através da legislação municipal, uma grande preocupação em esclarecer e garantir uma educação inclusiva, com vistas a combater o preconceito e garantir os direitos dos estudantes. Contudo, em relação às práticas docentes, Cunha (2020) afirma que os professores ainda se apoiam nas teorias tradicionais de ensino e aprendizagem, pois não estabeleceram um aporte teórico específico e apresentam carência em sua formação.

Marra e Andrade (2021) apontam para o fato de que a escola regular é necessária para o desenvolvimento de crianças com TEA, pois incentiva a autoestima e seu crescimento como cidadão. Estudos sobre TEA são crescentes no Brasil, mas poucos são relacionados à inclusão em escolas regulares. Cunha (2020) e Barra e Andrade (2021) também fazem menção ao fato de que há pouca literatura pedagógica relacionada à prática da educação especial. Pelo que tem sido verificado, a maior parte da produção acadêmica está na área médica. O professor não dispõe de aporte teórico para o trabalho docente. Embora as políticas públicas assegurem a formação continuada, Tardif (2012), há mais de uma década, indica que o exercício docente comporta certa distância quanto à realidade profissional entre professores, pois a sala de aula se torna um lugar distante dos saberes adquiridos.

Para refletir ainda mais sobre o tema no contexto em foco, seguiremos apresentando importantes conceitos para ações e práticas mais inclusivas na escola. De acordo com Cunha (2020), as pessoas com TEA carregam estigmas ligados à educação e a dificuldades para ensinar, os quais geram barreiras e indiferenças. Não há metodologias ou técnicas salvadoras, mas é preciso considerar os processos e as possibilidades de potencialização e despotencialização que são direcionadas aos estudantes com TEA, entre outros com suas especificidades.

2.4 Potencialização, Despotencialização e Possibilidades de Potencialização do Desenvolvimento

De acordo com Bandeira (2020), é imprescindível considerar a teoria de Vygotsky (2008) sobre pensamento e linguagem quando falamos em desenvolvimento intelectual. Vygotsky (2008) reconhecia a independência do pensamento e da linguagem e acreditava que compreenderia o desenvolvimento de ambos, através da compreensão de como a criança se relacionava com outra. Há períodos importantes no desenvolvimento das crianças, como o período pré-linguístico do pensamento, o período pré-intelectual da fala e o período do desenvolvimento verbal. Antes de se conectarem, para Vygotsky (2008), pensamento e linguagem teriam origens diferentes.

O período pré-linguístico, apresentado por Bandeira (2020) a partir da teoria de Vygotsky (2008), estaria no nível ontológico, em que a criança está agindo no ambiente, embora sem uso da linguagem. No período pré-intelectual da fala, a maneira de contatos sociais verbais da criança se manifesta através de choros, gritos, balbúcio. Em torno de dois anos de idade, através da aproximação do pensamento e da linguagem, há o início de uma nova forma de funcionamento psicológico, é quando a fala se torna generalizada e pensamento mediado pela linguagem, sendo reconhecido como período do pensamento verbal. Para Vygotsky (2008), o pensamento verbal não é inato.

De acordo com Haag (2015), a cultura em que a criança nasce emana a aquisição de um sistema social, que vai lhe atribuir significados, ao longo de seu desenvolvimento, e construir conceitos que generalizados e abstraídos transformam seu comportamento num processo histórico e cultural, o qual ascende com o aparecimento do pensamento verbal. Desse modo, a aquisição do conhecimento, para Vygotsky (2008), se constitui no conceito da mediação, entre ser humano e ambiente, e o papel do outro, como um parceiro em estágio de desenvolvimento mais avançado para impulsionar aquele que precisa. A aprendizagem é um processo intrassubjetivo (individual) e suas funções psicológicas superiores ocorrem primeiro em nível intersubjetivo (social). A partir do que sustenta Vygotsky (2008 apud Haag, 2015), a interação com colegas mais avançados e experientes caracteriza o nível de desenvolvimento potencial, já a capacidade de resolver as tarefas de forma independente é o nível de desenvolvimento real.

Haag (2015), ao mencionar o estudo de Vygotsky (2008), traz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se refere à distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Tal conceito é central na psicologia sociocultural da década de XX. Vygotsky (2008) dá uma atenção especial para o papel da interação no desenvolvimento intelectual, porque acredita que aquele que está no nível de desenvolvimento real pode ser mediador daquele que está no nível de desenvolvimento potencial. Conforme Haag (2015), a grande mudança de paradigma é que o ser humano, mesmo em meios desfavorecidos, encontra diferentes maneiras de se desenvolver.

Cruz (2021), Haag (2015) e Bandeira (2020) trazem um olhar voltado para a Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (2008), evidenciando a interação entre os sujeitos em desenvolvimento real e potencial. Nesses estudos, os processos de potencialização dos estudantes são propostos através da incorporação de estímulos constantes por meio de atividades diversificadas como música, leitura, escrita, jogos que envolvem várias áreas do conhecimento, a fim de contribuir e compartilhar experiências através de interações com os adultos. De outra parte, é preciso minimizar ou até eliminar processos de despotencialização que envolvem a falta de planejamento ou objetivo para as atividades propostas, os discursos incapacitantes relacionados aos estudantes, que dificultam o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual.

Neste contexto, Haag (2015) apresenta a Zona de despotencialização do Desenvolvimento (ZdD) como uma esfera sociodiscursiva que envolve a pessoa rotulada como incapaz, limitada ou outro termo correlato, e nessa esfera sociodiscursiva de limitação das capacidades de pessoas com DI, há uma tendência à dificuldade de potencialização do sujeito bastante frequente nas escolas, levando a uma negação de possibilidade de aquisição de conhecimento por parte do indivíduo. Bandeira (2020) considera a linguagem como interação capaz de mudar nossas relações e conquistar espaços sociais de prestígio, construindo Zonas de Potencialização baseadas no desenvolvimento das pessoas que precisam ser incentivadas a alcançar seus objetivos.

Como destaca Cruz (2021), a despotencialização abordada por Haag (2015) deve ser anulada a partir da perspectiva de potencialização trazida por Bandeira (2020), para que os planejamentos sejam direcionados ao desenvolvimento de habilidades e perspectivas de aprendizagem, reforçadas no discurso e nas ações. As

possibilidades de potencialização apresentadas por Cruz (2021) abarcam o trabalho proposto e desenvolvido na escola, com atividades significativas, que possam remover as barreiras que impedem o desenvolvimento dos estudantes. Desse modo, não basta garantir o espaço físico na sala de aula, também é necessário combinar seu planejamento com as necessidades desse espaço, a fim de criar possibilidades de aprender, com respeito a diversidade e às diferenças.

Para Haag (2015), “despotencialização” abarca uma esfera sociodiscursiva de impotência do sujeito limitando-o ao seu diagnóstico. Bandeira (2020), por sua vez, traz a “potencialização” como uma dimensão axiológica e de mediação com ações em prol da interação do sujeito. Valendo-me dessas perspectivas, como já anunciado, trago os objetivos específicos que complementam o objetivo principal. Ademais, é considerada a trajetória formativa e a prática docente dos professores, traçando um caminho através de suas narrativas sobre o papel que atribuem ao ensino e a linguagem. Acrescenta-se a isso a reflexão sobre as experiências e os desafios da docência, verificando como avaliam a linguagem de estudantes com TEA, identificando evidências de (des)potencialização em seus discursos.

No capítulo que segue, apresentarei os procedimentos metodológicos, descrevendo cuidados éticos, o contexto da pesquisa, as participantes e o foco das entrevistas.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, compartilho os procedimentos teórico-metodológicos que embasam os caminhos percorridos para atingir o propósito desta pesquisa. De acordo com Creswell e Creswell (2021), o método de pesquisa qualitativo é uma abordagem de investigação acadêmica que parte de dados baseados em textos e imagem. Os passos singulares na interpretação dos dados se valem de diferentes processos de análises. Entende-se, assim, que esta é uma pesquisa qualitativa, tendo em vista que, a partir do objeto de estudo, leva-se em conta o olhar subjetivo desta pesquisadora sobre os dados gerados.

Conforme destacado ao longo deste texto, esta dissertação tem o propósito de analisar práticas pedagógicas de professoras de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, identificando benefícios e desafios dessas práticas no contexto da sala de aula. Como já dito, a pesquisa foi realizada em uma escola integral de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, pertencente a rede pública municipal da região metropolitana de Porto Alegre.

A fim de elaborar o aporte teórico para o desenvolvimento da pesquisa, inicialmente, foi feita uma busca online em alguns sites como o portal de periódicos CAPES, a *Scientific Electronic Library Online* Scielo Brasil e no repositório da Biblioteca da Unisinos. Tive dificuldade em encontrar material para desenvolver o tema sobre a linguagem de crianças com TEA no contexto escolar. O material é muito escasso na área da Educação. Ao buscar por literatura de apoio para o trabalho, pude perceber que a maioria dos achados sobre o tema estava na área da saúde e realizada por médicos, psicólogos e terapeutas, não com viés educacional, mas clínico. Assim sendo, fui buscando nas referências de outros trabalhos encontrados, autores que pudessem me auxiliar no desenvolvimento desta pesquisa. Nessa busca, tomo estudos que se voltam para linguagem, educação e autismo, os quais selecionei como aporte teórico desta pesquisa. Também são consideradas monografias, teses e dissertações relacionadas ao desenvolvimento da linguagem, mas com outros públicos de interesse.

Dado o tema a ser desenvolvido e meus questionamentos, optei por construir esta dissertação com base em entrevistas com professoras que atuam ou já atuaram com estudantes com TEA nos movimentos e processos inclusivos na escola regular. A escolha por uma entrevista individual com professoras se deu pelo fato de que é

uma metodologia que permite ao participante uma reflexão e exposição livre sobre o tema abordado. Através das perguntas, foi possível conduzir uma conversa tranquila em um ambiente conhecido pelos professores, a escola, compartilhando suas percepções e opiniões.

As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas em por meio do aplicativo *Super Recorder*. As transcrições são ortográficas, pois entende-se que o importante para a pesquisa é o conteúdo expressado pelas professoras. Foram feitas oito perguntas para as participantes, sendo a primeira uma solicitação para que se apresentassem e falassem sobre sua formação acadêmica e sua trajetória de trabalho. Em seguida, houve perguntas voltadas para o tema da pesquisa, evidenciando um pouco do que as professoras sentem e vivem nesse contexto. Por fim, foi solicitado às participantes que compartilhassem alguma informação adicional ou algo que achassem importante relacionado à pesquisa e que não tenha sido abordado. Após suas colocações, foram feitos os agradecimentos finais e encerrada a entrevista.

A análise dos dados visa dialogar com a teoria abordada ao longo desta pesquisa, colocando em evidência a falas das professoras para tais discussões. A interpretação dos dados, baseada em comparações rigorosas e no diálogo com a teoria, é enriquecida pela experiência da pesquisadora na área da educação e do AEE. Após tais considerações, a próxima seção faz menção aos cuidados éticos adotados nesta pesquisa.

3.1 Procedimentos Éticos

De acordo com Paiva (2019, p. 17), a ética na pesquisa é uma discussão cada vez mais relevante quando se faz pesquisa com seres humanos. A ética deve ser a condutora das ações ao longo da pesquisa para pesquisadores e pesquisados, pois não pode haver prejuízo a nenhuma das partes envolvidas. Esta pesquisa, em suas considerações éticas, buscará garantir os princípios éticos da universidade e da legislação vigente, bem como seguir as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Após conversar com a orientadora e organizar o alinhamento da pesquisa, foi agendada reunião com a equipe diretiva da escola para apresentar minha proposta de trabalho e verificar a possibilidade de realização com o grupo de professores. Foi

apontado interesse pela ocorrência da pesquisa na escola. Fui encaminhada para a Secretaria de Educação (SMED) do município para solicitar autorização da participação da escola na pesquisa, a qual foi concedida através de carta de anuência.

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Unisinos², foi iniciada a interação na escola, com apoio da supervisão escolar, a fim de agendar as entrevistas com as professoras. Foi encaminhado às professoras participantes o TCLE. As entrevistas foram gravadas, as transcrições dos dados gerados foram feitas de maneira ortográfica, sem prejuízo ao relatado pelas professoras e a análise de dados foi calcada na teoria apresentada nesta dissertação. Foram asseguradas a privacidade e confidencialidade das participantes, sendo possível sua desistência, caso se sentissem desconfortáveis ou houvesse qualquer outro prejuízo. Acredito que a interação com o grupo de trabalho foi produtiva e acolhedora, pois, ao conversar com a equipe diretiva, foi possível perceber o interesse em relação ao tema que abordado.

Ainda que tenha sido sugerida a possibilidade de desistência de alguma participante antes ou longo da entrevista, isso não ocorreu. As entrevistas aconteceram na sala de Atendimento Educacional Especializado com uma professora de cada vez, três foram entrevistadas no dia 7 de agosto de 2024, uma no dia 14 de agosto de 2024 e a última professora dia 13 de setembro de 2024 devido problemas de agenda externa de alunos e professoras da escola. Todas se colocaram à disposição caso houvesse necessidade de nova interação sobre o tema.

Na sequência, será apresentado o contexto em que a pesquisa foi realizada, para que o leitor possa se situar frente às condições oferecidas pela escola em foco.

3.2 Contexto da pesquisa

A escola onde foi realizada esta pesquisa está localizada no Vale do Sinos e pertence à região metropolitana de Porto Alegre. É uma escola pequena em um pequeno bairro da cidade. Devido ao reduzido número de estudantes, em anos anteriores, a escola passou a atender em turno integral, oferecendo 200 dias letivos e 1600 horas de aula, de acordo com a legislação vigente. São oferecidas matrículas para Educação infantil de 5 anos e turmas do 1º ao 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino

² Parecer de aprovação emitido em 15/07/2024, CAAE 81036824.8.0000.5344.

Fundamental, sendo uma turma de cada ano. As crianças permanecem na escola das 8:30 às 16:30, que corresponde ao turno de atendimento integral. Em torno de 50% dos estudantes são moradores do bairro. As outras crianças vêm de bairros vizinhos. Um ônibus escolar traz em torno de 35% das crianças que moram em um bairro mais afastado da escola e as demais utilizam outros meios de locomoção.

Ao longo do dia, os estudantes fazem três refeições: café da manhã, almoço e janta. Nos horários de recreio, é permitido que os alunos tragam lanches de suas casas, mas, no refeitório da escola só podem comer o que lhes é oferecido pela escola para incentivar a introdução de novos alimentos. A estrutura escolar já foi adequada para o número de estudantes. Hoje estamos enfrentando problemas de espaço, pois muitos pais estão aderindo a escolas de turno integral por trabalharem fora. São 140 estudantes em turno integral na escola, que conta com 20 professores, 1 secretário, 2 supervisoras, 1 diretor, 1 porteira, 3 merendeiras e 2 serventes. Há quatro auxiliares de apoio pedagógico para atendimento aos alunos com deficiência. Há 6 salas de aula, 1 laboratório de informática, 1 refeitório, 1 cozinha, sala da direção, sala da supervisão, secretaria, 1 sala de leitura, o Espaço de Atendimento à Inclusão e sala dos professores. A escola possui um pequeno pátio, pracinha e miniquadra esportiva coberta.

De acordo com o PPP (2022), a estrutura curricular da escola é diferenciada, porque, além de contemplar a Base Nacional Comum Curricular, foi enriquecida com uma parte diversificada, tendo em vista a ampliação da permanência dos estudantes, com aulas de Inglês e Educação Ambiental (Ciências da Natureza). Como enriquecimento curricular foi proposto Hora do Conto e Informática Educativa, que se unem às disciplinas de português e matemática consecutivamente. Como expansão curricular a proposta de Música e Cine/vídeo, junto à disciplina de Artes e Atividades Corporais junto à Educação Física.

Em conformidade com o PPP (2022), os professores, no início do ano letivo, fazem uma avaliação da turma, buscando suas características, potencialidades e os desafios que precisam ser alcançados pelos estudantes. A construção do plano de trabalho anual é baseada nesses achados. Os professores são incentivados constantemente a trabalharem com projetos que viabilizem a integralidade do estudante, como mostra pedagógica, eventos oferecidos pela mantenedora, formação profissional, lazer, saídas de campo, entre outros.

Para complementar o contexto em foco, serão apresentadas as docentes entrevistadas e como se deu a interação.

3.3 Participantes da pesquisa e foco das entrevistas

O público-alvo desta pesquisa foram professoras que trabalham ou já trabalharam com alunos com Transtorno do Espectro Autista. Em reunião com a equipe diretiva da escola, após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Unisinos, ficou acertado que uma professora de cada turma que tivesse estudante com TEA seria convidada para a entrevista. Foi feito contato com 5 docentes, e todas aceitaram participar da entrevista.

Todas são muito importantes para dialogar sobre evidências de ensino e aprendizado com estudantes com TEA, uma vez que com eles interagem. Assim, como a proposta visa o contexto escolar, é importante que não só as professoras de sala de aula comum sejam entrevistadas, mas professoras que atuam em espaços como a informática e a sala de leitura também, assim, duas professoras entrevistadas, Peônia e Margarida, atuam com regência de classe e nesses espaços. As professoras Violeta, Peônia e Orquídea atuam diretamente em sala de aula como regentes 1, mas a professora Margarida atua mais especificamente na sala de leitura e como regente 2 e o Laboratório de Informática é conduzido pela professora Peônia, que também é regente 1.

As entrevistas ocorreram em momentos pré-agendados, no horário de planejamento interno, na sala do AEE da escola. Os dados foram gerados em entrevistas gravadas em áudio. Foram feitas algumas perguntas para incentivar a participação das professoras que discorreram acerca do que entendiam sobre questões referentes à linguagem dos estudantes com TEA. Em duas semanas foram realizadas as conversas com 4 docentes participantes, ficando uma entrevista a programada para setembro devido a situações de agenda da instituição. Foram cerca de 30 a 40 minutos de duração para cada entrevista, e todas transcorreram sem imprevistos.

Os dados foram gerados com base nas entrevistas gravadas e posteriormente transcritas das 5 docentes participantes. O registro dos dados permite refletir sobre a trajetória das docentes em relação à carreira profissional de cada uma, aos seus conhecimentos sobre linguagem, sobre a atuação e experiência com alunos com TEA,

sobre como é feita a avaliação da linguagem dos alunos e, por fim, os aspectos que identificam como relevantes para o desenvolvimento da linguagem dos estudantes. As professoras responderam de forma espontânea a algumas questões sobre seu cotidiano de trabalho, com base no seguinte roteiro:

1. Fale sobre sua formação acadêmica e sobre sua trajetória profissional.
2. O que é ensino para ti? E linguagem?
3. Você tem alunos com TEA ou já teve em outros momentos? Fale sobre a sua experiência.
4. Como foi sua preparação para trabalhar com alunos com TEA?
5. Como você se vale da linguagem nas suas aulas? Fale sobre o trabalho desenvolvido com seus alunos e como é/era a participação dos alunos com TEA.
6. Como é realizada a avaliação da linguagem de alunos com TEA?
7. Fale sobre os aspectos que você acha relevantes para o desenvolvimento da linguagem de seus alunos e se há benefícios para os alunos com TEA.
8. Caso tenha algo mais a acrescentar sobre o que estamos conversando, fique à vontade para se manifestar.

As perguntas realizadas na entrevista geraram incentivo para que as professoras discorressem sobre sua vida acadêmica e profissional, bem como suas práticas de sala de aula e experiências. O primeiro dia de entrevistas ocorreu no dia 07/08/2024, com as professoras: Margarida, com duração de 14' 18", Violeta, com duração de 20' 30" e Rosa, com duração de 36' 09". O segundo dia dedicado a entrevistas, que foi em 14/08/2024, somente a professora Peônia conseguiu participar e durou cerca de 30' 10". O terceiro dia de entrevistas foi em 13/09/2024, com a professora Orquídea e teve duração de 29' 30". A escola passou por um período de afastamento de alguns professores e alguns passeios com a saída dos estudantes da escola, o que comprometeu a data da última entrevista, por isso, houve adiamento mais de uma vez.

As entrevistas foram transcritas ortograficamente, pois o foco está no conteúdo apresentado pelas professoras acerca de seu conhecimento e prática docente, sempre respeitando o que foi narrado pelas profissionais. Ao final da entrevista, as professoras relataram ter gostado da conversa e se colocaram à disposição para novas interações, em caso de necessidade. Após as entrevistas, as docentes seguiram com suas atividades profissionais.

Após as considerações apontadas, constam a análise e a discussão dos dados, que, embora necessitem de aprofundamento, são compartilhadas nesta versão de projeto em qualificação.

4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

A presente pesquisa traz o relato de professoras que atuam em sala de aula com desafios diários e propostas pedagógicas que visam ao desenvolvimento de seus estudantes. A diversidade está presente nas escolas brasileiras, e as professoras precisam incluir os estudantes com deficiência e transtornos do neurodesenvolvimento, o que de certa forma é algo muito novo na escola. Nesse contexto, dialogamos sobre a trajetória profissional e acadêmica das professoras, suas percepções quanto a ensino e linguagem, experiência e preparação para o trabalho com estudantes com TEA, como elas se valem da linguagem em suas aulas e qual a relevância desse trabalho para os estudantes com TEA. Além disso, conversamos sobre como esses alunos são avaliados e quais os benefícios das propostas pedagógicas para eles. Finalmente, deixei um espaço para livre manifestação das professoras quanto a tópicos que achassem importantes e que não tenhamos abordado ao longo da entrevista.

Os dados serão discutidos por meio de um diálogo entre a teoria, a legislação e as práticas desenvolvidas pelas professoras. Então, as questões que nortearam a entrevista com as professoras serão agrupadas por proximidade em relação ao assunto e abordadas em quatro seções de discussão junto a teoria. O Quadro 2 traz uma síntese do que se pretende investir no que tange à análise de dados nesta dissertação.

Quadro 2 - Relação entre objetivos, categorias de análise e tópicos de discussão, conforme base teórica

Objetivo Geral: Analisar as práticas pedagógicas de professoras de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, identificando benefícios e desafios dessas práticas no contexto da sala de aula.			
Objetivos específicos	Categorias de análise	Tópicos de discussão	Base teórica
Analisar a trajetória formativa de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir da relação entre as políticas públicas de formação continuada e os desafios da prática docente na conjuntura escolar atual;	Formação docente e o trabalho de ensinar na escola contemporânea	Formação docente e o trabalho de ensinar	Orrú (2012, 2017), LDBEN (1996), Cunha (2020, 2022).
Verificar e analisar o papel atribuído pelas professoras entrevistadas ao ensino e à linguagem;	Concepções docentes sobre ensino e linguagem e implicações na prática pedagógica	Ensino e Linguagem: conexões no contexto escolar	Santos (2016), Orrú (2012), Freire (2011), Vigotsky (2010).
Refletir acerca da experiência e de desafios de práticas docentes nas	Experiências docentes e desafios para a inclusão de estudantes com TEA	Prática docente: experiência e desafios ao atuar com estudantes com TEA	Santos (2016), Orrú (2012, 2017), Gomes (2015), Cunha (2020, 2022),

interações com estudantes com TEA nos Anos Iniciais;			Bandeira (2020).
Verificar como as professoras entrevistadas se valem e avaliam a linguagem em suas aulas com estudantes com TEA;	Estudantes com TEA no ambiente escolar e (des)potencialidades para sua aprendizagem	Avaliação: o estudante com TEA e seus enfrentamentos	Santos (2022), Prizant (2023), Orrú (2012), (2017), Haag (2011), Cunha (2020).
Identificar, no discurso das professoras entrevistadas, evidências de potencialização e despotencialização do desenvolvimento de estudantes com TEA.	Linguagem e práticas pedagógicas: benefícios e desafios para estudantes com TEA	Perspectivas de despotencialização e potencialização do desenvolvimento de estudantes com TEA	Haag (2015), Bandeira (2020), Cruz (2021), Prizant (2023), Cunha (2020, 2022), Santos (2016), Brites L. e Brites C. (2019).

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 2 foi construído a partir da proposta dos objetivos almejados para o desenvolvimento desta pesquisa e apontou o caminho a ser percorrido até a geração e análise de dados. A partir do início da análise de dados, potenciais discussões sugerem uma variedade de perspectivas, que partem do significado individual da trajetória de cada professora. Desse modo, delimitou-se o aporte teórico após a revisão do material compilado e foram incluídas novas obras que corroboram com as discussões apresentadas. A partir do Quadro 2 é possível verificar que as categorias de análise propostas vão traçando um caminho que visa aprofundar as discussões em busca de possíveis resultados para os questionamentos levantados. Com o intuito de conectar, organizar e direcionar a análise dos dados junto à teoria e posteriormente as impressões desta pesquisadora, o Quadro 2 é um importante guia de base para esta pesquisa.

As próximas cinco seções correspondem à análise e discussão dos dados gerados a partir das entrevistas realizadas com cinco professoras da escola em estudo, conforme categorizado no Quadro 2. Assim, cada uma das seções é intitulada a partir do que consta como tópicos de análise, dando atenção aos objetivos específicos e às categorias de análise elencadas. Para isso, a análise se deu calcada em teorias como a de Vigotsky (2010), que defende o desenvolvimento da linguagem a partir da interação sociocultural com adultos e pares mais experientes. A linguagem e pensamento são interdependentes, porque a primeira não apenas expressa a segunda, mas a molda e organiza, conforme o autor. Sob esta perspectiva, os demais autores que acompanham a análise de dados olham para o desenvolvimento de pessoas com deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento.

O roteiro de perguntas para as entrevistas com as professoras levou em consideração aspectos considerados relevantes para compreender melhor o contexto em que esta pesquisa se desenvolve, como é entendido o trabalho com linguagem no contexto escolar e se há benefícios para os estudantes com TEA. Os dados gerados são a base para discussão acerca das teorias apresentadas nesta dissertação e alguns documentos legais que regem a educação brasileira, bem como a interpretação desta pesquisadora. A análise levará em consideração os relatos das professoras agrupados em categorias a partir das perguntas realizadas.

A partir do que apresenta o Quadro 2, nas seções seguintes, serão consideradas as categorias temáticas, e os tópicos de discussão intitolam cada item/seção de análise. Com base nessas indicações, a próxima seção apresenta

reflexões sobre a formação docente e trajetória profissional das professoras que atuam na escola em foco.

4.1 Formação docente e o trabalho de ensinar

A formação acadêmica e a trajetória profissional dos professores são elementos centrais para compreender os desafios da prática docente na atualidade, especialmente no que tange à relação com as políticas públicas de formação continuada. Para investigar essa relação, iniciei as entrevistas com cada professora, solicitando que se apresentassem e compartilhassem suas experiências acadêmicas e profissionais. Esse ponto de partida permitiu refletir sobre a formação dos saberes e a construção da identidade profissional de cada participante, elementos essenciais para a análise que se seguirá. Nesse contexto, vale ressaltar a perspectiva de Cunha (2022), que destaca como o envolvimento em atividades apaixonantes impulsiona a busca por novas descobertas, um princípio que se aplica à análise da trajetória dos professores.

Pensar em inclusão escolar implica pensar em um ambiente inclusivo. Conforme Cunha (2022), as qualidades humanas são tão importantes quanto os recursos pedagógicos. No entanto, é necessário que a estrutura do ambiente acolha o indivíduo espontaneamente, preparando-o para o aprendizado. Desse modo, o espaço escolar deve cativar os estudantes quando estiverem ativos ou desconcentrados, abatidos ou alegres, sendo capazes de aprender e ensinar. Igualmente para o professor, a sala de aula implica possibilidades para sua prática, para o exercício do conhecimento que tem o propósito de trabalho e ação.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola X¹ traz uma preocupação frente à importância da formação docente, quando apresenta que:

[...] a escola X percebe e valoriza inquestionavelmente seu corpo docente considerando-os fundamentais para o processo educativo que não se limita a formar mão de obra para o mercado de trabalho, mas que forma indivíduo para a vida em todas as etapas e esfera (PPP, 2022, p. 28-29).

Com o intuito de minimizar as marcas sociais de desigualdade que acometem a educação brasileira, a escola X parece valorizar a formação docente. As profissionais entrevistadas vêm buscando a formação necessária para sua prática e exercício de sua função no dia a dia, além de participarem das ofertas da rede de ensino. Conforme o PPP (2022) da escola X, contemplar o sujeito em todas as suas

¹ O nome da instituição foi preservado por razões éticas.

minúcias passa pela formação, valorização e condições de trabalho ao docente, que é desafiado cada vez mais pelas demandas que muitas vezes excedem sua capacidade.

As professoras que participaram da pesquisa serão representadas por nomes de flores, para preservar sua confidencialidade. A primeira pergunta que foi realizada para as participantes estava relacionada a sua formação e trajetória profissional. Foi possível verificar que as docentes entrevistadas em sua maioria possuem nível superior e as que não possuem, cursaram, mas não concluíram seus cursos, como aparece no Quadro 3, que representa a formação acadêmica das professoras entrevistadas e sua trajetória profissional em anos de serviço.

Quadro 3 - Formação acadêmica e trajetória profissional das entrevistadas

Entrevistada	1 ^a . Graduação	2 ^a . Graduação	Pós-Graduação	Tempo de trabalho	Observação
Rosa	Lic. Matemática	Pedagogia	Psicopedagogia Ed. Infantil Gestão Escolar Mestrado em Matemática Doutorado em Educação	20 anos	-
Violeta	Ed. Física	Pedagogia incompleta	Alfabetização Psicopedagogia Gestão Escolar Tecnologia	22 anos	Magistério
Margarida	Pedagogia incompleta	Ciências Sociais incompleta	-	41 anos	Magistério
Peônia	Pedagogia	-	-	29 anos	Magistério Estudos Adicionais em Educação Especial
Orquídea	Letras incompleta	Pedagogia	Psicopedagogia Clínica e Institucional Orientação Educativa	30 anos	Magistério

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do Quadro 3, é possível verificar que das cinco professoras entrevistadas, 80% (4) possuem formação inicial em nível médio Normal e ingressaram no município com essa formação. 80% das professoras terminaram curso de licenciatura, e 60% (3) delas realizaram cursos de pós-graduação em nível de especialização. 20% (1) das professoras possui mestrado e doutorado. Todas as professoras têm mais de 20 anos de atuação no magistério. As docentes, de um modo

geral, não comentaram sobre cursos de extensão ou formação continuada ofertada pela rede, mas uma das participantes enfatizou que a partir da pandemia passou a realizar cursos online gratuitos e curtos.

A formação apresentada no Quadro 3 parece, em parte, não ter relação com a escola, mas com a construção acadêmica de cada profissional aprimorada por vontade própria. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9.394/96, institui que para atuar na Ed. Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental o mínimo necessário exigido como formação inicial é o nível médio, na modalidade Normal. Contudo, é de responsabilidade do Distrito Federal, dos estados e municípios incentivar a formação em nível superior aos professores para atuar na Educação Básica. A rede de ensino, à qual está vinculada a escola em que esta pesquisa foi desenvolvida, prevê, em sua legislação, como requisito mínimo para atuação no magistério o nível superior de graduação plena em Pedagogia, outra licenciatura de graduação plena ou Pós-Graduação na área de Educação. A legislação municipal mudou em 2008, não sendo mais possível ingresso no magistério com nível médio. Das professoras entrevistadas, apenas a professora Rosa não fez Magistério e ingressou com nível superior no cargo. As demais professoras foram fazendo suas graduações e pós-graduações ao longo da prática docente. Vejamos o que as professoras disseram sobre sua formação e início de docência:

tenho formação de Pedagogia não completa né ciências sociais também eu já fiz de tudo desde a Educação Infantil até o quinto ano né eu não peguei as séries finais. (Margarida, 07/08/2024)

Eu me formei no Magistério inicialmente no Ensino Médio né logo que eu me formei em seguida já comecei a trabalhar como professora cinco anos depois na municipal também. (Peônia, 14/08/2024)

Magistério formação em Educação Física primeiro e Pedagogia estou na conclusão do artigo também fiz na pandemia. (Violeta, 07/08/2024)

Eu já tenho 30 anos de magistério né fui professora até mais ou menos 7 anos até o Ensino Médio dava aula de tudo não era formada né eu fazia Letras comecei fazendo Letras eu tenho Magistério comecei com o Magistério. (Orquídea, 13/09/2024)

Não fiz Magistério não fiz nenhuma dessas formações foi Licenciatura em Matemática. (Rosa, 07/08/2024)

As professoras concluíram seus estudos e logo iniciaram a carreira docente. Na escola em foco, a formação inicial da maioria das professoras que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é Magistério; apenas uma professora iniciou suas atividades com formação em nível superior. Todas as professoras têm 20 anos ou mais de experiência. É possível inferir que, ao longo de suas carreiras, algumas professoras ampliaram seus estudos, fazendo mais de uma graduação e pós-graduação. Esse fato parece demonstrar que algumas professoras desta escola estão em constante formação e atualização, mas também revela uma fragilidade na formação docente, que necessita de constante complementação de estudos para atender as demandas do seu dia a dia.

Ao longo das entrevistas com as professoras foi possível constatar, através de suas falas, uma grande preocupação na realização de formações que auxiliassem a suprir as necessidades dos desafios diários da profissão. Ao revelar seu tempo de trabalho, 41 anos, Margarida diz que foi uma corrida bem significativa, porque pegou vários processos de alfabetização e inclusão. No início dos anos 80, não era utilizado o termo inclusão o que sugere um desconhecimento das profissionais na época, como vemos no seguinte trecho de entrevista:

porque eu passei por vários processos de alfabetização inclusão nós não tínhamos esse termo antigamente né não conseguia identificar as crianças.
(Margarida, 07/08/2024)

A fala da professora Margarida evoca uma ideia que remete à apresentada por Orrú (2012), quando esta refere que, historicamente, as pessoas com deficiência foram colocadas às margens da sociedade. A partir das décadas de 50 e 60, as políticas educacionais incluíram a educação especial em suas atenções aqui no Brasil. A influência dos países da Europa e dos Estados Unidos, no século XIX, para o atendimento a pessoas cegas, surdas, deficientes mentais e físicas, se deu a partir da iniciativa de órgãos oficiais e alguns privados, por meio de educadores que se empenhavam na concretização de atividades inovadoras em sua função. Todavia, ainda no início dos anos 80, as tendências políticas educacionais visavam uma educação especial puramente terapêutica.

Conforme Orrú (2012), somente na segunda metade da década de 80, com a construção de um governo democrático, a Educação Especial passou a pertencer à Educação com ênfase no desenvolvimento das potencialidades da pessoa com

deficiência. Tomando como referência esse cenário e sua relação com a educação inclusiva, Margarida diz que passou por um processo de adaptação, como vemos no seguinte trecho:

nos primeiros anos lá em 83 84 85 de lá para cá a gente foi se adaptando e conhecendo esses termos e conhecendo esses alunos o porquê que tinha né... não tenho esse conhecimento né me baseio sempre no que as colegas como tu nos passa e outras que têm formação específica nesses casos e a questão da inclusão é bem abrangente acho que é bem atual né na nossa escola e acho que na realidade da escola como um todo no nosso país. (Margarida, 07/08/2024)

Essa fala da professora Margarida me fez refletir sobre o desenvolvimento do trabalho das políticas educacionais em âmbito nacional e o esforço docente em buscar conhecimento para atender a um público tão diverso. De acordo com Cunha (2020), naturalmente, trazemos nossas noções de estudantes para nosso trabalho docente. Desta forma, parece que a inclusão escolar não é um processo familiar. Em um passado não muito distante, era raro um aluno com deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento frequentar a sala de aula comum. Quando a professora Margarida diz que não havia o termo “inclusão” naquela época, me fez pensar que as mudanças em relação à inclusão dos alunos com deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento são atuais. A professora diz não ser atual só na nossa escola, mas na realidade de todo o Brasil.

A participação do Brasil em conferências mundiais impulsionou a adoção de novas políticas para a Educação Inclusiva em nosso país, consolidando avanços significativos nessa área. Além da Constituição Brasileira de 1988, a Lei 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, representa um marco crucial, ao garantir um sistema educacional inclusivo. Tal como aponta Margarida, a implementação dessas políticas demandou dos professores uma profunda adaptação e a aquisição de conhecimentos até então incommuns, configurando uma verdadeira mudança de paradigma em suas práticas pedagógicas. É possível verificar essa percepção de mudança paradigmática também na fala da professora Rosa, quando assim diz:

no final da licenciatura eu consegui uma bolsa para pós em psicopedagogia ali no XXX também então foi o meu primeiro contato em estudar e enxergar

um pouco do mundo além do que talvez dentro daquela caixinha de quanto escola ideal ou um aluno ideal. (Rosa, 07/08/2024)

A formação docente passa a ser preocupação a partir da segunda metade da década de 90 com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, que exige uma melhor qualificação para o professor ministrar aulas. No entanto, é possível verificar que a fala da professora revela uma idealização de escola e estudante calcada em seus estudos em nível superior. A partir do momento que ingressa na Pós-Graduação passou a pensar sobre a diversidade em sala de aula. Ao utilizar o termo “caixinha”, é possível referenciar o quanto a escola é inflexível em seus costumes e segregadora. Como aponta Orrú (2017), ao mesmo tempo que as leis e documentos norteiam políticas afirmativas na educação brasileira, reconhecem as diferenças nos aprendizes, projetando mecanismos de exclusão. Desta maneira, os processos de aprendizagem se perpetuam através das práticas pedagógicas dominantes, tradicionais e impositivas que tratam todos iguais.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), no início dos movimentos de integração escolar, os estudantes participavam de classes especiais, como uma preparação para o ensino regular. Nesse sentido, o movimento de integração escolar, com frequência, encaminhava indevidamente estudantes para as classes especiais, onde eram comumente rotulados e tinham que se adequar à escola, que se mantinha inalterada. Só era possível a participação total dos estudantes em classes comuns, se conseguissem acompanhar o currículo desenvolvido, conforme determina o documento de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Assim, a maioria das crianças, jovens e adultos eram impedidos de alcançar os níveis mais elevados de ensino, aumentando a lista de excluídos na escola.

As professoras, por sua vez, veem seu espaço de prática totalmente desconexo dos saberes adquiridos em suas formações acadêmicas. Cunha (2020) faz menção a Tardif (2012) para indicar que o magistério é dominado pelos conhecimentos disciplinares e os saberes são produzidos em uma redoma de vidro. Relatos como o de Rosa se assemelham ao que Peônia menciona sobre várias formações após o término de sua graduação para atuar com alunos surdos.

eu sou formada em pedagogia eu fiz na época a gente chamava estudos adicionais eu fiz um ano e meio de formação para trabalhar com pessoas surdas.

Fiz formações na época tinha um programa também do estado de qualificação dos professores eu fiz para Libras fiz um curso maior de Libras então teve um período ali que eu trabalhei só com pessoas surdas. (Peônia, 14/08/2024)

É possível verificar que 3 das professoras entrevistadas continuaram se aperfeiçoando após o término do curso que as habilitou a exercer o magistério, inclusive complementando seus estudos com mais de uma graduação e pós-graduação. Por outro lado, também é possível verificar que outras 2 professoras não levaram seus estudos adiante, deixando de frequentar o ensino superior, desistindo e retornando várias vezes ou apenas concluíram a graduação e não retornaram para outras formações acadêmicas. No entanto, o ingresso de estudantes com deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento na escola regular parece ter mobilizado as professoras a buscar por aperfeiçoamento para qualificar sua atuação, respaldadas pelo incentivo à formação continuada através da Lei 9394/96 - LDBN. No contexto das perspectivas de capacitação da legislação brasileira, a qualificação profissional das docentes nem sempre se deu por oferta do governo e muitas vezes essa busca fez parte de uma necessidade da prática das professoras, como expressa Violeta:

agora eu vou fazer uma especialização porque esse assunto vai ser daqui para frente cada vez mais necessário que você... sabe?... para lidar com os alunos né? (Violeta, 07/08/2024)

Os registros de Rosa, Peônia e Violeta remetem ao que Cunha (2022, p. 101) afirma: “Não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor”. Para esse autor, o professor deve ter condições de trabalhar com inclusão e na inclusão, pois não há eficácia em aprender sobre dificuldades de aprendizagem e formas de intervenção psicopedagógicas se não conseguir incluir o estudante. O professor é fundamental na potencialidade do movimento inclusivo e no processo de emancipação do indivíduo, como expressa Violeta sobre sua necessidade de continuar estudando para atender a demanda do público-alvo da Educação Especial. As Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (2001) afirmam que para efetivação da inclusão é essencial à formação do professor para o ensino na diversidade.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), é da competência da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) elaborar as diretrizes para a formação dos professores. É importante ressaltar que, de acordo com a LDBEN 9394/96, em seu inciso III do artigo 59, há dois perfis para atuar como professor para estudantes com necessidades educacionais especiais: o professor da classe comum capacitado e o especializado em educação especial. Desse modo, conforme Brasil (2001), são considerados professores capacitados para atuarem em classes comuns aqueles que comprovarem formação em nível médio ou superior, com conteúdo ou disciplinas sobre educação especial e desenvolvidas competências para:

Perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos;
Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento;
Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;
Atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001, p. 31 - 32).

Ao pensar a formação profissional das professoras em relação à educação inclusiva é importante abordar a superficialidade como é tratado esse tema em alguns cursos de graduação. A professora Rosa explana que, em sua primeira graduação, não realizou uma disciplina que possibilitasse dialogar sobre educação inclusiva, apenas a disciplina de Libras, que era obrigatória. Não eram discutidas questões de aprendizagem, adaptação e trajetória do estudante. Em seu relato, parece indicar que isso o professor vai desenvolvendo ao longo da sua caminhada, como podemos observar no seguinte trecho:

eu não tive nenhuma disciplina que fosse propriamente vinculada para discutir inclusão ou educação especial eu só fiz a disciplina de Libras que já era obrigatória na época mas não discute essa questão de aprendizagem de adaptação né de enxergar a trajetória de cada aluno tudo isso a gente vai desenvolvendo ao longo da caminhada. (Rosa, 07/08/2024)

Pensar que a experiência vai proporcionar o que a graduação não supriu, ao longo de sua formação, parece incomodar Rosa, que diz não ter discutido sobre aprendizagem ou flexibilização curricular e a trajetória dos estudantes em sua graduação. Diferente de Rosa que, se formou com 22 anos, construiu uma imagem idealizada da sala de aula e dos estudantes, Orquídea traz o relato de que não gostava das aulas nem do magistério, nem da faculdade, o que lhe fez desistir da graduação

mais de uma vez e apenas lecionar. Orquídea relata que iniciou a graduação em Letras e desistiu porque não “brilhou os olhos”. Posteriormente, fez Pedagogia e parou novamente, de acordo com seu relato era tudo muito técnico e ela gostava mais da prática, como aparece em sua fala:

eu sempre amei sala de aula então a pedagogia né a leitura de livros mais técnicos assim isso não era muito assim a minha praia nunca foi eu sempre gostei muito da prática parece sempre foi... assim que os livros acadêmicos sempre iam nesse sentido assim do técnico e não... não sei não... não me chamavam muito atenção. (Orquídea, 13/09/2024)

Pensar que os cursos preparatórios para a formação profissional não chamavam atenção da professora Orquídea e deixaram lacunas na formação de Rosa me faz questionar o quão distante do contexto escolar está o rumo da formação dos professores que atuam no Ensino Fundamental. Contudo, em relação à formação profissional, Violeta traz uma ideia de despertar para sua formação a partir da facilidade de acesso através da internet no período de pandemia, como mostra sua fala:

acho que na pandemia que eu vim para esse mundo porque daí o mundo tecnológico facilitou as informações as formações né porque eu estava meio parada e acho que também quando a gente começou a ter aluno autista na escola: - opa! Né... eu vou começar a ir atrás porque eu sou uma pessoa que nem tu que adoro estudar né e me atualizar aí eu descobri o Instituto R2 eu acho que foi o primeiro que tinha uns cursos curtos e gratuitos eu fiz vários desses agora vou fazer uma especialização. (Violeta, 07/08/2024)

Podemos notar que Violeta volta a estudar a partir da facilidade que a internet lhe proporcionou e assim passou a se atualizar com mais frequência. Por estar inserida em um ambiente digital, ao receber um estudante com TEA, percebeu que precisaria se aperfeiçoar e foi além dos cursos disponíveis online e gratuitos, pois ingressou em uma Pós-Graduação. Cunha (2022) diz que a inclusão começa pelo professor. Violeta corrobora esta afirmativa quando decide voltar a estudar, porque parece ter percebido que seria cada vez mais necessário se atualizar. Contudo, ao longo de sua entrevista, relata que aprendeu pouco na Pós-Graduação, porque era só leitura. Nesse contexto, a fala de Violeta remete novamente a Cunha (2022), que

² O nome da instituição foi preservado por motivos éticos.

expressa a necessidade de a formação docente atender a especificidades de interação com os estudantes.

Percebe-se que, ao longo das entrevistas, as professoras estavam sempre expressando que sentiam que faltava algo em sua formação. A conclusão dos cursos de graduação realizados pelas professoras ocorreu há mais de dez anos. A professora Rosa estava concluindo seu doutorado em Educação no ano corrente das entrevistas e a professora Violeta estava concluindo cursos de pós-graduação. Rosa diz que atuou nos Anos Finais do Ensino Fundamental e percebeu que os alunos tinham déficits importantes de aprendizagem, como podemos ver no seguinte trecho:

porque eu vinha de uma ideia de receber um aluno em partes pronto no sexto ano né olhando para a matemática que soubesse as quatro operações isso ele tem que saber né é impossível uma criança chegar no sexto ano sem saber as quatro operações e a gente sabe que não é assim que funciona. (Rosa, 07/08/2024)

Sua declaração estabelece uma relação com sua formação acadêmica e, na sequência de seu relato, expressa que sentiu a necessidade de buscar por aperfeiçoamento acadêmico. Rosa via os estudantes chegarem aos Anos finais sem os conhecimentos básicos instituídos pela BNCC (2018), como as quatro operações, por exemplo. Isso a levou a novos estudos assim como os relatos das outras colegas. Em suas trajetórias de docência e de estudos, 4 professoras buscaram por conhecimento em nível superior para atuar em sala de aula, uma supriu suas necessidades solicitando auxílio dos colegas e das formações ofertadas pela mantenedora.

Esse fato evidencia que a maioria das professoras entrevistadas assume o compromisso de ir em busca de sua formação, quando tal meta deveria também ser cumprida e oportunizada pela instituição à qual se vincula. Tal fato me fez refletir acerca do que diz Cunha (2020) sobre a concepção fabril³ ainda intrínseca na escola e na formação docente. O autor faz referência às dificuldades e embates enfrentados pelos professores revelando uma diversidade enorme de atuação e uma mesma formação para todos. Defende, assim, uma ideia da formação profissional para a educação básica a partir do campo de prática docente.

³ Concepção fabril: a escola foi pensada de certa maneira como uma fábrica, que se instituiu e estabeleceu pelas influências da Revolução Industrial, conforme Cunha (2020)

A análise empreendida nesta seção revela, através dos relatos das professoras, a intrínseca ligação entre os processos de formação docente e suas práticas cotidianas. Em outras palavras, os dados evidenciam que a transição para a atuação em sala de aula expõe lacunas entre a formação recebida e as demandas da realidade escolar. As narrativas destacam a necessidade de buscar formações complementares para atender à diversidade estudantil contemporânea, que se configura como um aspecto positivo. Contudo, observa-se que alguns docentes, em vez de buscarem formação sistematizada, recorrem a trocas informais com colegas, visando aprimorar suas estratégias de apoio aos alunos.

Ao levar em consideração as entrevistas com as professoras, suas trajetórias profissionais e acadêmicas, vamos dar seguimento discutindo sobre ensino e linguagem.

4.2 Ensino e Linguagem: conexões no contexto escolar

A intrínseca ligação entre ensino e aprendizagem se manifesta de maneira particular no desenvolvimento de crianças com autismo, para as quais a compreensão das regras sociais pode representar um desafio significativo, conforme aponta Prizant (2023). O autor argumenta que o aprendizado emerge da exposição e da imersão na linguagem, sendo o ato de escutar e observar elementos cruciais para o avanço do conhecimento individual. Nesse sentido, torna-se necessário analisar a perspectiva das professoras entrevistadas acerca do papel do ensino e da linguagem no ambiente escolar.

A escola X entende, conforme seu PPP (2022, p. 24), “[...] a aprendizagem como uma construção constante, que se dá a partir de interações que os sujeitos estabelecem entre si e com o meio em que vivem [...]”. Tal prerrogativa remete a Freire (2011, p. 47) que, em suas reflexões, aborda um saber essencial aos professores: “ensinar não é transferir conhecimento”, mas possibilitar a sua própria produção e ou construção. No escopo das perguntas às entrevistadas estava justamente uma reflexão sobre ensino e linguagem. Perguntei às professoras: “O que é ensino para ti? E linguagem?”, com o intuito de compreender o papel do professor frente a sua prática docente. A concepção de linguagem está intimamente ligada ao ensino, pois entender o funcionamento da língua reflete o posicionamento do professor frente a sua prática pedagógica.

De acordo com Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), se o docente concebe a língua como um processo mecânico, em que a gramática normativa ensina a falar e escrever corretamente, e a separa de seu contexto social, o ensino será superficial e descontextualizado, pautado em práticas de repetição. Contudo, se a língua é vista como um processo sociocultural que interfere no individual, as propostas de ensino visam desenvolver a capacidade de refletir criticamente sobre seu uso.

Em sua reflexão sobre ensino, Violeta abordou a existência de uma confusão entre ensino e conteúdo na escola. Sua fala sugere que o ensino está relacionado àquilo que o estudante pode levar para vida, é o conhecimento geral. E com relação a linguagem a professora diz que é a forma como aprendemos e exemplifica da seguinte maneira:

*O ensino, bah! Aqui na escola o ensino se confunde com o conteúdo e parte
 ãã o que eu vou te dizer de que teria vindo de casa né com a educação
 (violeta, 07/08/2024)*

*então eu ensino coisas que eu acho que claro é conhecimento geral
 algumas coisas e outras que vão levar para vida né e a linguagem eu acho
 que está como a gente vai se entender e como que eles vão aprender que
 nem hoje eu ainda falei tem gente é que está ouvindo aprendendo ouvindo
 tem gente que está olhando tem gente que vai aprender fazendo né então
 a linguagem tem não só a fala as três formas. (Violeta, 07/08/2024)*

De acordo com Orrú (2012), Vigotsky (1994) afirmava que o desenvolvimento da criança se dá primeiro em nível social e depois em nível individual. Ao realizar ações externas, os indivíduos estabelecem significados culturais interpretados pelas pessoas ao seu redor. Essa interpretação possibilita atribuição de significado as próprias ações do indivíduo, desenvolvendo, assim, processos psicológicos internos estabelecidos por seu grupo cultural. A fala de Violeta lembrou-me dos estudos de Vigotsky (1994), conforme Orrú (2012), porque, mesmo que não tenha expressado afirmativamente, parece ser através do uso da linguagem que a professora define como os indivíduos se entendem e como eles aprendem em suas aulas.

Orrú (2012), ao interpretar Lúria (1987), destaca a linguagem como um sistema complexo de sinais convencionais. O desenvolvimento dos processos cognitivos e da consciência do ser humano está nas relações representadas por objetos, ações, características ou relações que possibilitem a transmissão de conhecimento de maneira social, através de vivências. Conforme Orrú (2012), a aquisição de

experiências materiais ou intelectuais tem origem em suas atividades conscientes, reguladas por necessidades mais complexas, como a necessidade de comunicação, de novos conhecimentos, de ser útil à sociedade, entre outros, que estão acima de questões biológicas. A capacidade de pensar e ponderar sobre as condições do meio, bem como, a assimilação da experiência de toda humanidade se constrói pelo acúmulo de conhecimentos e habilidades. Vejamos esse trecho da entrevista de Rosa:

quando eu penso em linguagem eu penso comunicação então eu acho que talvez por eu ter tido um início de pensar ou de estudo mais lógico é... pensar muito no simbólico no símbolo de uma forma mais direta talvez né? se esse símbolo está me dizendo que eu tenho que somar ou se esse símbolo está me dizendo que aqui eu posso parar o carro um símbolo de uma forma bem né propriamente dita daquele símbolo então isso também é uma coisa que eu sinto que vai evoluindo né ao longo. (Rosa, 07/08/2024)

Para Rosa, a linguagem está relacionada à comunicação. Tendo em vista sua formação ter se dado de maneira mais lógica é possível inferir que a professora reflete sobre sua formação e parece acreditar que seu conceito em relação a linguagem está ligado a isso. Contudo, vai fazendo inferências que o símbolo quer dizer algo e dá a impressão de que é necessário um símbolo para comunicar algo. É possível entender, a partir das colocações de Rosa, que a construção da linguagem se dá através do significado dos símbolos para o sujeito e que isso vai evoluindo ao longo do seu desenvolvimento. Para Rosa, linguagem é comunicação, mas comunicação não necessariamente é interação, porque a professora parece vincular a comunicação a algo mecânico, apenas instrumento de comunicação, ou seja, um código que expressa determinada mensagem a um receptor.

Conforme Santos (2016), o papel do signo está constituído através da ideologia que lhe perpassa. Ao buscar os elementos do estudo de Bakhtin (2010^a) sobre signo linguístico, Santos (2016) traz a fenomenologia da filosofia da linguagem, que trata da composição do signo com significado situado fora de si, externo. Ao surgir como um processo de interação entre a consciência individual e outra, essa relação signo/significado traz uma perspectiva de concretização da linguagem. É importante explicar que esse fenômeno está vinculado ao conteúdo ideológico que emana da consciência humana e suas relações sociais e culturais. Vejamos as falas de Orquídea:

É isso é uma coisa que eu sempre me preocupei principalmente com a linguagem na questão do falar né de que eles entendam aquilo que eu estou transmitindo o que eu estou passando tanto que quando eu estou assim muito nervosa eu costumo falar rápido sabe então tento falar o mais devagar possível para que eles entendam.

Mas considero assim mais sucessos muito pela minha meu modo de falar porque eu acho e percebo muito essa questão assim da linguagem com eles tu precisas sim chegar até o aluno né de uma maneira assim claro mais infantil, mas sempre mostrando o caminho correto do falar correto do mostrar o certo sabe? e... essa coisa da gente articular melhor as palavras e tudo. (Orquídea, 13/09/2024)

Conforme Santos (2016), a palavra ocupa um papel de fenômeno ideológico como veículo de comunicação. Ao analisar a declaração de Orquídea, associei sua preocupação com a linguagem em relação ao falar para ser entendida com o que traz Santos (2016) sobre a teoria de Bakhtin (2010a) acerca da função do signo em sua relação social, que parte de alguém para outro alguém, permeado de sentidos imbricados na visão de mundo dessas pessoas de forma individual e coletiva, produzidos em sua interação. Sob essa perspectiva Orrú (2012) enfoca as concepções marxistas de origem da linguagem como as condições que possibilitam relações sociais da necessidade de compartilhar e repassar às gerações informações e experiências anteriores.

Orquídea parece expressar uma preocupação em relação ao que o seu interlocutor vai entender sobre o que lhe é transmitido, ela diz que precisa chegar até o aluno de alguma maneira, essa colocação me remete ao que Orrú (2012) nos traz sobre a fala da criança, que se distingue em dois sistemas de pensamento, um que adapta o mundo externo e outro que internaliza a fala social adulta em linguagem pessoal. Assim sendo, o sentido da palavra torna-se ascendente ao seu significado. Isso significa que Vigotsky (1987), conforme Orrú (2012), apresentava uma diferença entre as palavras sentido e significado, sendo a primeira a soma dos eventos psicológicos evocados na consciência e a segunda é uma construção social naturalmente estável, em outras palavras, a variação do contexto implica variação de sentido, mas não afeta a estabilidade do significado.

Desta forma, Orrú (2012) fortalece o construto de linguagem como um instrumento da consciência com o traço de compor, controlar e planejar o pensamento funcionando como um intercâmbio social. E nessa relação de interdependência entre pensamento e fala, fala interior e exterior, sentido e significado, homem e mundo,

implicam a constituição da consciência do indivíduo, simultânea a constituição do contexto interindividual. Em concordância com as ideias apresentadas por Orrú (2012), faço menção à fala de Margarida (07/08/2024), que parece expressar que ensino e linguagem estão conectados não sendo possível trabalhar com um sem o outro, como podemos ver no seguinte trecho de sua entrevista:

eu para mim acho que é uma coisa ligada a outra né não tenho como trabalhar uma linguagem ou um ensino se eu não tenho um vocabulário um acesso à educação para eu trabalhar com os alunos se eu não tenho a linguagem se eu não tenho pra mim é tudo uma coisa junta eu não tenho como separar isso né? (Margarida, 07/08/2024)

Com essa fala, tento resgatar a ideia sobre aprendizagem, expressa no início da seção, desenvolvida na escola em foco, que através da interação entre os sujeitos e com o meio em que vivem constituem seu processo social. Assim sendo, tento dar voz as ações pedagógicas desenvolvidas, na escola, à luz da teoria que apoia meu estudo. Margarida concebe a linguagem como inerente à pessoa, indissociável do ensino. Essa vinculação sugere uma compreensão de que a linguagem é moldada pela interação com o meio em que o indivíduo está inserido. Ao afirmar que a linguagem possibilita o acesso à educação e aos estudantes e que um vocabulário adequado é essencial para isso, Margarida gesticula como se expressasse a ideia de que, sem a linguagem, nada existiria. Contudo, ao final de seu relato, percebo que a professora parece equiparar linguagem à fala, evidenciado pelo movimento de seus braços, como se a ausência da fala implicasse a inexistência de tudo.

As considerações apresentadas até aqui evidenciam uma frequente confusão entre linguagem e comunicação, sendo esta apenas uma de suas funções. Sob a perspectiva interacionista, a linguagem é compreendida como um processo contínuo, exercido por agentes sociais para a partilha de conhecimentos, influenciados pelo contexto sociocultural em que se inserem. Já o ensino, na perspectiva desta pesquisa, possibilitar condições para que o educando aprenda através da interação sociocultural, levando em consideração as concepções de Freire (2011), que propõe a conscientização e transformação social da educação, e Vigotsky (2010), que considera a mediação como um processo para desenvolver a aprendizagem.

Dando sequência, apresentarei dados relacionados ao contexto escolar e os desafios enfrentados pelas professoras em sua trajetória e prática pedagógica com estudantes com TEA. De forma mais específica, trataremos da fala das professoras

que atuam nas classes comuns com estudantes com TEA e como se deu ou se dá o trabalho pedagógico para o desenvolvimento desses estudantes.

4.2.1 Prática docente: experiência e desafios ao atuar com estudantes com TEA

Tentar compreender conceitos fundamentais como ensino e linguagem, aliada a trajetória acadêmica e profissional das professoras entrevistadas foi o ponto de partida para conhecer um pouco mais sobre o contexto em que esta pesquisa está sendo realizada. Essa investigação inicial conduziu à reflexão sobre a perspectiva de Freire (2011), que postula a intrínseca ligação entre ensinar e pesquisar, concebendo a busca e a indagação como elementos inerentes à prática docente, indissociáveis do respeito pelos saberes socialmente construídos pelos estudantes. Por isso, nesta seção, tem-se o objetivo de refletir acerca das experiências e desafios da prática docente com estudantes com TEA torna-se imprescindível. Assim, é relevante apresentar o contexto pedagógico para uma perspectiva abrangente dos mais variados fatores que embasam a discussão sobre um tema tão relevante na atualidade. A experiência de atuação e o preparo das professoras em sua prática pedagógica com estudantes com TEA contribui para que se possa trilhar um caminho de importantes indicações para potencialização do trabalho com linguagem para esses estudantes.

De acordo com Santos (2016), a escolarização de crianças com TEA passou por mudanças que as incluíram no ensino comum. No entanto, a busca para ocupar um lugar na escola como estudante potencial ainda não é realidade no Brasil. A autora afirma que o aumento do número de matrículas de crianças com TEA, na escola, promoveu discussões sobre quem são essas crianças, como aprendem, quais práticas pedagógicas adotar, perguntas que surgem devido à insatisfação, à instabilidade e ao desassossego frente a essas crianças.

Uma das perguntas feitas durante a entrevista buscou respostas sobre a prática pedagógica diária com alunos com TEA e como foi a preparação para trabalhar com esses estudantes. Margarida relata que, no início de sua carreira, não sabe se trabalhou com crianças com TEA, mas que, na escola foco desta pesquisa, teve um aluno com TEA logo que veio para escola, há 16 anos. Esse estudante foi um desafio para ela, porque não sabia como trabalhar com ele. Esta é uma parte de seu relato:

logo no início a gente teve um aluno com espectro autista bem grave que era o Lucas⁴ e aquele foi um ano desafiador ele era meu aluno e aquilo assim eu realmente não sabia como trabalhar com ele né ele era um aluno que saía da sala ele gritava ele se debatia ele se girava no chão eu não sabia se eu podia filmar se eu podia... se eu tirava as crianças de perto se eu saía da sala foi bem complicado aquele ano né mas ããã passou. (Margarida, 07/08/2024)

Margarida fala sobre o desafio de trabalhar com um estudante com TEA que manifestava vários comportamentos considerados estranhos ao grupo no qual estava inserido. Essa colocação me fez pensar sobre qual o significado do diagnóstico clínico para o contexto escolar, porque, mesmo ciente do transtorno imbuído ao estudante, em seu relato, a professora expressa não saber o que fazer. Rosa apresenta uma situação parecida com a de Margarida, em uma das escolas em que trabalhou. No início, o menino não tinha laudo, mas apresentava um comportamento diferente em relação aos demais estudantes. Um tempo depois, veio o laudo de autismo. Rosa diz que tinha dificuldades em lidar com ele porque era muito agressivo e algumas vezes era necessário contê-lo. Estes são dois trechos em que Rosa relata suas angústias:

era uma criança agressiva ele era uma criança desafiadora então a gente precisava às vezes conter ele em sala de aula então ali a gente tinha uma dificuldade em equilibrar por medo da questão da agressão para os colegas e tanto para nós.

Ali começou uma dificuldade maior de pensar o quanto a escola sabe? o que eu estou fazendo aqui? o que eu estou fazendo por esse menino? né? eu estou contendo ele mas o que está acontecendo? se ele está no espaço sendo né polido ou podado e não estimulado (Rosa, 07/08/2024).

O desafio diário de atuar como professora e atender um público diverso de estudantes faz parte da rotina em sala de aula. Margarida e Rosa estavam cientes do diagnóstico de seus estudantes, porém continuavam sem saber como proceder para auxiliá-los em seu desenvolvimento. Em ambos os casos, parece que o laudo médico poderia ser a solução para os problemas, mas não foi. Então, o que está errado ainda nesse processo? Remeto meus pensamentos ao que diz Orrú (2017) sobre as barreiras atitudinais excludentes com relação ao estudante entendido como diferente. A autora defende a ideia de que esse vetor especificador, que é o diagnóstico, vai coordenar o acompanhamento do indivíduo, no sentido de organizar quem poderá

⁴ O nome do estudante foi modificado por razões éticas.

receber os benefícios legais, consentindo a diferença. Com base em Orrú (2017), os termos utilizados na legislação, de um modo geral, abrem brechas para exclusão e validam um sistema ineficaz, em que o estudante ora é encaminhado para o ensino especial, ora para instituições especializadas, ora para sala de aula comum, mas não são observadas suas necessidades imediatas.

Orrú (2017) faz uma crítica relacionada à promoção da inclusão que vai de encontro à homogeneização das práticas pedagógicas. Com base no trabalho da autora, se, por um lado, as políticas afirmativas estão caminhando em direção à diversidade, por outro lado, as práticas pedagógicas estreitam o caminho para esses estudantes. Desse modo, postular a diferença através de um diagnóstico dado por um especialista é a “Extirpação das diferenças pelas próprias diferenças” (ORRÚ, 2017, p. 42). Nesse contexto, em que se levanta um problema e se concedem rápidas soluções, a autora diz que precisamos desembaraçar o que afeta a escola, o que afeta os aprendizes, o que afeta o processo pedagógico dialógico e inclusivo, o que afeta a seriedade das políticas públicas e como elas são vistas pela escola e na escola. A leitura do texto de Orrú (2017) me lembrou da fala da professora Orquídea, que parece insatisfeita com a forma como se deu a inclusão em sua trajetória profissional como podemos ler no seguinte trecho de sua entrevista:

é eu sempre tive assim muito preconceito sabe? o preconceito sempre não não no caso preconceito quanto ao aluno mas quanto aos profissionais que só dizem está tudo bem sabe? isso é uma coisa que me incomoda muito assim porque quando um professor tem um aluno autista ou qualquer outro né tem alguma forma de tu chegar melhor nesse aluno parece que aquilo... é tudo fácil está tudo bem sabe? então isso era meu preconceito né porque dizer ah não mas não é assim... não é...” ãããã isso me incomoda bastante né mas claro eu fui tentando me modelar também um pouco. (Orquídea, 13/09/2024)

De acordo com o dicionário Silveira Bueno (2007), a palavra preconceito está relacionada a um conceito antecipado, a uma opinião formada sem reflexão. Vou me ater a esses significados, contudo penso que essa palavra não está relacionada ao que a professora quis expressar. Em sua fala, Orquídea parece querer expressar que inclusão é mais do que dizer que as coisas estão bem, pois não adianta inserir o estudante no espaço escolar sem atingi-lo de maneira positiva. Cunha (2022) ressalta que as escolas inclusivas devem favorecer a sociabilidade e oportunizar aprendizagens. A partir disso, faço menção ao que expressa Orquídea quando diz que

se sente incomodada ao ouvir que é tudo fácil, ou está tudo bem, porque o estudante com TEA também precisa desenvolver suas habilidades e suprir suas necessidades.

Ao dizer que foi tentando se modelar um pouco, Orquídea disse também, ao longo da entrevista, que sempre procurou estudar um pouco sobre o diagnóstico do estudante que recebe para saber com o que está lidando e tentar chegar até o estudante. Essa declaração da professora me levou a associar o que diz Orrú (2012) em relação ao fato de que a educação dos estudantes com deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento ainda está centrada na doença e não nas potencialidades da criança. A avaliação inicial do estudante para fins de aprendizagem não é mencionada pela professora, nem a busca por propostas metodológicas, somente seu diagnóstico.

Cunha (2020) afirma que um bom professor conhece as qualidades do seu aluno. O autor afirma que a observação e a formação dos professores são fundamentais para identificar aspectos peculiares no comportamento dos estudantes. Cunha (2020) também aponta que, muitas vezes, o docente, com um olhar mais cuidadoso, identifica sinais de alerta em relação ao aluno, e isso pode levar a investigações e diagnóstico precoce. No entanto, para além do diagnóstico, entendo que o professor deveria buscar práticas pedagógicas para desenvolver suas habilidades e competências. Devemos conhecer as características do estudante para desenvolver para ele e com ele um trabalho pedagógico significativo e eficiente.

De acordo com Santos (2016), apesar do direito à educação garantido aos alunos pela Constituição Federal do Brasil, de 1988 e pela LDBEN nº 9.394/96 e vários outros documentos legais, ainda é preciso a materialização desse direito legal no dia a dia escolar através da ação pedagógica dos professores e efetivação das políticas públicas que favoreçam a inclusão escolar. Para a autora, a restrição das políticas públicas e a precariedade das ações pedagógicas inviabilizam a aprendizagem na sala de aula comum, pois ainda há uma visão clínica no contexto escolar. No entanto, quando perguntei à professora Violeta se já trabalhou com estudantes com TEA e sobre sua preparação para trabalhar com eles, sua reflexão pareceu envolver uma contextualização geral sobre os estudantes, como segue no trecho de sua entrevista:

é o Airton⁵ né? eu ainda olho para ele e não o vejo como autista porque ele deve ter alguma coisa bem específica porque como ele fala tão bem

⁵ O nome do estudante foi modificado para garantir a preservação de sua identidade.

olha tão bem para ti né tudo assim interage porque é coisa da linguagem né a dificuldade deles claro ele tem linguagem né da parte fonológica da fala né isso bastante ainda mas as outras sequelas... pois então né eu comecei com esses cursos né que eram pequenas horas né poucas horas e aí fui para Pós. (Violeta, 07/08/2024)

Em sua fala, Violeta parece tentar entender as características de seu aluno. Ao olhar para ele, não vê uma criança com TEA, porque suas características não se enquadram ao que a professora entende como características de uma pessoa com TEA. Todavia, na sequência da conversa, ela deixa entender que o estudante tem outras “sequelas”. Esse fato me remete ao que diz Orrú (2012) sobre o processo educacional baseado na concepção do déficit que inviabiliza o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, conforme as práticas educativas ficam reduzidas, como indica Vigotsky (1989). Violeta, contudo, parece estar em constante atualização para qualificar seu trabalho e se destaca das abordagens educacionais sugeridas tanto por Orrú (2012) quanto por Santos (2016) no que se refere à ideia de experiências significativas de aprendizagem através de atividades adaptadas e jogos de alfabetização, de acordo com o trecho de sua entrevista:

e continuo tentando adaptar atividade conforme eu vejo que ele está rendendo e como é no caso esses nossos autistas que tiveram dois que eu já dei aula foram difíceis de conversar e saber o que eles sabiam que um foi o Benjamin⁶ que ainda está aqui na escola pelo que ele mostrava nos jogos que eu trabalhava ele parecia que estava aprendendo né mas até hoje eu não sei se ele está alfabetizado ou não né que é um dilema do autismo quando se alfabetiza né a gente que vê nesses que não são não falam né? (Violeta, 07,08,2024)

A fala de Violeta parece fazer menção à ideia do fazer pedagógico relacionado à aprendizagem escolar, mas, ao mesmo tempo, traz o discurso da despotencialização do indivíduo quando diz que não sabe se Benjamin aprendeu, se está alfabetizado ou não, por conta do “dilema do autismo”. Essa colocação da professora remete ao que diz Bandeira (2020): quando considera o desenvolvimento intelectual, devemos levar em consideração a teoria de Vigotsky (2008), que, ao refutar a ideia de fala como transmissão do pensamento, apresenta a linguagem na centralidade do desenvolvimento da criança. Sob essa perspectiva, Gomes (2015) comenta que as crianças com TEA que falam apresentam mais chances de

⁶ O nome do estudante foi alterado a fim de preservar sua identidade.

desenvolver a leitura que as que não falam. Então, de acordo com essa autora, a ausência da fala pode estar relacionada a comprometimentos cognitivos.

Nesse sentido, a experiência e prática docente em relação ao trabalho com crianças com TEA descritas pelas professoras parecem trazer uma ideia de desafio, medo e incertezas. Mesmo com formação em nível superior e Pós-Graduação, informação diagnóstica, as professoras não pareciam seguras para receber e desenvolver atividades pedagógicas para seus estudantes. Orrú (2012) defende que é preciso mudar a concepção de ensino e aprendizagem para estudantes com TEA, proporcionando conhecimentos que vão além dos acadêmicos como os conhecimentos cotidianos, ações de afeto e sentimento de valor.

Para continuar a reflexão, discutiremos sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico e avaliação da linguagem dos estudantes em sala de aula, em uma tentativa abrangente de compreender e identificar a influência do contexto escolar no desenvolvimento da linguagem dos estudantes com TEA.

4.2.2 Avaliação: o estudante com TEA e seus enfrentamentos

Pensar sobre avaliação traz sempre um viés voltado para aplicação de instrumentos a fim de medir o conhecimento do outro. Não bastasse medir o conhecimento, se não atingir a meta estabelecida, é necessário recuperar o que não foi aprendido. No entanto, a avaliação possui um escopo mais amplo, dependendo da perspectiva adotada e de sua finalidade. Cunha (2020) considera a avaliação como alicerce para o planejamento do trabalho docente, um momento crucial para verificar o desempenho discente frente ao trabalho docente. O PPP (2022) da escola foco desta pesquisa traz a avaliação como um instrumento que vai intervir não só no planejamento do professor, mas como norteador das diretrizes do trabalho de toda instituição.

Refletir sobre a avaliação no contexto da diversidade escolar configura um desafio contemporâneo para os professores. Nesse sentido e como suporte para responder ao objetivo central desta pesquisa, busca-se verificar de que maneira as professoras entrevistadas utilizam e avaliam a linguagem de seus alunos com TEA. Ao discorrer sobre a definição de deficiência intelectual e as concepções de linguagem, Haag (2015) propõe cinco premissas de avaliação relevantes para esta investigação, as quais apresento de forma concisa: a importância do contexto de

inserção do indivíduo; a consideração da diversidade linguística e cultural; o reconhecimento do potencial inerente a cada indivíduo; o propósito de descrever as limitações para delinear um perfil de apoios necessários; e, finalmente, a compreensão de que o funcionamento do indivíduo tende a aprimorar-se com o suporte adequado. As premissas delineadas por Haag (2015) corroboram os estudos apresentados nesta pesquisa, na medida em que reforçam a concepção da avaliação como um processo formativo para os estudantes.

Analisar as narrativas docentes revela a centralidade da prática pedagógica cotidiana, especialmente ao considerarmos a perspectiva de Haag (2015), que concebe a avaliação como intrínseca à atividade humana de construção de sentido, inerentemente subjetiva em qualquer contexto. Para o autor, cada interação configura um movimento avaliativo entre aprendiz e mediador. Nesse sentido, torna-se fundamental investigar como a avaliação é compreendida no processo de (des)potencialização dos alunos. As narrativas também apontam para diferentes percepções sobre o trabalho com a linguagem em sala de aula, conforme veremos ao longo da seção. De modo geral, as professoras apresentam a ideia sobre concepção de linguagem vinculada ao seu uso como ferramenta de comunicação. Vejamos o que disse Rosa sobre como se vale da linguagem:

e pensando na questão da linguagem eu volto naquilo que eu mencionei que eu gosto muito da questão do relacionamento então assim têm alguns alunos que talvez a forma de linguagem não seja a linguagem escrita ou falada então a questão do respeito do respeito ao corpo e talvez um pouco por ter medo de acionar alguma coisa que possa bloquear esse relacionamento pensar um pouco como vai ser essa linguagem né para acessar esse aluno entender o que ele gosta né fazer essa troca e... mas pensando assim bem dessa questão da linguagem eu penso muito nisso na questão do relacionamento. (Rosa, 07/08/2024)

Rosa abordou que seu entendimento sobre linguagem se dá através de uma ideia de relacionamento, dizendo que alguns alunos podem não ter uma linguagem falada ou escrita. Então, ela aborda a temática do respeito, do respeito ao corpo e como vai ser utilizada a linguagem para acessar o estudante e entender do que gosta e talvez conseguir criar um vínculo. Sob essa perspectiva, a linguagem parece ser vista como um meio de acesso a outro indivíduo, uma maneira de se comunicar que pode ou não bloquear um relacionamento. Essa ideia remete à noção de linguagem como forma de comunicação, para acolher os sujeitos em um processo comunicativo.

De acordo com Santos (2022), para Vigotsky (2000), as relações sociais transpassam as práticas culturais. Assim, a criança, desde que nasce, está em constante interação com os adultos, se apropriando de seus sistemas sociais e culturais. A professora Rosa parece trazer cuidadosamente essa prática através da percepção do que a criança gosta para fortalecer seus laços sociais e assim contribuir para seu desenvolvimento. É por meio do contato com os adultos que a criança vai construindo seus processos psicológicos mais complexos. Assim, essa relação do sujeito com o mundo é fundamental em sua perspectiva histórico-social.

Retomando Santos (2022), as concepções de Bakhtin (2010a) sobre o signo linguístico são compreendidas como uma criação ideológica intrinsecamente ligada à filosofia da linguagem. Assim, a interação entre uma consciência e outra abarca significados ao signo que pertence ao mundo exterior. Ou seja, os signos representam tudo o que existe, e, para Bakhtin (2010a), eles são ideológicos com a finalidade de perpetuar a consciência humana. Então, os signos remetem para além da palavra, pois outras expressões podem contribuir para a produção da linguagem e interação verbal, como um sorriso, um gesto ou mesmo um olhar. Essas concepções apresentadas por Santos (2022) também parecem ser evidenciadas por Rosa através do seguinte trecho de sua fala:

um medo assim de que às vezes de que a gente fale muito de linguagem que a gente queira uma coisa falada formalmente ou escrita formalmente a gente quer acolher e ser acolhido e manejar isso de uma forma mais saudável possível a gente sabe de inúmeras situações assim que às vezes e como tu mencionou né que a gente tem alguns alunos em vias de ter um laudo ou de ter um talvez outro transtorno global do desenvolvimento que não seja o autismo uma outra situação e que independente do papel digo laudo num documento a gente vai ter que pensar numa linguagem numa forma num... né porque às vezes ele vai falar um assunto vai falar uma animação do jogo mas daí tu vai só prestar atenção um pouquinho ou até vai abraçar vai ouvir e o abraço já vai ser linguagem suficiente. (Rosa, 07/08/2024)

Rosa traz um exemplo de linguagem voltado para a relação entre os indivíduos e com o meio no qual estão inseridos. Acolher e ser acolhido são ações fundamentais para iniciar uma interação que pode resultar no desenvolvimento de ambos os envolvidos. De acordo com Santos (2022), os estudos de Bakhtin (2010a) contribuem para pensar a interação com a criança com autismo, porque a presença do outro em um contexto social é fundamental para o desenvolvimento da pessoa com TEA. Sob

essa perspectiva, Prizant (2023) considera que os instrumentos neurológicos de que os seres humanos são munidos facilitam a intuição social, mas a diferença neurológica do autismo dificulta o desenvolvimento dessa intuição. É preciso que o estudante seja estimulado das mais variadas maneiras. Como diz o autor, aprendemos porque estamos expostos à linguagem, mergulhados nela. Assim, construímos nosso próprio conhecimento da linguagem, aprendemos que as palavras têm seus significados, como usá-las em frases e para expressar nossas ideias complexas. Peônia parece incentivar seu aluno através de questionamentos e relações entre texto e imagem, como aparece no trecho:

e eu tento incluir os alunos no caso o aluno autista ou às vezes fala o título do texto de alguma forma incluir mostro para ele se tem uma imagem que é colocada hoje a gente está usando a tela interativa não mais o quadro mas por exemplo o texto fala de algum tema específico... pássaros! E um pássaro tal lá eu vou abrir na tela eu costumo fazer isso vamos ver a imagem desse pássaro aí eu peço para que ele... pergunto para ele que pássaro é? o que a gente está falando? Ele também participa de alguma forma no caso do aluno que tem esse ano ele não lê né mas ele sempre participa de alguma maneira assim... alguma coisa relacionada né? (Peônia, 14/08/2024)

Na fala da professora percebe-se uma intenção de aproximar seu estudante do convívio social e cultural da turma, incentivando sua participação e tentando situá-lo no que está sendo discutido em aula. Há uma integração do estudante com o que está sendo realizado em sala de aula. Desta forma, ele está exposto a um ambiente propulsor da linguagem, mas a interação parece ser apenas com a professora através de seus questionamentos em alguns momentos isolados. Sabe-se que as pessoas com TEA enfrentam mais desafios em relação à interação com o outro devido aos déficits persistentes na comunicação social em múltiplos contextos. Assim, o espaço escolar pode ser um importante aliado no desenvolvimento potencial do indivíduo através da interação com professores e com seus pares.

Se, por um lado, a escola pode ser uma aliada no desenvolvimento do estudante com TEA, por outro, pode ser também um espaço de incertezas e despotencialização. A professora relata que o estudante não lê, mas participa dos momentos de conversa de alguma maneira. No entanto, em outro momento, a professora Violeta se refere ao mesmo estudante, a quem chamamos de Benjamin,

dizendo que é difícil conversar e identificar o que havia aprendido, enfatizando, em um trecho de sua entrevista, que o estudante não era verbal:

é continuo tentando adaptar atividades conforme eu vejo que ele está aprendendo e como é... no caso esses nossos autistas que tiveram dois que eu já dei aula foram difíceis de conversar e saber o que eles sabiam que um foi o Benjamin que ainda está aqui na escola pelo que ele mostrava nos jogos que eu trabalhava ele parecia que estava aprendendo né mas até hoje eu não sei se ele está alfabetizado ou não né que é um dilema do autismo quando se alfabetiza? né... a gente que vê nesses que não são não falam né? (Violeta, 07/08/2024)

Santos (2022) diz que a lógica do desenvolvimento das pessoas com deficiência é a mesma das sem deficiência, se estão inseridos em um ambiente propício para isso. Então, a autora sugere que é preciso desmistificar o que está posto sobre o desenvolvimento da pessoa com deficiência, pois, de um modo geral, as práticas pedagógicas desconsideram o potencial do estudante e terminam não possibilitando avanços reais para eles. Esse parece ser o caso de Benjamin, uma criança verbal, mas que apresenta ecolalia, repete palavras e expressões, uma das características do autismo, segundo Prizant (2023). No entanto, Violeta parece ignorar sua forma de se expressar e interagir, focando apenas na alfabetização do estudante, que, mesmo assim, não fica evidenciada para ela.

Levando em consideração a abordagem da professora em relação às características do estudante que se referem ao transtorno e ao que o estudante não consegue desenvolver, trago os estudos de Haag (2011) sobre a concepção de zona de despotencialização do sujeito, tendo em vista justamente a ideia de incapacidade do sujeito em detrimento a sua condição. Para o autor, a interação entre sujeitos, objeto do conhecimento e o ambiente criam possibilidades de construção de sentidos ilimitadas, mas nem todas as interpretações são viáveis; há um limite qualitativo de sentidos em cada situação apresentada. Dessa forma, para Haag (2011), não há segurança ou transparência naquilo que vai ser ensinado em relação ao que vai ser aprendido. A partir das possibilidades de construções dos estudantes e dos limites de interpretação de cada sujeito, é possível dizer que Violeta não tem certeza em relação ao que seus alunos aprendem ou não.

Outro exemplo de despotencialização do sujeito está relacionado à marca que a criança carrega em seu diagnóstico, como já foi dito várias vezes ao longo deste texto. De acordo com Santos (2022), o trabalho com estudantes com deficiência deve

estar focado no desenvolvimento das funções superiores, porque as funções elementares já estão prejudicadas. Assim sendo, não há contribuição para o processo de desenvolvimento dos estudantes se considerar o que falta no indivíduo, mas o potencial que pode ser atingido através do que ele já tem adquirido a partir das relações sociais/verbais. É possível fazer uma relação do que nos diz Santos (2022) com o que Violeta traz em sua fala no seguinte trecho:

e esse Airton que hoje eu tenho eu vejo ele com muita dificuldade que não sei se o laudo dele é só autismo teria um DI junto porque como ele tem tanta dificuldade de memória né? tem outra coisa junto porque não é só... a memória dele que não retém né? e da fala ainda e como é uma criança que não tem terapias né pouco evolui eu acho né nesse quarto ano pouco evoluiu. (Violeta. 07/08/2024)

É possível remeter a fala de Violeta (07/08/2024) a uma insatisfação em relação ao diagnóstico do estudante porque ele apresenta muitas dificuldades, e sua memória não retém informações. Também nos traz a informação de que, por não realizar terapias, que são indicadas para as pessoas com TEA, o estudante pouco evoluiu. Olhar para as dificuldades do estudante impede que possamos descobrir suas potencialidades. Assim sendo, precisamos nos ater às possibilidades para o desenvolvimento potencial do estudante no contexto escolar. É ponto pacífico que a pessoa com TEA tem déficits em relação à interação social e à comunicação social, assim como deve ser respeitada em suas singularidades. Como afirma Orrú (2012), o processo de ensino e aprendizagem de alunos com TEA deve ser conduzido em uma perspectiva de desenvolvimento da linguagem, anulando e sobrepujando o ensino mecânico e reducionista que ronda o desenvolvimento da aprendizagem desses estudantes. Rosa expressa suas ideias sobre avaliação desta forma:

eu já não gostava e batia meio... era da avaliação fixa vamos fazer assim! né da prova não gostava não gosto então ããã eu acho que entra muito nesse processo de entender o que a “criaturinha” gosta para daí a gente pensar onde a gente vai entender essa linguagem. (Rosa, 07/08/2024)

Rosa parece entender que avaliar não é dar uma prova e medir o que a criança sabe ou não sabe, de forma mecânica, como aponta Orrú (2012). A professora dá indícios de que entende a avaliação como um processo em que os sujeitos precisam se conhecer e compreender a linguagem um do outro, para que haja a partir daí um processo de interação entre os sujeitos. Margarida parece trazer pontos similares aos

de Rosa, embora faça alusão a outros fatores que podem influenciar o estudante em um momento de avaliação. Coloca, assim, a importância da evolução do estudante, como leremos nos trechos que seguem:

é dentro das condições dele eu vou avaliar ele eu acho que não posso avaliar ele com nota não posso dar pra ele I S MS que é a nossa nosso conceito eu para mim é o crescimento dele dentro daquela participação dele na minha aula daquela atividade que ele realizou.

Então dependendo da situação eu vou avaliar ele naquela situação ali eu percebo se ele está bem ou se não né?

Questão de nota não acho que é uma questão de -oh! Evoluiu não evoluiu gostou desse tipo de atividade desse ele já não se entrosou já tem mais de uma vez que não deu então nota pra ele não não avalio com nota (Margarida, 07/08/2024).

Rosa e Margarida parecem realizar a avaliação conforme as Diretrizes Nacionais da Educação Especial (2001), pois colocam seu objetivo no desenvolvimento do estudante com vistas a sua singularidade. Deixar de lado técnicas mecânicas de avaliação e centrar esforços nos avanços do estudante a partir do que ele já domina, objetivando seu crescimento é um importante potencializador no contexto escolar. Cunha (2020) aborda a avaliação como um processo que precede a observação do aluno pelo professor e antecede a intervenção. Coloca o professor como um pesquisador em relação aos seus estudantes, como vimos nas ações das professoras Rosa e Margarida. É preciso, contudo, que haja um plano para identificar as habilidades que o estudante possui e quais outras devem ser desenvolvidas. Vejamos como Peônia apresenta sua intervenção em relação a isso:

e aí eu vou avaliando o que realmente a gente vai vendo nessas de dar algumas tarefas de pedir algumas coisas algumas tarefas para eles fazerem e de começar a conversar sobre o assunto e aí a gente vê que a fala está... a linguagem está melhorando está evoluindo ou não né também Sim... mas a gente tem visto bastante progressos aqui com os nossos quanto a isso Peônia. 14/08/2024)

Peônia parece expressar que, conforme as coisas vão acontecendo, ela vai pensando as próximas ações. Parece não haver um plano elaborado, visando desenvolver algo específico quando a professora diz que de algumas tarefas vê o que foi alcançado. Ela sugere caminhos a serem percorridos de acordo com as indicações

desses progressos dos estudantes. De acordo com as Diretrizes Nacionais da Educação Especial (Brasil 2001), o projeto pedagógico para os estudantes com necessidades educacionais especiais⁷ deve seguir as mesmas diretrizes traçadas pelo CNE para todos os níveis de ensino. Conforme o documento, o ensino deve atender ao princípio da flexibilização, dando condições ao estudante para progredir em sua aprendizagem. Assim, a avaliação pedagógica deve identificar as barreiras que impedem ou dificultam o processo educativo dos estudantes nas mais variadas dimensões.

A avaliação deve focar no desenvolvimento e aprendizagem do estudante com vistas a sua potencialização, na reflexão pedagógica do professor e nas melhorias da instituição escolar com vistas as suas condições em atender as necessidades educacionais dos estudantes. Em razão disso, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial (Brasil, 2001) consideram todas as variáveis para avaliação: as que incidem na aprendizagem: de cunho individual; as que incidem sobre o ensino: condições da escola e prática docente; as sugeridas pelas diretrizes gerais da educação e as relações combinadas entre todas elas. Ao pensar os aspectos a serem considerados para avaliação dos estudantes, acho importante trazer alguns fragmentos de fala dos professores na tentativa de relacioná-los com o agir pedagógico ou não:

eu trabalhei o P e o B que são trocas deles e dos nossos que têm suspeita de dislexia eu faço junto ali né? e aí troca P/B F/V né? e aí eu vejo que continua escrevendo assim aí tem que voltar para essas sílabas vamos dizer assim que ainda não o fonema não está bem... diferenciado né? na hora de escrever mas é... durante os exercícios não é também só uma data específica né? quando eu estou junto ali fazendo a intervenção né?
(Violeta, 07/08/2024)

Violeta realiza atividades envolvendo as dificuldades dos estudantes, se vale do que eles não conseguem realizar para, a partir daí, fazer sua intervenção. Ao trazer atividades que não permitem que o estudante avance de forma positiva, voltamos às colocações de autores como Orrú (2012) e Cunha (2022), que nos alertam sobre os perigos da aprendizagem baseada no déficit. O PPP (2022) da escola traz a avaliação como parte do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, visando seu desenvolvimento. O documento diz que o objetivo da avaliação, na escola, é

⁷ Se referem a uma série de recursos e apoios de caráter mais especializados, que proporcionem ao aluno meios para acesso ao currículo, conforme Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001, p. 33).

determinar se o nível de conhecimento estabelecido foi atingido pelos estudantes, para que o professor possa reavaliar sua metodologia e revisar com os alunos o que for necessário. Os objetivos de avaliação do PPP (2022) parecem estar em consonância com as Diretrizes da Educação Especial (2001) no que diz respeito às variáveis apresentadas, pois estabelece um nível de aprendizagem para o estudante, indica a revisão metodológica e nova intervenção com o estudante se necessário.

Voltando às falas das professoras, Violeta parece não desvincular as dificuldades apresentadas por seus estudantes de fatores orgânicos, ao atribuir, ao longo de sua entrevista, suspeitas de transtornos de aprendizagem, como a dislexia, por exemplo. Tais observações me remetem ao que diz Haag (2015), em relação à despotencialização dos estudantes, bem como ao que diz Orrú (2012) sobre a visão clínica existente na escola. Nesse caso, identificar e atribuir fatores orgânicos à não aprendizagem dos estudantes pode ser caracterizado como um fator de despotencialização do sujeito.

Por outro lado, Orquídea traz, em sua fala, uma indicativa de cuidado em relação ao estudante para que ele realize as atividades sem desestabilizá-lo. É possível identificar um objetivo a ser alcançado com o estudante quando a professora diz que deseja que ele verbalize mais, pois essa é uma das necessidades das pessoas com TEA. É possível inferir que o estudante está alfabetizado e em processo de letramento escolar, algo muito importante para os alunos com TEA. Parece ser um posicionamento que atua sobre as potencialidades do estudante, respeitando seus limites como fala a professora nesse trecho:

ele é um aluno que a gente está lutando para que ele verbalize mais mas é complicado assim porque eu tento fazer com que ele leia eu tento fazer com que... mas tudo aquilo é muito devagar né? justamente por causa disso para ele não se desorganizar muito mas se eu... muitas vezes a então assim principalmente quando eles têm alguma avaliação... eu costumo fazer com todos a mesma avaliação eu faço com o Cauê né eu estava falando ali com o Cauê ele faz a mesma avaliação mas eu vejo assim se tem algum textinho se tem alguma coisa assim eu sempre procuro com ele a gente pegar mais figuras e fazer ããã de alguma maneira assim com que ele fique mais tranquilo assim não desorganizar as coisas com ele sabe? (Orquídea, 13/09/2024)

É possível perceber uma preocupação no relato da professora com relação a sua atuação com o estudante, quando usa a palavra “lutando” para se referir ao trabalho que desenvolve com ele. Orquídea parece sentir a necessidade de que ele

se “normalize” como os demais estudantes. “... é muito devagar...”, mas sabe que precisa ser dessa forma para que o estudante não se desorganize. Há um cuidado com a conexão entre a professora e seu estudante através do olhar pedagógico. Sabe-se a habilidade a ser alcançada há um objetivo expreso: a luta por mais verbalização; e, junto a isso, o respeito às limitações do estudante.

Mesmo dizendo que faz a mesma avaliação com todos os estudantes, Orquídea diz buscar mais imagens para as atividades de Cauê, e isso pode ajudar na compreensão do estudante. Há um olhar para as necessidades do estudante frente ao que a professora observa em relação a ele e não ao TEA. Vale destacar que há uma potencialização no discurso da professora quanto ao trabalho desenvolvido com Cauê. Aqui, saímos de um olhar clínico para um olhar pedagógico do que o estudante é capaz de desenvolver, mesmo que a professora apresente, em alguns momentos, um discurso que despotencializa o estudante, ao dizer que sua aprendizagem é mais lenta e que ele pode se desorganizar, se ela der as mesmas atividades que os demais colegas.

Então, ao pensar questões relacionadas à linguagem, é possível constatar uma diferença de abordagem entre Orquídea e Violeta. Enquanto a primeira está calcada em potencializar seu estudante através de instrumentos que auxiliam no seu desenvolvimento, mesmo que devagar, a segunda parece centrada nas regras rígidas e mecânicas da escola tradicional, focada no déficit do estudante, caracterizando o que Haag (2015) chama de Zona de despotencialização do Desenvolvimento (ZdD). Esses contrapontos são ainda muito comuns no dia a dia da escola. Refletir acerca da importância de desenvolver a linguagem através da interação e incentivar os estudantes a participarem das ações pedagógicas cotidianas é um desafio a todos os professores.

Dando seguimento às discussões, a próxima seção discorre sobre aspectos importantes para desenvolver a linguagem, de acordo com as falas das professoras entrevistadas. Esta pesquisa toma por base como relevantes para o desenvolvimento da linguagem a interação sociocultural entre as crianças e as pessoas que as rodeiam em conformidade com Vigotsky (2010). A interdependência entre pensamento e linguagem, assim como a linguagem interior, que, de acordo com esse autor, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento e na regulação do comportamento. Outro ponto importante está relacionado à força com que os discursos podem despotencializar a aprendizagem de uma criança, marcando-

a como incapaz, conforme Haag (2015). E, em oposição a essa ideia, Bandeira (2020) defende a potencialização do trabalho docente frente aos progressos dos estudantes.

4.2.3 Perspectivas de (des)potencialização do desenvolvimento de estudantes com TEA

O discurso das professoras, permeado por suas concepções, experiências e trajetórias de vida, revela tanto elementos potencializadores quanto despotencializadores no exercício da docência. Nesse sentido, torna-se imprescindível identificar a manifestação desses marcadores nas narrativas das educadoras e os indicativos que deles emergem, a fim de contribuir com o objetivo geral desta pesquisa. A perspectiva de Haag (2015), ao apresentar o conceito de discurso despotencializador frequentemente expresso por professores em relação ao desenvolvimento de seus alunos com TEA, pode ser fundamental para a compreensão dos benefícios e desafios inerentes às suas práticas pedagógicas. Paralelamente, é igualmente necessário discernir as potencialidades do trabalho docente, conforme as perspectivas de Bandeira (2020), a partir da observação de suas práticas e do impacto destas na evolução dos estudantes com TEA.

Sendo assim, o Sistema de Ensino da escola em que esta pesquisa foi realizada implementou a BNCC e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) a partir do Documento Orientador do Currículo de Território do município, conforme o Parecer CME de dezembro de 2019. As orientações visam estabelecer os princípios e concepções obrigatórios ao longo das etapas e respectivas modalidades da Educação Básica municipal. Desta forma, no início do ano letivo de 2020, passou a ser obrigatória a implementação da BNCC (2018) e do RCG (2018). Esse movimento político é importante para compreender as concepções municipais em relação à educação que visam um teor pedagógico emancipatório e libertador, promovendo a transformação dos sujeitos, conforme o Documento de Território (2021).

Os documentos curriculares citados regem o trabalho pedagógico da escola em foco junto ao PPP (2022). Pensar a linha de trabalho proposta pela mantenedora pode auxiliar na discussão sobre os aspectos que as professoras acreditam ser relevantes para o desenvolvimento da linguagem e como os estudantes com TEA são beneficiados. As professoras entrevistadas desenvolvem diferentes componentes curriculares com suas turmas, já que o ensino nos Anos Iniciais é globalizado. Porém,

quando falamos sobre linguagem, elas se voltaram ao componente de Língua Portuguesa, dando a entender que a linguagem é desenvolvida apenas nessa aula.

Com uma visão voltada para a linguagem como um processo interacionista, em que o sujeito desenvolve a capacidade de refletir criticamente sobre o uso que faz da língua, e o social exerce influência sobre o individual, modificando-o, vamos dialogar sobre as falas das professoras em relação aos aspectos que consideram relevantes para o desenvolvimento da linguagem em sala de aula. Vigotsky (2010) defende a interação social com adultos e pares mais experientes, importantes para o desenvolvimento da linguagem (ZDP), assim como a mediação cultural, a interdependência entre linguagem e pensamento, considerando a linguagem interior da criança que auxilia em sua regulação e desenvolvimento do pensamento. A partir desse entendimento, foi possível verificar que o relato sobre atividades desenvolvidas com os estudantes foi o ponto central na narrativa das professoras, que trouxeram respostas curtas para esse questionamento. As professoras pareceram refletir sobre suas práticas e a partir disso expressaram atividades ou propostas que consideram importantes para o desenvolvimento do estudante.

Com base nos documentos que direcionam as questões de ensino da rede e as narrativas das professoras, nosso foco agora está no que é possível verificar de evidências de (des)potencialização do desenvolvimento e possibilidades de potencialização do desenvolvimento, de acordo com Haag (2015), Bandeira (2020) e Cruz (2021). Os conceitos trazidos pelos autores já foram apresentados ao longo da pesquisa, mas é importante lembrar brevemente cada um deles.

Segundo Haag (2015), a Zona de despotencialização do Desenvolvimento (ZdD) ocorre quando o discurso convence os mediadores que a limitação de uma criança com algum transtorno ou síndrome é imutável, impondo restrições de interação que deixam de priorizar suas necessidades de aprendizagem. Bandeira (2020) traz a Zona de Potencialização de Desenvolvimento (ZPD) como as ações de interação entre os mediadores responsáveis pela aprendizagem da criança. Em oposição à ZdD descrita por Haag (2015), a ZPD está relacionada a todo trabalho desenvolvido com a criança que vai auxiliar em seu desenvolvimento. Cruz (2021), por sua vez, coloca as Possibilidades de Potencialização do Desenvolvimento (PPD) como estímulos e práticas pedagógicas adequadas às necessidades da criança capazes de potencializar sua aprendizagem. Esses autores se valem dos estudos de

Vigotsky (2008), principalmente em relação à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) para embasar suas definições.

A partir do que trazem Haag (2015), Bandeira (2020) e Cruz (2021), será realizada a análise das narrativas das professoras abordando (des)potencialização no discurso e nas propostas pedagógicas, as possibilidades de potencialização do desenvolvimento. Nesse sentido, a professora Orquídea traz a ideia de que o ambiente familiar em que a criança está inserida é importante para o seu desenvolvimento. Ela se manifesta sobre a importância de as crianças poderem conversar em casa e de ler para alguém. Elas querem ler e precisam de alguém para ouvi-las, diz Orquídea. Em sala de aula, os alunos querem ler para a professora, o curto tempo e os conteúdos a desenvolver são limitadores ao espaço dado à leitura. Assim, ela orienta que leiam em casa para seus familiares ou para seus animais de estimação, como apresenta o seguinte excerto:

se eles têm um ambiente em casa que eles podem conversar que eles podem pegar um livro de repente e ler que nem eu brinco com eles eu digo às vezes eles querem muito ler! e às vezes ler para mim e tal eu digo assim se não tem ninguém para te ouvir em casa não é muito bom a gente ficar lendo só com os olhos às vezes cansa então lê para um cachorrinho lê para um gatinho. (Orquídea, 13/09/2024)

Orquídea traz pontos importantes em sua fala que refletem situações de (des)potencialização bem como suas possibilidades. Ela sugere que, em casa, os estudantes podem ter um ambiente que proporcione atividades capazes de impulsionar seu desenvolvimento linguístico, como a conversa e a leitura. Tal realidade pode ser considerada potencializadora para os estudantes, se eles realmente tiverem um ambiente familiar que proporcione a escuta e o diálogo, ou seja, de acordo com Cruz (2021), a criança precisa de estímulo para se desenvolver, e a família deve ser o primeiro espaço potencial que a prepara para a interação com o meio social. Cunha (2022) propõe uma sinergia entre a escola e a família com objetivos e práticas educacionais convergentes. Tal parceria pode criar ambientes consistentes e eficazes para que os estudantes se desenvolvam integralmente, apresentando-se, como indica Cruz (2021), possibilidades de potencialização do desenvolvimento desses estudantes, aperfeiçoando a fluência leitora, por exemplo.

Em outro momento, a professora relata que dedica pelo menos uma tarde por semana à leitura em sala de aula, criando oportunidade para que as crianças leiam.

Essa prática, além de estimular o hábito da leitura, permite que os alunos interajam com diferentes textos, ampliando seu repertório e desenvolvendo a compreensão leitora. Orquídea demonstra como as práticas pedagógicas podem potencializar o desenvolvimento dos alunos, ao oferecer experiências de leitura significativas e promover a interação com a linguagem escrita. Ao criar um ambiente propício à leitura, a professora está contribuindo para que os alunos se tornem leitores mais autônomos e críticos. Essa abordagem exemplifica o que Cruz (2021) defende: professores que interagem com os alunos, planejando para atender às necessidades da turma e respeitando a diversidade, possibilitam a potencialização da aprendizagem.

Ao incentivar a leitura em casa, Orquídea observou um aumento na confiança dos alunos em relação à própria leitura. Ao ler em voz alta, as crianças têm a oportunidade de avaliar a própria produção e desenvolver a fluência. Assim, é possível depreender que a leitura oral é o aspecto que a professora acha importante para desenvolver a linguagem de seus alunos. Santos (2016) aborda a linguagem escrita como um dos maiores bens culturais da nossa sociedade, sendo essencial aprender a ler e escrever para ingressar na sociedade letrada. Orquídea afirma que as crianças querem ler, mas nem sempre têm alguém para lhes escutar. Dito isso, a professora tenta ampliar o desenvolvimento da leitura das crianças com o incentivo da leitura, também, em casa, mesmo que para seus animais de estimação.

A participação efetiva da família na promoção de atividades que estimulem o aprendizado de seus filhos é muito importante para o desenvolvimento infantil, conforme destaca Cruz (2021). Chama a atenção que para Orquídea a família e o trabalho com leitura são aspectos importantes para evolução da linguagem. Essa motivação advinda de ambos os espaços em que a criança se desenvolve integralmente indicam Possibilidades para Potencialização do Desenvolvimento (PPD) da linguagem. Cruz (2021) ressalta que a oferta de estímulos e práticas pedagógicas adequadas às características individuais dos estudantes impulsiona a potencialização do desenvolvimento da linguagem.

Orquídea incentiva a prática da leitura em voz alta, propondo que seus alunos compartilhem gêneros textuais variados, como 'tirinhas' e 'poeminhas', com diferentes ouvintes: avós, mães, vizinhos, animais e irmãos. A professora comenta que as crianças são resistentes em querer ler para os animais, pois questionam sua compreensão, mas Orquídea parece estimular essa prática ressaltando o prazer que

os animais sentem ao ouvir o som da voz das crianças e que vão ficar tempo ouvindo a leitura e vão gostar muito, como evidenciado no próximo excerto:

eles dizem ai prof mas eles não nos entendem! eu digo tu é que pensa eles gostam do som da tua voz então é o som da tua voz que vai encantar então tu pode falar o que tu quiser ele vai estar amando porque tu vai estar ali conversando e ele vai estar ouvindo a tua voz e dessa maneira eles também já perdem um pouco daquela barreira do ler então desde que eu conversei com eles sobre isso lê para o cachorrinho lê para o maninho que está sentadinho que está conversando então façam isso eu notei que eles perderam muito mais aquela aquele medo e aquela vergonha de ouvir porque eles têm vergonha de ouvir a voz deles né? Então com isso eles vão quebrando essa barreira. (Orquídea, 13/09/2024)

É possível inferir, através do discurso de Orquídea, que o incentivo à leitura vai além do ato de ler. Parece haver interesse em potencializar a fala e a escuta da criança. Consequentemente, barreiras como o medo e a vergonha de ler em voz alta são vencidos, conforme a criança vai se familiarizando com o processo de leitura. Bandeira (2020) considera a preferência por estimular um discurso potencializador para o desenvolvimento do educando. Nesse sentido, a professora cumpre esse papel e estabelece uma cooperação entre o contexto escolar e o familiar, ampliando os mediadores responsáveis pela aprendizagem do estudante. Se a ZPD não é fixa, como argumenta Bandeira (2020), alavancar espaços que proporcionem a interação do estudante com novas experiências parece fundamental para o seu desenvolvimento.

Embora, como aponta Bandeira (2020), é preciso investir na ZPD, ainda é possível identificar discursos que despotencializam o desenvolvimento dos estudantes, como Haag (2015) tem apontado. Ao perguntar a Violeta sobre os aspectos que entendia como relevantes para o desenvolvimento da linguagem de seus estudantes, ela iniciou falando de um de seus alunos para quem, por não estar lendo, indica foco no relato oral para criar histórias. Em um discurso despotencializador, disse que a turma era atrasada em relação à produção de texto e seguiu explicando a atividade que iria realizar com os estudantes naquele dia. Vejamos o seguinte trecho narrado:

No caso este que não está lendo vai ter que ser mais a parte oral de criar histórias que nem agora essa semana eu vou introduzir que esta turma está meio atrasada na parte de produção de texto essa semana não hoje por

sinal a aula tá pra hoje nós vamos fazer uma história maluca e cada um vai tirar um objeto de um saco e aí vamos montar essa história e quem vai ser a escriba? sou eu né! e aí nisso tudo cada um vai ter que falar né? só que vai ser na verdade uma história maluca dessa vez né? depois a gente vai fazer uma história com um pé e cabeça vamos dizer assim. (Violeta, 07/08/2024)

A fala da professora sugere que a produção textual tem importante destaque em sua abordagem para o desenvolvimento da linguagem de seus estudantes. Diante das dificuldades da turma, a professora conduz uma atividade como escriba, utilizando objetos para a construção de um texto coletivo. Entretanto, não há um gênero textual como base para a produção de texto e a ausência de uma atividade de pré-leitura pode limitar a eficácia da proposta. A criação de um “texto maluco” a partir de um objeto surpresa, pode dificultar a sequência de ideias e a manutenção do foco, especialmente com crianças com TEA ou com dificuldades de alfabetização, como disse a professora.

Há uma despotencialização no discurso da professora no que tange à sua visão sobre os conhecimentos da turma em relação à produção textual. O aluno em foco é visto como uma criança que não lê. Além da caracterização do estudante através daquilo que Violeta julga que ele não sabe, coloca a turma em posição de atraso de aprendizagem. Nesse discurso despotencializador, a professora se coloca como “escriba” e dá a entender que, após essa atividade, os estudantes vão conseguir produzir textos dentro do esperado por ela, quando se refere ao próximo texto que será escrito “com pé e cabeça”

Parece que, novamente, temos uma prática docente baseada nas concepções de linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação, quando a língua é desvinculada do contexto social do indivíduo. É perceptível que a professora se coloca como única influência para a aprendizagem dos estudantes que interagem com ela. Em outro momento, relata:

então na fala mesmo na participação como eu já falei anteriormente né muito fácil eles participarem questiono quando dou um assunto vamos lá! então nessa participação que eles têm diária eu não sou uma professora que fico falando né lá na frente eu falo um tempo a matéria que eu estou trabalhando né o conteúdo e aí eles têm e na verdade quando eu dou também uma coisa nova eu pergunto o que eles já sabem antes aquela função né o que vocês sabem sobre? já ouviu falar essa palavra? isso tudo acaba que ele vai ampliar o conhecimento dele esse que eu falo né o geral para a vida eu tento linkar né. (Violeta, 07/08/2024)

Violeta acrescenta outros aspectos que julga relevantes para o desenvolvimento da linguagem, como a fala, a participação em aula, a matéria ou conteúdo e o diálogo de perguntas e respostas que a professora faz, tentando linkar o conteúdo com a vida dos estudantes. Pode-se inferir que a professora tenta trabalhar os conteúdos para que façam sentido para os estudantes. Aqui podemos perceber um movimento de potencialização quando a professora tenta aproximar as atividades do meio social e cultural de seus estudantes. É perceptível a integração entre a professora e seus alunos, mas o trabalho realizado dá a impressão de ser mais individualizado e mecânico. Por isso, entendo que não se enquadra em uma concepção interacionista.

Sabemos que, desde que nasce, a criança está em constante interação com os adultos. Esse contato vai dando forma aos seus processos psicológicos. Como já vimos, Vigotsky (2008) diz que a criança necessita da participação do outro na sua constituição como sujeito. O meio no qual a criança está inserida vai lhe proporcionar possibilidades de desenvolvimento que começa muito antes da aprendizagem escolar. Nesse sentido, a narrativa de Peônia traz como aspecto relevante para o desenvolvimento da linguagem de seus estudantes os jogos que envolvam outros colegas. Ela relata que a interação com outros colegas é importante para incluir os estudantes nas atividades de aula. Consideremos sua narrativa:

acho que jogos de... e que possam ter jogos que envolvam outros colegas também pelo menos os de grupos assim duplas ou trios que ele possa né interagir com outros colegas ter pelo menos esse ambiente né jogos acho que são bem pontuais assim para ajudar ãããããã... incluir como eu falei nas atividades da sala de aula. (Peônia, 14/07/2024)

Peônia faz referência a seu estudante com TEA quando fala sobre os jogos capazes de envolver as crianças e acredita que desta forma haverá interação. O transtorno do espectro autista afeta a área da interação social e comunicação. Ao oferecer jogos em grupos, duplas ou trios, que possibilitem a interação comunicativa entre os estudantes, a professora acredita estar potencializando o desenvolvimento do estudante. Diz também que os jogos são uma possibilidade de inclusão do estudante na turma e nas atividades de aula. Segundo Vygotsky (2010), a linguagem desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo da criança. Através da interação com o meio social e cultural, mediada pela linguagem, a criança internaliza os processos mentais, passando de uma fase inicial, em que é dominada

por processos naturais, para uma fase em que realiza ações de forma cada vez mais autônoma e complexa.

A professora sugere o uso dos jogos como maneira de incluir o estudante nas atividades de aula, mas parece não pensar nas possíveis aprendizagens e potencialidades que podem surgir da interação com os colegas. Haag (2015) chama a atenção para alguns benefícios que os jogos podem trazer para os estudantes, como a motivação, atenção na execução de tarefas, além de impulsionar diversas competências nos jogadores. Embora a referência esteja relacionada aos jogos digitais, em um ambiente singular como a Sala de Recursos Multifuncional (SRM), o mesmo pode ser aplicado para outros jogos e nas salas de aula comuns.

Ao longo da escuta da narrativa da professora, de um modo geral, é perceptível que a linguagem não ocupa lugar de destaque nas aulas. O estudante referido realiza atividades individualizadas, flexibilizadas para ele, com auxílio de uma estagiária de apoio. Mesmo sugerindo a interação através de jogos em grupo para incluir o estudante nas atividades de aula, ele não estava interagindo com a turma ao longo do período, mas realizando uma tarefa em paralelo, interrompida para que pudesse participar da aula, como é possível perceber na sequência da narrativa de Peônia:

nós vamos organizar um dos trabalhos que teve mais que um né na mostra e eu queria falar a respeito e mostrar algo na tela a respeito do trabalho do que nós íamos fazer o aluno autista que ele já estava fazendo outra atividade que já tinha iniciado ele continuou na aula seguinte com a... só que eu pedi para ele parar pedi para professora de apoio né pra ele prestar atenção ela o orientou também... eu orientei também e passou a prestar atenção que eu ia falar para todos né? e depois eu fiz algumas perguntas para ele a respeito se ele tinha entendido alguma coisa ele diz palavras... palavras chaves assim algumas vezes. (Peônia, 14/08/2024)

O aluno referido é verbal e se utiliza da ecolalia como estratégia comunicativa. Esse pode ser o motivo que leva a professora a questionar sobre sua compreensão dos assuntos abordados. Essa prática, comum em crianças com TEA, demonstra uma maneira particular de interagir com a linguagem. Prizant (2023) afirma que a ecolalia é um caminho para aquisição da linguagem para essas crianças. A ótima memória e o caminho percorrido para o avanço nos aspectos sociais, cognitivos e linguísticos levam-nas a captar as regras da linguagem. Em resumo, o autor considera que a memorização de frases e expressões auxiliam na internalização das regras de linguagem.

Peônia parece subestimar o potencial de compreensão do estudante devido a ecolalia. Ao invés de se dirigir ao estudante, ela solicita à estagiária de apoio que o faça prestar atenção. Essa abordagem da professora em direcionar a comunicação a outra pessoa sugere uma visão limitada em relação a capacidade de expressão do estudante. Essa narrativa revela a despotencialização discursiva em relação ao uso da linguagem nesse contexto, como apresenta Haag (2015). Logo a professora repete que também orientou o estudante e diz que ele ficou atento. Esses reforços dão a impressão de que nem sempre o aluno está atento ao que acontece na sala de aula, somente quando é chamado a participar.

Diferente do que diz Peônia em relação à forma de comunicação do estudante que apresenta ecolalia, Margarida incentiva seu desenvolvimento linguístico encorajando sua participação nas aulas. Em seu relato, Margarida faz menção a músicas e a *jingles* para o desenvolvimento da linguagem de seus alunos, como vemos no relato que segue:

olha nas artes a gente está trabalhando bastante música agora então eles têm que cantar eles fazem jingles eu acho que isso é bem importante eles têm que se expressar a linguagem deles claro que eu como professora não tem como eu não corrigir algumas coisas né na questão da fala mas por exemplo a questão com Benjamin eu vou falar da mesma maneira não posso falar com ele que nem o Nenê ou tentar falar... eu falo com ele igual eu olho pra ele Benjamin oh! nós vamos cantar não sei o que... daí ele olha pra mim “nós vamos cantar!” eu não vou falar de maneira diferente acho que a linguagem é igual pra todo mundo e ele tem que entender que ele é igual ele só tem aquele... ele não sabe o que ele tem também né? eu que sei eu que ia né? Então ele tem que ter a mesma fala que todo mundo. (Margarida, 07/08/2024)

Pelo que diz Margarida, é importante que os alunos possam se expressar à sua maneira. É possível inferir que a professora direciona as instruções das tarefas ao estudante com TEA e não à estagiária de apoio, como também indicaram outras professoras. A ecolalia parece ser tratada de forma natural e compreendida pela professora. Margarida sustenta que o estudante com TEA deve participar junto aos outros colegas e não deve ser infantilizado com uma forma diferente de falar. Para Margarida, a linguagem de Benjamin deve ser desenvolvida como a de todos os outros colegas.

Prizant (2023) reitera a importância de auxiliar a criança a usar uma linguagem mais criativa. Como afirma o autor, “[...] simplificar a linguagem usada com a criança,

dividir os fragmentos ecoados em palavras ou expressões mais curtas, acrescentar gestos e introduzir apoios visuais e linguagem escrita” (Prizant, 2023, p. 66) podem auxiliar a criança a entender o processo comunicativo, reduzindo o uso da ecolalia. O uso de fotos e imagens ou palavras por meio de dispositivos pode enriquecer o vocabulário da criança com TEA. Os meios visuais são um ponto forte para alavancar o aperfeiçoamento da linguagem. Margarida se utiliza do diálogo com Benjamin para que ele a entenda, porque, ao longo da sua entrevista, deixa claro que o trata como trata os outros colegas e que a linguagem é igual para todos.

Como estamos discutindo ao longo desta dissertação, as pessoas com TEA apresentam características próprias na comunicação e na interação social. Nesse sentido, impulsionar o trabalho com linguagem deveria ser um objetivo importante a ser desenvolvido com os estudantes. Entretanto, de um modo geral, isso não parece estar acontecendo de forma direcionada. Há aspectos potencializadores na fala de Margarida, quando direciona a explicação para Benjamin junto aos outros colegas, e não diferencia as atividades deixando o estudante em separado da turma. Ao acreditar que seu estudante tem potencial assim como os outros colegas, Margarida está proporcionando possibilidade de interação entre seus estudantes, ação que é capaz de desenvolver a linguagem.

Ao pensar sobre os aspectos importantes para o desenvolvimento da linguagem, ao longo de seu relato, Rosa traz a autonomia, assim como a maturação no processo de ser professor. Reafirma sua ideia de relacionamento, como vemos neste trecho da entrevista:

a questão de programar ou planejar uma atividade cada dia mais ela vai modificando eu acho que há uma maturação do meu processo de ser professora o que antes eu achava que essa atividade todos vão ter que fazer e dar um jeito hoje não é mais assim como a linguagem e forma de apresentar aquilo ali e de acolher a resposta que ele vai me dar Então acho que essa aí segura assim um pouco e daí tu falou da diferença né? De novo vai bater naquela questão que eu trouxe acho que do relacionamento eu tenho pensado nessa palavra relacionamento e eu acho que isso é importante a gente desenvolver tentar desenvolver dentro da escola. (Rosa, 07/08/2024)

Rosa parece expressar que a prática diária em sala de aula vai transformando seu agir pedagógico. Ainda assim parece estar em conflito com o que entende que é dar aulas atualmente e com o que pensava ser a maneira correta de ensinar. Penso

que faz menção ao relacionamento, porque é através de nossas relações que desenvolvemos a linguagem e nos tornamos nós mesmos, como afirma Santos (2016). Nesse sentido, a interação de Rosa com seus estudantes afeta seu fazer pedagógico, da mesma forma que a interação entre os estudantes e dos estudantes com a professora afeta a todos. Há um movimento reflexivo na narrativa de Rosa com relação ao seu fazer pedagógico, embora ainda não pareça estar claro o caminho que a ser seguido por ela.

Brites L. e Brites C. (2019) sempre aconselham os pais de crianças com TEA a escolarizarem seus filhos após o diagnóstico, porque faz uma diferença significativa no desenvolvimento e na melhora de comportamentos desreguladores da criança. Não é à toa que estamos falando ao longo da pesquisa sobre a importância da interação para o desenvolvimento intelectual de qualquer indivíduo através das teorias de Vigotsky (2010). Nessa perspectiva, Rosa apresenta a autonomia como um aspecto importante para o desenvolvimento da linguagem, como aparece nos seguintes trechos:

refletindo o que a gente pensa muito nisso a gente traz a questão de autonomia para os alunos atípicos e bate pra ti pensar nos alunos típicos né? tá então que foi uma das minhas barreiras e uma vez que eu tenha perdido um pouco o encanto de ser professora de matemática talvez por não me emocionar mais em pensar uma aula para ensinar um conceito de polinômio trinomial sabe? tipo assim eu não quero ensinar polinômio trinomial não sei o que não sei o que eu quero que ele entenda um pouco como funciona a vida financeira eu quero sabe.

É tipo assim tá, mas pra que né e qual é a autonomia que eu quero gerar? onde que esta autonomia está chegando realmente assim né a autonomia do fulano A vai ser diferente da autonomia do fulano B talvez o fulano A vai trabalhar numa situação que ele precisa de apoio o tempo inteiro ele não vai conseguir dar conta sozinho talvez de alguma situação, mas a pessoa B vai dar. (Rosa, 07/08/2024)

Prizant (2023) destaca que os pais de crianças com TEA querem conhecer o currículo escolar de seus filhos, porque seu desejo é que tenham sucesso em sua vida adulta. Rosa parece trazer uma preocupação semelhante, mas com foco no que a criança vai conseguir realizar sozinha. Embora reconheça que os estudantes podem apresentar graus diferentes de autonomia, parece demonstrar certa preocupação em relação a como esse processo vai acontecer. Rosa parece indicar que, devido ao currículo escolar, não há preparação para uma verdadeira autonomia dos estudantes.

Isso se evidencia quando diz que não quer mais ensinar polinômios, mas sim vida financeira. Esse dilema dá a entender que o trabalho docente não atende às necessidades dos estudantes, manifestando-se em sua frustração em dar aulas de matemática.

Perder o encanto de ensinar conceitos matemáticos que Rosa considerava importantes e relacionar a autonomia de seus estudantes, repensando o que pode ser importante ensinar na escola denota ser a preocupação da professora atualmente. Em minha opinião, ao ensinar o que não parece relevante e necessário ao estudante, a professora parece assumir uma despotencialização de seu trabalho docente. Para reverter tal impacto, considera a possibilidade de realizar atividades que sejam úteis aos estudantes. Prizant (2023) diz que, para garantir melhor qualidade de vida para pessoas com TEA, a prioridade deveria estar relacionada à construção da autoexpressão e autoestima, incutir felicidade, criar experiências positivas e enfatizar relacionamentos saudáveis.

A superação da visão fabril, que insiste na padronização do ensino e na produção de alunos em série, é um passo fundamental para transformar a escola em um espaço emancipatório e libertador, conforme preconizam os documentos orientadores municipais. No entanto, a persistência de formatos tradicionais levanta um questionamento urgente: como podemos potencializar o trabalho docente e reduzir as frustrações dos professores? A resposta passa, necessariamente, pela revisão das práticas pedagógicas, como ilustra o caso da matemática. A forma como essa disciplina é frequentemente ensinada, distanciada do cotidiano dos estudantes e focada em cálculos abstratos, evidencia a necessidade de uma mudança paradigmática. Essa desconexão, como observado por Rosa e corroborado por Freire (2011), que defende uma educação transformadora e sem dicotomias, não apenas desmotiva os alunos, mas também impacta negativamente o trabalho docente, revelando um discurso despotencializador que permeia toda a comunidade escolar

Nesse momento, ao olhar para a professora e para os estudantes, percebo que o formato como a escola se apresenta não atende a nenhum dos dois lados; é falho. Prizant (2023) defende que experiências emocionais positivas geram motivação para aprender e explorar, ajudam a construir a autoconfiança e estimulam conexão com outras pessoas. Dito de outra forma, geram qualidade de vida. Para o autor, quando estudantes estão em situações de estresse persistente, prestam menos atenção, a retenção é menor, e é mais difícil acessar o que se pode aprender. As ideias de Prizant

(2023), bem como a narrativa de Rosa, combinadas, podem contribuir para pensar de que forma a escola pode desvincular-se de uma visão tradicional para tornar-se eficiente e próxima da realidade e necessidade dos estudantes e dos professores.

Cunha (2020) desenvolve a ideia de que os educadores se utilizam das habilidades dos estudantes para chegar à aprendizagem. Tais habilidades são fortemente influenciadas pelas cargas afetivas, inerentes ao ser humano e indissociáveis de seu caráter. O autor sustenta que amar o que se faz produz sensação de prazer e bem-estar, resultando em sentimentos alegres. No entanto, Rosa está desestimulada frente um currículo que não atende as suas expectativas e nem a dos estudantes. Sem o encanto e a emoção para ensinar, Rosa quer que ocorra uma mudança para que as coisas façam sentido. Ou seja, tanto para a docente quanto para o aluno, é preciso afetividade e significado no que se faz. Em resumo, as informações adquiridas em momentos alegres transformam-se em conhecimento, e um dos instrumentos fundamentais é o afeto. Cunha (2020) e Prizant (2023) argumentam a favor da importância de um ambiente acolhedor e saudável para que os estudantes se desenvolvam.

Em sua narrativa, Rosa destaca aspectos importantes para o desenvolvimento da linguagem de seus estudantes, quando pensa que são necessárias adequações na forma como a escola se apresenta hoje para atender aos alunos. Para a docente, os estudantes precisam de autonomia, com níveis diferentes para cada sujeito. Quando reconhece uma mudança na maturação em seu processo docente revela um olhar apurado na busca por uma educação que contemple seus estudantes. Ao finalizar sua resposta, a professora fala em “autonomia básica de convivência”. Prizant (2023) destaca que a pessoa deve ser pensada como um todo: não devemos nos centrar apenas no desempenho escolar e no currículo-padrão, precisamos promover a disposição para aprender. Nessa perspectiva, Rosa traz valor ao conhecimento do outro, em uma reflexão que percebe a necessidade de mudanças na forma como a escola se apresenta e em seu fazer pedagógico.

Ao tratar sobre os aspectos que as professoras consideram importantes para o desenvolvimento da linguagem de seus estudantes, podemos encontrar diversos elementos, entre os quais destaco: a produção textual, a leitura, os jogos, a expressão através da música, diálogo, família, interação com os colegas, a necessidade de adequar a visão do professor frente ao ensino/aprendizado, e a valorização do conhecimento. Na perspectiva interacionista, proposta por Vigotsky (2010), a

linguagem é concebida como um processo ininterrupto, praticada por agentes sociais e ocorre por meio do diálogo e da troca de conhecimento. Ao longo das narrativas das cinco professoras, é possível perceber que ainda é necessário avançar no reconhecimento de uma linguagem concebida como interativa nesse contexto, pois as professoras parecem ser o centro de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Ao analisar os aspectos que as professoras consideram importantes para o desenvolvimento da linguagem de seus estudantes, posso dizer que a rede de ensino valoriza o protagonismo do estudante, visando ao processo de aprendizagem como uma experiência social de interação pela linguagem mediada pelos professores. No entanto, a discussão de dados realizada a partir dos conceitos de Zona de Despotencialização do desenvolvimento (Haag, 2015), Zona de Potencialização do Desenvolvimento (Bandeira, 2020) e Possibilidades de Potencialização do Desenvolvimento (Cruz, 2021) constatou a coexistência desses discursos nas narrativas das professoras.

Concluindo esta seção, destaco que a perspectiva de Vigotsky (2010) sobre a interação social é um aspecto fundamental para o desenvolvimento da linguagem. Através da mediação cultural, essa interação impulsiona a progressão da Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) em direção à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Essa tríade essencial ao desenvolvimento de qualquer indivíduo – interação social, mediação cultural e pensamento – é também enfatizada por Haag (2015), que destaca a linguagem como o principal meio para o desenvolvimento humano. Em síntese, a abordagem de Haag revela que a ausência de mediadores tende a desacelerar o progresso de estudantes com deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento.

Por outro lado, investir na qualificação das intervenções, conforme a proposição de Vigotsky (2010), capacita o indivíduo a superar sua ZDP, internalizando-a como Zona de Desenvolvimento Real. Esse movimento que qualifica as intervenções faz parte do que Bandeira (2020) apresenta como Zona de Potencialização do Desenvolvimento, ou seja, é o conjunto de ações que visam potencializar a aprendizagem do estudante.

Após as reflexões e discussões apresentadas até aqui, no próximo capítulo, apresentam-se os destaques finais desta dissertação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação, buscou-se analisar as práticas pedagógicas de professoras de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), identificando seus benefícios e desafios no contexto da sala de aula. Essa investigação, estruturada em categorias de análise que visam aprofundar a discussão sobre o desenvolvimento da linguagem no ambiente escolar e seus impactos nos estudantes com TEA, gerou diversas reflexões que contribuíram significativamente para meu desenvolvimento profissional na Educação.

A pesquisa teve início com a apropriação da fundamentação teórica, buscando complementar meus conhecimentos sobre as concepções de linguagem presentes e passadas no ensino brasileiro. A compreensão dessas concepções frente às práticas pedagógicas permite identificar o papel do professor em sala de aula. Um professor que centraliza o ensino-aprendizagem revela como o ensino tradicional persiste em nossas escolas. Essa relação é crucial, pois a formação docente influencia diretamente a maneira como as aulas são ministradas. Por isso, a pesquisa adota a concepção de linguagem como processo de interação, que possibilita a atuação do sujeito em seu meio social e cultural, promovendo a modificação do outro e de si mesmo e ampliando o conhecimento e desenvolvimento.

Para alcançar o objetivo desta pesquisa, foi importante conhecer um pouco sobre a história do TEA e compreender suas características e as individualidades. Portanto, por meio das narrativas das professoras, é perceptível que, devido ao pouco conhecimento sobre TEA, não parece haver uma objetividade ou metas para o desenvolvimento desses estudantes, prejudicando a vida escolar dessas crianças. Por conseguinte, a formação acadêmica, a formação continuada e a trajetória profissional das professoras são essenciais para a função docente.

Os dados evidenciaram que todas as professoras têm mais de 20 anos de magistério, e uma não possui nível superior. Nesse sentido, a importância da formação continuada proposta pelas políticas públicas para ampliação da formação docente é constatada nesse contexto. Mesmo que a formação docente tenha se dado por vontade própria, considero relevante e fator decisivo para ampliação dos estudos das professoras o incentivo à formação continuada previsto na Lei nº 9394/96 – LDBN. No entanto, fica claro que, mesmo com formação em nível superior, experiência docente e busca por Pós-Graduação, as necessidades pedagógicas do dia a dia

relacionadas à inclusão de crianças com TEA ainda precisam ser direcionadas e priorizadas para ampliar as possibilidades de desenvolvimento dessas crianças.

Ao perguntar sobre os conceitos de ensino e linguagem às professoras, os dados sugerem que elas compreendem uma conexão entre ambos. Em decorrência disso, entendo que as narrativas docentes demonstram que os alunos aprendem a partir da linguagem. Há uma ideia de linguagem como instrumento de comunicação revelada pela centralização da aprendizagem na figura do professor, visto que é dada uma importância significativa para a correção, para a certeza de que a mensagem transmitida seja entendida com o propósito sugerido pelo emissor e, de fato, algo mecânico, que vai ser transferido ao receptor. Mesmo que a rede de ensino e o PPP (2022) da escola apresentem uma proposta de educação baseada na pedagogia contemporânea, em que a aprendizagem deve ser construída pelos estudantes, nesse contexto, o ensino e a linguagem parecem seguir padrões tradicionais.

A partir dos dados analisados em relação à atuação das docentes com alunos com TEA e como elas se prepararam para o processo de inclusão, é importante referir que todas relataram que não sabiam como trabalhar com seus estudantes. Em suas narrativas, há um misto de desafio, medo e incertezas. Ao refletir sobre o contexto das práticas diárias reveladas, é perceptível a predominância, entre as docentes, pela busca do diagnóstico da criança, em vez de pensar em como ensiná-la ou como ela aprende. Então, o olhar clínico está presente no cotidiano desta escola. É possível concluir que, mesmo tendo acesso ao diagnóstico dos estudantes, as professoras não sabiam como proceder para incluir os estudantes com equidade e desenvolver suas habilidades e competências.

Diante dos dados apresentados e da inegável centralidade da linguagem como veículo de comunicação, infere-se uma homogeneidade nas propostas de ensino, acompanhada de interação limitada entre os estudantes e destes com as professoras. Observa-se que os estagiários de apoio frequentemente assumem a responsabilidade pelo auxílio aos alunos com TEA em atividades paralelas àquelas desenvolvidas pela turma. Essa dinâmica, ao promover um atendimento segregado entre professor e estagiário de apoio, pode comprometer o desenvolvimento das habilidades e competências desses estudantes, além de postergar sua participação efetiva nas atividades da classe e, conseqüentemente, seu aprendizado.

Foi possível identificar nas narrativas docentes evidências da Zona de Despotencialização do Desenvolvimento, como apresenta Haag (2015), assim como

a Zona Potencialização do Desenvolvimento, identificada por Bandeira (2020), e Possibilidades de Potencialização do Desenvolvimento, conforme Cruz (2021). É importante destacar que, além do discurso despotencializador relacionado às fragilidades dos estudantes, ocorre a despotencialização do trabalho docente frente a um ensino desconectado. Nesse sentido, as práticas docentes não atendem às necessidades dos estudantes com TEA para que lhes seja promovida a disposição para aprendizagem.

Os resultados desta pesquisa revelam a complexidade dos movimentos educacionais na escola, cujas práticas pedagógicas, por vezes, distanciam-se tanto do Projeto Político Pedagógico (PPP, 2022) quanto do Documento Orientador de Território (2021). Contudo, observam-se iniciativas docentes com potencial para impulsionar o desenvolvimento da linguagem, como a expansão de estratégias de leitura para o ambiente familiar, a implementação de jogos interativos com objetivos claros, o incentivo à autonomia discente, a valorização do conhecimento sociocultural dos estudantes e a promoção da expressão comunicativa através de recursos diversos como músicas e jingles.

Em contrapartida, a análise também evidencia movimentos despotencializadores. Persiste uma visão clínica sobre alunos com maiores desafios de aprendizagem, acompanhada de um discurso docente de insegurança em relação ao atendimento de estudantes com TEA e de descrença nas possibilidades de seu desenvolvimento. Essa descrença, alinhada à perspectiva de despotencialização de Haag (2015), manifesta-se na desmotivação do professor frente à rigidez da padronização do ensino-aprendizagem e na frustração com seu trabalho.

Adicionalmente, a visão das professoras sobre a necessidade de laudo para o atendimento dos alunos emerge como outro fator de despotencialização do trabalho docente. Acredita-se que o foco da escola inclusiva deve residir no reconhecimento das potencialidades de cada estudante e no investimento em seu desenvolvimento rumo à emancipação e autonomia, independentemente da formalização de um diagnóstico.

Por fim, entre as Possibilidades de Potencialização do Desenvolvimento a partir de Cruz (2021), consideram-se o estímulo e a interação entre família e escola como fundamentais. A escola, de acordo com Cruz (2021), identifica como elementos-chave o professor e as práticas pedagógicas, assim como a equipe multidisciplinar para chegar à Zona de Potencialização do Desenvolvimento. Foi possível constatar que

uma das professoras incentivou a leitura em casa como extensão do espaço escolar, devido a importância do envolvimento das famílias no desenvolvimento da linguagem, bem como o uso de jogos pedagógicos, também sugerido por outra professora.

Com base nas constatações apresentadas, entendo que esta pesquisa possibilita um olhar inicial para a Zona de despotencialização do Desenvolvimento, Zona de Potencialização do Desenvolvimento e Possibilidade de Potencialização do Desenvolvimento no contexto escolar e para além deste. É preciso dar continuidade às pesquisas sobre o tema, ampliando e aprofundando as discussões, pois é preciso priorizar as possibilidades e potencialidades, ao invés de adotar apenas uma visão focada nos déficits. Ao longo dos anos, a escola abrigou carências sociais ampliando sua atuação na sociedade. Atualmente, é necessário voltar a olhar para a área pedagógica e recriar um ambiente inclusivo com vistas à promoção dos educandos de forma integral.

Este trabalho também indica o que observou Haag (2015), ao identificar a presença de discursos despotencializadores em relação aos estudantes com TEA. Além disso, remete ao estudo de Bandeira (2020), quando faz referência a práticas docentes que visam potencializar a criança com TEA dentro e fora do ambiente escolar. No que diz respeito ao que aponta Cruz (2021), reitera elementos capazes de possibilitar o desenvolvimento dos alunos com TEA.

Potencializam-se as práticas docentes quando se assume uma concepção de linguagem como interação, pois os sujeitos são vistos como agentes sociais, que desenvolvem a capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que os cerca e utilizam a língua como instrumento de interação social, conforme Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011). Orrú (2012) argumenta que a pessoa com necessidades especiais⁸ deve ser compreendida e incentivada de acordo com o seu desenvolvimento, sendo-lhe conferido papel ativo em seus avanços, de acordo com suas individualidades, apropriando-se e internalizando ativamente comportamentos sociais, reconhecendo-se como sujeito histórico.

As limitações de tempo para desenvolver um tema com tantos vieses de análise como a linguagem de pessoas com TEA, no contexto escolar, a carência de material pedagógico que conecte a teoria à prática na educação especial, bem como a descoberta de que sou uma pessoa com TDAH, foram desafios que enfrentei na

⁸ Foi mantida a expressão utilizada por Orrú (2012).

construção de um texto de fôlego como este. Há muito a ser explorado e por isso acredito que esta dissertação pode encorajar novos estudos acerca do tema “ensino e aprendizado de crianças com TEA”, pois este tema comporta desenvolvimentos futuros, principalmente sobre a alfabetização dessas crianças que muitas vezes chegam ao final do Anos Iniciais do Ensino Fundamental com déficits importantes em suas aprendizagens. Assinalo também que é importante investigar como é a relação da tríade professor – aluno com TEA – profissional de apoio, analisando o discurso de pertencimento e participação desse estudante na classe escolar, bem como a responsabilidade dos profissionais que participam de seu desenvolvimento. Esses assuntos despertaram meu interesse, tendo em vista a análise que realizei nas narrativas das professoras entrevistadas. Certamente, há muito mais sobre o que falar.

Finalizo, agradecendo ao leitor e na esperança de que esta dissertação possa auxiliar na qualificação de práticas docentes potencializadoras e de um olhar direcionado ao estudante.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Milton José de. et. al. **O texto na sala de aula**. João Wanderley Geraldi (org.). São Paulo, Ática, 1997.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BANDEIRA, Vanessa Suzani da Silva. “[...] **Ele precisa de um espaço para falar do jeito dele, né?**”: A sala de recursos multifuncional e seu papel no desenvolvimento da linguagem de alunos indicados para atendimento educacional especializado. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 22/06/2024.

BRASIL, **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em: 18/06/2024.

BRASIL, **Decreto nº 8.368, de 02 de dezembro de 2014**. Regulamenta a Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm Acesso em: 18/06/2024.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica**. SEESP. 2001. *E-book*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em: 22/06/2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL, **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07/07/2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm, acessado em 07/04/2025.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Resolução CNE/CEB nº 4 de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em 25/02/2024.

BRITES, Luciana; BRITES, Clay. **Mentes Únicas**: Aprenda como descobrir, entender e estimular uma pessoa com autismo e desenvolva suas habilidades impulsionando seu potencial. São Paulo: Ed. Gente, 2019.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CME/CEINC nº 027/2022** de 30 de novembro de 2022. Institui Diretrizes Municipais para a Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino.

CRESWELL, Jonh W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 5. Ed. Porto alegre: Penso, 2021.

CRUZ, Maricélia de Lemos. **“A expectativa é grande [...] que ele aprenda a ler, a escrever e tudo [...] ele entenda o que esteja lendo”**: possibilidades e potencialidades na aprendizagem de criança ou adolescente com Síndrome de Down em uma escola especial. 2021. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão**: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2022.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL XXX. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**. 2022.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogos**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo, Parábola editorial, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

FUZA, A.; OHUSCHI, M.; MENEGASSI, R. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. Revista **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n. 2, p. 479-501, jul/dez. 2011.

GOMES, Camila Graciella Santos. **Ensino de leitura para pessoas com autismo**. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2015.

GRANDIN, Temple. PANEK, Richard. **O cérebro autista**: pensando através do espectro. 11. ed. 2019. Rio de Janeiro, Record, 2019.

HAAG, Cassiano Ricardo. **Deficiência Intelectual** (:) por uma perspectiva da linguagem em interação. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

HEROLD, Cristiane Rodrigues. **Estratégias de linguagem e interação utilizadas pelos professores para a promoção de aprendizado de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos Anos Iniciais**. Trabalho de Conclusão de Curso – Graduação em Pedagogia, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022.

MARRA, Aurea Cintra de Azevedo; ANDRADE, Lucianne Oliveira Monteiro. **Desafios para inclusão de alunos com TEA na Educação Básica Regular**. 2021. Trabalho de Conclusão - Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Educativas, Instituto Federal Goiano, Ceres, 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação de Transtornos mentais e de Comportamento da CID-10**: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artmed, 1993.

ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo, linguagem e Educação**: interação social no cotidiano escolar. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

ORRÚ, Silvia Ester. **O re-inventar da inclusão**: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. 1. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Orientador de Território de XXX/RS**: princípios e concepções. 2021

PRIZANT, Barry M. **Humano à sua maneira**: um novo olhar sobre o autismo. 1. ed. São Paulo: Edipro, 2023.

POSAR, Annio; VISCONTI, Paola. Atualização sobre crianças “minimamente verbais” com transtorno do espectro do autismo. **Revista Paulista de Pediatria**, v 40, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rpp/a/Gqx67VnGrJSXXb8npzKTVWc/?lang=en#> Acesso em: 02/12/2024.

RAVAGNOLI, Neiva Cristina da Silva Rego. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística aplicada. **Revista The Especialist**, São Paulo, V. 39, n. 3, Jul/dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/34195> Acesso em 22/06/2024.

SHIBUKAWA, Priscila Hikaru. **Inclusão escolar de um aluno com autismo**: descrevendo práticas de alfabetização em uma escola pública - ciclo I. Trabalho de Conclusão de Curso - Graduação em Pedagogia, 2013. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2013.

SANTOS, Emilene Coco dos. **Linguagem escrita e a criança com autismo**. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2016.

SILVEIRA BUENO, Francisco da. **Minidicionário Escolar da Língua Portuguesa**. 1. Ed. São Paulo: DCL, 2010.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da. Tecendo caminhos para a inclusão do estudante com transtorno do espectro autista. **Revista Gênero e Interdisciplinaridade**, v. 5, n. 1, jan. 2024. Disponível em: <https://www.periodicojs.com.br/index.php/gei/article/view/1813> Acesso em: 22/06/2024.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

Vigotskii, Lev Semionovitch. V741L **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução de: Maria da Pena Villalobos. - 11ª edição - São Paulo: ícone, 2010.

Vigotski, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. – 1 Ed. São Paulo, 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Declaração de Salamanca sobre os princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais, Salamanca, 1994.

WHITMAN, Thomas L. **O desenvolvimento do autismo**. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2015.