



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA PROFEI**

ELIANA BARBOSA DA SILVA BARRETO

**ENSINO EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DE JUARA -MATO GROSSO:
ANÁLISES ACERCA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

SINOP, MATO GROSSO

2023

**ENSINO EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DE JUARA - MATO GROSSO:
ANÁLISES ACERCA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Mestrado Profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado, Unidade Regionalizada de Sinop, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva na linha de pesquisa I, Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Orientadora: Profa. Dra. Ariele Mazoti Crubelati

SINOP, MATO GROSSO

2023

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMAT
Fonte.
UNEMAT - Unidade padrão

Barreto, Eliana Barbosa da Silva.

Ensino em duas escolas públicas de Juara - Mato Grosso:
análises acerca das práticas pedagógicas para estudantes com
transtorno do espectro autista (TEA) / Eliana Barbosa da Silva
Barreto. - Cáceres, 2024.

130 f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes
Maldonado", Educação Inclusiva/SNP-PROFEI - Sinop - Mestrado
Profissional, Campus Universitário De Sinop.

Orientadora: Dra. Ariele Mazoti Crubelati.

1. Aprendizagem. 2. Ensino colaborativo. 3. Inclusão. 4.
Autismo. I. Crubelati, Ariele Mazoti, Dra. II. Título.

UNEMAT / MT-SCB

CDU 37.0(817.2):616.896

ELIANA BARBOSA DA SILVA BARRETO

**ENSINO EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DE JUARA- MATO GROSSO:
ANÁLISES ACERCA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Mestrado Profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado, Unidade Regionalizada de Sinop, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva na linha de pesquisa I, Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

COMISSÃO EXAMINADORA

**Professora Dra. Ariele Mazoti Crubelati (UNEMAT)
(Orientadora)**

**Professora Dra. Aline Fernanda Ventura Savio Leite (UFR)
Avaliadora Externa**

**Professora Dra. Chiara Maria Seidel Luciano Dias (UNEMAT)
Avaliadora Interna**

Sinop, Mato Grosso, 05 de setembro de 2024.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, o senhor que permite tudo do qual preciso em minha vida. Também tenho gratidão ao meu esposo, Alex Sandro Agostinho Barreto, por intenso incentivo aos meus objetivos quanto ao mestrado, pois esse incentivo trouxe como consequência muitas renúncias na vida social em prol da realização de um sonho. Aqui, preciso ressaltar os agradecimentos à professora Dra. Albina Pereira de Pinho, que sempre foi fonte de inspiração nos meus estudos desde a graduação, estimulando-me e incentivando-me a seguir na trajetória profissional e, principalmente, na formação continuada. E, em memória, agradeço à Berenice Dalla Costa que já acreditava no meu potencial antes mesmo de eu ser selecionada no processo seletivo, sempre prestativa e colaborativa quanto às orientações nas burocracias da seleção para que o meu ingresso acontecesse. Enfim, ficam aqui meus sinceros agradecimentos à professora Dra. Ariele Mazoti Crubelati pela orientação durante esse período de muito aprendizado no mestrado profissional em Educação Inclusiva - PROFEI, agradeço também à Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES pela concessão da bolsa que me respaldou, financeiramente, neste período e ao PROFEI - pela oportunidade de cursar um mestrado qualificado.

LISTA DE SIGLAS

ABA - Applied Behavior Analysis

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APA – Acompanhamento Personalizado das Aprendizagens

CAA – Comunicação Aumentativa e Alternativa

CASIES - Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial do Estado de Mato Grosso

CDL - Centro de prevenção e controle de doenças

CEE - Conselho Estadual de Educação

CEP - Comitê de Ética e Pesquisa

CID – Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde

DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

DUA - Desenho Universal para a Aprendizagem

EAD - Educação à Distância

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN - Lei de diretrizes e bases da educação nacional

MT - Mato Grosso

OMS – Organização Mundial da Saúde

PAEDE – Público alvo da Educação Especial

PDDE - Programa Dinheiro Direto na escola

PDE – Plano de Desenvolvimento da escola

PE – Produto Educacional

PEI - Plano Educacional Individualizado

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROFEI - Programa Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional

SEE - Sistema Estruturado de Ensino

SRM – Sala de Recursos Multifuncional

TA – Tecnologia Assistiva

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TEACCH - *Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children*

TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento

TIDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Critérios para Diagnóstico de TEA	16
Figura 02: Questionário M – CHAT – R™.....	19
Figura 03: Entrevista de seguimento M – CHAT-R/F.....	20
Figura 04: Plano de Atendimento Educacional Especializado - PAEE.....	35
Figura 05: Diretrizes de Design Universal para a Aprendizagem.....	44
Figura 06: Município de Juara/MT.....	46
Figura 07: QR Code do Produto Educacional – PE	76

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01: Estudante X pesquisando - SRM	56
Imagem 02: Estudante X atividade/grupo sala regular.....	56
Imagem 03: Caderno da estudante Y na sala de aula regular.....	59
Imagem 04: Caderno da estudante Y na sala de aula regular.....	59
Imagem 05: Estudante Y na SRM.....	60
Imagem 06: Estudante Y na SRM.....	60
Imagem07: Estudante X na SRM.....	69
Imagem 08: Estudante X na SRM	69
Imagem 09: Estudante Y na sala regular.....	70
Imagem 10: Estudante Y atividade na sala regular	70
Imagem 11: Estudante Y na SRM (jogo de memória)	71
Imagem 12: Estudante Y na SRM manipulado o jogo do <i>Tangran</i>	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Níveis de gravidade para TEA.....	15
Quadro 02: Esquema dos envolvidos no diagnóstico de TEA.....	21
Quadro 03: Cronologia da Pesquisa.....	46
Quadro 04: Número de participantes da pesquisa.....	49
Quadro 05: Siglas para denominações sigilosas dos participantes.....	49
Quadro 06: Formação dos (as) docentes participantes.....	51
Quadro 07: Concepções de Educação Especial e Educação Inclusiva da gestão escolar 01 e 02.....	61
Quadro 08: Diálogo com as famílias.....	64
Quadro 09: Práticas Inclusivas com Estudantes com TEA pesquisados.....	65
Quadro 10: Trabalhos Colaborativo	67
Quadro 11: Persona - estudante X	74
Quadro 12: Persona - estudante Y.....	74

LISTA DE ABREVIATURAS

Abreviatura	Significado
abr.	Abril
cap.	Capítulo
ed.	Edição, Editor
et al.	E outros
fev.	Fevereiro
jan.	Janeiro
jun.	Junho
jul.	Julho
local.	Localizador ou Localização de Documento Eletrônico
mar.	Março
org.	Organizador, Organizadores
out.	Outubro
p.	Página
ref.	Referência
v.	Volume

RESUMO

O trabalho apresenta reflexões sobre o processo de ensino contemporâneo, principalmente, sobre o desenvolvimento da aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar público do estado de Mato Grosso - MT. Consideramos a oferta de metodologias inovadoras na Educação Especial e Inclusiva como ponto orientador da pesquisa, especificamente, em duas escolas de educação básica de Juara- MT. A pesquisa tem como público alvo dois estudantes com TEA que foram atendidos no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e também nas classes comuns de ensino. A exploração dos aportes teóricos nos respaldou quanto a resposta da problemática em questão de como acontece a inclusão dos estudantes com TEA, e se existe a permanência qualitativa no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e no atendimento regular, observando, dessa forma, se existe trabalho colaborativo entre os (as) docentes envolvidos (as) com o público alvo da pesquisa. O objetivo geral da pesquisa é analisar as práticas pedagógicas ofertadas aos estudantes com TEA e ofertar um guia prático com informações sobre o autismo relacionadas a metodologias de ensino para estudantes com TEA, e, os objetivos específicos: verificar (I) de que forma acontece a oferta do ensino aos dois estudantes com TEA no ambiente escolar de Juara/MT, relacionada às metodologias utilizadas pelos docentes tanto em classe comum como no AEE; (II) averiguar se há trabalho colaborativo entre os (as) docentes do AEE e os das classes regulares de ensino que atendem os educandos da pesquisa; (III) verificar se existem elaborações, oferta de jogos digitais e atividades específicas de acordo com o modo e o tempo dos estudantes público alvo da pesquisa e (IV) elaborar um guia prático com finalidade de subsídio teórico para os (as) docentes, como fomento às discussões relevantes referentes ao ensino de estudantes com TEA utilizando jogos digitais no ensino público de Juara-MT. Pretendemos assim, proporcionar uma reflexão da realidade educacional pesquisada em Juara. Para tanto, a presente pesquisa qualitativa tem, primeiramente, um constructo bibliográfico, pautado em livros, artigos, sites, blogs, plataformas, sítios de órgãos públicos federais e estaduais entre outros, e, conta também com a pesquisa empírica, com entrevistas com o corpo docente responsável pelos estudantes pesquisados, com os gestores e pais (ou responsáveis) dos estudantes autistas. Realizamos ainda observações referente aos envolvidos com as turmas dos estudantes pesquisados. Sendo assim, os resultados configuram-se como a análise dos processos de aprendizagem do público alvo da pesquisa, da práxis, reflexo do conhecimento específico dos docentes. O produto educacional apresenta-se com a elaboração de um guia orientador com sugestões de jogos digitais que poderão ser acessados no formato digital e interativo em um código de barra “Código QR” de fácil escaneamento por vários celulares com câmera, para verificar informações, além de apresentar metodologias de ensino para estudantes com TEA, com o intuito de fomentar o desenvolvimento dos estudantes com transtorno do espectro autista TEA no ensino aprendizagem, também haverá oferta de uma apresentação relacionada ao estudo nas escolas pesquisadas.

Palavras-chave: Aprendizagem. Ensino colaborativo. Inclusão. Autismo.

RESUMEN

El trabajo presenta reflexiones sobre el proceso de enseñanza contemporáneo, principalmente sobre el desarrollo del aprendizaje de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el ambiente de la escuela pública en el estado de Mato Grosso - MT. Consideramos la oferta de metodologías innovadoras en Educación Especial e Inclusiva como punto orientador de la investigación, específicamente, en dos escuelas de educación básica de Juara-MT. La investigación se dirige a dos estudiantes con TEA que fueron atendidos en Servicios Educativos Especializados (AEE) y también en clases de docencia común. La exploración de aportes teóricos nos apoyó en la respuesta al problema en cuestión de cómo ocurre la inclusión de estudiantes con TEA, y si existe una permanencia cualitativa en el Servicio Educativo Especializado (AEE) y en el servicio regular, observando, de esta manera, si existe trabajo colaborativo entre los docentes involucrados con el público objetivo de la investigación. El objetivo general de la investigación es analizar las prácticas pedagógicas que se ofrecen a los estudiantes con TEA y ofrecer una guía práctica con información sobre el autismo relacionada con las metodologías de enseñanza para estudiantes con TEA, y los objetivos específicos: verificar (I) cómo se ofrece la enseñanza a dos estudiantes con TEA en el ambiente escolar de Juara/MT. Pretendemos así ofrecer una reflexión de la realidad educativa investigada en Juara. Para ello, esta investigación cualitativa cuenta, en primer lugar, con un constructo bibliográfico, basado en libros, artículos, sitios web, blogs, plataformas, sitios web de organismos públicos federales y estatales, entre otros, y también cuenta con una investigación empírica, con entrevistas a los profesores responsables, para los estudiantes investigados, con directivos y padres (o tutores) de estudiantes autistas. También realizamos observaciones sobre los involucrados en los grupos de estudiantes investigados. Por tanto, los resultados se configuran como un análisis de los procesos de aprendizaje del público objetivo de la investigación, de la praxis, reflejo de los saberes específicos de los docentes. El producto educativo se presenta con la elaboración de una guía orientativa con sugerencias de juegos digitales a la que se puede acceder en formato digital e interactivo mediante un código de barras "QR Code" que puede ser fácilmente escaneado por varios celulares con cámara, para verificar la información. , además de presentar metodologías de enseñanza para estudiantes con TEA, con el objetivo de promover el desarrollo de los estudiantes con trastorno del espectro autista con TEA en la enseñanza y el aprendizaje, también se realizará una presentación relacionada con el estudio en las escuelas investigadas.

Palabras clave: Aprendizaje. Enseñanza colaborativa. Inclusión. Autismo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
2 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES NO CENÁRIO EDUCACIONAL INCLUSIVO CONTEMPORÂNEO	8
2.1 Breve contextualização histórica da Educação Especial e Inclusiva no Brasil	8
2.2 Estudantes com Transtorno do Espectro Autista – TEA: caracterização e contribuições do diagnóstico e dos atendimentos clínicos para seu desenvolvimento	13
2.3 Instrumentos de rastreio para Transtorno do Espectro Autista - TEA	18
2.4 Inclusão escolar e formação docente	24
2.5 Atendimento Educacional Especializado – AEE e o ensino de estudantes com TEA	32
3 JOGOS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE COM TEA	39
3.1 As Metodologias Ativas e as contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) no contexto inclusivo	40
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA e análise e tratamento dos dados coletados	45
4.1 Participantes da Pesquisa	48
4.2 Questões iniciais da pesquisa	50
4.3 Formação Continuada e o Percorso Inclusivo: perfil e perguntas de pesquisa	51
4.4 Estudante X: Percepção a partir de entrevista com o Docente da Sala Regular	53
4.5 Estudante X: Percepção a partir de Entrevista com a Docente da SRM	54
4.6 Estudante X: Percepção a partir de Observações na Sala Regular e SRM.....	55
4.7 Estudante Y: Entrevista com a Docente da Sala Regular.....	57
4.8 Estudante Y: Entrevista com a Docente da SRM.....	58
4.9 Estudante Y: Observações na sala regular e SRM.....	58
4.9.1 Questões sobre a concepção de educação especial e educação inclusiva direcionadas aos gestores	61
4.9.2 Práticas docentes com estudantes com TEA: análise dos dados coletados.....	67
5 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL (PE)	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	80
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE JUARA/MT	87
APÊNDICE B - ROTEIRO INICIAL DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES DA SALA REGULAR E DA SRM	89

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES DA SALA REGULAR	90
APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)	91
APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO PARA PAIS E/OU RESPONSÁVEIS DO ESTUDANTE COM (TEA)	92
APÊNDICE F - ROTEIRO DA ENTREVISTA DOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS DOS ESTUDANTES PESQUISADOS	93
APÊNDICE G - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO ON LINE PARA OS GESTORES (COORDENADORES) ESCOLARES	94
APÊNDICE H - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO ON LINE PARA OS GESTORES (DIRETORES) ESCOLARES.....	95
APÊNDICE I – TERMO/REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	96
APÊNDICE J – TERMO/REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	98
APÊNDICE K – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ.....	100
APÊNDICE L – FOLHA DE APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL .	102
APÊNDICE M – PRODUTO EDUCACIONAL	104
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	127

INTRODUÇÃO

O trabalho apresenta-se como requisito para a conclusão da dissertação de mestrado do curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) com financiamento da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES por meio de bolsa de estudos.

A escolha do tema de pesquisa justifica-se pelo fato de a pesquisadora lecionar há quatorze anos na educação básica sendo que, mais da metade, a atuação se deu nas Salas de Recursos Multifuncionais- SRMs, ambiente no qual foram vivenciadas experiências pedagógicas com estudantes com TEA e, com isso, houve a percepção da necessidade de práticas de colaboração entre os (as) docentes envolvidos com os estudantes atípicos.

O estudo possui relevância com reflexão acerca das práticas pedagógicas ofertadas para os estudantes com Transtorno do Espectro Autista – TEA. Neste sentido, ressaltamos a importância de metodologias de ensino inovadoras e, para tanto, o estudo buscou, como objetivo geral, analisar as práticas pedagógicas ofertadas aos estudantes com TEA e ofertar um guia prático com informações sobre o autismo relacionadas a metodologias de ensino para estudantes com TEA e nos objetivos específicos verificar (I) De que forma acontece a oferta do ensino aos dois estudantes com TEA no ambiente escolar de Juara/MT, relacionada às metodologias utilizadas pelos (as) docentes tanto em classe comum como no AEE; (II) Averiguar se há trabalho colaborativo entre os (as) docentes do AEE e os das classes regulares de ensino que atendem os educandos da pesquisa; (III) Verificar se existem elaborações, oferta de jogos digitais e atividades específicas de acordo com o modo e o tempo dos estudantes público alvo da pesquisa e (IV) Elaborar um guia prático com finalidade de subsídio teórico para os (as) docentes, como fomento às discussões relevantes referentes ao ensino de estudantes com TEA utilizando jogos digitais no ensino público de Juara-MT.

A proposta apresenta alguns questionamentos pertinentes quando nos referimos aos estudantes com TEA no ambiente escolar, tais como: será que os estudantes com Transtorno do Espectro Autista são considerados em plenitude nos documentos internos escolares? Existe o incentivo ao protagonismo do estudante com TEA no contexto escolar? Existem parcerias em forma de diálogo constantes entre os docentes os quais atendem os estudantes públicos envolvidos na pesquisa? O ensino colaborativo apresenta ações pedagógicas que garantem o acesso, permanência e participação do estudante atípico no processo de aprendizagem de forma inclusiva. As literaturas contemporâneas salientam que o ensino colaborativo vem despontando como uma alternativa no ensino inclusivo. Marin e Braun (2013 *apud* Glat e

Pletsch 2013. p, 53) destacam que o ensino colaborativo é “uma alternativa de trabalho que envolve a cooperação entre um professor do ensino comum e um do ensino especial”.

Neste sentido, Mendes¹ na palestra/*live* sobre o Coensino, afirma que:

Emergiu no final dos anos de 1980 – como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais.

Os princípios do ensino colaborativo coadunam com o método dialógico de Freire, pois, apresenta possibilidades de diálogos, reflexões, ações e avaliações das situações pedagógicas planejadas e propostas por indivíduos envolvidos com o estudante com TEA, desde o núcleo familiar com a escola, os profissionais que o atendem, a gestão escolar, profissionais da escola e comunidade que interagem com os estudantes, visto que, cada autista possui suas especificidades e assim sendo, necessita de atendimento individualizado que favoreça suas particularidades.

Conforme Roldão (2007, p .26).

O trabalho colaborativo não se resume a colocarmos um grupo de pessoas perante uma tarefa coletiva – não chega agrupar, nem é suficiente pedir resultados. O essencial das potencialidades do trabalho colaborativo joga-se no plano estratégico, e operacionaliza-se no plano técnico. Estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto que permite alcançar melhor os resultados visando, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração.

A complexibilidade das ações educativas no âmbito do ensino aponta para necessárias intervenções e reflexões dos envolvidos no processo de ensino aprendizagem. O diálogo, trocas de experiências, planejamento e avaliação coletivo do ensino na perspectiva colaborativa apresenta-se com uma das alternativas relevante a serem incluídas no processo de ensino do estudante com TEA.

A American Association For Thee Advancement Of Science² (1989, p. 148) destaca em um relatório que:

A natureza colaborativa do trabalho científico e tecnológico deveria ser fortemente reforçada por atividades frequentes de grupos na sala de aula. [...] estudantes e

¹ Live PROFEI – sobre o Ensino Colaborativo ou Coensino com a professora Enicéia Gonçalves Mendes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wBiV5-1mqI4>. Acesso em: 23 maio 2023.

² Associação americana para o avanço da ciência: Disponível em: https://www.aaas.org/search?searchTerm=relat%C3%B3rio+1989+associa%C3%A7%C3%A3o+americana+para+o+avan%C3%A7o+da+ci%C3%Aancia+&sort_by=relevance. Acesso em: 20 abr. 2023.

professores deveriam ganhar experiência compartilhando responsabilidade para aprender uns com os outros.

Para Vilaronga e Mendes (2017, p. 20) “O coensino é uma das propostas de apoio na qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino”. Nesse sentido, Mendes (2019), reforça que, dentre as redes de serviços de apoio, estão o Atendimento Educacional Especializado - AEE e o coensino. Nesta perspectiva contemporânea, um apoio não elimina o outro, e sim complementam-se para melhorar a oferta de atendimento aos estudantes Público Alvo da Educação especial - PAEDE, que apresenta necessidades de aprendizagem que vão além da socialização.

A formação inicial e continuada são bases para as práticas pedagógicas no cotidiano escolar, as ações educativas são fundamentadas, principalmente, nos estudos, pesquisas e nas reflexões no cotidiano da formação em serviço. Deste modo, a formação apresenta-se como pilar fundamental no processo de ensino aprendizagem e em discussões como as que faremos nesta pesquisa.

A formação é o caminho para discussões sobre a diversidade existente no âmbito escolar e reflexões acerca das melhores práticas a serem desenvolvidas e implantadas no cotidiano educativo, visto que, dentre as diversas dimensões que os professores (as) perpassam no dia a dia escolar, a consciência de que a valorização da diferença e de desenvolvimento de estratégias metodológicas de ensino reflexivas são fundamentais para a construção de uma escola com pilares inclusivos e equitativos. Desse modo, Thousand e Villa (1989, *apud* Vilaronga e Mendes, 2014), indicam duas características para uma escola se tornar inclusiva: gastar tempo e energia formando a equipe escolar e capacitar equipes educacionais para tomar decisões de forma colaborativa.

Veiga (2004, p.16) enfatiza o papel do professor que perpassa pelas ações de:

Analisar e revisar o processo de ensino à luz do contexto social, as mudanças ocorridas na instituição educativa e as condições objetivas do exercício profissional é uma tarefa do professor. Essas mudanças exercem uma influência no planejamento e no desenvolvimento do processo didático.

A discussão sobre as diversas metodologias de ensino contemporâneas para estudantes com TEA são pertinentes, visto que todos os estudantes precisam serem incluídos com equidade no sistema educacional, considerando o tempo e o espaço com interatividade e

oportunidades inovadoras de aprender. Conforme Moran³ (2017) as Metodologias Ativas são estratégias de ensino com foco no protagonista do aluno, essa metodologia de ensino apresenta a gamificação como uma alternativa de engajamento dos estudantes, e em relação ao estudante com TEA a gamificação fornece situações educativas lúdicas relevantes, porém, é necessário a sondagem para o conhecimento das condições do (a) estudante com oferta de planejamento de forma individualizada.

Os benefícios dos jogos para o ensino são destacados por diversos autores, como Yanaze e Carolei (2023, p. 59) enfatizam:

Os jogos digitais são projetados para oferecer uma experiência interativa de entretenimento, desafiando os jogadores a completar missões, resolver quebra-cabeças, competir uns contra os outros, explorar mundos virtuais e realizar outras tarefas.

Na área da educação, os jogos digitais podem ser elaborados conforme habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes, sendo assim, considerados como uma metodologia de ensino ativa, que vem de encontro com o interesse da maioria dos estudantes, por apresentar movimento, cores, sons e diversas possibilidades de criações e desenvolvimento. No produto educacional entre os itens discutidos, também apresentamos a alternativa de criação de jogos digitais com a plataforma *Word Wall* que é uma ferramenta de alfabetização.

O Desenho Universal para a Aprendizagem - DUA pode ser um método de intervenção potencializador no ensino conforme Heredero *et al.* (2022, p. 07) destacam: “O Desenho Universal para a Aprendizagem compreende o currículo de forma flexível, construído a partir das características dos alunos e edificado em espaços comumente heterogêneos como a escola, em específico, a sala de aula”. O DUA oferece a oportunidade de múltiplas apresentações de conteúdos/habilidades e desenvolvimento de competências, ampliando assim, o alcance de sucesso no ensino.

O trabalho foi respaldado em estudos epistemológicos, políticos e históricos da Educação Especial e Educação Inclusiva com pesquisa de natureza básica com abordagem qualitativa e objetivos exploratórios com instrumentos de pesquisa utilizados, observações, entrevistas, registros em caderno de campo e registros fotográficos. Também foram realizadas análises quanto à existência de trabalho colaborativo entre os (as) docentes das Salas de Recursos Multifuncionais-SRMs e salas regulares de ensino.

³ Entrevista com José Moran “Novas metodologias para aprendizagem com tecnologias móveis”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=O4icT4Z8m6Q&t=619s>. Acesso em: 12 fev. 2024.

O Produto Educacional-PE, exigência como resultado das dissertações dos mestrados profissionais, neste trabalho, é um guia prático com informações sobre o autismo, apresentação das metodologias utilizadas para estudantes com TEA na pesquisa e, por fim, sugestões de metodologias com jogos digitais para o público alvo da pesquisa. A proposta do PE é apresentada como culminância dos estudos juntamente com a oferta de apresentação dos resultados da pesquisa para as escolas citadas.

A presente pesquisa aponta levantamentos bibliográficos quanto ao contexto histórico da Educação Especial e Inclusiva, as metodologias utilizadas na contemporaneidade e, principalmente, o ensino aprendizagem dos (as) estudantes com necessidades específicas do TEA. A partir dos anos de experiência na educação básica, compreendemos que a diversidade em sala de aula regular é comum entre os estudantes típicos, e essa diversidade nos põe a pensar em atividades que atendam essas diversidades. Não é diferente quando falamos da presença de estudantes com TEA. Neste caso, é fundamental que saibamos reconhecer suas especificidades de aprendizagem, que, para além de questões que o transtorno traz consigo de uma criança atípica, há que compreender que é um aluno que também precisa ser entendido de acordo com suas demandas subjetivas. Para tanto faz-se necessário parcerias entre o (a) docente do AEE, e os (as) docentes da sala de aula regular, gestão escolar, equipe multidisciplinar da saúde e família para elaboração de um plano de aula baseado nas fragilidades e potencialidades do (a) estudante conforme seu histórico e suas necessidades, baseado na aprendizagem dialógica e colaborativa.

Nesta perspectiva, foram utilizados aportes teóricos como: Silva (2010), Rose e Meyer, (2002), Furasté (2008), Deslandes (2007), Zerbato (2018), Santiago (2017), Carmo (2019), Mendes & Silva (2014), Belisário 2010, entre outros.

De acordo com Falco *et al* (2023, p. 05) a área da Educação Especial no Brasil:

vem seguindo uma tendência mundial, e vem passando por significativas mudanças de paradigmas, construindo novos conhecimentos, cristalizando novas ações, dessa forma, provocando o surgimento de ideias, teorias e práticas voltadas ao entendimento e atendimento de pessoas em situação de deficiência e suas famílias.

No contexto histórico, a luta pelos direitos dos estudantes com necessidades específicas na Educação Especial, no Brasil, iniciou-se, oficialmente, na década de 1960 e 1970 com acompanhamento lento da expansão do ensino primário.

De acordo com a LDBEN de 1961, em seu Art. 88 “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Denominados como excepcionais, as pessoas com necessidades específicas

foram citadas sem muita especificidade quanto a forma de atendimento pedagógico neste período, corroborando, dessa forma, com a ideia de integralidade. Silva (2010, p. 55) destaca que:

Devido à popularização cada vez maior do princípio de normalização no mundo todo, no Brasil, a partir da década de 1970, as escolas regulares começaram a aceitar matrículas de alunos com deficiência em classes comuns ou em classes especiais das escolas regulares.

Essas matrículas foram consideradas ações iniciais no surgimento do avanço inclusivo brasileiro, assim, oportunizando esperança a uma minoria da população marginalizada pela diferença. Em 1996, a LDBEN destaca a importância da inclusão, surgindo, com isso, suporte legal e específico em relação à inclusão escolar.

Deste modo, é relevante a oferta da Linha de Pesquisa Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PROFEI, visto que, os estudos e as pesquisas relacionadas ao tema fomentam o desenvolvimento de ações pertinentes para o ensino aprendizado dos (as) estudantes público alvo da educação especial e inclusiva, e reflexiona as especificidades no momento do planejamento, desenvolvimento e na análise/reflexão das práticas educativas cotidianas. Assim sendo, Freire (1996, p. 28) ressalta que “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, ou seja, a busca pelo aprendizado na docência deve ser constante, haja vista que o estudante contemporâneo possui inquietações e particularidades específicas de seu tempo.

Para tanto, a presente pesquisa está organizada em cinco seções, sendo que a primeira discorre sobre os principais apontamentos da pesquisa com cunho introdutório. Na segunda Seção apresentamos os fundamentos da Educação Especial e Inclusiva com reflexões sobre o cenário educacional contemporâneo, contribuições do diagnóstico e dos atendimentos clínicos para o ensino dos estudantes com TEA, apresentação de alguns instrumentos de rastreio para TEA, inclusão e formação docente e o ensino no Atendimento Educacional Especializado – AEE para estudantes com autismo. Deste modo, o objetivo desta seção é evidenciar o percurso histórico de lutas da Educação Especial no Brasil e no mundo, e ressaltar informações importantes sobre questões pertinentes relacionadas às metodologias de ensino e metodologias de atendimentos clínicos para estudantes com TEA que acontecem conforme o diagnóstico e particularidades do indivíduo com autismo. Para tanto, contamos com as contribuições significativas dos autores Fernandes (2011), Silva (2010), Libânio (2006), DSM-5-TR (2023), Schmidt (2016), Aranha (2001), Nunes *et al.* (2021), Robin *et al.* (2009) entre outros.

A terceira seção apresenta as contribuições dos jogos digitais no ensino aprendizagem dos estudantes com TEA, sendo pertinente a discussão relacionada ao uso de metodologias com as TDICs, apresenta também a potencialidade da gamificação e da intervenção do DUA, como principais autores: Lemos (2003), Ortega (2009), Yanaze e Carolei (2023), Camargo e Rispoli (2013), Martins (2022), Fonseca e Ciola (2024), Elenco (2018), Ribeiro e Amato (2016), Heredero (2022).

Na quarta seção, apontamos os caminhos da pesquisa denominado de procedimentos metodológicos com ênfase nas características da pesquisa com os fundamentos dos principais autores: Gil (2002), Furastê (2008), dados do IBGE (2018), entre outros, com destaque na pesquisa qualitativa com dados do local e dos participantes, perfil dos participantes, relevância do tema, análise dos dados das transcrições de entrevistas com reflexões sobre as práticas pedagógicas ofertadas aos estudantes com TEA. Análise das observações que aconteceram nas salas de aulas comuns, SRMs e sala dos professores nas horas atividades. Também foram perscrutadas as concepções de Educação Especial e Educação Inclusiva dos componentes das gestões escolares participantes, sendo que, o quadro compõe coordenadores e diretores.

Por fim, culmina na quinta seção com a apresentação do produto educacional que é um *QR Code* o qual possibilita o acesso ao guia prático: Estudos sobre o Desenvolvimento da Aprendizagem dos alunos com TEA no ambiente escolar público de MT. O produto educacional do PROFEI pela UNEMAT, materializa contribuições quanto à disseminação de informações sobre o TEA com sugestões metodológicas para o ensino aprendizagem dos estudantes atípicos na perspectiva da inclusão e valorização da diversidade no ambiente escolar. O intuito também é de fornecer subsídio teórico aos (as) docentes que atendem estudantes com TEA a partir de jogos digitais apresentados como complemento metodológico.

2 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES NO CENÁRIO EDUCACIONAL INCLUSIVO CONTEMPORÂNEO

Apresentaremos, nesta seção, uma contextualização histórica sobre como as pessoas com deficiência eram compreendidas e como acontecia a organização da sociedade em relação a elas. Esse diálogo é pertinente, pois as pessoas com deficiência nem sempre foram entendidas como cidadãos de direitos como verificamos contemporaneamente, inclusive, com nomenclaturas distintas. Ainda, nesta seção, abordaremos o TEA, sua caracterização e compreensão enquanto transtorno do neurodesenvolvimento com necessidades educativas específicas e as discussões de inclusão pela égide do processo de ensino e aprendizagem.

2.1 Breve contextualização histórica da Educação Especial e Inclusiva no Brasil

Historicamente a educação de pessoas com deficiências foi marcada por períodos distintos, sendo que, na Antiguidade, as pessoas com necessidades específicas eram condenadas à morte. Conforme Fernandes (2011, p. 37):

A antiguidade é o período no qual encontramos menções às primeiras formas de tratamento dadas às pessoas com deficiências. Esse período, iniciado com as mais antigas civilizações e que se estendeu até a queda do império romano do Ocidente (século V), e demarcado por Engels (2002) como a nascente divisão da sociedade de classes.

Na tentativa de não cometer anacronismos, e compreendendo dentro do seu contexto histórico, as sociedades ocidentais, na Antiguidade, fundamentavam-se economicamente em atividades de agricultura, pecuária e artesanato e, de acordo com essa organização social, a vida humana só tinha algum valor enquanto valorada pela sua utilidade na vida em comunidade, ou seja, pelo trabalho e serviço que desempenhava. Consequentemente, as pessoas com deficiência não se enquadravam nesse “valor” social. De acordo com Corrêa (2010), tais pessoas, consideradas fracas e defeituosas, eram, propositalmente, eliminadas e descartadas. Kanner (1964, p.5 *apud* Aranha, 2001) apresenta que “a única ocupação para os retardados mentais encontrada na literatura antiga é a de bobo ou de palhaço, para a diversão dos senhores e seus hóspedes”.

No período da Idade Média, um período teocêntrico, as informações obtidas são aquelas destacadas em passagens encontradas na literatura grega e romana, na Bíblia, no

Talmud e no Corão. Sendo assim, o que se sabe é que o tratamento dado às pessoas com deficiência era muito distinto do que vivenciamos na contemporaneidade, marcado por exclusão e morte.

No longo período da Idade Média (séc. V a séc. XV), verificamos a Bíblia trazendo referências ao cego, ao manco e ao leproso e que, em sua maioria, apresentavam-se como pedintes ou rejeitados pela comunidade, tanto pelo medo da doença, quanto pela crença de que eram pessoas amaldiçoadas e castigadas por Deus.

Aranha (2001, p. 04) ressalta sobre a Idade Média, que:

Aparentemente, pessoas com deficiências físicas e/ou mentais eram ignoradas à sua sorte, buscando a sobrevivência na caridade humana. Devido a essa organização da sociedade sucederam-se, nesse período, dois importantes processos, decisivos na história da humanidade: a Inquisição Católica e a conseqüente Reforma Protestante. Manifestações populares em toda a Europa, aliadas a manifestações dentro da própria Igreja começaram a questionar o abuso do poder e as inconsistências entre credo e ação, desvelados nas determinações e ações do clero. Tal processo se ampliou de tal forma, que passou a colocar em risco a hegemonia do poder da Igreja. Na tentativa de se proteger de tal insatisfação e manifestações, está iniciada, em nome de Deus, um dos períodos mais negros da história da humanidade: o da caça e exterminação dos que passou a chamar de hereges e “endemoniados”.

Nessa conjuntura, com a indignação dos abusos da igreja católica oriundos, especialmente, da Inquisição, a Reforma Protestante toma força, mas ainda sem alteração no cenário de como esses grupos eram entendidos socialmente, pois “Ambos concebiam a deficiência como fenômenos metafísicos, de natureza negativa, ligados à rejeição de Deus, através do pecado, ou à possessão demoníaca.” (Aranha, 2001, p.5).

No século XVI, com a Revolução Burguesa e a instituição dos Estados Modernos, a lógica teocêntrica perde força e o período de trevas e escuridão que caracterizava a Idade Média abre espaço para o Iluminismo. Cujo homem é o centro do processo, abre-se espaços para divisões sociais do trabalho e explicações para fenômenos e não pela lógica, unicamente, baseada em Deus. No que se refere à deficiência, começaram a surgir novas ideias quanto à organicidade de sua natureza (Corrêa, 2010).

No século XVIII, a medicina apresenta avanços a esse respeito e mesmo que de forma muito lenta, há avanços no conhecimento da fisiologia, da bioquímica e da patologia. Mas, somente, no século XIX, que se fala em instituições para o cuidado dessas pessoas, mesmo que sendo instituições asilares e de custódia, identificados como ambientes segregados, denominados Instituições Totais que, segundo Aranha, (2001) é descrito pela relação sociedade – deficiência: o Paradigma da Institucionalização.

Temos, posteriormente, o Paradigma de Serviços, que foi um movimento de inserir as pessoas com deficiência na sociedade, mas, “ajudando” para que eles se adequassem e se tornassem o mais “normal” possível para ser integrado. Tal normalização é uma característica deste momento histórico, pretendendo, com isso, que o sujeito adquirisse condições e padrões de vida cotidiana mais próximos do normal possível.

Assim sendo, Aranha ressalta:

integrar, significava, sim, localizar no sujeito o alvo da mudança [...] não tinham o sentido de se reorganizar para favorecer e garantir o acesso do diferente a tudo o que se encontra disponível na comunidade [...] mas sim o de lhes garantir serviços e recursos que pudessem “modificá-los” para que estes pudessem se aproximar do “normal” o mais possível. (Aranha, 2001, p.16).

Dentre os marcos históricos relacionados à educação especial, a partir do século XIX, surgiram duas fases significativas no cenário brasileiro, uma delas é a integração escolar, que alguns autores, como Fernandes (2011) afirma que essa fase se configurou como inserção social pelos fatores relacionados aos direitos, mas, de forma passiva.

No campo escolarizado, o movimento de integração escolar consolidou a mudança de atendimento com o acesso das pessoas com necessidades especiais às escolas regulares. O movimento de integralização é evidenciado por Silva (2010), nos anos de 1960, como iniciativas de escolarização dos indivíduos com deficiência no Brasil.

O Paradigma de Suporte é um avanço que questiona o tratamento das pessoas com deficiência e propõe a deficiência ser como uma condição social com limitações e não ser entendida como um peso à sociedade, quando não produz e não contribui com o aumento do capital. Com isso, a ideia da normalização perde força e passou-se a discutir que as pessoas com deficiência têm direito à convivência não segregada e ao acesso aos recursos disponíveis aos demais cidadãos. Sendo assim, o processo não é mais centrado apenas no sujeito, mas em ambos, na qual a comunidade deve se adaptar e promover ajustes conjuntamente. Esses passos iniciais foram dados para o que hoje denominamos como inclusão e não apenas a integração (Aranha, 1995).

Após os anos de 1990, iniciou-se o movimento de inclusão escolar, com a devida preocupação relacionada ao planejamento, a estrutura física dos espaços escolares e, principalmente, o respeito à diversidade. Essa postura inclusiva iniciou-se, sobretudo, pelo movimento das conferências internacionais de 1990 e 1994 que incentivaram as práticas inclusivas dentro do ambiente escolar, visto que o ideal das conferências era “Educação para Todos”. Neste sentido, Libâneo (2006, p. 03) denomina o processo educativo brasileiro como:

Internacionalização das políticas educacionais que é um movimento inserido no contexto da globalização, em que agências internacionais multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro e creditício formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes.

O Brasil seguiu as orientações internacionais com foco nas políticas públicas voltadas ao público da educação especial, com escopo do preparo de mão de obra para inserção de todos no mercado de trabalho. Sobre as reformas educacionais, a partir das concepções internacionais, Bezerra e Araújo (2013, p. 574) afirmam que:

o discurso educacional ganha um tom salvacionista bastante peculiar, forjando-se um projeto político-ideológico que credita à educação, sob a forma mistificada, não só o abrandamento das mazelas sociais, como uma função bastante pragmática no processo de desenvolvimento econômico, marcado pelo uso intensivo de novas tecnologias produtivas.

Nesta perspectiva, mesmo que por consequência do ideário inclusivo imposto pelos organismos internacionais baseados no neoliberalismo, o Brasil desenvolveu e intensificou políticas públicas voltadas para o público alvo com necessidades específicas, apresentando, assim, um avanço significativo quanto aos direitos dos indivíduos atípicos.

O Decreto Nº. 3.298, em 1999, o qual regulamenta a Lei nº 7.853/89, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e define, no art. 24, a inclusão no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar a qual permeia, transversalmente, todos os níveis e as modalidades de ensino. Nesse momento, ainda se utilizava a terminologia “portador de deficiência”. Sabermos que a terminologia correta e que é utilizada, atualmente, é pessoa com deficiência ou abreviado em PcD.

Os surdos foram incluídos na legislação brasileira com o Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 sobre a LIBRAS que discorre sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, em seu art. 4º Art. Com isso, define que o sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs. Esse foi considerado um grande avanço para caminhar à efetivação de uma sociedade cada vez mais inclusiva.

Em relação ao braille, no território brasileiro, surgiu a portaria nº 2.678/02 do MEC, ressaltando a necessidade de ensino, produção e disseminação do sistema braille no ensino.

Conforme a LDBEN, em 1996, foram descritas algumas ações afirmativas relevantes em relação à inclusão escolar na perspectiva de atender a demanda da diversidade na sociedade, foi caracterizado o público alvo da educação especial que é composto por estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento-TGD, superdotação e altas habilidades.

Com a finalidade de orientar a organização dos sistemas educacionais inclusivos, o Conselho Nacional de Educação – CNE publica a Resolução CNE/CEB, 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica. A Resolução CNE/CEB nº04/2010, institui Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e indica em seu artigo 29, que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (agora tratado como TEA) e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado - AEE, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (MEC/SEESP, 2008).

O decreto 7611/2011 destaca a relevância quanto ao atendimento individualizado e específico na SRM. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, como é evidenciado a seguir:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; (BRASIL, 2011, p. 01).

As ações relacionadas ao atendimento especializado nas SRM de 2024 fomentam a valorização das diferenças, com estudos de casos, entrevistas com famílias, diálogos com os profissionais da saúde, docentes envolvidos com os estudantes, planejamentos individualizados, configurando-se em um trabalho colaborativo. Essas ações citadas estão no cronograma de engajamento dos estudantes público alvo da educação especial - PAEDE no estado de Mato Grosso.

2.2 Estudantes com Transtorno do Espectro Autista – TEA: caracterização e contribuições do diagnóstico e dos atendimentos clínicos para seu desenvolvimento

De acordo com o contexto histórico da educação especial e, principalmente, em relação ao público alvo da pesquisa, os estudantes com TEA, no processo de escolarização, podemos pontuar, pautado em Belisário (2010), que o termo autismo foi percebido pela primeira vez, em 1908, por Eugen Bleuler, psiquiatra suíço, para discorrer sobre um grupo de sintomas que se relaciona à esquizofrenia, a priori, o estudo verificava o transtorno como doença mental. Porém, Belisário (2010, p. 09) destaca que:

O termo autismo foi utilizado pela primeira vez em 1911, por Bleuler, para designar a perda de contato com a realidade e consequente dificuldade ou impossibilidade de comunicação. Em 1943, o médico austríaco radicado nos Estados Unidos da América - Leo Kanner - observou onze crianças que passaram por sua consulta e escreveu o artigo: "Os transtornos autistas do contato afetivo".

Em 1938, o psiquiatra austríaco Leo Kanner recebeu em seu consultório o que ficou conhecido como “caso 1” de autismo, um menino com 5 anos, Donald Triaplett foi descrito como tendo um comportamento “fora dos padrões” para as crianças da mesma idade. Em seguida Kanner conseguiu reunir outras dez crianças com a mesma condição, (Autismo e Realidade 2019)⁴.

Santos e Amorin (2021, p. 02) enfatizam a cronologia dos pioneiros nos estudos do autismo.

Os primeiros diagnósticos de autismo foram realizados pelo psiquiatra infantil austro-americano Leo Kanner (1894-1981), em 1943; e em 1938, pelo psiquiatra austríaco Hans Asperger (1906-1980). À época, Leo Kanner diagnosticou meninas e meninos com o autismo que, mais tarde, ficou conhecido por autismo clássico, e Hans Asperger diagnosticou apenas meninos com o autismo, [...] A denominação de ‘síndrome de Asperger’ não foi uma denominação do próprio Asperger, mas da psiquiatra americana Lorna Wing. Seu esposo, John Wing, traduziu do alemão os trabalhos de Asperger e, após comparar características elencadas tanto por Kanner como por Asperger e, após realizar pesquisa em parceria com a psiquiatra Judith Gould, em Londres, Wing e Gould observaram uma continuidade diagnóstica e atribuíram a essa continuidade à condição de espectro, quebrando, assim, a ideia de dois diagnósticos distintos (WING, 2002; 2011).

⁴ Autismo e Realidade: a instituição foi pioneira na divulgação de informações sobre o transtorno, ao unir a atuação do conselho de pais de crianças autistas com o conselho de profissionais de saúde especializados no tema. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/2019/11/27/quatro-medicos-que-mudaram-a-visao-do-mundo-sobre-autismo/> acesso em: 21 maio 2024.

Desde então, existem pesquisas e estudos que corroboram com a compreensão do complexo mundo das desordens neurológicas e contribuem para um atendimento educacional voltado para a superação de barreiras dos estudantes com TEA.

Para a Organização Mundial da Saúde⁵- OMS, em sua 11ª revisão da Classificação Internacional de Doenças- CID-11 (2022), o autismo passa a ser denominado por Transtorno do Espectro Autista - TEA com agrupamentos dos transtornos como a síndrome de Asperger, transtorno infantil e autismo atípico. Anteriormente, era denominado dentro do Transtorno Global do Desenvolvimento-TGD.

O Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais -DSM, em seu texto revisado 5ª edição (DSM-5 -TR 2023), orienta quanto às especificidades, diagnósticos e outras informações confiáveis sobre os transtornos. Na contemporaneidade, de acordo com o DSM-5 TR (2023, p. 42), o TEA é definido como “Transtorno do Espectro Autista (56) – F84”.

Deste modo, o DSM-5 - TR (2023, p. 152) destaca que o Transtorno do Espectro Autista – TEA é apresentado normalmente:

com o atraso do desenvolvimento da linguagem. Porém, o transtorno do espectro autista é muitas vezes acompanhado por comportamentos que não estão presentes no transtorno da linguagem, como falta de interesse social ou interações sociais incomuns (p. ex., puxar as pessoas pela mão sem nenhuma tentativa de olhar para elas), padrões incomuns de brincadeiras (p. ex., carregar brinquedos, mas nunca brincar com eles), padrões incomuns de comunicação (p. ex., conhecer o alfabeto, mas não responder ao próprio nome), aderência rígida às rotinas e comportamentos repetitivos (p. ex., balançar-se, ecolalia).

O DSM- 5- TR enfatiza que o autismo pode apresentar prejuízos em três dimensões como: a interação social, a comunicação e com repertório de comportamento restritivo, repetitivo, com atividades e interesses a depender do nível de desenvolvimento e da idade da criança com autismo.

Fraga (2010, p. 21) em consonância com o DSM- 5- TR destaca que o autismo é definido como: “uma desordem neurológica manifestada por uma tríade de sintomas: déficit de interação social, dificuldade de linguagem e comportamento repetitivo”. Em relação aos sintomas, podem ser diferentes e em níveis de suporte distintos.

Neste sentido o DSM-5 - TR (2023, p. 163-164), apresenta os níveis de gravidade para TEA que se embasam no nível de suporte que é demandado, conforme o Quadro 01.

⁵ OMS- sobre o CID – 11. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/11-2-2022-versao-final-da-nova-classificacao-internacional-doencas-da-oms-cid-11-e>. Acesso em: 22 maio 2024.

Quadro 01: Níveis de gravidade

Nível de gravidade	Comunicação Social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 “Exigindo apoio substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 “Exigindo apoio”	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

	na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.	
--	---	--

Fonte: Adaptado de DSM-5 - TR (2023).

Sobre os critérios diagnósticos clínico para TEA o DSM - 5 - TR (2023, p. 161-162) ressalta no item F84.0 o que é apresentado na Figura 1 a seguir:

Figura 01: critérios para diagnóstico de TEA

Critérios Diagnósticos F84.0
<p>A. Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado por todos os seguintes aspectos, atualmente ou por história prévia (os exemplos são apenas ilustrativos, e não exaustivos; ver o texto):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais. 2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso de gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal. 3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares. <p>B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia (os exemplos são apenas ilustrativos, e não exaustivos; ver o texto):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos (p. ex., estereotípias motoras simples, alinhar brinquedos ou girar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas). 2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (p. ex., sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente). 3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco (p. ex., forte apego a ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverativos).

4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (p. ex., indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento).

- C. Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida).
- D. Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente.
- E. Essas perturbações não são mais bem explicadas por transtorno do desenvolvimento intelectual (deficiência intelectual) ou por atraso global do desenvolvimento. Transtorno do desenvolvimento intelectual ou transtorno do espectro autista costumam ser comórbidos; para fazer o diagnóstico da comorbidade de transtorno do espectro autista e transtorno do desenvolvimento intelectual, a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível geral do desenvolvimento.

Nota: Indivíduos com um diagnóstico do DSM-IV bem estabelecido de transtorno autista, transtorno de Asperger ou transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação devem receber o diagnóstico de transtorno do espectro autista. Indivíduos com déficits acentuados na comunicação social, cujos sintomas, porém, não atendam, de outra forma, critérios de transtorno do espectro autista, devem ser avaliados em relação a transtorno da comunicação social (pragmática).

Especificar a gravidade atual com base em prejuízos na comunicação social e em padrões de comportamento restritos e repetitivos (ver Tabela 2).

Exigindo apoio muito substancial

Exigindo apoio substancial

Exigindo apoio

Especificar se:

Com ou sem comprometimento intelectual concomitante

Com ou sem comprometimento da linguagem concomitante

Especificar se:

Associado a uma condição genética conhecida ou outra condição médica ou fator ambiental (Nota para codificação: Usar código adicional para identificar a condição genética ou outra condição médica associada.)

Associado a uma alteração do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental

Especificar se:

Com catatonia (consultar os critérios para catatonia associada a outro transtorno mental, p. 135, para definição) (Nota para codificação: Usar o código adicional F06.1 de catatonia associada a transtorno do espectro autista para indicar a presença de catatonia comórbida.)

Ainda sobre o diagnóstico, o DSM-5 – TR (2023, p. 133) é abordado a respeito dos especificadores/rastreamento de uso clínico para possível TEA, que deve ser feito com seriedade,

comprometimento, critérios previamente estabelecidos e por equipes competentes para tal, geralmente equipes multidisciplinares com acompanhamento de médico(a) neurologista

No diagnóstico do transtorno do espectro autista, as características clínicas individuais são registradas por meio do uso de especificadores (com ou sem comprometimento intelectual concomitante; com ou sem comprometimento da linguagem concomitante; associado a uma condição genética conhecida ou outra condição médica ou fator ambiental; associado a uma alteração do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental), bem como especificadores que descrevem os sintomas autistas. Esses especificadores fornecem aos clínicos a oportunidade de individualização do diagnóstico e a possibilidade de comunicar de maneira mais rica a descrição clínica dos indivíduos afetados.

O subtópico a seguir abordará mais especificamente sobre os instrumentos de rastreio para indivíduos que fazem parte deste espectro.

2.3 Instrumentos de rastreio para Transtorno do Espectro Autista - TEA

O objetivo do subcapítulo é exemplificar alguns instrumentos de rastreio clínico para TEA e mencionar mesmo que superficialmente as terapias baseadas em evidências científicas ABA e TEACCH, que para sua aplicação é necessário de treinamentos ou de um supervisor responsável para a aplicação, pois, apresentam estimulação ao desenvolvimento de habilidades acadêmicas, comportamentais, linguísticas e sociais dos (as) indivíduos com TEA.

Neste sentido, as literaturas internacionais apresentam diversos instrumentos para possíveis diagnósticos clínicos, como o M-CHAT-R e M-CHAT-RF, o ADOS 2 e o ADI-R, entre outros considerados como instrumentos de rastreio para TEA.

O M-CHAT-R atualizado em 2009 por Robins *et al.*, intitulado como Questionário Modificado para a Triagem do Autismo em Crianças entre 16 e 30 meses, revisado, com Entrevista de Seguimento (M-CHAT-RF™) apresenta uma das intervenções no atendimento clínico de instrumento de rastreio para TEA.

De acordo com Robins, et al., (2009, p. 03)

O M-CHAT-R pode ser aplicado e pontuado como parte de uma consulta de rotina e também pode ser usado por especialistas ou por outros profissionais para avaliar o risco de TEA. O principal objetivo do M-CHAT-R é maximizar a sensibilidade, ou seja, detectar o maior número possível de casos de TEA. Ainda assim, há uma elevada taxa de falsos positivos, o que significa que nem todas as crianças que obtêm uma pontuação de risco serão diagnosticadas com TEA. Para resolver esse aspecto, criamos a Entrevista de Seguimento (M-CHAT-R/F). Os usuários devem estar conscientes que mesmo com a Entrevista de Seguimento, um número significativo de crianças que pontuam positivo no M-CHAT-R não serão diagnosticados com TEA. No entanto, essas crianças apresentam risco elevado para outros distúrbios do

desenvolvimento ou atrasos, sendo, portanto, justificada a avaliação para qualquer criança com resultado positivo.

O questionário M-CHAT-R™ apresenta 20 questões com resposta sim ou não para serem preenchidas, como segue na Figura 2. Robins, *et al.*, (2009, p. 04).

Figura 02: questionário M-CHAT-R™

1. Se você apontar para qualquer coisa do outro lado do cômodo, sua criança olha para o que você está apontando? (Por exemplo: se você apontar para um brinquedo ou um animal, sua criança olha para o brinquedo ou animal?)	Sim	Não
2. Alguma vez você já se perguntou se sua criança poderia ser surda?	Sim	Não
3. Sua criança brinca de faz-de-conta? (Por exemplo, finge que está bebendo em um copo vazio ou falando ao telefone, ou finge que dá comida a uma boneca ou a um bicho de pelúcia?)	Sim	Não
4. Sua criança gosta de subir nas coisas? (Por exemplo: móveis, brinquedos de parque ou escadas)	Sim	Não
5. Sua criança faz movimentos incomuns com os dedos perto dos olhos? (Por exemplo, abana os dedos perto dos olhos?)	Sim	Não
6. Sua criança aponta com o dedo para pedir algo ou para conseguir ajuda? (Por exemplo, aponta para um alimento ou brinquedo que está fora do seu alcance?)	Sim	Não
7. Sua criança aponta com o dedo para lhe mostrar algo interessante? (Por exemplo, aponta para um avião no céu ou um caminhão grande na estrada?)	Sim	Não
8. Sua criança interessa-se por outras crianças? (Por exemplo, sua criança observa outras crianças, sorri para elas ou aproxima-se delas?)	Sim	Não
9. Sua criança mostra-lhe coisas, trazendo-as ou segurando-as para que você as veja – não para obter ajuda, mas apenas para compartilhar com você? (Por exemplo, mostra uma flor, um bicho de pelúcia ou um caminhão de brinquedo?)	Sim	Não
10. Sua criança responde quando você a chama pelo nome? (Por exemplo, olha, fala ou balbucia ou para o que está fazendo, quando você a chama pelo nome?)	Sim	Não
12. Sua criança fica incomodada com os ruídos do dia a dia? (Por exemplo, sua criança grita ou chora com barulhos como o do aspirador ou de música alta?)	Sim	Não
13. Sua criança já anda?	Sim	Não
14. Sua criança olha você nos olhos quando você fala com ela, brinca com ela ou veste-a?	Sim	Não
15. Sua criança tenta imitar aquilo que você faz? (Por exemplo, dá tchau, bate palmas ou faz sons engraçados quando você os faz?)	Sim	Não
16. Se você virar a sua cabeça para olhar para alguma coisa, sua criança olha em volta para ver o que é que você está olhando?	Sim	Não
17. Sua criança busca que você preste atenção nela? (Por exemplo, sua criança olha para você para receber um elogio ou lhe diz "olha" ou "olha para mim"?)	Sim	Não
18. Sua criança compreende quando você lhe diz para fazer alguma coisa? (Por exemplo, se você não apontar, ela consegue compreender "ponha o livro na cadeira" ou "traga o cobertor"?)	Sim	Não
19. Quando alguma coisa nova acontece, sua criança olha para o seu rosto para ver sua reação? (Por exemplo, se ela ouve um barulho estranho ou engraçado, ou vê um brinquedo novo, ela olha para o seu rosto?)	Sim	Não
20. Sua criança gosta de atividades com movimento? (Por exemplo, ser balançada ou pular nos seus joelhos?)	Sim	Não

©2009 Diana Robins, Deborah Fein, & Marianne Barton

Traduzido por Rosa Miranda Resegue

Fonte: Robins, et al., (2009).

O M-CHAT-R/F possui os mesmos itens do M-CHAT-R, porém, mais detalhado com a opção substitutiva do SIM/NÃO por Passa/Falha. Sendo utilizado, somente após a criança ter pontuado no M-CHAT-R, deste modo, o pai ou mãe responderão apenas os itens da entrevista que a criança pontuou (Robins, *et al.*, p.06, 2009), conforme verificamos na Figura 3 a seguir:

Figura 03: M-CHAT-R/F Entrevista de Seguimento

M-CHAT-R/F Entrevista de Seguimento™ - Folha de Pontuação

Atenção: **Sim/Não** foram substituídos por **Passa/Falha**.

1. Se você apontar para qualquer coisa do outro lado do cômodo, sua criança olha para o que você está apontando? (Por exemplo: se você apontar para um brinquedo ou um animal, sua criança olha para o brinquedo ou animal?)	Passa Falha
2. Alguma vez você já se perguntou se sua criança poderia ser surda?	Passa Falha
3. Sua criança brinca de faz-de-conta? (Por exemplo, finge que está bebendo em um copo vazio ou falando ao telefone, ou finge que dá comida a uma boneca ou a um bicho de pelúcia?)	Passa Falha
4. Sua criança gosta de subir nas coisas? (Por exemplo: móveis, brinquedos de parque ou escadas)	Passa Falha
5. Sua criança faz movimentos incomuns com os dedos perto dos olhos? (Por exemplo, abana os dedos perto dos olhos?)	Passa Falha
6. Sua criança aponta com o dedo para pedir algo ou para conseguir ajuda? (Por exemplo, aponta para um alimento ou brinquedo que está fora do seu alcance?)	Passa Falha
7. Sua criança aponta com o dedo para lhe mostrar algo interessante? (Por exemplo, aponta para um avião no céu ou um caminhão grande na estrada?)	Passa Falha
8. Sua criança interessa-se por outras crianças? (Por exemplo, sua criança observa outras crianças, sorri para elas ou aproxima-se delas?)	Passa Falha
9. Sua criança mostra-lhe coisas, trazendo-as ou segurando-as para que você as veja – não para obter ajuda, mas apenas para compartilhar com você? (Por exemplo, mostra uma flor, um bicho de pelúcia ou um caminhão de brinquedo?)	Passa Falha
10. Sua criança responde quando você a chama pelo nome? (Por exemplo, olha, fala ou balbucia, ou para o que está fazendo, quando você a chama pelo nome?)	Passa Falha
11. Quando você sorri para sua criança, ela sorri de volta para você?	Passa Falha
12. Sua criança fica incomodada com os ruídos do dia a dia? (Por exemplo, sua criança grita ou chora com barulhos como o do aspirador ou de música alta?)	Passa Falha
13. Sua criança já anda?	Passa Falha
14. Sua criança olha você nos olhos quando você fala com ela, brinca com ela ou veste-a?	Passa Falha
15. Sua criança tenta imitar aquilo que você faz? (Por exemplo, dá tchau, bate palmas ou faz sons engraçados quando você os faz?)	Passa Falha
16. Se você virar a sua cabeça para olhar para alguma coisa, sua criança olha em volta para ver o que é que você está olhando?	Passa Falha
17. Sua criança busca que você preste atenção nela? (Por exemplo, sua criança olha para você para receber um elogio ou lhe diz "olha" ou "olha para mim"?)	Passa Falha
18. Sua criança compreende quando você lhe diz para fazer alguma coisa? (Por exemplo, se você não apontar, ela consegue compreender "ponha o livro na cadeira" ou "traga o cobertor"?)	Passa Falha
19. Quando alguma coisa nova acontece, sua criança olha para o seu rosto para ver a sua reação? (Por exemplo, se ela ouve um barulho estranho ou engraçado, ou vê um brinquedo novo, ela olha para o seu rosto?)	Passa Falha
20. Sua criança gosta de atividades com movimento? (Por exemplo, ser balançada ou pular nos seus joelhos?)	Passa Falha

Pontuação Total: _____

©2009 Diana Robins, Deborah Fein, & Marianne Barton
Traduzido por Rosa Miranda Resegue

Fonte: Robins, *et al.*, (2009).

O M-CHAT-R/F é um instrumento com direitos autorais registrados e o seu uso é limitado pelos autores e pelos detentores dos direitos autorais. O M-CHAT-R e o M-CHAT-R/F podem ser utilizados para fins clínicos, de pesquisa e educacionais. Embora a utilização deste instrumento esteja disponibilizada gratuitamente para esses fins, trata-se de material com direitos autorais e não é de código aberto. Quem estiver interessado em usar o M-CHAT-R/F em qualquer produto comercial ou eletrônico deverá contatar: Diana L. Robins.

As contribuições de Robins *et al.*, (2009) são relevantes quanto ao possível diagnóstico para TEA, essa ferramenta apresenta-se como mais um dos instrumentos considerado necessário no cotidiano das clínicas que precisam avaliarem e encaminharem algumas

evidências das crianças que apresentam características atípicas para os profissionais da saúde que poderão consolidar um diagnóstico preciso ou não.

O ADOS - 2⁶ Escala de observação para o diagnóstico de autismo, foi publicado em 2023 em sua 2ª edição e é considerado o instrumento de referência padrão ouro juntamente com a ADI – R Entrevista diagnóstica de autismo revisada.

A ADI-R é uma entrevista semiestruturada para avaliadores treinados desenvolverem com familiares e/ou responsáveis que coletam informações da criança nos primeiros anos de vida sobre uma variedade de comportamentos e habilidades.

O neurologista infantil Clay Brites (2008) em um vídeo⁷ para NeuroSaber, destaca a relevância das escalas de avaliação diagnósticas específicas para TEA, o ADOS-2 e ADIR, que possui ênfase em uma das etapas do diagnóstico que devem ser compostas por observações clínica, escolar e doméstica, configurando um trabalho colaborativo de uma equipe multidisciplinar nas três esferas.

Por mais que existam variados instrumentos de rastreio para o TEA, é imprescindível a parceria de uma equipe multidisciplinar, que em conjunto com a família possam coletar informações importantes para o médico neurologista se respaldar, analisar e diagnosticar corretamente a criança com suspeita de autismo. O quadro 02 apresenta os envolvidos no diagnóstico de crianças e adultos com TEA.

Quadro 02: Esquema dos envolvidos no diagnóstico de TEA



Fonte: produzido pela pesquisadora Barreto (2022).

⁶ ADOS – 2, instrumento de diagnóstico para o TEA. Disponível em: https://www.hogrefe.com/pt/shop/media/downloads/sample-reports/491912124_Flyer.pdf. Acesso em: 22 maio 2024.

⁷ Escala de diagnóstico do Autismo: ADOS-2 E ADIR. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dep7xGbemWg>. Acesso em: 27 maio 2024.

Quanto às práticas baseada em evidências (PBE), Nunes, *et al.*, (2021, p. 03) destaca que:

O modo de selecionar procedimentos de intervenção tende a ser substituído pela adoção da Prática Baseada em Evidências (PBE), definida pela American Psychological Association como o processo individualizado de tomada de decisão clínica que ocorre por meio da integração da melhor evidência disponível com a perícia clínica no contexto das características, cultura e preferências do indivíduo (APA, 2006,2011).

De acordo com Dias *et al.* (2023, p. 02) a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) é uma dessas teorias baseadas em evidência e que é muito conhecida na atualidade. Destacam que:

ABA é uma abordagem baseada em evidências, que utiliza princípios de reforço positivo e comportamental para moldar comportamentos desejados, ensinar novas habilidades e reduzir comportamentos problemáticos. Estudos têm consistentemente mostrado que a ABA pode ser eficaz na melhoria de habilidades sociais, linguagem, habilidades acadêmicas, habilidades adaptativas e redução de comportamentos desafiadores em indivíduos com TEA.

Considerada uma terapia baseada em evidência científica, deve ser aplicada por profissionais especializados ou com a supervisão de um especialista no método ABA.

Camargo e Rispoli (2013, p. 641) descrevem as particularidades do ABA como sendo:

Uma intervenção baseada na ABA tipicamente envolve identificação de comportamentos e habilidades que precisam ser melhorados (por exemplo, comunicação com pais e professores, interação social com pares, etc.), seguido por métodos sistemáticos de selecionar e escrever objetivos para, explicitamente, delinear uma intervenção envolvendo estratégias comportamentais exaustivamente estudadas e comprovadamente efetivas.

O método ABA foi amplamente difundido nos Estados Unidos e várias pesquisas comprovaram as contribuições para os indivíduos com TEA. No Brasil, existe uma aceitação considerável quanto à adesão da intervenção, visto que o quantitativo de pessoas com deficiências, conforme IBGE, (2010) tem aumentado, exponencialmente, de acordo com a nota técnica de 2018:

A população total de pessoas com deficiência residentes no Brasil captada pela amostra do Censo Demográfico 2010 não se faz representada pelas 45.606.048 pessoas, ou 23,9% das 190.755.048 pessoas recenseadas nessa última operação censitária, mas sim por um quantitativo de 12.748.663 pessoas, ou 6,7% do total da população registrado pelo Censo Demográfico 2010 (IBGE, 2018, p. 05).

Referente a pesquisas concluídas no Brasil sobre o número de indivíduos com TEA ainda não foram divulgadas, porém podemos refletir sobre as afirmações que são fundamentadas nas pesquisas dos Estados Unidos no Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) uma agência do Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos Estados Unidos que registram o quantitativo crescente de indivíduos com TEA no exterior com último levantamento em 2021.

É muito conhecido também o método intitulado de terapia Denver⁸. Trata-se de uma terapia baseada no ABA, mas que segue um modelo naturalista de ensino com contexto funcional, com atividades voltadas para crianças até 05 anos de idade, porém, pode ser utilizado após essa idade considerada ideal. (Gaiato, 2019).

Martins (2022, p. 1), no texto publicado no site autismo e realidade⁹, corrobora com Gaiato (2019) quando ressalta o Denver como uma intervenção, principalmente, para crianças autistas de 1 a 5 anos de idade, sendo que

O método Denver foi desenvolvido em 1980, com o objetivo de intervir e acompanhar pessoas com diagnóstico ou suspeita de autismo. A técnica estimula a interação social por meio de reforçadores, ou seja, promove o desenvolvimento da criança por meio de novos contatos sociais contínuos e prazerosos.

A Psicóloga Yasmine Martins explica que o método Denver pode ser aplicado clinicamente a partir de cinco eixos na orientação e Linguagem social, como: orientação social, linguagem social, jogos sociais, brincadeira simbólica e redução das deficiências para desenvolvimento das pessoas com autismo (Martins 2022).

Conforme Rodrigues *et al.*, (2021, p. 360).

ESDM, Early Start Denver Model, que em português significa Método de Intervenção Precoce Denver, cuja importância está relacionada ao trabalho que vem sendo realizado há cerca de 35 anos pela doutora Sally J. Rogers, em companhia de Geraldine Dawson, e juntamente com uma equipe de profissionais qualificados.

Dentre os métodos para ensino de estudantes com TEA, o *Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children* (TEACCH) em português tem como tradução Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Deficiência de Comunicação, apresenta-se como um modelo de intervenção que aborda desde de habilidades de

⁸ Mayra Gaiato, psicóloga especializada em Autismo Infantil explica o que é o modelo Denver. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YmWe-g1vFfM> acesso em: 28 maio 2024.

⁹ Martins (2022) Explica o método Denver para intervenção precoce em autistas. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/2022/03/25/metodo-denver-para-intervencao-precoce-em-autistas/> acesso em: 14 mar. 2024.

comunicação, organização e interação social para a vida, sendo ofertado tanto para crianças autistas como para adultos. Fonseca e Ciola (2014, *apud* Leon e Fonseca, 2023, p. 15) ao se referir ao TEACCH, menciona que esse modelo

Desenvolve organização, rotina, tarefas estruturadas, material visualmente mediado, ensino de relação de causas versus efeito, comunicação alternativa, espaço com suas funções, delimitações físicas, eliminação de estímulos concorrentes e controle do comportamento.

O uso de comunicação alternativa no método TEACCH utilizados por profissionais da saúde ou com um supervisor especializado, já indica a possibilidade de alternativas na compreensão da linguagem e se tal metodologia for elaborada com objetivos bem delineados, podem desenvolver no estudante habilidades de comunicação e expressão de sentimentos, e outras habilidades identificadas como defasadas.

Todas essas formas de rastreio e abordagens para o TEA e possíveis intervenções, são alternativas que a família pode optar, porém, vale ressaltar que em todos os métodos clínicos e/ou de ensino amparado por profissionais da saúde existe um consenso de que cada criança é única e por isso traz consigo questões subjetivas que devem ser consideradas em todo o processo. Da mesma forma, os rastreios podem ser mesclados, não tendo apenas um considerado correto. Deste modo, é fundamental que os professores tenham conhecimento, não para diagnosticar, mas para conseguir direcionar para diagnósticos precisos a fim de promover de fato a inclusão com metodologias flexíveis e refletir sobre a mais condizente possível para cada criança.

2.4 Inclusão escolar e formação docente

O atendimento na educação para pessoas públicas da educação especial, historicamente, se organizou por muitas décadas, como atendimento substitutivo ao ensino regular, onde esses indivíduos, separadamente, estavam em instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. A educação pela perspectiva inclusiva tem como objetivo quebrar essa segregação por entender que o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes atípicos promovem respostas às necessidades educacionais e proporcionam a inserção na sociedade, garantindo

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão

escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (MEC/SEESP, 2008. p.10).

Educação Inclusiva é uma intervenção que leva em consideração aspectos políticos, culturais, sociais e pedagógicos, que caminha em defesa do direito de todos os estudantes de estarem próximos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação eliminando as barreiras para que isso aconteça, e essas ações devem ser principiadas no ambiente escolar.

Sabemos que falar em inclusão é mais abrangente do que falar sobre alunos públicos da Educação Especial ou alunos com TEA. Neste trabalho, o recorte que daremos à política de inclusão é referente a documentos oficiais e estudos sobre a inclusão de alunos públicos da educação especial, mais especificamente estudantes autistas. Para falar deste cenário, abordaremos aqui algumas leis e sobre a formação dos professores, profissionais que atuam diretamente com esse público nas escolas regulares de ensino, seja na sala regular seja em salas de recursos com o AEE.

A Resolução CNE/CEB de 2001 apresenta em seu Art.2 que:

Art.2- Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Esse documento altera o que anteriormente dizia que ‘preferencialmente’ os alunos deveriam estar matriculados no ensino regular, para ‘obrigatoriamente’. Todo nosso sistema de ensino brasileiro teve que se adequar para receber e atender os alunos público alvo da Educação Especial e por consequência, trabalhar os aspectos inclusivos para esses alunos e para os alunos sem deficiência que tradicionalmente estão nas escolas regulares. Essa é a principal diferença entre inclusão e integração. A inclusão pressupõe que todos se adaptem e se adequem, adequando-se ao que pressupõe a Lei n. 10.172/2001 “construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

A Educação Especial se destina a alunos com deficiência física, deficiência intelectual, alunos com surdez, cegueira, baixa visão, surdocegueira, TEA e altas habilidades/superdotação. Trataremos neste estudo o enfoque para o TEA.

Considerando a necessidade de atendimento específico a cada caso, a Lei 12.764 Berenice Piana de 2012, abarca questões pertinentes sobre Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista no território brasileiro com destaque

a diversos serviços necessários ao indivíduo com TEA. É destacado nos documentos oficiais a criação da carteira de identificação da pessoa com TEA:

Art. 3º-A. É criada a Carteira de Identificação da Pessoa Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA), com vistas a garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social. (Brasil, 2020).

Atualmente, existe a Lei Nº 14.624, de 17 de julho de 2023 que altera a Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), para instituir o uso do cordão de fita com desenhos de girassóis para a identificação de pessoas com deficiências ocultas. Esse cordão apresenta-se como uma ferramenta a mais na inclusão dos autistas em todo o território nacional e internacional.

Nesta conjuntura, considerando que a diversidade é sinônimo do público escolar, entendemos que o cenário educacional apresenta-se como desafio para os educadores, visto que, existe a necessidade de proporcionar ao estudante um protagonismo do seu saber dentre tantas dimensões interligadas e indissociáveis como os contextos culturais, econômicos, políticos, religiosos entre outros, além do fator psicológico e biológico de cada estudante. Na perspectiva da garantia dos direitos de aprendizagens, é preciso pensar no preparo conceitual e metodológico dos (as) docentes no ambiente escolar, ou seja, na prática do dia a dia escolar produzindo reflexões de como as crianças com TEA estão sendo assistidas na contemporaneidade.

Rose e Meyer (2002) afirmam que maiores serão as possibilidades em aprender, se dispor de materiais diversos e concretos. Assim, é evidente a necessidade de um trabalho condizente com a realidade de crianças autistas, com professores capacitados e comprometidos, munidos da compreensão de que é fundamental lançar mão de múltiplas ofertas de metodologias de ensino para o pleno desenvolvimento dos estudantes tanto no ensino regular quanto no AEE, com uso de tecnologias assistivas, se necessário, para favorecer o desenvolvimento e fomentar situações novas para o aprender com escopo de desenvolvimento e aprendizado, favorecendo, com isso, a eliminação de barreiras para os estudantes com TEA.

Conforme apresenta Borba (2018, p. 6) “Algumas vezes, as crianças diagnosticadas com autismo não aprendem as coisas tão rapidamente quanto outras crianças. A repetição da atividade é parte essencial para sua aprendizagem”. Desta forma, diversificar as metodologias

de ensino para desenvolver a habilidade esperada apresenta-se como estratégia relevante neste contexto educacional.

De acordo com Schmidt *et al* (2016, p. 222), a formação continuada docente tem papel preponderante no êxito do desenvolvimento dos estudantes, destacando “a importância da formação continuada a fim de melhor preparar os professores para atuar em classes inclusivas”.

Na perspectiva da responsabilidade dos(as) docentes e da escola quanto a efetivação da inclusão do estudante com TEA no ambiente escolar, destaca-se que: “prover suporte e orientação aos professores, fornecer uma melhor compreensão das necessidades do aluno e avaliar as estratégias eficazes para seu aprendizado são passos importantes para construção da inclusão” (Cassady 2011; Nunes, Azevedo, & Schmidt, 2013 *apud* Schmidt 2016, p. 230). Ainda assim, fomentar condições para a inclusão e impulsionar o aprendizado como princípio fundador é papel da escola e de todos os envolvidos com o estudante com TEA e com todos os estudantes os quais fazem parte do atendimento educacional especializado ou não.

Ser docente, nos dias atuais, é consideravelmente um desafio, visto que a diversidade de contextos existentes em sala de aula ultrapassa aqueles aprendidos na formação inicial. A formação inicial é a base sólida da formação docente, mas, não é o suficiente, é preciso compreender que ser professor é estar disposto a ser um eterno pesquisador. A profissão docente exige aperfeiçoamento constante político, econômico, cultural entre outras dimensões que atravessam o chão da escola e precisam ser discutidos e reflexionados para a garantia da formação cidadã crítica dos estudantes.

Pimenta destaca a reflexão do repensar sobre a formação inicial e continuada dos professores e professoras:

Em relação à formação inicial, os cursos e formação têm demonstrado que, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdo e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, pouco tem contribuído para uma nova identidade do profissional docente. (Pimenta, 1996, p. 72).

O curso de formação inicial em Pedagogia da cidade de Juara-MT é oferecido pela UNEMAT e é o responsável pela formação de quase todos os professores que atuam neste segmento e que estão atuando nas escolas de educação básica do município. O curso é ofertado em turmas regulares, e tem como premissa em seu PPC objetivos em consonância com a BNCC e demais documentos normativos para cursos de licenciatura, tais como o CNE/CP nº 2/2019 documento mais recente que altera as licenciaturas. Isso demonstra um curso que procura estar alinhado com a educação básica e os caminhos para uma educação de qualidade.

De acordo com PPC do referido curso de Pedagogia, objetiva-se o compromisso com a formação crítico-reflexiva de um profissional pesquisador, que seja capaz de intervir criativamente na realidade educacional com intenção em transformá-la. Complementa ainda que:

objetiva proporcionar a este profissional aporte teórico-prático para que possa compreender a multidimensionalidade do trabalho educativo e, ao mesmo tempo, desenvolver o perfil profissional do futuro pedagogo comprometido com a formação humana, visando a construção de conhecimentos e saberes necessários à docência, bem como participar, de forma integrada e cooperativa, da gestão democrática da instituição escolar. Espera-se deste profissional a autonomia intelectual para investigar, analisar e propor alternativas diante dos problemas existentes no ambiente escolar, refletir dialeticamente sobre sua prática, inovando-a criativamente, além de pautar sua conduta profissional nos princípios da ética e da democracia. Nesta perspectiva, o curso de Pedagogia delinea a formação de um profissional atento aos desafios e às transformações necessárias para construção de uma sociedade mais humana, justa e solidária. (UNEMAT, 2024, p. 21).

O curso prevê em sua matriz curricular apenas duas disciplinas como Pressupostos Teóricos e Metodológicos da Educação Especial (60h) e Libras (60h) que trabalham especificamente as questões da Educação Especial e Inclusão, mas, tem um número significativo de carga horária que abarca as metodologias de ensino, estágios e políticas públicas que acabam por tratar questões deste público de forma transversal. A exemplo deste curso de formação inicial, compreendemos que ela é fundamental para que a formação dos professores tenha uma base sólida conceitual e de conhecimentos científicos que embasam a prática docente. Mas, ainda se mostra, por vezes, insuficiente.

Nesse sentido, a formação continuada é indispensável na área da educação, Dias (2021, *apud* Brandt, Silva, 2021, p. 45) pontua que:

O desenvolvimento de pesquisas sobre a formação docente responde de tempos em tempos aos desafios enfrentados pela sociedade. Embora exista um avanço indiscutível nas teorias que subsidiam as propostas de formação de profissionais é necessário avançar em políticas públicas que possam dar respostas às necessidades e dificuldades que enfrentamos em nossas aulas.

Libâneo e Pimenta (1999, p. 260) definem o papel da formação inicial e continuada,

Entendendo que a democratização do ensino passa pela sua formação, sua valorização profissional, suas condições de trabalho, pesquisas e experiências inovadoras têm apontado para a importância do investimento no desenvolvimento profissional dos professores. O desenvolvimento profissional envolve formação inicial e contínua articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores.

Considerando que a formação continuada é a base para reflexões da prática, (Araújo et al., 2013, p. 15) destaca sobre os novos paradigmas contemporâneos que exigem postura de reconfiguração da ação educativa, votando-se a enfrentar diversas situações impostas pela sociedade moderna:

A sociedade que exige novas formas de aquisição de conhecimento requer indivíduos críticos, criativos, com capacidade de decisão e convívio com o outro. Estas exigências colocadas à escola provocam implicações à ação pedagógica do professor e, ao mesmo tempo, suscitam novos desafios no que se refere à formação continuada dos profissionais da educação.

Nesta perspectiva, a formação continuada, dos dias atuais, ampliou o horizonte de campos de exploração e desenvolvimento de habilidades e competências do sujeito, ficando, assim, a educação, responsável pelos problemas sociais e, principalmente, pelo desenvolvimento da economia, com discurso de alcance da ascensão social por meio da educação.

A formação continuada é a força motriz para a construção de uma educação pautada na valorização da diferença e, a partir deste princípio, seja possível ofertar aos estudantes possibilidades de desenvolvimento pleno das capacidades conforme a individualidade de cada um. Uma formação constituída por leituras, pesquisas, ações e reflexões respaldam o ideário de educação equitativa, como preconizam as legislações educacionais voltadas para a inclusão.

Segundo Foltran (et al., 2023, *apud* Falcão et al., 2023, p. 87):

São necessárias intervenções, cursos e suportes por parte das mantenedoras, das equipes pedagógicas e dos profissionais especialistas, para que as lacunas formativas sejam supridas. Nesse sentido, a formação continuada surge como aliada na construção e afirmação de conhecimentos e novas experiências aos docentes, principalmente quando esta ocorre em serviço, concomitante ao cotidiano escolar, mobilizada por meio do ensino colaborativo.

Ainda sobre a importância da formação continuada docente, as TDICs podem potencializar o processo e disseminar informações de forma acessível, como destaca Schulzen Júnior (2023, p. 120) “As mídias sociais se mostram bastante promissoras como ferramentas de formação para o professor. Por meio delas, o professor pode buscar informações e soluções para desafios enfrentados em sala de aula”. Podendo realizá-las em formato EAD o qual favorece a questão de tempo e espaço na busca do conhecimento de forma mais acessível.

Prais e Vitaliano (2018 *apud* Papim 2018, p. 49) ressaltam que: “a inclusão educacional exige que a escola, juntamente com todos os docentes, ofereça um ensino que assegure recursos e estratégias pedagógicas adequadas para promover a aprendizagem dos alunos”. A formação continuada deve abranger a todos os envolvidos no ambiente escolar, a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, discorre sobre a equidade espaço educativo:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar. (Brasil, 2008, p. 05).

A formação continuada é percebida como práxis. A reflexão sobre como ensinar, quem ensina e para quem ensinar, fomenta o respeito à diversidade existente em sala de aula. Menezes e Cruz, (2023 *apud* Glat e Pletsch, 2013 p.135) corroboram sobre a relevância da formação inicial e continuada na trajetória docente e seus reflexos no ensino de estudantes com TEA.

Cabe mencionar que a formação continuada pode ser compreendida como espaço/tempo de aprimoramento docente, conseqüente aos estudos realizados em cursos de nível médio e/ou superior. Isso significa que o professor, mesmo ingressando numa formação mais especializada, não entra no processo como iniciante no que diz respeito à docência. Desse modo, a especificidade da intervenção profissional dos professores junto a alunos com autismo não se dá desvinculada de questões de base relacionadas à sua formação, como a organização de ambientes de aprendizagem e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

A discussão e reflexão sobre metodologias de ensino contemporâneas como Metodologias Ativas e o Desenho Universal para a Aprendizagem-DUA tem como potencialidade assegurar a participação e o pensar pedagógico voltados para as especificidades de todos os estudantes, que oportunizem equidade no espaço escolar, perpassa pelo contexto formativo docente. Falaremos nos capítulos seguintes especificamente sobre essas metodologias e seus potenciais, pois, utilizamos dessas práticas para a coleta de dados desta dissertação e para a construção do Produto Educacional.

Nesta perspectiva, Veiga (2004, p. 16) enfatiza o papel do docente que se configura pelas ações de:

Analisar e revisar o processo de ensino à luz do contexto social, as mudanças ocorridas na instituição educativa e as condições objetivas do exercício profissional é uma tarefa do professor. Essas mudanças exercem uma influência no planejamento e no desenvolvimento do processo didático.

Neste sentido, a discussão sobre metodologias contemporâneas para estudantes com TEA é pertinente, visto que todos os estudantes devem ser incluídos no sistema educacional, considerando o tempo e o espaço com interatividade e oportunidades metodológicas variadas. Concordando com a ideia, Menezes e Cruz (2013 *apud* Glat e Pletsch, 2013 p. 139) destacam a importância do objetivo inclusivo nas práticas pedagógicas.

Assim como qualquer outra ação educacional, a inclusão requer planejamento, com objetivos definidos e metas a serem alcançadas em prazos determinados. A formação continuada oferecida ao professor, portanto, deve proporcionar a elaboração desse material não como tarefa para cumprir exigência legal, mas como balizador de sua prática.

No estado do Mato Grosso, o decreto Nº 7.611 de 2011 dispõe sobre a educação especial, com a garantia do serviço especializado de forma complementar e suplementar na rede de ensino pública para o público alvo da educação especial. Sendo que o Art. 2º destaca:

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

Assim, o AEE apresenta relevância nas práticas educativas inclusivas dentro do ambiente escolar regular, visto que, desta forma, o estudante com deficiências, TEA ou superdotação/Altas Habilidades podem ser atendidos em suas especificidades.

Nesta perspectiva, a criação de SRM apresenta-se como uma ação significativa referente à inclusão escolar de estudantes em um espaço que favorece as potencialidades e desenvolve estratégias para superação dos desafios e, conseqüentemente, eliminação de barreiras existentes. Com planejamento individual, o AEE que atende no contra turno, aponta possibilidades de potencialização das aprendizagens dos estudantes atípicos e a formação continuada dos docentes que atendem o público alvo da educação especial também precisa ser ofertada de forma contínua.

Em relação à formação continuada dos docentes da Educação Especial no ensino público de Mato Grosso, no ano de 2024, o Governo do Estado juntamente com o Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial (CASIES) elaborou e apresentou para os (as) docentes das Salas de Recursos Multifuncionais - SRMs, um Manual Orientativo de

Avaliação da Educação Especial¹⁰. Sendo que, entre as informações relevantes relacionadas ao público alvo da Educação Especial, especificidades na avaliação e planejamento, também apresentou um fluxo de engajamento para avaliação do estudante atípico, o qual ofertou formação continuada em serviço para os (as) docentes que atendem estudantes com deficiências, TEA e estudantes com superdotação e/ou Altas Habilidades por um período de oito dias de forma síncrona.

Apesar de a oferta ser significativa, o período de formação é observável como muito curto com 20 horas, haja vista, a amplitude da significância do tema avaliação para estudantes da educação especial, uma vez que cada estudante possui seu modo e tempo, e o risco da padronização sem a reflexão adequada, pode acontecer caso não haja as discussões indispensáveis e tão pouco com o devido tempo necessário. A questão da insuficiência, são considerações da própria pesquisadora, levando em conta as experiências vivenciadas na escola, especificamente no AEE, visto que, o processo de avaliação na educação especial perpassa por etapas, ação/reflexão, ação/reflexão constante e cabe muito diálogo sobre, assim, ainda consideramos insuficiente o período do curso, apesar do reconhecimento da necessidade. É uma importante iniciativa governamental, pois, essas formações compreendem que o estímulo à diversas formas de apresentação do conteúdo/habilidades e competências ao estudante, configura-se em metodologia contemporânea que contempla o estudante de forma plena, integral.

2.5 Atendimento Educacional Especializado – AEE e o ensino de estudantes com TEA

Levando em Consideração as especificidades do estudante com TEA, que são variadas e com níveis de suportes distintos, de acordo com o DSM-5-TR, CID-11 e demais autores salientados anteriormente, é papel do (a) docente da SRM oportunizar experimentos metodológicos variados, com um trabalho pedagógico no AEE que seja condizente com a realidade pautada nas condições do estudante. Neste tópico apresentaremos rapidamente ações desenvolvidas na SRM, utilizando como base parte dos dados coletados na observação de uma professora da sala do AEE na escola pesquisada 01.

¹⁰ Manual Orientativo de Avaliação da Educação Especial 2024. Mato Grosso/CASIES. Disponível em: [file:///C:/Users/elian/Dropbox/My%20PC%20\(LAPTOP-RJNG6QA3\)/Desktop/SR%202024/doc%20ED%20ESPEC/seminario%20AVALIAÇÃO%20ED%20ESPECIAL/Manual%20de%20Orientação%20AVALIAÇÃO.pdf](file:///C:/Users/elian/Dropbox/My%20PC%20(LAPTOP-RJNG6QA3)/Desktop/SR%202024/doc%20ED%20ESPEC/seminario%20AVALIAÇÃO%20ED%20ESPECIAL/Manual%20de%20Orientação%20AVALIAÇÃO.pdf). Acesso em: 11 mar. 2024.

Percebemos, a seguir, a cronologia de ações metodológicas na sala de AEE da escola 01. Apesar de ser relato de uma professora da sala de AEE, e de uma escola específica (escola 01), ela reflete o trabalho realizado em ambas as salas do AEE da referida escola, pois, existe entre as docentes das SRMs um trabalho colaborativo, e desta forma também apresenta esses mesmos critérios de ações educativas no dia a dia do AEE da escola 01, que são elas:

- Analisar laudo, verificar descrição atentamente com informações sobre o CID para pesquisas e estudos sobre o estudante já diagnosticado pelo neurologista, psicólogos, ou geralmente por uma equipe multidisciplinar;
- Apresentar relatórios de aprendizagem quando solicitado pelos profissionais da saúde, participar de reuniões com devolutivas e diálogo entre os profissionais que atendem os estudantes da SRM;
- Verificar conhecimento prévio dos estudantes juntamente com a família em estudo de caso e entrevistas periódicas;
- Oportunizar avaliações diagnósticas e contínuas que versam sobre aproximação e acomodação com ação e reflexão do desenvolvimento da aprendizagem em diversas habilidades incluindo as sensoriais, motoras, socioemocionais, de vida diária entre outras com elaboração de matriz curricular individual para cada estudante da SR;
- Ofertar possibilidades metodológicas de ensino que contribuam para o processo de aquisição do conhecimento dos estudantes com acessibilidade de diversas formas de apresentação dos conteúdos, habilidades e competências a serem desenvolvidas com uso de elaboração de atividades práticas e jogos concretos, jogos digitais específicos (individualizados);
- Utilizar da Comunicação aumentativa e alternativa - CAA¹¹, prancha de comunicação, vocalizadores e outros quando necessário no caso de estudantes com TEA não verbalizados;
- Dialogar colaborativamente com os docentes das salas regulares para planejamento coletivo quanto ao Plano Educacional Individualizado - PEI da sala regular de ensino e articulações sobre o nível de aprendizagem, avanços,

¹¹ O que é Comunicação aumentativa e alternativa – CAA. Assistiva Tecnologia e Educação. Disponível em: [https://www.assistiva.com.br/ca.html#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20a%20Comunica%C3%A7%C3%A3o%20Aumentativa%20e%20Alternativa%20\(CAA\)%3F.Aumentativa%20e%20Alternativa%20\(CAA\).](https://www.assistiva.com.br/ca.html#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20a%20Comunica%C3%A7%C3%A3o%20Aumentativa%20e%20Alternativa%20(CAA)%3F.Aumentativa%20e%20Alternativa%20(CAA).) Acesso em: 29 maio 2024.

desafios e diálogo das futuras intervenções para o desenvolvimento do estudante;

- Participar da formação em serviço solicitada pelo DRE/Juína/SEDUC-MT específicas durante todo o ano letivo, geralmente na modalidade assíncrona e síncrona (EAD) com temáticas relacionadas ao público alvo da SRM;
- Participar do seminário da Educação Especial de MT em Cuiabá, intitulado como: Seminário de Atendimento Educacional Especializado, de forma presencial com apresentação de práticas educativas do AEE do ano letivo vigente;
- Elaborar portfólio de cada estudante com cronologia do desenvolvimento da aprendizagem durante o ano letivo;
- Escrever relatório descritivo da aprendizagem – individual bimestralmente com especificidade em todas as habilidades/competências desenvolvidas pelos estudantes;
- Articular junto a todos os profissionais da escola e com a gestão escolar sobre a relevância de práticas inclusivas na cultura escolar, fomentar atualização constante de legislações educacionais e ações/projetos voltados para a inclusão de forma efetiva no Projeto Político Pedagógico – PPP com princípios de equidade;
- Elaborar Plano de Atendimento Educacional Especializado – ¹²PAEE bimestralmente para cada estudante conforme apresentado modelo padrão do ano de 2024 conforme o exemplo da figura 05 a seguir.

Sobre o PAEE realizado bimestralmente para cada estudante, achamos pertinente apresentar o modelo padrão utilizado no ano de 2024, para que possamos explanar como é realizado o planejamento e o trabalho de aproximação da escola com as famílias dos estudantes PAEDE. Segue abaixo na figura 04.

¹² PAEE/2024 – Plano de Atendimento Educacional Especializado – disponibilizado pela Diretoria Regional de Educação - DRE-Polo Juína/MT.

Figura 04: Plano de Atendimento Educacional Especializado – PAEE



Governo do Estado de Mato Grosso
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – PAEE
SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

1. IDENTIFICAÇÃO DO ESTUDANTE		
Unidade Escolar:		
Nome do Estudante:		
Data Nascimento.:	Idade:	Ano/Turma/Turno:
Mãe/Pai/Resp.:	Contato:	
Condição Paede/deficiência:		
Recebe benefício: () Não () Sim Qual(is)? () BPC/Loas () Pensão especial () Bolsa () Buscar () Passe livre () SUS () plano de saúde () outro		
Documento comprobatório da condição: () Laudo Médico () Plano de AEE () PEI () Relatório biopsicossocial		
Outro: _____		
Professor de Sala de Recursos Multifuncional:		
2. BREVE ESTUDO DE CASO		
<p>Dados relevantes sobre o estudante (questão de vulnerabilidade social, se possui laudos, se é frequente na sala comum); características do ambiente social em que vive, nível de suporte, composição familiar, principal cuidador; relações e participação comunitária.</p> <p>Histórico de saúde, comorbidades, questões da qualidade do sono, alimentação, tem acompanhamento médico? Em que idade foi constatada a deficiência? Como se deu o desenvolvimento psicomotor? Quais doenças teve na infância? Tem autonomia para locomoção, alimentação, higienização. A criança faz uso de equipamentos eletrônicos antes do sono? (TV, Tablet, celular) por quanto tempo? Qual é a opinião da família sobre a vida escolar do estudante?</p> <p>b. A família se envolve com a escola? Participa de reuniões, de comemorações, entre outras atividades da escola? Qual a opinião sobre os direitos de seu filho no processo de inclusão escolar? A família identifica habilidades, necessidades e dificuldades na vida pessoal e escolar do estudante? Quais? Quais as expectativas da família, em relação ao desenvolvimento e à escolarização de seu filho? Tem algum tique? Possui independência em seus hábitos diários. Como seu (sua) filho (a) reage quando é contrariado (a), e qual a atitude dos pais nesta ocasião? Como é o controle emocional? Pratica esportes?</p> <p><u>Histórico escolar e de aprendizagem (falar sobre o início da vida escolar)</u></p> <p>Consegue se localizar? Permanecer sentado? Prestar atenção? Responder a comandos? Segura objetos? Usa linguagem verbal ou não verbal? Tem restrições a alimentos? (Quais) Se alimenta sozinho? Tem restrições a sons? (Quais)</p> <p>No ambiente escolar recebe cuidados constantes? Precisa de serviços de suporte, apoio? Quais?</p> <p>Identificar os estilos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento afetivo-social.</p> <p>Gosta da escola? Tem amigos? Tem um colega preferido? Quais as atividades que mais gosta de fazer? Que tarefas são mais difíceis para ele e por quê? Expressa suas necessidades, vontades e interesses, de que maneira? Solicita o auxílio aos professores? Considera importante vir à escola? Expressa a sua opinião sobre os apoios (material pedagógico, equipamentos e professores) que há na escola? Desejaria ter outros? Quais?</p>		

Levantar suas dificuldades, possibilidades, desejos, preferências, entre outras questões relacionadas ao seu cotidiano escolar.

O estudante participa de todas as atividades e interage em todos os espaços da escola? Como? Das atividades propostas para a turma, quais o estudante realiza com facilidade e quais ele não realiza ou realiza com dificuldade? Como é a participação do estudante nas atividades propostas à sua turma? O professor regente conhece sobre o serviço AEE, serviços do Casies, formação na área? Verifique a forma de elaboração do planejamento diário desse professor (tempo para elaboração e no próprio plano a diversificação de estratégias, adequações curriculares, outros); Como se dá a formação de vínculo do regente com os estudantes. Como se dá dinâmica da sala de aula, os modos que o professor gesta a organização do espaço pedagógico e a realização das atividades escolares. Observe os recursos e materiais pedagógicos utilizados. Quais são as necessidades específicas do estudante, decorrentes da deficiência? Quais são as barreiras impostas pelo ambiente escolar? Que tipo de atendimento educacional e/ou clínico o estudante já recebe e quais são os profissionais envolvidos? O que os professores regentes pensam sobre interesses e expectativas do estudante, em relação a sua formação escolar? Qual a avaliação que os professores fazem sobre o desempenho escolar desse estudante? Quais as preocupações apontadas pelos professores e quais os apoios que eles sugerem para que o estudante atinja os objetivos educacionais traçados para a sua turma? Quais são as principais habilidades e potencialidades do estudante, segundo os professores? A escola dispõe de recursos de acessibilidade para o estudante, tais como: mobiliário, materiais pedagógicos, informática acessível, dentre outros? Quais os recursos humanos e materiais que a escola não dispõe e que são necessários para esse estudante? Como é o envolvimento afetivo e social da turma com o estudante? Qual é a opinião da escola (equipe pedagógica, diretor, professores, colegas de turma) sobre o desenvolvimento escolar do estudante?

O Estudo de Caso é fruto do levantamento de informações sobre o estudante elaborado a partir da contribuição de todos os envolvidos com o processo de inclusão: família, colegas, professores, gestores. O professor AEE precisa levantar e avaliar os pontos positivos e pontos de desafios as serem superados em relação à inclusão do estudante na escola.

3. OBJETIVO DO PLANO AEE

Objetivo Geral:

Objetivos específicos:

Freq. de atendimento:

Tempo de atendimento:

Composição do atendimento: () individual () (coletivo

1ª Revisão: (bimestral)

2ª Revisão: bimestral

3ª Revisão: (bimestral)

* O cronograma de atendimento é elaborado pelos professores de sala de recursos multifuncionais.

4. INDICAÇÃO DE SERVIÇOS NA SALA COMUM		
<input type="checkbox"/> Assistente da educação especial; <input type="checkbox"/> Professor de apoio especializado; <input type="checkbox"/> Intérprete de libras; <input type="checkbox"/> Atendimento domiciliar; <input type="checkbox"/> Produção de material ampliado; <input type="checkbox"/> Produção de material em braile		
Ações para inclusão em sala comum:		
5. PROFISSIONAIS NA ESCOLA QUE RECEBERÃO ORIENTAÇÕES		
6. ATIVIDADES		
<p>Registrar as atividades a serem realizadas a partir dos objetivos do plano e das disciplinas da sala de recursos multifuncionais;</p> <p>Procedimentos didáticos desenvolvidos no atendimento: (exemplo: jogo, exposição oral, leitura, confecção de materiais)</p> <p>Registrar as ações necessárias para a inclusão em sala comum e nas demais atividades com a turma regular para garantir a inclusão;</p> <p>Registrar as características, habilidades a serem desenvolvidas a partir dos interesses de aprendizagem;</p> <p>Propor estratégias para eliminar barreiras;</p> <p>Descrever as orientações realizadas para o professor regente em relação às adaptações necessárias e à elaboração do PEI;</p> <p>Registrar as ações orientativas a serem realizadas à família, turma, equipe escolar, coordenação pedagógica e professor de apoio educacional especializado;</p> <p>Verificação dos resultados alcançados com as ações desenvolvidas (especificar o período dessa verificação, por exemplo: mensal)</p> <p>As atividades da sala de recursos multifuncionais não são um reforço e não substituem as atividades/aulas de salas regulares.</p>		
7. AÇÕES DE ACESSIBILIDADE		
Lista de materiais e recursos disponibilizados para adaptação:		
Lista de materiais necessários ainda não adquiridos:		
Orientações realizadas ao professor regente:		
Orientações ao professor de apoio pedagógico especializado ou assistente da educação especial:		
Parcerias para o desenvolvimento do estudante:		
8. DIAGNÓSTICO E PROPOSTA PEDAGÓGICA		
Objetivos	Atividade/Recurso/Apoio	Avaliação

O PAEE do ano de 2024, disponibilizado para os (as) docentes da SRM pela SEDUC – MT por meio da Diretoria Regional de Educação - DRE-Polo Juína/MT, apresenta identificação, estudo de caso que fomenta informações necessárias dos estudantes, objetivos, e outros itens relevantes que respaldam o planejamento e o desenvolvimento pedagógico com mais eficácia no AEE.

3 JOGOS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE COM TEA

Este capítulo tem como objetivo apresentar o potencial do uso das TDICs no processo de ensino e aprendizagem, assim como, a *gamificação* e o DUA como possibilidades de ensino aprendizagem e desenvolvimento dentro da lógica das Metodologias Ativas.

As contribuições das TDICs no ensino já vêm sendo discutidas há tempos, pois, os recursos digitais apresentam-se como ferramentas metodológicas que oportunizam motivação e engajamento quando planejada conforme as especificidades do estudante, no caso do (as) estudante com TEA, observar o nível de suporte, as fragilidades e potencialidades no ato de planejar contribuem para o desenvolvimento.

Para Yanaze e Carolei (2023, *apud* Júnior et al., 2023, p. 57):

Os jogos digitais podem ser recursos pedagógicos muito importantes para a inclusão educacional de estudantes com TEA. Como recurso audiovisual interativo, os jogos digitais podem ajudar a melhorar a comunicação e a compreensão da linguagem, por parte de crianças com TEA que têm dificuldade em se comunicar verbalmente.

A importância do jogo no ambiente educativo é relevante, podendo ser utilizado como metodologia complementar para a introdução e consolidação de habilidades e competências, valorizando, de forma personalizada, as potencialidades de cada estudante.

Conforme Yanaze e Carolei (2023, p. 60) enfatizam: “Os jogos educacionais são recursos com potenciais e desafios educacionais a partir da sua estrutura (mecânica e jogabilidade) e elementos comunicacionais e de *design* (elementos visuais, sonoros, narrativos)”. Neste sentido, as possibilidades de objetivos que podem ser abordados com o uso da *gamificação*, na educação, são variados, visto que se apresenta como um recurso de multiletramento que corrobora com os princípios do DUA e das metodologias ativas.

De acordo com Moran (2007, p. 04) as contribuições dos jogos para o ensino e a aprendizagem são fundamentais para o engajamento dos estudantes “a linguagem de jogos (gamificação) estão cada vez mais presentes na escola e são estratégias importantes de encantamento e motivação para uma aprendizagem mais rápida e próxima da vida real”.

A usabilidade de jogos no processo de ensino-aprendizado é relevante, visto que os estudantes já estão inseridos na denominada Cibercultura, que é a cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais. Considerando que as tecnologias digitais estão inseridas em todas as esferas da sociedade. Lemos (2003, p. 11) afirma que: “A cibercultura representa a cultura contemporânea sendo consequência direta da evolução da cultura técnica moderna”.

De posse de informações sobre o estudante, com o uso de observações e aplicabilidade de metodologias com interatividade e que provoque o interesse do estudante com TEA, o jogo digital apresenta-se como uma ferramenta complementar metodológica importante nos dias atuais, pois oportuniza navegação em ambientes com cores, movimento, sons, formatos inovadores os quais estimulam a participação, a concentração e outras habilidades que podem ser inseridas ao plano conforme a necessidade de abordagem para cada estudante, a partir do diagnóstico inicial. O diagnóstico e rastreios prévios são fundamentais, pois, como já mencionamos, cada autista tem suas especificidades e devem ser compreendidas. Existem autistas que apresentam hipersensibilidade a sons, neste caso, não é recomendado o uso de jogos digitais que tenham muitos estímulos auditivos, o mesmo para cores e demais estímulos.

Nesse sentido, vale ressaltar, que a usabilidade dos jogos digitais deve ser minuciosamente estudada em todos os aspectos de funcionalidade, visto que, a partir de pesquisas e estudos sobre as condições do estudante com TEA, durante o planejamento a seleção do jogo mais adequado é fundamental para o sucesso do desenvolvimento das habilidades selecionadas no intuito de serem desenvolvidas pelos estudantes. A curadoria por parte do docente das melhores plataformas e sites que fomentem a criação de jogos educacionais é relevante, no sentido de alcançar os objetivos específicos do estudante. Essa seleção deve ser pautada nas potencialidades e fragilidades dos mesmos.

Pautados nas contribuições dos autores e sobre a relevância da gamificação no ensino, a presente pesquisa apresenta, além de investigações de como acontecem as práticas pedagógicas e se existem elaborações de materiais específicos para os dois estudantes TEA, focos desta pesquisa, em classes comuns e no AEE, também abordamos a potencialidade de alguns jogos elaborados e personalizados conforme o modo e o tempo dos estudante no guia prático do Produto Educacional-PE.

3.1 As Metodologias Ativas e as contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) no contexto inclusivo

A organização de currículos escolares, por muito tempo, foi elaborada a partir da ideia de homogeneização. Na contemporaneidade, o perfil do alunado e de todos os envolvidos, no ambiente escolar, apresentam-se com a perspectiva inclusiva e com aparatos legais, éticos que preconizam a valorização da diferença na sociedade e na escola, conforme já demonstrado no contexto histórico da Educação Especial no Brasil.

Evidenciando um novo paradigma na educação, as Metodologias Ativas vêm despontando como um instrumento no ensino contemporâneo que considera o aluno como o centro, para o desenvolvimento da aprendizagem efetiva.

De acordo com Moran e Bacich (2018, p. 16):

Metodologias ativas para uma educação inovadora aponta a possibilidade de transformar aulas em experiências de aprendizagem mais vivas e significativas para os estudantes da cultura digital, cujas expectativas em relação ao ensino, à aprendizagem e ao próprio desenvolvimento e formação são diferentes do que expressavam as gerações anteriores.

As Metodologias Ativas estão previstas na BNCC e além de ser um documento base a ser seguidos se embasa em um perfil de estudante e escola alinhados à sociedade atual, promovendo um aprendizado que suscitem maior engajamento, desenvolvimento e capacidade de investigação e reflexão dos alunos e professores. A BNCC destaca algumas abordagens de metodologias ativas, tais como: aprendizagem baseada em problemas (PBL); ensino híbrido; estudo de caso; gamificação; mão na massa – *hands on*; promoção de seminários e discussões; sala de aula invertida; *storytelling* (Brasil, 2017). Segundo a BNCC (Brasil, 2017) o intuito é uma formação baseada nas competências e habilidades que primam pela cultura digital, argumentação, comunicação, empatia e cooperação, pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; responsabilidade e cidadania, trabalho e projeto de vida.

Dentro desse formato diferenciado, enfatizamos como potencial inovador, o Desenho Universal para a Aprendizagem – DUA. David Rose, Anne Meyer e outros pesquisadores do *Center for Applied Special Technology*, desenvolveram o Desenho Universal para a Aprendizagem - DUA apoiado pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos, em 1999, e foi inspirado no conceito de Desenho Universal (Cast, 2018).

O *Universal Design for Learning* tem a sua origem e inspiração no conceito de Design Universal aplicado à arquitetura, com adaptações realizadas para responder às necessidades das pessoas com deficiência, que beneficia a todos, oportunizando um currículo flexível que atenda às necessidades de todos com diversidade de apresentação de conteúdos/habilidades e competências a serem desenvolvidas pelo estudante (Alves, 2013).

O DUA apresenta estratégias que fomentam acessibilidade pedagógica com oferta de várias formas de apresentação do conteúdo/habilidades/competências com intuito de alcançar o maior número de estudantes que compreendam e aprendam o que se é proposto. Dessa forma, o objetivo de compreensão individual das necessidades já corrobora com uma das

eliminações de barreiras no contexto escolar padronizado. A proposta vem de encontro com os princípios da educação inclusiva que traz consigo a proposição de fomentar estratégias e ações que eliminem barreiras no processo de inserção e, principalmente, promover permanência com qualidade na oferta de ensino para todos os (as) estudantes.

Zerbato e Mendes (2018) também destacam a relevância do modelo DUA que enfatiza a necessidade de trabalhar múltiplos métodos de apresentação dos conteúdos curriculares, mediação da aprendizagem e envolvimento e engajamento dos estudantes.

Schmidt *et al* (2016, p. 230), na pesquisa sobre análise de percepção docente e práticas pedagógicas para autistas, aponta que “é primordial desenvolver no Brasil uma cultura de avaliação das práticas pedagógicas empregadas para que os educandos com TEA estejam, de fato, sendo escolarizados nas escolas regulares”.

Ribeiro e Amato (2016, p. 126), na pesquisa intitulada *Análise da utilização do Desenho Universal para Aprendizagem* concordam com Schmidt quanto à importância da verificação das práticas pedagógicas para com os (as) estudantes com TEA no ensino e ressaltam a relevância do modelo de intervenção baseado no DUA que oferta acessibilidade em todos os aspectos.

Nem todos os alunos têm acesso ao currículo, porque a escola planeja suas ações para um único tipo de aluno e desconsidera que os alunos diferem entre si nos aspectos físico, intelectual, social, cultural, econômico, nas habilidades, nos interesses e nas aptidões. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) procura atender a essa diversidade por meio da utilização de vários recursos (pedagógicos e tecnológicos), materiais, técnicas e estratégias, facilitando a aprendizagem e, conseqüentemente, o acesso ao currículo.

Os desafios apresentados quanto à escolarização de estudantes com TEA perpassam por variadas dimensões, como a formação docente inicial e continuada específica sobre o autismo, o incentivo à socialização do autista com os pares nas redes afetivas e a oferta de material didático pedagógico, considerando, dessa forma, o interesse dos estudantes atípicos que podem ser respaldadas nos princípios do DUA nas redes estratégicas.

O DUA apresenta um modelo de intervenção que valoriza a diversidade e oportuniza o desenvolvimento de redes de aprendizagem, como:

Redes afetivas, que ajudam a definir prioridades, motivar e envolver aprendizado e comportamento, redes de reconhecimento, que transformam as informações em conhecimento utilizável e redes estratégicas, que trabalham a intencionalidade das ações a partir do planejamento e organização. (Meyer et al., 2014 *apud* Borges; Schmidt, 2021 p. 31).

Com foco na equidade escolar, o uso do DUA enfatiza a eliminação de barreiras existentes para a consolidação do aprendizado para todos os estudantes. Conforme Elenco (2018):

As Diretrizes do DUA são uma ferramenta utilizada na implementação do Design Universal para Aprendizagem. Estas diretrizes oferecem um conjunto de sugestões concretas que podem ser aplicadas a qualquer disciplina ou domínio para garantir que todos os alunos possam aceder e participar em oportunidades de aprendizagem significativas e desafiantes.

Herdero (2022, p. 02) corrobora com os princípios do DUA no sentido de enfatizar a relevância da flexibilização do currículo quando destaca “Para poder materializar as práticas do ensino inclusivo faz-se necessário, dentre outras coisas, alguma forma de reorganização do currículo escolar”. Nesta perspectiva, podemos perceber a necessidade de apresentação de um repertório maior de oferta de metodologias de ensino com possibilidades diversificadas, com o objetivo de desenvolvimento dos estudantes.

O DUA apresenta-se como um método que enfrenta todo tipo de exclusão e proporciona modos múltiplos de apresentação (Herdero 2022). Neste sentido, Zerbato (2018, p. 08) aponta que o DUA pode “Criar meios para o desenvolvimento de estratégias para acessibilidade por todos os estudantes, tanto em termo físico quanto em termos de serviços, recursos e soluções educacionais, para que possam aprender sem barreiras”.

No desenvolvimento do método de ensino DUA é necessário um currículo flexível que contemple uma abordagem de inclusão para todos os estudantes, para tanto, a apresentação de três critérios na prática educativa é fundamental: representação (foco nos interesses dos estudantes), ação e expressão (baseado no individual e eliminação de barreiras com ênfase na acessibilidade) e motivação (apresentar múltiplos meios de desenvolvimento) tudo no contexto da aula planejada, conforme enfatiza a figura 05 Diretrizes de Design Universal para a Aprendizagem.

Figura 05: Diretrizes do Design Universal para Aprendizagem

Diretrizes de Design Universal para Aprendizagem



Fonte: Elenco (2018).

Deste modo, fica evidente, entre os autores estudados, a relevância do DUA para o ensino e aprendizagem de estudantes típicos e atípicos, sendo considerado um método de ensino podendo ser aplicado por docentes na área da educação.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA E ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS COLETADOS

A presente pesquisa é de natureza básica com abordagem qualitativa e objetivos exploratórios. Segundo Gil, (2002, p. 41) a pesquisa exploratória tem como objetivo

Proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

O processo de coleta e análise de dados foi possível através da exploração de aportes teóricos e com análise textual para respaldo quanto à fundamentação. Para Furastê, (2008, p. 18) “a pesquisa bibliográfica baseia-se fundamentalmente no manuseio de obras literárias, quer impressas, quer capturadas via internet”.

Considerando a relevância dos instrumentos metodológicos, foi utilizado o uso de anotações e registros no bloco de notas do celular e no caderno de campo, gravador e roteiro com entrevista de questionários elaborados antecipadamente, utilizamos também o *Google Forms* para a elaboração e envio das questões abertas para os gestores participantes.

A pesquisa aconteceu na cidade de Juara-MT. O município de Juara, inicialmente, era denominado de gleba taquaral, sendo renomeada para Juara após a criação da lei ordinária Nº. 4349¹³ de 23 de setembro de 1.981. De acordo com o IBGE, o município de Juara possui, atualmente, 22.632.713 km² com 35.275 pessoas, faz parte da microrregião do Vale do Arinos e está a, aproximadamente, 655km da capital Cuiabá. Como apresenta a figura 06 a seguir.

¹³ Lei ordinária Nº. 4.349 de 23 de setembro de 1.981 disponível em: <https://www.al.mt.gov.br/norma-juridica/urn:lex:br:mato.grosso:estadual:lei.ordinaria:1981-09-23;4349#:~:text=LEI%20N%C2%BA%204.349%2C%20DE%2023.23.09.81.&text=Cria%20o%20Munic%C3%ADpio%20de%20Juara.Munic%C3%ADpio%20de%20Porto%20dos%20Ga%C3%BAchos>. Acesso em: 14 mar. 2024.

Figura 06: Município de Juara/MT.

Fonte: Portal Mato Grosso, 2024. (Disponível em: <https://portalmatogrosso.com.br/mapa-do-municipio-61/>. Acesso em: 01 fev. 2024).

Atualmente, o município de Juara possui 38 escolas, entre elas quatro privadas, dezesseis rurais e dezoito urbanas conforme levantamento do QEdu¹⁴. A coleta de dados desta dissertação foi realizada em duas das escolas estaduais urbanas citadas no levantamento, sendo que, em uma delas, a pesquisadora faz parte do corpo docente efetivo desde 2014 como professora licenciada em Pedagogia na educação básica estadual. A seguir apresentamos a cronologia da pesquisa com os caminhos percorridos durante o processo de pós-graduação do presente mestrado no quadro 03.

Quadro 03: cronologia da pesquisa

CRONOLOGIA DA PESQUISA		
Conjuntura	Mês	Ano
Escrita do projeto	Outubro	2022
Pesquisa bibliográfica para fundamentos da escrita da dissertação.	Outubro a Agosto	2022 a 2024
Consolidação da pesquisa com aportes teóricos estudados nos créditos.	Outubro a Dezembro	2022 a 2023
Envio do projeto de pesquisa para o Comitê de Ética em Pesquisa - CEP e aprovação.	Maio a junho	2023

¹⁴ O QEdu, um projeto inédito idealizado pela Meritt - na pessoa dos Srs. Ricardo Fritsche e Alexandre Oliveira - e pela Fundação Lemann em 2012, para acesso aos dados educacionais. Disponível em: <https://qedu.org.br/sobre> acesso em: 18 mar. 2024.

Envio de questionários para escolas participantes com solicitação de aceite da pesquisa.	Agosto	2023
Reunião com gestores das 02 escolas, para apresentação pessoal e solicitação de participação da pesquisa.	Agosto	2023
Envio do <i>Google Forms</i> para gestores	Agosto	2023
Reunião com mães de estudantes com TEA para apresentação da pesquisa e solicitação de autorização para a pesquisa.	Agosto	2023
Entrevista com questionário para identificação e coleta de dados específicos do estudante com mães/responsáveis pelos estudantes pesquisados.	Agosto	2023
Reunião com docentes dos anos iniciais do E.F - dos (as) estudantes com TEA para apresentação da pesquisa e solicitação de autorização para a pesquisa.	Agosto	2023
Reunião com docentes das Salas de Recursos Multifuncional - SRM dos estudantes com TEA para apresentação da pesquisa e solicitação de autorização para a pesquisa.	Agosto	2023
Entrevista com questionário com os (as) docentes dos anos iniciais.	Agosto Setembro Outubro	2023
Entrevista com questionário com as docentes das SRM.	Agosto Setembro Outubro	2023
Observação das ações pedagógicas dos (as) docentes dos anos iniciais para com os (as) estudantes com TEA pesquisados.	Agosto a Dezembro	2023
Observação das ações pedagógicas das docentes da SRM - para com os (as) estudantes com TEA pesquisados.	Agosto a Dezembro	2023
Tabulação dos dados da pesquisa.	Janeiro a março	2024
Qualificação do projeto de pesquisa.	Abril	2024
Defesa da dissertação	Setembro	2024

Fonte: quadro de cronologia da pesquisa, produzido pela pesquisadora – Barreto (2022).

4.1 Participantes da Pesquisa

O presente estudo foi realizado em duas escolas estaduais urbanas de Juara, com público alvo, envolvidos com dois estudantes com TEA cursando os anos iniciais do ensino fundamental I. O primeiro estudante, denominado como estudante X, é do sexo masculino e possuía no período da pesquisa onze anos de idade. Ele foi diagnosticado com TEA no nível de suporte 01 de gravidade conforme DSM 5-TR (2023). Apresentava, no momento da pesquisa, o nível de aprendizagem hipotético alfabético, conforme a definição baseada em Ferreiro e Teberosky (1999).

Em relação ao diagnóstico inicial do estudante X, a família (denominada como F.1.E.2) enfatizou que “ele gostava de brincar mais sozinho, não brincava muito com as outras crianças, isso foi quando ele tinha mais ou menos cinco anos, aí a creche mandou levar no neuropediatra”.

A outra estudante denominada de estudante Y, é do sexo feminino, também possuía onze anos de idade no período da pesquisa, e seu nível de gravidade do TEA foi considerado nível de suporte 02 de acordo com DSM 5- TR (2023). Apresentava nível Hipótese silábica sem valor sonoro, de acordo com a definição de Ferreiro e Teberosky (1999).

Sobre o diagnóstico inicial da estudante Y, a família (denominada como F.1. E. 1) destacou que “foi na educação infantil com 06 anos, ela não se comunicava bem, dificultando o aprendizado, aí a escola mandou levar no médico”.

Referente às escolas selecionadas, uma delas possuía, aproximadamente, quatrocentos estudantes e, a outra instituição escolar pesquisada possuía oitocentos estudantes.

Ambos os estudantes selecionados possuem TEA e estavam cursando os anos iniciais do ensino Fundamental I. Deste modo, os participantes possuíam o mesmo perfil e essa realidade foi possível a partir de uma reflexão inicial sobre o objeto da pesquisa para, posteriormente, a seleção dos participantes que obedeceram os seguintes critérios: ser estudante com TEA cursando os anos iniciais do Ensino Fundamental I; ser professor (a) de estudante autista dos anos iniciais, com formação em Licenciatura em Pedagogia que atenda em sala regular do Ensino Fundamental na rede estadual de ensino; ser docente especialista que atenda os critérios de formação necessários para lecionar no AEE e atenda aos estudantes pesquisados; ser gestor diretor/coordenador (a) das escolas selecionadas, e por fim, os responsáveis do estudante e da estudante com TEA. Considerando, assim, todas as formas de atendimento dos estudantes pesquisados para a realização da pesquisa.

Deste modo, foram utilizadas técnicas de coletas de dados a observação, a entrevista semiestruturada com os instrumentos de pesquisa bibliográfica, análise de conteúdo, caderno de campo, bloco de notas do celular, roteiro elaborado para entrevista e questionários, gravador de celular para o registro das entrevistas, plataforma *Google forms*, aplicativo *WhatsApp* para a comunicação e diálogos necessários entre os envolvidos na pesquisa.

Durante o percurso investigativo, tivemos os seguintes segmentos sociais: 02 homens, 10 mulheres e 02 adolescentes, com um total de 14 participantes, constituindo os seguintes grupos sociais:

Quadro 04: Número de participantes da pesquisa

SUJEITOS DA PESQUISA		
Grupo familiar	(02) Estudantes autistas - menino/menina. (02) Responsáveis pelos estudantes.	04
Grupo Educativo	(02) Docentes do ensino regular; (02) Docentes AEE; (03) Coordenadoras; (01) Coordenador; (01) Diretora; (01) Diretor.	10
Total		14

Fonte: quadro de dados produzido pela pesquisadora – Barreto (2022).

Para melhor identificar os participantes, resguardando os direitos de sigilo, utilizamos siglas para nomeá-los e com a tabela que identifica cada segmento com um código conforme quadro 05.

Quadro 05: Siglas para denominações sigilosas dos participantes

SIGLAS PARA DENOMINAÇÕES SIGILOSAS DOS PARTICIPANTES			
Sigla	Função	Escola	Sobrenome
P.1. E. 1	Professor da sala regular	Escola 1	MACHADO
P.2. E. 1	Professor da SRM	Escola 1	SILVA
C.1. E. 1	Coordenador	Escola 1	LOPES ¹
C.2. E.1	Coordenadora	Escola 1	SANTOS
D.1. E. 1	Diretor	Escola 1	CASTÃO
F.1. E. 1	Família	Escola 1	SOARES
E. Y. E. 1	Estudante	Escola 1	ESTUDANTE Y

P.1. E. 2	Professor da sala regular	Escola 2	LACERDA
P. 2. E. 2	Professor da SRM	Escola 2	LOPES ²
C.1. E. 2	Coordenador	Escola 2	SILVA ²
C.2. E. 2	Coordenador	Escola 2	MOREIRA
D.1. E. 2	Diretor	Escola 2	CRUZ
F.1. E. 2	Família	Escola 2	ASSUNÇÃO
E.X.E.2	Estudante	Escola 2	ESTUDANTE X
Pesq. 01	mestranda	---	BARRETO 2022

Fonte: quadro produzido pela pesquisadora Barreto (2022).

4.2 Questões iniciais da pesquisa

A priori, iniciamos a partir da oferta de um questionário para as escolas selecionadas, com o intuito de que participassem da pesquisa. No presente questionário, houve a apresentação pessoal da pesquisadora e da instituição de ensino de pós-graduação vinculada, com os devidos esclarecimentos sobre as informações do projeto de pesquisa como: o título, os objetivos e o público alvo.

Neste sentido, após as devidas apresentações, houve a solicitação do preenchimento do questionário pela gestão escolar das duas escolas, com informações sobre a identificação da escola, localização, telefone para contato, responsáveis pela secretaria escolar, direção e coordenação pedagógica, modalidade de ensino autorizada pelo conselho estadual de Educação (CEE), informação sobre o funcionamento da SRM e quantitativo de estudantes os quais possuíam TEA matriculados na escola, prioritariamente, no Ensino Fundamental I, essas informações solicitadas podem ser verificadas no Apêndice A.

Posteriormente às apresentações e ao diálogo sobre os critérios da pesquisa, houve a solicitação de autorização do desenvolvimento da pesquisa nas dependências das duas escolas selecionadas.

Em um segundo momento, com o consentimento e a autorização da pesquisa, houve um diálogo com os profissionais da educação e o convite formal para a participação da pesquisa com todos os esclarecimentos das etapas do projeto e das legislações os quais amparam os envolvidos como a resolução N° 466 e resolução 510.

Na sequência, foi dialogado e solicitado a autorização dos pais dos estudantes observados na pesquisa, com as assinaturas do Termo de participação e o Termo/Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento este apresentado em Anexo, e, posteriormente, realizada entrevista com eles.

4.3 Formação Continuada e o Percurso Inclusivo: perfil e perguntas de pesquisa

Sobre o perfil de formação dos (as) professores (as), a docente e o docente das salas regulares P.1.E.1 – Machado e P.1.E.2 – Lacerda, possuíam pós-graduação *lato sensu*, porém um deles cursou gestão escolar, sendo que a outra docente concluiu a pós-graduação na área da Educação Especial e Educação Inclusiva. As duas docentes da SRM P.2.E. 1 – Silva e P.2.E.2 Lopes² possuíam pós-graduação em Educação Especial e Libras e Educação Especial e Inclusiva, (afirmações relatadas nas falas transcritas da entrevista com os docentes que atendem os estudantes pesquisados), assim sendo, segue o quadro 06.

Quadro 06: Formação dos (as) docentes participantes

FORMAÇÃO DOS (AS) DOCENTES PARTICIPANTES		
Professores (as)	Formação	Tempo de serviço na educação básica
P.1. E. 1	Pós-graduação em Educação Especial e Educação Inclusiva	03 anos de experiência
P. 2. E. 1	pós-graduação em Educação Especial e Educação Inclusiva	09 anos de experiência
P. 1. E. 2	Pós-graduação em gestão escolar	05 meses
P. 2. E. 2	Pós-graduação em Educação Especial e Libras	08 meses

Fonte: Quadro produzido pela pesquisadora – Barreto (2022).

O primeiro grupo de perguntas analisadas foram as realizadas com os Professores. Um questionamento pertinente ao tema de pesquisa foi no que tange ao fato de existirem formações continuadas específicas para os docentes aos quais atendem os estudantes com TEA na rede estadual de ensino ou se este aspecto fica como responsabilidade individual, de interesse e procura do próprio docente (Apêndice C e D).

Conforme as respostas dos docentes das salas regulares entrevistados, a formação continuada em serviço relacionada à inclusão e cursos específicos para o público da educação especial acontece, todavia, na maioria das situações em formato de Educação à Distância - EAD, ou à distância com momentos presenciais intercalados como segue a transcrição da fala do P.1.E.1 Machado:

Às vezes, a SEDUC por meio da DRE da escola solicita participação em cursos ou em momentos pontuais no ano, como a semana do autismo, que foi trabalhado em todas as salas o tema, mas a maioria das vezes faço *on-line* para entender sobre.

O docente P.1.E.2 Lacerda ao ser questionado se existe formação em serviço relacionada ao autismo, respondeu “sim” sem complementar como.

Essa percepção levantada pela fala dos professores é pertinente pois, apesar de ser responsabilidade de cada docente se capacitar e estar preparado para sua prática de sala de aula, é um grande desafio se isso acontecer de forma isolada e sem os devidos incentivos para que o professor se dedique à essa formação continuada. Carmo et al. (2019, p. 21) faz ressalvas neste sentido:

O modelo fragmentado de inclusão em que a inserção dos alunos com deficiência no sistema de ensino, por vezes, é pensada isoladamente e distanciada da formação dos profissionais da educação, fomenta sistemas educacionais de baixa qualidade e que continuam fadados à exclusão e ao fracasso no processo de ensino-aprendizagem.

As docentes que lecionam nas SRMs, P.2.E.1 Silva e P.2.E.2 Lopes² responderam “sim, pelo CASIES”. Sendo assim, as duas enfatizaram que existe formação em serviço durante o ano letivo pelo CASIES que é o Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial do Estado de Mato Grosso, com ocorre com carga horária de 80h anual - 2023, e tal formação é específica para atendimento ao público alvo da educação especial.

Referente à oferta de formação continuada a qual a escola realiza, os coordenadores pedagógicos pesquisados informaram que o estado de Mato Grosso, por intermédio da Seduc, oportuniza para os servidores da educação por meio do Decreto Nº 1.497, de 10 de outubro de 2022 no item 4: Valorização Profissional, (política pública de formação continuada de professores). Neste sentido, a formação docente acontece em formato EAD alternados com momentos presenciais administrados e monitorados pela atual Diretoria Regional de Educação (DRE) polo de Juína.

A fala da coordenadora C.1.E.1 Lopes¹ na entrevista destaca:

a formação continuada neste ano de 2023 está acontecendo em formato síncrono e assíncrono com todos os professores e professoras da escola, essa realidade se aplica aos docentes da sala regular de ensino, no caso das professoras da SRMs, a Seduc oferta cursos específicos para o público alvo da Educação Especial com formato EAD ministrados pelo Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial (CASIES).

A realidade de formação continuada ofertada pela Seduc-MT está inserida no Projeto Político Pedagógico (PPP) das referidas escolas, como garantia dos direitos tanto para os

profissionais docentes como para os estudantes, visto que, a dialética sobre a inclusão é situação cotidiana nas duas escolas conforme pesquisa. Deste modo, podemos afirmar, pautado nas observações, entrevistas e análise do PPP que os documentos internos das duas escolas favorecem e incentivam a prática de inclusão escolar, pois, além do aparato legal teórico, as instituições de ensino pesquisadas apresentam infraestrutura adequada para todos os estudantes no que se refere à arquitetura acessível com rampas, piso tátil, banheiros adaptados, sendo que, na escola 1 existem placas em libras para a identificação das salas de aula em todos os ambientes.

Em relação ao planejamento, na observação da escola 1, percebemos que existem momentos coletivos e individuais, periodicamente (bimestral) para a elaboração do PEI entre os docentes da sala regular e da sala SRM. O Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) é disponibilizado para todos os envolvidos com os estudantes da Educação Especial no drive coletivo da escola.

Sobre a indagação se existe articulação pedagógica entre o professor da SRM, e o docente da sala regular, a P.2.E.1 – Silva² enfatizou que “sim, desenvolvendo estratégias para superação dos desafios em conjunto com os professores das salas de aula comum”. Tanto a observação, quanto nas falas das docentes da SRM e regular foi comprovado que acontece um trabalho pedagógico colaborativo.

Na escola 2, existem momentos semanais de planejamento coletivo entre os docentes das salas regulares, mas, nos dias de observação, não pudemos notar articulação entre o docente da sala regular do estudante X com o docente da SRM. Na entrevista com a P.2.E.2 – Lopes², questionamos se: “existe articulação pedagógica entre você e o docente da sala regular?” Obtivemos a seguinte resposta: “Ainda, não”.

A entrevista foi realizada em agosto de 2023 e, até aquele momento da pesquisa, os docentes que atendiam o (E.X.E.2) - estudante X da escola 2 não se conheciam. Confirmando assim, a falta de articulação entre os docentes envolvidos com o estudante sujeito da pesquisa.

A seguir, abordaremos os dados coletados primeiramente de Professores e observação realizada com o Estudante X e posteriormente a respeito do Estudante Y.

4.4 Estudante X: Percepção a partir de entrevista com o Docente da Sala Regular

Durante a entrevista com o docente da sala regular P.1.E.2 -Lacerda do estudante X, ele afirmou que leciona há cinco meses, possui formação em Licenciatura em Pedagogia e pós-graduação em Gestão escolar (conforme Tabela de formação dos docentes participantes).

Em relação ao planejamento, acontece no coletivo com as docentes das salas regulares, porém,

Atualmente, não existe articulação como reuniões e diálogo frequente com a docente da SRM, visto que, o estudante X não possui desafios acentuados, e acompanha turma normalmente, inclusive com o material do sistema estruturado de ensino do estado de Mato Grosso. (Fala do docente P.1.E.2 -Lacerda (2023).

O docente ainda destacou que “o gatilho para o estudante desestabilizar é a emoção, no momento de pico de nervoso ou alegria o estudante X apresenta comportamento atípico com palavrões e explosão de nervoso de repente”. (Idem).

Quando questionado sobre se seu estudante autista apresenta desafios a serem superados, ele responde que: “Não, ao longo do tempo ele foi aprendendo a ter uma boa convivência com os demais” (Fala do docente P.1.E.2 -Lacerda 2023).

De acordo com as respostas, percebemos que a interação social foi observada pelo docente como o gargalo inicial do estudante X com a turma, mas, foi superada.

Na indagação: “existe articulação pedagógica entre a docente da SRM e você, qual?” O docente respondeu que “há sala de recursos com outro professor” (Fala do P.1.E.2 -Lacerda (2023). Conforme dado, no caso do estudante X, não há trabalho colaborativo entre os docentes que o atendem, percebemos isso na fala superficial do professor e ainda mais quando notamos que o docente P.1.E.2 -Lacerda se refere ao professor da SRM como um profissional do sexo masculino, e, na realidade, é uma docente do sexo feminino, ficando dessa forma nítido que eles nem se conhecem pessoalmente.

4.5 Estudante X: Percepção a partir de Entrevista com a Docente da SRM

Durante a entrevista com a docente P.2.E.2. – Lopes² da SRM do estudante X, ela relatou que o ano de 2023 foi o primeiro ano lecionando em uma sala de recursos multifuncional, porém, possui Licenciatura em Pedagogia como graduação e uma pós-graduação de Educação Especial e Libras.

Foi questionado se existe articulação pedagógica entre ela e o professor da sala regular do estudante X ao qual a docente P.2.E.2. – Lopes² (2023) sinalizou que “ainda, não”.

A professora da SRM afirmou que não existe uma tentativa de ensino colaborativo entre os docentes envolvidos com o estudante X. Sendo assim, na oportunidade, foi evidenciado, em suas falas, que o estudante não apresenta desafios e, deste modo, não há necessidade de planejamento coletivo referente ao estudante X. “O estudante X não possui dificuldades em nenhuma disciplina”. P.2.E.2 – Lopes² (2023).

A professora P.2.E.2 Lopes² (2023) relatou que “a família é participativa, incentivando o estudante a frequentar assiduamente a SRM”.

4.6 Estudante X: Percepção a partir de Observações na Sala Regular e SRM

A observação deu-se com quantitativo de vinte horas em sala de aula e dez horas nas horas-atividades em turnos diferentes, conforme o horário/período dos dois docentes pesquisados em cada escola com total de 120 horas, sendo nos diálogos com a gestão, aproximadamente 04 horas e com os familiares 02 horas. O total de horas nas observações e diálogos foi de 126 horas em cada escola.

A priori, foi observado o estudante X em sala de aula regular, como forma de rotina da aula, inicialmente, o docente apresentava a metodologia do dia, explicando como seria a aula. Durante o tempo de observação, foram analisados os critérios de desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas, sendo como base os cadernos didáticos do Sistema de Ensino Estruturado (SEE) ofertados para todos os estudantes da turma, inclusive para o estudante X.

O estudante X participou, respondendo os questionamentos na aula de forma espontânea, realizou também atividades em pequenos grupos de quatro crianças e até de oito participantes, saiu-se bem na socialização e na participação das propostas pedagógicas, conforme a imagem 02 demonstra na sequência do capítulo.

A turma do estudante X possuía 27 estudantes, entre eles, havia quatro ainda não alfabetizados que participavam do projeto de acompanhamento personalizado das aprendizagens - APA¹⁵, porque estavam no nível pré-silábico e cursando o quinto ano do Ensino Fundamental I.

Em relação ao nível do estudante X, ele apresentava-se no nível hipotético alfabético na área da linguagem, com alguns desafios na produção escrita cursiva, em relação à pontuação, ainda estava em processo de construção do conhecimento, como seus pares, porém, “apresenta-se com nível de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática” conforme sinalizou o professor P.1.E.2 Lacerda (2023).

Neste sentido, ele pode ser considerado, conforme Ferreiro e Teberosky (1999, p. 219) como nível hipótese alfabético no qual constitui em:

¹⁵ APA - Acompanhamento Personalizado das Aprendizagens – proposta metodológica da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC/MT. Disponível na live: <https://www.youtube.com/watch?v=sPdbDukXOtY> acesso em 15 mar. 2024.

[...] nível que a criança já franqueou a “barreira do código” compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. [...].

Em relação ao nível do TEA, pode-se compreender, a partir do estudo de caso, da observação e das respostas das entrevistas que o estudante X se apresenta no “nível de suporte 1 de gravidade exigindo apoio” conforme classificação do DSM-5 (2023, p. 96).

A reflexão pertinente quanto ao nível de aprendizagem do estudante X, é que ele está mais avançado nas proficiências de Língua Portuguesa e Matemática do que os outros estudantes típicos da turma na sala de aula regular.

Na SRM, foi observado o estudante X o qual realizou as atividades rapidamente e que apresentou mais interesse e engajamento em jogos e vídeos/documentários. Neste sentido, vale ressaltar o potencial dos jogos digitais, evidenciando, assim, como motivadores no processo de ensino aprendizagem.

Como segue na imagem 1, o estudante X apresenta interesse desde a história dos jogos até o contexto da prática. Mostrou-se curioso e questionador quanto ao que ele estava aprendendo nos atendimentos da SRM que aconteceram de forma individual.

Imagem 01: Est. X pesquisa na - SRM regular



Fonte: arquivo da pesquisadora Barreto (2022).

Imagem 02: Est. X atividade/grupo sala regular



Fonte: arquivo da pesquisadora Barreto (2022).

Vale ressaltar a importância dos jogos digitais para o ensino e aprendizagem dos estudantes, nesta perspectiva, o PE apresenta, no primeiro momento, algumas sugestões de jogos digitais do *Word Wall* que desenvolvem a memória, a atenção seletiva e a concentração. Em relação a sugestão metodológica do uso do *GraphoGame*, ele auxilia de forma lúdica o

processo de aquisição do sistema de escrita dos estudantes típicos e, principalmente, os estudantes atípicos como, por exemplo, o estudante com TEA.

4.7 Estudante Y: Entrevista com a Docente da Sala Regular

Conforme os dados da entrevista com a professora P.1.E.1 Machado da sala regular da estudante Y, constatamos que a profissional possui graduação em Licenciatura em Pedagogia com pós-graduação em Educação Especial e Educação Inclusiva (conforme quadro 4). Na oportunidade, a docente informou que leciona há três anos e que, neste ano de 2023, na turma de quinto ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, possui dezoito estudantes, no total, três estudantes com necessidades específicas, sendo que uma aluna é público alvo da referida pesquisa.

A docente relatou que, entre os estudantes, foram detectados alguns deles no nível pré-silábico, deste modo, a P.1.E.1 Machado (2023) destacou “a gente faz recomposição das aprendizagens em Língua Portuguesa e Matemática com intervenções individuais, mas dentro do horário das aulas uma vez por semana para esses alunos”, e, ainda, ressaltou “a aluna Y frequenta a SRM no contraturno e realiza atividades adaptadas na sala de aula também conforme diálogo entre a pesquisadora e a docente da SRM”.

Referente ao planejamento coletivo, foi questionado se existe articulação pedagógica entre ela e a docente da SRM e, de acordo com a transcrição da fala da docente na entrevista, “Sim, conversamos sobre o desenvolvimento da mesma, o que evoluiu, o que ainda precisa ser alcançado e sobre sua saúde emocional”.

Nesta perspectiva, vale ressaltar que a estudante Y apresenta-se no nível 2 Hipótese silábica sem valor sonoro quanto ao aprendizado e diagnosticada no nível de suporte 2 – exigindo apoio substancial, conforme DSM-5 (2023, pg. 96) sobre níveis de gravidade.

Os desafios pedagógicos relatados sobre a estudante Y, são: “dificuldades na escrita, não compreende os comandos sobre as atividades propostas e possui poucos minutos de concentração” conforme a professor P.1. E. 1 Machado (2023).

A docente, durante um dos momentos das observações, afirmou que “não possui conhecimento aprofundado sobre o autismo, e estudará mais para compreender melhor a estudante, e propor atividades em consonância com o modo dela” P.1.E.1 Machado (2023).

4.8 Estudante Y: Entrevista com a Docente da SRM

Na entrevista da professora P.2. E. 1 Silva da SRM da estudante Y, afirmou que leciona há dez anos, concluiu Licenciatura em Pedagogia na graduação e possui pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva e que, no ano vigente da pesquisa, possuía três estudantes com TEA na SRM.

Na ocasião, foi indagado se existe articulação pedagógica entre ela e a docente da sala regular da estudante Y. Na resposta, tivemos as seguintes argumentações: “sim, desenvolvemos estratégias para superação dos desafios em conjunto com a professora da sala de aula regular” P.2.E.1 Silva (2023). Sendo assim, pudemos observar a afirmação de que existe uma tentativa de trabalho colaborativo entre as docentes que atendem a estudante Y.

A respeito dos desafios apresentados e a serem superados pela estudante Y, a docente P.2.E.1 Silva (2023) da SRM descreveu: “a leitura, escrita, comunicação, interação social, aprendizado”, desafios acentuados dos quais necessitam de intervenções individualizadas no AEE e em sala regular de ensino. Ela destacou características específicas da estudante Y, demonstrando, dessa forma, conhecê-la em suas particularidades.

De acordo com a afirmação da docente da estudante Y, observamos que a estudante estava matriculada na SRM, cursando a disciplina de Estratégias para o Desenvolvimento de Processos Mentais e Estratégias para a Autonomia no Ambiente Escolar, que vem de encontro com a abordagem relacionada à superação dos desafios da estudante identificados.

4.9 Estudante Y: Observações na sala regular e SRM

Conforme o estudante X, a estudante Y também foi observada por vinte horas em sala de aula regular e SRM e, as docentes, em suas dez horas de atividades.

Em relação a observação em sala de aula regular, a estudante Y sentava-se na primeira cadeira da fila, próximo a docente, situação recomendada para auxílio imediato à estudante a qual apresenta desafios de aprendizagem identificados como nível 2 Hipótese silábica sem valor sonoro fundamentado por Ferreiro e Teberosky (1999, p. 17) como, “nível 2 - Hipótese silábica sem valor sonoro: com quantidade de letras 60 utilizadas na escrita e tem relação com a quantidade de sons emitidos, porém, as letras utilizadas não têm a relação fonema/grafema, sendo utilizadas de maneira aleatória”.

Durante o período de observação na sala regular de ensino, houve oferta de propostas pedagógicas condizentes com o nível da estudante Y, como: atividades pontilhadas, de ligar, de coordenação motora fina, de reconhecimento de letras do alfabeto, associações de figuras em conjuntos de pequenos quantitativos aos numerais até dez, atividades de completar sequência numérica, uso de material dourado para manipulação, atividades de pintura entre outras.

Foi percebido, com isso, que a estudante não concentrava mais que cinco minutos, ela distraía facilmente e esquecia a atividade que estava realizando, realidade essa já afirmada pela P.1.E.1 Machado na entrevista citada anteriormente, demonstrando, assim, conhecimento por parte da docente sobre a estudante e seus comportamentos.

A turma era de dezoito estudantes com bastante barulho, situação que desfavorece a concentração e atenção da estudante Y no ambiente da sala de aula regular. Outra situação que atrapalhava o desenvolvimento da estudante Y, era a prática de ela sair da sala muitas vezes durante o período de aula por motivo da sua condição, inquieta com o barulho, apresentava ansiedade e retirava-se do espaço da sala de aula.

A docente atendia, individualmente, a estudante Y por vários momentos com a oferta de materiais concretos e explicações, porém, quando saía para atender aos outros estudantes, a estudante Y parava as atividades.

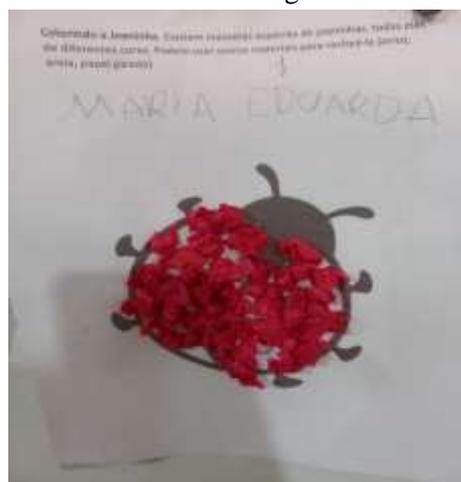
Conforme as imagens a seguir, as atividades ofertadas à estudante Y, em sala de aula regular, apresenta-se como uma sequência didática de acordo com o modo e com as habilidades que precisam ser desenvolvidas e articuladas de forma interdisciplinar com habilidades do sistema de escrita alfabético e coordenação motora fina.

Imagem 03: caderno da estudante Y na sala de aula regular



Fonte: arquivo da pesquisadora Barreto (2022).

Imagem 04: caderno da estuda Y na sala de aula regular



Fonte: arquivo da pesquisadora Barreto (2022).

Na SRM, também foram observadas atividades que atendem às especificidades da estudante Y a partir de jogos concretos e digitais de acordo com o modo e o tempo dela de forma individual com oferta de quebra cabeças, cruzadinhas, fantoches, atividades sensoriais, atividades de concentração e atenção seletiva, todas de acordo com o plano de atendimento da SRM. Conforme preconiza as legislações vigentes da educação especial, como ressaltado nas Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. BRASIL (2018, p. 16).

Foi observado que as atividades estavam em consonância com a proposta do AEE, demonstrando também que existe um trabalho colaborativo entre as docentes envolvidas com a estudante Y, o objetivo explícito percebido foi de atender a estudante em suas especificidades com oportunidades metodológicas variadas para, dessa forma, alcançarem o desenvolvimento dela. Conforme as imagens 05 e 06 a seguir evidenciam.

Imagem 05: estudante Y na SRM



Imagem 06: estudante Y na SRM



Fonte: arquivo da pesquisadora Barreto (2022). **Fonte:** arquivo da pesquisadora Barreto (2022).

Quanto ao uso de TIDIC no ensino da estudante Y foi observado que ela mostrou-se mais engajada. Aparentemente o uso do fone foi um dos maiores atrativos para o engajamento da estudante, além das cores e movimento que a gamificação proporcionou de forma associada aos jogos concretos.

4.9.1 Questões sobre a concepção de educação especial e educação inclusiva direcionadas aos gestores

A priori, os gestores foram visitados e, neste momento, foi explicado sobre a pesquisa e os objetivos de realização dela nas escolas selecionadas. Após o consentimento, foi informado sobre a abordagem metodológica com uso de um formulário *on-line* para a coleta de dados com objetivo de otimizar o tempo dos envolvidos.

Foram direcionadas questões norteadoras sobre Educação Especial e Educação Inclusiva no formato *on-line* por intermédio de um *Google Forms* para os dois diretores, sendo que, um era do sexo masculino e a outra do sexo feminino e os quatro coordenadores, visto que, um era um do sexo masculino e três do sexo feminino que participaram da pesquisa para registros de definições pessoais acerca do tema proposto. Deste modo, segue o quadro 07 com caracterização dos conceitos pessoais dos envolvidos sobre.

Quadro 07: Concepções de Educação Especial e Educação Inclusiva da gestão escolar 01 e 02

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA GESTÃO ESCOLAR 01 E 02		
Diretores	Concepção de Educação Inclusiva	Concepção de Educação Especial
D.1. E. 1	Tenho como base que a inclusão é uma maneira de tornar a criança especial parte de um processo, fazendo com que ela participe de todas etapas educacionais de acordo com suas necessidades.	Educação especial é o direito de acesso da criança especial em uma modalidade de ensino.
D.1. E. 2	É uma modalidade de ensino que promove o acesso à educação para todos.	Não respondeu.
Coordenadores Pedagógicos Escola 01	Concepção de Educação Inclusiva	Concepção de Educação Especial
C.1. E. 1	A inclusão é o respeito a individualidade de cada estudante, proporcionando um ambiente onde ele possa se sentir parte integrante, garantindo assim a qualidade de sua aprendizagem.	Educação especial é a integração da proposta pedagógica da escola, no sentido de promover o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais.
C. 2. E. 1	É uma oportunidade de incluir nossas crianças com algumas necessidades no contexto escolar.	É reconhecer cada criança e desenvolver um trabalho com qualidade.

Coordenadores Pedagógicos Escola 02	Concepção de Educação Inclusiva	Concepção de Educação Especial
C.1. E. 2	Não desvinculo a Educação Especial de Educação Inclusiva, pois, entendo que uma Educação Especial, de fato, precisa ser inclusiva, mas entendo que a política de Educação Especial pensa no processo educacional como um todo para atender o aluno com deficiência, incluindo espaços, salas adaptadas e profissionais específicos, com o objetivo de assegurar o desenvolvimento deste público alvo.	Não respondeu.
C.2. E. 2	Educação inclusiva seria uma educação voltada para incluir, proporcionando condições para que todos tenham condições de se desenvolverem.	Educação especial seria um pouco mais restrita, voltada para as especificidades, ou seja, as diferentes deficiências, sem necessariamente se voltar-se para incluir a criança com seus pares. Mas acreditamos que a educação especial também precisa ser inclusiva.

Fonte: Quadro produzido pela pesquisadora – Barreto (2022).

A partir das respostas, podemos perceber que todos os participantes constituintes das gestões escolares apresentam conhecimento a respeito sobre educação inclusiva e especial, porém, apenas a diretora D.1.E.2 não respondeu à questão sobre educação especial.

Foram indagadas também questões relacionadas aos investimentos anuais relacionados ao AEE no PPP da escola e, por último, foi questionado se existe espaço e mobiliário adequado no AEE da escola. Nesta perspectiva os dois diretores D.1.E.1 Castão (2023) e D.1.E.2 Cruz (2023) confirmaram que existe investimento federal (PDDE) e estadual (PDE) os quais são destinados, diretamente à modalidade da Educação Especial, deste modo, o diretor e a diretora afirmaram que “as SRM estão com espaço e mobiliário adequado e a infraestrutura das escolas possuem acessibilidade” falas transcritas do *forms*.

Sobre os princípios inclusivos e pedagógicos da escola refletidos PPP da unidade escolar, os coordenadores de ambas as escolas afirmaram que existe a prática de elaboração do PEI, atendimento na SRM, flexibilização do currículo para todos os estudantes dos quais necessitam de desenvolvimento de projetos educacionais voltados para inclusão e valorização da diversidade de acordo com falas a seguir.

Conforme o C.1.E.1 Lopes (2023) sobre o questionamento: “para você o que é Educação Inclusiva e Educação Especial?”:

A inclusão é o respeito a individualidade de cada estudante, proporcionando um ambiente onde ele possa se sentir parte integrante, garantindo assim a qualidade de sua aprendizagem, já a educação especial é a integração da proposta pedagógica da escola, no sentido de promover o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais.

E, ainda em relação aos princípios inclusivos e pedagógicos da escola refletidos no PPP da unidade, foi ressaltado pela gestão da escola 01 que existe “sala de recursos multifuncional, intérprete, atividades adaptadas, planos educacionais individualizados”. O coordenador C.2.E.1 Santos (2023) enfatizou que: “É uma oportunidade de incluir nossas crianças com algumas necessidades no contexto escolar. O mais importante é reconhecer cada criança e desenvolver um trabalho com qualidade” na sequência, afirmou que na escola “temos hoje o atendimento especializado na Sala de Recursos, o PEI Planejamento individualizado por componente curricular, o diálogo bimestral entre professores nas ações pedagógicas”.

Em relação ao Coordenador C.1. E.2 Silva² (2023), obtivemos as seguintes respostas:

Não desvinculo Educação Especial de Educação Inclusiva, pois entendo que uma Educação Especial, de fato, precisa ser inclusiva, mas entendo que a política de Educação Especial pensa no processo educacional como um todo para atender o aluno com deficiência, incluindo espaços, salas adaptadas e profissionais específicos, com o objetivo de assegurar o desenvolvimento deste público alvo. E, se tratando da Educação Inclusiva, pensa-se na adaptação do aluno ao sistema educacional que já existe, para garantir o acesso e permanência de todos os alunos com deficiência ao ensino regular. No entanto, para que esta adaptação aconteça, faz-se necessário a adoção de posturas e práticas educacionais que possibilitem a convivência, a inclusão e o desenvolvimento” e mencionou que “Nesta escola são realizadas ações como: elaboração de material diferenciado para atender a individualidade dos estudantes, atendendo a cada desafio de aprendizagem. Além disso, também realizamos um trabalho de sensibilização quanto a empatia, respeito e responsabilidade com/sobre todos. No dia a dia respeita-se o fato de que cada aluno precisa de tempo/estratégias diferenciadas para aprender. Sendo assim, estamos em constante diálogo com os profissionais, com o objetivo de inclusão. Estamos atentos, e agimos imediatamente, em quaisquer circunstâncias que possa denotar bullying, homofobia, preconceito, etc. Além disso, trabalhamos as campanhas/ projetos em parceria com a sociedade/ Seduc, como: Socioemocional, Autismo, maio Laranja, etc.

A coordenadora C.2.E.2 Moreira (2023) sobre a indagação: “para você o que é Educação Inclusiva e Educação Especial?” Houve a seguinte resposta:

Educação inclusiva seria uma educação voltada para incluir, proporcionando condições para que todos tenham condições de desenvolverem. Já educação especial seria um pouco mais restrita, voltada para as especificidades, ou seja, as diferentes deficiências, sem necessariamente se voltar-se para incluir a criança com seus pares. Mas acreditamos que a educação especial também precisa ser inclusiva.

Sobre os princípios inclusivos e pedagógicos da escola refletidos no PPP da unidade, pedimos que citassem algumas ações referente à educação Inclusiva no ambiente educativo foi respondido: “Desenvolvemos projetos educativos voltados à recomposição da aprendizagem, orientações sobre o respeito as diferenças e não violência ao próximo”. (C.2.E.2 Moreira, 2023).

Sobre o tempo de implantação do AEE no ambiente escolar, a escola 1 destacou que já existe há 08 anos e a escola 2 sinalizou que há 30 anos que o possui atendimento para educação especial, sendo que, inicialmente ocorria com salas de atendimento aos alunos com deficiência separadamente, ou seja, não era especificamente o AEE, mas, sempre tiveram esse espaço direcionado. Após as legislações educacionais com a criação das SRMs a escola adequou-se e iniciou o atendimento da SRM.

Todos os coordenadores enfatizaram a relevância do trabalho colaborativo e estudos/pesquisas constantes na contemporaneidade, para melhorar o atendimento a todos de forma equitativa.

Diante disso, houve o questionamento às famílias sobre a percepção de inclusão relacionadas às escolas, segue assim, o quadro 08 com as respectivas falas.

Quadro 08: Diálogo com as famílias

Identificação	Percepção sobre o atendimento do (a) estudante com TEA – nos ambientes escolares	Percepção sobre a escola
F.1. E. 1	Acho bom, ela vem todos os dias, está sendo ensinada, espero que ela aprenda, para ir no mercado, sair e viver normal como todo mundo.	Ela gosta da escola, então acho boa.
F.1. E. 2	Ele gosta da escola, gosta da sala de recursos também, aqui ele tem amigos e faz tudo que os outros fazem. Espero que ele aprenda muito.	Nós achamos a escola boa, ele não quer faltar nenhum dia. Já na escola anterior ele não queria ir.

Fonte: Quadro sobre diálogo das famílias produzido pela pesquisadora Barreto (2022).

Em relação à entrevista com os familiares, entre as questões mais pertinentes (Apêndice F), houveram indagações sobre o diagnóstico inicial e nas duas falas, fica evidenciado que os (as) docentes no ambiente escolar identificaram características que foram confirmadas mais tarde nos laudos, esse fato evidenciou que o preparo docente pode contribuir para um encaminhamento coerente. Daí, a necessidade dos (a) docentes conhecerem o DSM

– 5 – TR (2023), leituras e legislações sobre o autismo, para assim, orientarem os pais e/ou responsáveis para possíveis avaliações médicas em casos de suspeitas de algum tipo de transtornos nos estudantes.

Sobre a percepção que tinham sobre o atendimento atual no ensino público Estadual de Juara, na sala regular e na sala de Recursos Multifuncional e se observaram práticas de inclusão efetivas nas ações educativas nos dias atuais, as duas famílias enfatizaram que o (a) estudante se sentem pertencentes ao espaço escolar, dessa forma, percebemos que as famílias gostam dos atendimentos realizados pelas escolas para com seus filhos. Neste sentido, o quadro 09 apresenta evidências quanto a indagação se existe ou não práticas inclusivas ofertadas a estudantes Y e ao estudante X com TEA no ambiente escolar pesquisado.

Quadro 09: Práticas Inclusivas com Estudantes com TEA pesquisados

PRÁTICAS INCLUSIVAS			
Identificação	Engajamento	Autonomia	Aprendizagem
Estudante X no ambiente da sala de aula regular.	O estudante X apresentou-se participante, realizou atividades individuais e em grupos e realizou as mesmas atividades curriculares da turma. Percebemos que o estudante possui amigos e aparenta gostar da escola e da turma, assim sendo, foi percebido o engajamento dele nas atividades propostas. Silva (2022) baseado nas observações e registros. O P.1.E.2 relatou: “o estudante se sobressai em diversos componentes curriculares, participa de todas as atividades com a turma, ele é engajado em tudo”.	O estudante X demonstrou autonomia no ambiente escolar referente as atividades realizadas de forma individual e no espaço escolar em geral. Ele entrega as atividades e tarefas conforme seus pares. Silva (2022). O P.1.E.2 afirmou que: “O estudante X vai e volta de todos os espaços de forma independente, nas aulas ele também se vira e faz tudo igual os outros alunos”.	Conforme falas do P.1.E.2 sobre o aprendizado do estudante X: ‘ele apresenta-se com nível de <u>Proficiência</u> em Língua Portuguesa e Matemática, mas é bom em todas as disciplinas”.
Estudante X no ambiente da SRM.	Foi observado que o estudante X realizou as atividades impressas rapidamente e que apresentou mais	O estudante X conhece o espaço da SRM muito bem, pois ele é assíduo nos atendimentos, circula e manipula	O estudante X Mostrou-se curioso e questionador quanto ao que ele estava

	<p>interesse e engajamento em jogos digitais e vídeos/documentários Silva (2022).</p> <p>A P.2.E.2 relatou que: “O estudante X gosta mais dos jogos digitais, demonstra mais interesse”.</p>	<p>objetos e jogos de forma espontânea, apresentando autonomia, Silva (2022).</p> <p>A P.2.E.2 disse que: “o estudante X fala o que gosta e realiza as propostas educativas planejadas para ele, geralmente não necessita de muito apoio”.</p>	<p>aprendendo nos atendimentos da SRM, No aprendizado demonstrou facilidade de compreensão dos comandos e propostas pedagógicas, visto que de acordo com a fala da P.2.E.2 (2023) “ele é alfabetizado, compreende corretamente o que se pede”.</p>
<p>Estudantes Y no ambiente da sala de aula regular.</p>	<p>A estudante Y apresenta-se tímida com pouca verbalização, geralmente quando solicitada. Referente as atividades ela realiza com flexibilização de currículo, com iniciação ao alfabeto e símbolos numéricos. Conforme observações percebemos que a estudante Y está em processo construção de engajamento nas propostas educativas, Silva (2022).</p> <p>A P.1.E.1 (2023) relatou que: “o engajamento da estudante Y é parcial, ela inicia e logo esquece da atividade, eu elaboro atividades diferenciadas e auxílio ela quando eu consigo, porque tenho mais 28 alunos, e os alunos ajudam ela também sempre”.</p>	<p>A estudante Y está em processo de construção de autonomia, ela necessita de direcionamentos com auxílios da docente da sala regular, Silva (2022).</p> <p>A P.1.E.1 (2023) disse que: “ela fala e compreende o que pedem para ela, mas precisa de auxílio nas atividades constantemente, porque só se concentra uns cinco minutos, e o barulho da sala atrapalha também, ela ainda não é independente nas atividades educativas”.</p>	<p>P.1.E.1 (2023) “O nível da estudante Y é o silábico hipotético sem valor sonoro, conforme ela está na fase inicial nas aprendizagens básicas, frequenta a SRM no contraturno e realiza atividades adaptadas na sala de aula também conforme diálogo entre mim e a docente da SRM”.</p>
<p>Estudantes Y no ambiente da SRM.</p>	<p>Foi constatado que a estudante Y gosta das atividades propostas para ela, pois, são atividades de acordo com seu nível de aprendizado, está no processo de introdução do engajamento, Silva (2022).</p> <p>Conforme a P.2.E.1 (2023) “Existem atividades educativas</p>	<p>A estudante Y apresenta autonomia parcial, existem ações para superação dos desafios, Silva (2022).</p> <p>A P.2.E.1 (2023) disse: “ela está se enturmando e está matriculada na disciplina de autonomia para o ambiente escolar”.</p>	<p>Foi percebido que a estudante apresenta-se em construção do conhecimento e está sendo atendida conforme seu modo e tempo, Silva (2022).</p> <p>De acordo com P. 2. E.1 (2023) ela apresenta desafios a serem superados descreveu: “a leitura, escrita, comunicação, interação</p>

	voltadas para o desenvolvimento de engajamento da estudante.		social, aprendizado”. Está no processo de aprendizagem inicial”.
--	--	--	--

* Dados das observações em sala de aulas e das entrevistas da pesquisa.

Fonte: Quadro Práticas Inclusivas elaborado pela pesquisadora Barreto (2022).

4.9.2 Práticas docentes com estudantes com TEA: análise dos dados coletados

A presente pesquisa focou na análise acerca das práticas pedagógicas para estudantes com TEA, deste modo, o objetivo apresentou-se como: investigar de que forma acontece a oferta do ensino aos estudantes com TEA no ambiente escolar, relacionada às metodologias utilizadas pelos docentes tanto em classe comum como no AEE.

No processo de análise dos dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdos, conforme ressalta Minayo (2007), a análise de conteúdo inicia pela leitura das falas, realizada por meio das transcrições de entrevistas, depoimentos e documentos. Tais procedimentos levam a relacionar estruturas significantes e significados dos enunciados e articulá-los aos enunciados dos textos com as condições que determinam suas particularidades como as dimensões culturais, situação psicossocial e processos de produção de mensagem. Todo o processo de investigação foi autorizado, antecipadamente, pelo comitê de ética CEP/UNEMAT de acordo com os preceitos da ética em pesquisa.

O quadro 10 mostra as concepções de trabalho colaborativo que os (as) docentes pesquisados (as) apontaram e as práticas inclusivas apresentadas nos relatos. Também apresenta registros e pontuações da pesquisadora Barreto (2022) baseada nas entrevistas e observações dentro de salas de aulas e nas horas atividades.

Quadro 10: Trabalho colaborativo

TRABALHO COLABORATIVO		
Identificação	Concepção	Prática inclusiva
P.1. E. 1	Em observação e durante as entrevistas, percebemos em algumas falas que a docente dos anos iniciais do E.F, compreende o conceito de trabalho colaborativo, mesmo que não possua muitas leituras sobre.	A docente relata que “existe articulação pedagógica com a professora da SRM, desenvolvemos estratégias para a superação dos desafios da estudante em conjunto”.
P. 2. E. 1	Em observação e durante as entrevistas, também percebemos em algumas falas e práticas educativas que a docente da SRM, compreende o conceito de trabalho colaborativo e já estudou sobre em um pequeno espaço de tempo.	A docente destaca em sua narrativa “existe articulação pedagógica sim, conversamos sobre o desenvolvimento da mesma, o que evoluiu, o que ainda precisa ser

		alcançado e sobre sua saúde emocional”.
P.1. E. 2	No período da pesquisa, percebemos que o docente não compreende o conceito de trabalho colaborativo.	Durante a entrevista foi indagado se existe articulação pedagógica entre ele e a docente da SRM, na oportunidade o docente relatou que “há sala de recursos com outro professor”. Ficou evidente que não existe diálogo entre os docentes envolvidos com o estudante X.
P.2. E. 2	Em observação e durante as entrevistas foi constatado que a docente da SRM, não compreende o conceito trabalho colaborativo.	No momento do questionamento sobre se existe articulação pedagógica entre ela e o docente dos anos iniciais, a docente relatou: ainda não.

Fonte: Quadro sobre trabalho colaborativo produzido pela pesquisadora Barreto (2022).

Em relação ao estudante X, foi observado que é superficial e quase inexistente a prática relacionada ao trabalho colaborativo entre os docentes envolvidos com o estudante, assim sendo, cada docente elabora e oferta atividades em seu espaço sem a prática de dialética e reflexão no coletivo, conforme falas dos próprios docentes P.1.E. 2 Lacerda (2023) e P.2.E.2 Lopes² (2023), já citadas anteriormente.

O estudante X da pesquisa apresentou bom desenvolvimento e acompanhou os pares. Porém, na sala regular, não lhe foi ofertado um PEI que contemplasse o desenvolvimento de suas potencialidades, visto que é nítido que o estudante X frustra-se por não produzir mais pedagogicamente, análise pautada nas observações em sala de aula.

Durante as aulas, ele é ansioso para responder todas as questões e demonstra conhecimento geral significativo, possui hiperfoco em história e todas as produções das quais necessita elaborar e apresentar, ele redireciona para o contexto histórico, apresentando detalhes de datas/séculos com exatidão.

Em relação à falta de articulação pedagógica observada entre os dois docentes P.1.E. 2 Lacerda (2023) e P.2.E.2 Lopes² (2023) envolvidos com o estudante X, podemos ressaltar que, apesar dos dois terem pós-graduação, ambos são recentes na Educação, com experiência na docência há pouco mais de cinco meses um e, oito meses, a outra. Acreditamos que a falta de experiência também reflete nas práticas de ensino.

Sobre o docente da sala regular P.1.E.2 Lacerda (2023), ele pontuou que identificou “os momentos de desregulação do estudante e que a turma já entendeu as crises dele, e relatou

sobre os desafios de socialização que foram superados com os meses de convívio com a turma”, transcrição da fala do docente durante a observação.

Referente ao AEE, o estudante X é atendido duas vezes na semana, com jogos concretos e atividades de acordo com o modo e o tempo do estudante. Foi observado que existe estímulo para pintura, atividade que o estudante apresenta interesse. Atividades impressas de cálculos, produções textuais, enigmas matemáticos, mas, a maioria impresso da internet.

O estudante está matriculado na disciplina de Estratégias para o Desenvolvimento de Processos Mentais, a qual contribui para o desenvolvimento de especificidades do estudante X, se trabalhado de forma coerente com as condições do estudante.

A docente P.2.E.2 Lopes² (2023) realizou a prática de registro do desenvolvimento do estudante em um caderno de campo em todas as aulas que o atendeu. Porém, os registros são para análise própria sem partilha de conhecimento com o docente da sala regular, pois houve a afirmação que não existe diálogo sobre os objetivos pedagógicos entre eles.

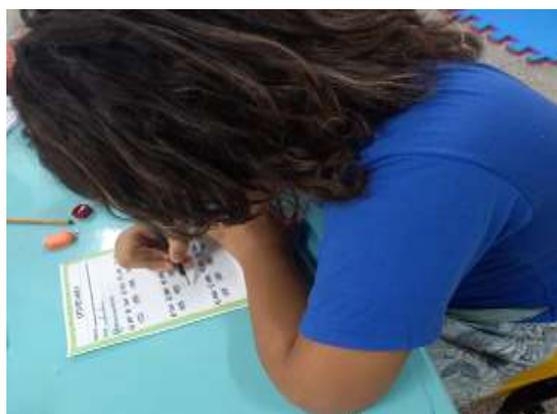
Conforme autorizado no Apêndice K, nos momentos de observação foram realizados alguns registros fotográficos do estudante X desenvolvendo a prática pedagógica oportunizada.

Imagem 07: estudante X na SRM



Fonte: arquivo da pesquisadora Barreto (2022).

Imagem 08: estudante X na SRM



Fonte: arquivo da pesquisadora Barreto (2022).

No caso da estudante Y, pesquisada na escola 1, existe uma articulação pedagógica, momentos de diálogo entre as docentes periodicamente, além das conversas nas horas atividades, existe o conselho de classe e, bimestralmente, uma reunião para análise do desenvolvimento da estudante da SRM conforme observação, Barreto (2022).

Em sala de aula regular, são apresentadas atividades com flexibilização de currículo, visto que a estudante Y não acompanha os pares no conteúdo apresentado pelos cadernos do SEE. Dessa forma, foi observado que existe um PEI que está de acordo com o modo e o tempo dela, conforme o nível de aprendizado identificado nas avaliações diagnósticas do início do ano letivo e reflexões entre as docentes envolvidas P.1.E.1 Machado (2023) e P.2.E.1 Silva (2023).

Imagem 09: estudante Y na sala regular

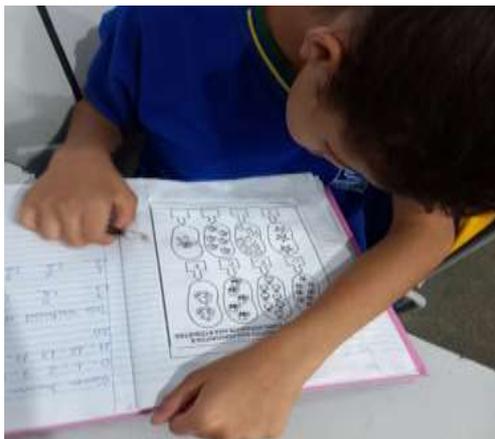
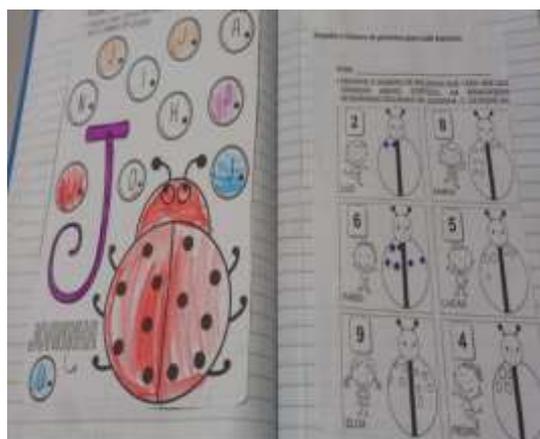


Imagem 10: atividade na sala regular da estudante Y



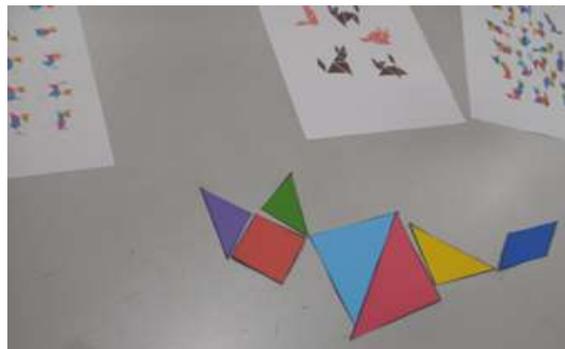
Fonte: arquivo da pesquisadora Barreto (2022). **Fonte:** arquivo da pesquisadora Barreto (2022).

No AEE, foi oportunizado para a estudante Y jogos concretos, digitais e materiais manipuláveis em consonância com as disciplinas da SRM, selecionadas no início do ano e de acordo com as reflexões dialogadas entre as docentes da estudante Y. Conforme análises dos relatos da docente da SRM, foi constatado que ela apresentou segurança sobre o assunto relacionado ao AEE, haja vista que possui nove anos de experiência só na educação especial.

Durante as observações da professora P.2.E.1 (Silva 2023) foi constatado que existia a prática de elaboração de jogos concretos e jogos digitais para desenvolver as habilidades identificadas como defasadas na estudante Y. O interesse por jogos digitais foi visivelmente notado na estudante Y, deste modo a professora P.2.E.1 (Silva 2023) elaborou vários jogos digitais no Word Wall de acordo com as habilidades selecionadas no Plano do AEE da estudante Y. Conforme segue a imagem 11 apresentando a estudante Y jogando um jogo da memória para desenvolver memória seletiva e concentração. Vale ressaltar que a docente elaborava os jogos digitais contextualizados aos jogos concretos e as atividades escritas.

Imagem 11: est. Y na SRM (jogo de memória).

Fonte: arquivo da pesquisadora Barreto (2022).

Imagem 12: est. Y na SRM com jogo do *Tangran*

Fonte: arquivo da pesquisadora Barreto (2022).

Foi percebido que a estudante Y apresenta desafios educacionais, mas as metodologias oportunizadas à estudante favoreceram o aprendizado parcialmente, pois está de acordo com o nível de aprendizagem dela. Porém, a docente da SRM, P.2.E.1 Silva (2023) afirmou que a “escola reencaminhou ao neuropediatra para a atualização de laudo, e sugeriu o acompanhamento periódico para a estudante Y”, todavia a família não tem condições de arcar com custos no particular, e o município não atende a essa demanda de acordo com o que seria o ideal e, sem esse apoio de uma equipe multidisciplinar, a escolar “rema” sozinha nestes desafios, pois existem vários pilares para efetivação de uma educação com equidade para proporcionar, dessa forma, um pleno desenvolvimento nos estudantes, dentre elas, o direito à saúde, à alimentação, à proteção conforme preconizam as legislações vigentes.

Uma análise sobre a formação inicial dos docentes pesquisados a partir das observações relacionadas e que acreditamos interferir diretamente na realidade observada, ao que se refere às as ações educativas ofertadas aos estudantes atípicos no espaço escolar pesquisado, e, em relação à análise do currículo da instituição formadora inicialmente dos docentes pesquisados, salientamos que é ainda insuficiente a oferta de apenas duas disciplinas específicas no curso de formação inicial. Como mencionamos no capítulo anterior, a Pedagogia campus UNEMAT de Juara oferta apenas dois componentes curriculares específicos, um voltado Educação Inclusiva e a outra voltada para o público alvo da educação especial PAEDE – (surdo) - LIBRAS conforme salienta o Projeto Pedagógico de Licenciatura em Pedagogia Campus Universitário de Juara - PPC (2024, p. 36).

O conceito e as práticas de educação inclusiva que orientam o presente PPC resultam dos avanços do tema no contexto nacional e internacional, com o qual a educação superior deve manter-se atualizada e em diálogo. Assim, e em cumprimento da legislação, o currículo deste PPC traz a oferta da Língua Brasileira de Sinais (Libras) bem como tem a Educação Inclusiva como tema transversal, tanto nos conteúdos disciplinares, quanto nas competências visadas pela formação dos estudantes.

Assim percebemos que, os acadêmicos estão concluindo a graduação com pouca experiência prática com o público alvo da educação especial na UNEMAT de Juara – MT, mesmo sendo desenvolvido diálogos e discussões pertinentes a inclusão em todas as disciplinas. Visto que, o docente da sala regular e a docente da SRM da escola 01 não apresentaram práticas inclusivas, e esses dois docentes haviam acabado de concluir a graduação a pouco menos de oito meses.

Um fator que poderia contribuir para a vivência de experiências pedagógicas aos graduandos seria o incentivo da Política Pública do MEC sobre formação de professores como aperfeiçoamento da formação prática e aumento de concessões de bolsas do PIBID/Residências Pedagógicas que proporcionam no dia a dia conhecimento prático tanto de planejamento como de desenvolvimento de aulas com turmas heterogêneas, realidade encontrada nas escolas, com tudo, proporciona reflexão e um repensar das práticas pedagógicas pautadas na inclusão. Ressaltamos que a UNEMAT de Juara já aderiu ao programa PIBID e RESIDÊNCIA, porém, salientamos a importância de aumentar a demanda de bolsistas e se possível fortalecer a ideia de atuação nas salas de recursos multifuncional, visto que, neste espaço é desenvolvido planos de aulas específicos e desenvolvimento de aulas para estudantes com deficiências, TEA e superdotação/Altas habilidades. Deste modo, seria uma oportunidade de vivências pedagógicas com estudantes atípicos no âmbito escolar.

Sobre a formação continuada em serviço nas redes de ensino no estado de Mato Grosso, as formações continuadas referentes às salas regulares de ensino focam no Sistema de Ensino Estruturado - SEE e nas tecnologias digitais oportunizadas pela Seduc/MT, como um padrão único de conteúdo para todos, desconsiderando dessa forma, as particularidades dos estudantes conforme cadernos pedagógicos do SEE disponibilizados para todos os estudantes durante o ano letivo da pesquisa de 2023, sem nenhum material diferenciado para estudante público alvo da Educação Especial - PAEDE.

As recomposições de aprendizagens dos estudantes com desafios são realizadas dentro da carga horária de estudos normais, não provocando, com isso, um momento propício para o ensinar de forma diferente o estudante que ainda não consolidou algumas habilidades/competências.

Relacionado a formação continuada dos docentes da Sala de Recursos Multifuncional - SRM, são apresentadas com especificidades ao público da educação especial.

5 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL (PE)

Após todos os procedimentos citados e submetidos, antecipadamente ao comitê de ética CEP/UNEMAT, foram analisados os documentos e verificadas as adequações que atendam às legislações vigentes as quais envolvem seres humanos e estando de acordo com os preceitos da ética em pesquisa, realizamos e organizamos este trabalho.

Salientamos que para a efetiva equidade no ambiente escolar, os momentos formativos dos docentes são fundamentais para reflexões sobre as ações que valorizam as particularidades discentes, haja vista que, a prática de formação continuada é considerada como alternativa de mudanças de atitudes sociais dos docentes de acordo com Maewa, Pereira e Lindolpho (2018 apud Angelo *et al.*, 2018, p. 219).

Conforme a LDBEN (1996) no Art. 2º.:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Neste sentido, o PE apresenta-se como o resultado de pesquisas que fomentam o melhor atendimento aos estudantes com TEA, disponibiliza acesso às informações sobre Educação Especial e Inclusiva e principalmente sobre o TEA, o tema é discutido em sua complexidade, visto que, os estudantes público alvo da pesquisa, são autistas e agentes participativos do processo educacional e devem serem respeitados em seus direitos de aprendizagem. Deste modo, o PE pode ser considerado como alternativa metodológicas para serem desenvolvidas com os estudantes com TEA, ou seja, um suporte teórico para leitura e estudo oportunizados aos docentes, a exemplo, os jogos digitais os quais servirão como aporte específico para a SRM e/ou para salas regulares, caso articulem com os objetivos de desenvolvimento de habilidades do plano de aula.

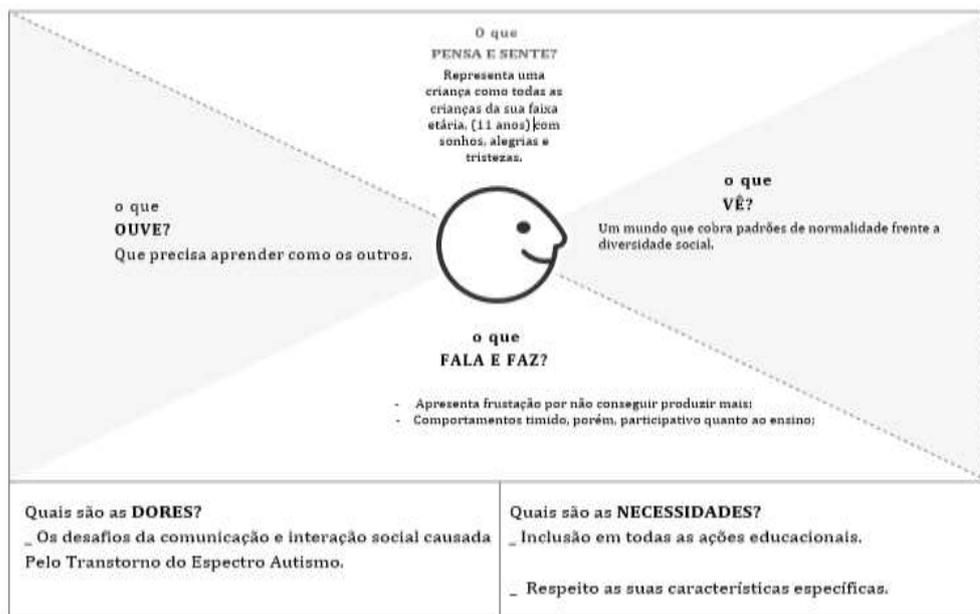
O PE apresenta a elaboração de um guia prático intitulado de Estudos sobre o Desenvolvimento da Aprendizagem dos Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ambiente Escolar Público de MT para cumprir a exigência de elaboração de um PE na conclusão do curso de Mestrado.

A priori a elaboração do PE iniciou com a confecção do artefato *framework*/guia, para tanto, realizamos pesquisa bibliográfica e busca de leituras pertinentes e/ou similares para melhor desenvolver a proposta baseado nas orientações da disciplina cursada como crédito no

PROFEI, intitulado “Design Educacional: Conceitos e Estratégias para o Desenvolvimento de Cursos e Recursos Educacionais”.

Para a criação e materialização do PE, observamos dois estudantes com TEA denominados por Aluna Y e Aluno X, sendo que, a estudante Y e o estudante X frequentam o ensino fundamental I (anos iniciais/quinto ano) em duas escolas estaduais públicas distintas de Juara - MT. A fim de sintetizar muitas informações abordadas ao longo da pesquisa, trazemos aqui o quadro 11 e 12 que apresenta o mapa persona dos estudantes pesquisados com intuito de melhor caracterização deles.

Quadro 11: Persona - Estudante X



Fonte: persona produzida pela pesquisadora Barreto (2022).

Quadro 12: Persona - Estudante Y



Fonte: persona produzida pela pesquisadora Barreto (2022).

A fim de expor a intencionalidade dos objetivos e metas do PE, proporcionamos opção de exploração do desenvolvimento das competências saber/fazer, e conectar conhecimento com a vida para os estudantes X e Y de acordo com as habilidades a serem desenvolvidas nos jogos apresentados no PE. Uma alternativa de desenvolvimento de competências pautada no lúdico com a *gamificação* apresentada no guia como exemplo de práticas metodológicas de ensino.

A proposta apresenta um PE que fomenta reflexões e provocações acerca das metodologias inovadoras (digitais) no ensino dos estudantes autistas, para tanto, utilizamos do Design Educacional com a abordagem de Design Research para elaboração de jogos digitais relacionados ao desenvolvimento de processos mentais e de concentração que serão acessados por meio um guia orientador.

Pimentel, et al, (2018, pg. 03) afirma que é “na abordagem *Design Science Research* (DSR) que encontramos fundamentos que legitimam o desenvolvimento de artefatos como um meio para a produção de conhecimentos científicos do ponto de vista epistemológico”.

Com base nos fundamentos da abordagem (DSR) o artefato foi materializado com intuito educativo. Assim sendo, este guia prático tem informações pertinentes ao público alvo da pesquisa e materiais específicos para os docentes que poderão acessar por um código de *QR Code*.

O guia prático tem a finalidade pedagógica, no primeiro momento focou na apresentação do PE com explicação do que é o guia prático e para que serve.

No segundo capítulo foi explanado sobre o que é o autismo, com um breve histórico dos principais estudiosos do autismo, também foram citados alguns autores da contemporaneidade e o DSM - 5 - TR™ (2023). Neste momento foram apresentadas as contribuições do DUA, ABA e TEACH, sendo o DUA considerado como metodologia de ensino, e o ABA e TEACCH como terapias baseada em evidências científicas que necessitam de treinamento, e/ou supervisão de especialistas para a devida aplicação. Neste sentido, a equipe multidisciplinar no atendimento é fundamental conforme as literaturas estudadas.

No capítulo três intitulado como: Apresentação da pesquisa qualitativa com observação das metodologias utilizadas com dois estudantes com TEA no EF/público de Juara/MT, foram apresentados os estudantes participantes da pesquisa com as características identificadas nas observações e falas transcritas dos (as) docentes, gestores (as) e familiares. Abordamos também a metodologia da pesquisa, análise de dados, resultados e o guia trouxe

sugestões de alguns jogos digitais personalizados conforme as habilidades a serem superadas pelos discentes com TEA como metodologia de ensino complementar.

O capítulo quarto apresenta sugestões de metodologias com uso de tecnologias digitais (jogos) no ensino aprendizado dos estudantes com TEA, houve a apresentação da plataforma *Word Wall*, que possibilita a criação de jogos digitais conforme a necessidade de habilidades a serem desenvolvidas, configurando assim uma possibilidade de criação de jogos individualizados. O aplicativo educativo *Graphogame* apresenta alguns jogos com etapas a serem superadas, ele é uma ferramenta digital que favorece o aprendizado de formas dinâmicas e lúdicas com formato de Recursos Educacionais Abertos -REA, ou seja, é gratuito e possui característica de consciência fonológica para crianças no processo de aquisição de habilidades de literacia.

No quinto capítulo nas considerações finais, foram ressaltadas as contribuições do PE para os envolvidos com estudantes com TEA no ambiente escolar na contemporaneidade e conclui que os (as) docentes necessitam conhecer primeiro seus estudantes para depois realizarem os planejamentos de acordo com seu modo e tempo.

O PE foi apresentado por meio de um *QR Code*, alternativa desse formato foi escolhida por apresentar-se como meio mais rápido e acessível a todos que possuem um celular e/ou tablet que contém câmera, considerando assim, a otimização do tempo dos usuários na contemporaneidade.

Neste sentido, consideramos que os resultados do PE apresentam relevantes, visto que, proporcionam conhecimento específico da realidade das escolas pesquisadas sobre o tema e contribuem para uma atuação futura na Educação Especial e Educação Inclusiva mais eficaz.

Nesta perspectiva, segue o *QR Code* para a análise do PE e também segue como Apêndice L neste trabalho.

Figura 07: QR Code do Produto Educacional



Fonte: Código gerado via Canva pela pesquisadora Barreto (2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi analisar as práticas pedagógicas ofertadas aos estudantes com TEA e ofertar um guia prático com informações sobre o autismo relacionadas a metodologias de ensino para estudantes com TEA em duas escolas públicas do município de Juara-MT. Objetivou ainda, verificar de que forma acontece a oferta do ensino aos dois estudantes com TEA no ambiente escolar de Juara/MT, relacionada às metodologias utilizadas pelos docentes tanto em classe comum como no AEE; Averiguar se há trabalho colaborativo entre os(as) docentes do AEE e os das classes regulares de ensino que atendem os educandos da pesquisa; verificar se existem elaborações, oferta de jogos digitais e atividades específicas de acordo com o modo e o tempo dos estudantes público alvo da pesquisa e elaborar um guia prático com finalidade de subsídio teórico para os (as) docentes, como fomento às discussões relevantes referentes ao ensino de estudantes com TEA utilizando jogos digitais no ensino público de Juara-MT.

Na caminhada de pesquisa pudemos atingir nossos objetivos, lançando mão de metodologias como pesquisas bibliográficas e documentos oficiais sobre a Educação Especial, Educação Inclusiva e alunos TEA. Para complementar realizamos a pesquisa empírica que contou a observação realizada nas salas de aula regulares e Salas de Recurso e com entrevistas e questionários junto aos (as) professores, gestores e familiares das duas crianças autistas foco deste trabalho.

Com o presente estudo, foi possível visualizar a relevância de um ambiente propício para o desenvolvimento dos estudantes e, principalmente, dos estudantes com TEA. O estímulo à aprendizagem perpassa pela oferta adequada de infraestrutura e direitos legais, vai além com metodologias que engajam os estudantes e potencializam o desenvolvimento de habilidades e competências, os quais são os pilares fundamentais para o fazer pedagógico entrelaçado à inclusão e à valorização da diversidade.

Ao analisarmos os conhecimentos específicos sobre a educação especial e inclusiva dos docentes envolvidos, os dois professores das salas de aula regulares de ensino, P.1.E.1 Machado (2023) e P.1.E.2 Lacerda (2023), afirmaram ter formação continuada em serviço relacionada ao autismo, porém, conforme relatos deles e dos coordenadores pedagógicos de ambas escolas, C.1.E.1 Lopes (2023), C.2. E.1 Santos (2023), C.1.E.2 Silva (2023), C.2.E.2 Moreira (2023), foram formações pontuais como, por exemplo, o dia do autismo com um projeto que envolveu a escola toda em uma semana durante o ano de 2023.

As professoras da SRMs, observado e constatado que as duas docentes, P.2.E.1 Silva (2023) e P.2.E.2 Lopes ² (2023), realizaram cursos específicos durante o ano todo, de forma síncrona e assíncrona, desta forma houve o objetivo de busca por conhecimento e aprimoramento das práticas pedagógicas. A formação continuada é oportunizada, de acordo com as políticas públicas vigentes, apenas aos professores que atendem diretamente alunos nas salas voltadas para tal atendimento.

Esse é um grande contrassenso, pois, ambos professores, seja da SRM seja da sala regular de ensino trabalham diretamente com os alunos TEA e por conseguinte, deveriam todos(as) receber formação continuada e serem incentivados a se capacitar a respeito, visto que as metodologias só podem ser melhoradas a partir da formação continuada.

Durante as observações, foi percebido que usou-se muito pouco as ferramentas digitais no contexto do ensino em sala de aula, uma vez que somente uma das docentes da SRMs, a professora P.2.E.1 Silva (2023), utilizou tecnologias digitais, constantemente, no planejamento e, vale ressaltar que, a estudante Y, que foi submetida às metodologias digitais, demonstrou mais engajamento nas práticas educativas.

Em relação à reflexão sobre os beneficiários da pesquisa, estão os familiares F.1.E.1 Soares (2023) e F.1.E.2 Assunção (2023), participantes da pesquisa, foram contemplados porque o estudo apresenta discussões acerca de metodologias planejadas e elaboradas para estudantes com TEA, provocando, assim, a dialética da inclusão no processo de ensino aprendizagem como preconiza os direitos de aprendizagem.

Sobre a gestão escolar, diretores e coordenadores participantes, diretores D.1.E.1 Castão (2023), D.1.E.2 Cruz, e, coordenadores C.1.E.1 Lopes (2023), C.2.E.1 Santos (2023), C.1.E.2 Silva (2023), C.2.E.2 Moreira (2023), foram favorecidos pelo estudo desenvolvido na instituição, na medida que fomentamos novas discussões/reflexões a partir da apresentação do PE e dos resultados da pesquisa que serão apresentadas pela pesquisadora, proporcionando, dessa forma, auxílio também para os (as) docentes com acesso a conteúdo específico para atender estudantes com TEA no ambiente escolar.

Neste sentido, o PE apresentado confere mais uma alternativa de metodologia de ensino a qual visa a oferta de metodologias que contemplem as especificidades dos estudantes com TEA, visto que, oportunizam sugestões de elaboração de jogos digitais personalizados para atender as condições dos estudantes. Propõe também sugestões de plataformas educativas e/ou recursos educacionais abertos - REA que fomentam o ensino aprendizado contemporâneo.

Como professora da educação básica, como pesquisadora de *stricto sensu* e estudiosa do TEA, vale ressaltar que a pesquisa foi relevante, trouxe informações pertinentes quanto ao atendimento metodológico de ensino aos dois estudantes com TEA, situação essa que apresenta explícita urgência em discussões, visto que, os estudantes atípicos possuem direitos de aprendizagens que devem ser ofertados como preconizam as legislações educacionais vigentes. Enfatizamos ainda que sabemos que a pesquisa não finda neste momento, mas, entendemos que essa e outras pesquisas tem um grande potencial de promover um processo educativo significativo para estudantes com TEA. Podendo assim, ser um tema para doutorado, com finalidade de fortalecer as discussões sobre o ensino de estudantes com TEA na rede pública de Mato Grosso, especificamente no município de Juara.

REFERÊNCIAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas. **ABNT NBR 6023: 2018**. Guia para elaboração de referências. SP. Mar./2019 – versão preliminar.

ALVES, M, M. *et all*. **Universal Design for Learning (UDL): contributos para uma escola de todos**. Revista: Tecnologias da Informação em Educação. Indagatio Didactica, vol. 5(4). ISSN: 1647-3582, dezembro 2013.

ANGELO, A. P. P.; ARAUJO M. A; PAIXÃO, K. M.G; SILVA; G. F. (Org.). **Inclusão Escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas**. [recurso eletrônico] /) - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

ARANHA, M. S. F. **Integração Social do Deficiente: Análise Conceitual e Metodológica. Temas em Psicologia**. Periódicos eletrônicos em psicologia, vol.3 no.2 Ribeirão Preto ago. 1995. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200008. Acesso em: 01 abr. 2024.

ARANHA, M. S. F. **Paradigmas da Relação da Sociedade com as Pessoas com Deficiência**. UNESP – Marília, Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, no. 21, março, 2001.

ARAÚJO, R. A.; SILVA, A. P; MIGUEL, A. E. **Espaço escolar: arquétipos de saberes e Kinesis da prática na formação continuada**. 1. ed. - Curitiba, PR: CRV, 2013.

BELISÁRIO, F. J. F. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento** / José Ferreira Belisário Filho, Patrícia Cunha. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BEZERRA, G. F. e ARAUJO, D. A. C. **Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação**. Educ. Soc. [online]. 2013, vol.34, n.123, pp.573-588. ISSN 1678-4626. Disponível em]: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000200014>. Acesso em: 06 mar. 2023.

BORBA, M. M. C.; BARROS, R. S. **Ele é autista: como posso ajudar na intervenção? Um guia para profissionais e pais com crianças sob intervenção analítica comportamental ao autismo**. Cartilha da Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental (ABPMC), 2018.

BRANDT, A. G.; MAGALHÃES, N. R. S e SILVA, F. L. G. R. **Didática e formação de professores: desafios e perspectivas da articulação** 1 ed. entre teoria e prática: volume 2– Curitiba- PR: Editora Bagai, 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Ministério Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008a. BRASIL. **Lei 10.436 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 06 mar 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Diário Oficial da União. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 04 mar 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso: 06 mar 2024.

BRASIL. MEC/SECADI **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 06 março 2024.

BRASIL. MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Disponível em: [file:///C:/Users/elian/Dropbox/My%20PC%20\(LAPTOP-RJNG6QA3\)/Desktop/DISSERTA%C3%87AO/4_A%20politica_nacional_de_educacao_especial_na_perspectiva_da_educacao_inclusiva_05122014.pdf](file:///C:/Users/elian/Dropbox/My%20PC%20(LAPTOP-RJNG6QA3)/Desktop/DISSERTA%C3%87AO/4_A%20politica_nacional_de_educacao_especial_na_perspectiva_da_educacao_inclusiva_05122014.pdf). Acesso em: 06 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação.** Câmara de Educação Básica. Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015. Brasília: MEC/SEESP, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html/#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualquer%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a>. Acesso em: 05 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 06 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2007. CAMARGO, S. P. H e RISPOLI, M. **Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos.** Revista Educação Especial | v. 26 | n. 47 | p. 639-650 | set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 20 mar. 2024.

CARMO, B. C. M. **Educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de educação.** Educação Especial. Revista Educação Especial, pp 32, e 113/ 1-28, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/articloe/view/39223/pdf>. Acesso em: 18

CASIES. **Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial do Estado de Mato Grosso. Mato Grosso**, 2024. Disponível em: <https://www.casies.com.br/about.html>. Acesso em: 02 fev. 2024.

CNS - **Conselho Nacional de Saúde.** Ministério da Saúde – 2022. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes-cns/2469-resolucao-n-674-de-06-de-maio-de-2022>. Acesso: 25 maio. 2023.

CORRÊA, M. A. M. **Educação especial.** v.1 / 5.a reimp. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

DESLANDES, S.F. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Suely Ferreira deslandes, Romeu Gomes, Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). 25ª ed. Revista e atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes 2007.

DIAS, R.I.R., *et al.* **Estratégias de intervenção comportamental no autismo uma revisão da eficácia da ABA.** Revista: Contribuciones a Las Ciencias Sociales, São José dos Pinhais, v.16, n.11, p. 28389-28400, 2023 28389DOI: 10.55905/revconv.16n.11-219. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/2914/2238>. Acesso em: 27 maio de 2024.

ELENCO (2018). **Diretrizes de Design Universal para Aprendizagem** versão 2.2. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org> acesso jun. 2023.

EDU. **Escolas de Juara.** 2024. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/5105101-juara/busca>. Acesso em: 20 fev. 2024.

FALCO, A. M. C.; GARCIA. R. V. B.; CUNHA. M. M. **Percursos e tessituras em defesa da educação inclusiva no contexto do PROFEI – Linha 1: educação especial na perspectiva da educação inclusiva / Organizadores Aparecida Meire Calegari-Falco, Rafael Vilas Boas Garcia, Marion Machado Cunha.** – Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2023.

FERNANDES, S. **Fundamentos para a Educação Especial.** 2.ed rev. e atual. - Curitiba: PR Ibplex, 2011.

FERNANDO, R. **Práticas educativas pautadas no desenho universal para aprendizagem (DUA).** RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 17, n. 3, pp 1904-1925, jul./set. 2022. e-ISSN: 1982-558. Disponível em: [file:///C:/Users/elian/Dropbox/My%20PC%20\(LAPTOPRJNG6QA3\)/Desktop/PROFEI%202022/atividades%20%20disciplinas/DISCIPLINAS/DUA/UNIDADE%203/OBRIGATORIA/S/PR%C3%81TICAS%20EDUCATIVAS%20PAUTADAS%20NO%20DESENHO%20UNIVERSAL%20PARA.pdf](file:///C:/Users/elian/Dropbox/My%20PC%20(LAPTOPRJNG6QA3)/Desktop/PROFEI%202022/atividades%20%20disciplinas/DISCIPLINAS/DUA/UNIDADE%203/OBRIGATORIA/S/PR%C3%81TICAS%20EDUCATIVAS%20PAUTADAS%20NO%20DESENHO%20UNIVERSAL%20PARA.pdf). Acesso em: 13 jan. 2024.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FONSECA, M. E. G.; CIOLA, J. C. B. **Vejo e aprendo: fundamentos do programa TEACCH – o ensino estruturado para pessoas com autismo**. 1.ed. Ribeirão Preto, SP. Book Toy, 2014.

FRAGA, I. **Autismo Ainda um enigma**. 2 0 • Ciência Hoje • vol. 45 • nº 270. Neurologia. Maio de 2010. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/pdfs/autismo270.pdf acesso em 20 mar. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FURASTÊ, P. A. **Normas Técnica para o Trabalho Científico: Elaboração e formatação**. Explicação das Normas da ABNT – 14 ed. Porto Alegre: SN 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed.-São Paulo: Atlas, 2002.

GLASSER, W. **Pirâmide do Aprendizado**. Disponível <https://www.cesdcampinas.org.br/a-piramide-de-aprendizagem-de-william-glasser>. Acesso em: 01 mar. 2022.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**– Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

HEREDERO S. E.; MOREIRA², S. F.C.; MOREIRA,³ F. R. **Práticas educativas pautadas no desenho universal para aprendizagem (DUA)**. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1904-1925, jul./set. 2022. Disponível em: [file:///C:/Users/elian/Dropbox/My%20PC%20\(LAPTOPRJNG6QA3\)/Desktop/PROFEI%202022/atividades%20%20disciplinas/DISCIPLINAS/DUA/UNIDADE%203/OBRIGATORIA/S/PR%C3%81TICAS%20EDUCATIVAS%20PAUTADAS%20NO%20DESENHO%20UNIVERSAL%20PARA.pdf](file:///C:/Users/elian/Dropbox/My%20PC%20(LAPTOPRJNG6QA3)/Desktop/PROFEI%202022/atividades%20%20disciplinas/DISCIPLINAS/DUA/UNIDADE%203/OBRIGATORIA/S/PR%C3%81TICAS%20EDUCATIVAS%20PAUTADAS%20NO%20DESENHO%20UNIVERSAL%20PARA.pdf). Acesso em: 13 jan. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010/dados de pessoas com deficiência no Censo Demográfico 2010**. Nota técnica 01/2018. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/metodologia/notas_tecnicas/nota_tecnica_2018_01_censo2010.pdf. Acesso em: 13 mar. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidade de Juara - MT**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mt/juara.html> acesso em: 29 mar. 2023.

JUARA. Lei ordinária 4349. **Criação do município de Juara**. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mt/lei-ordinaria-n-4349-1981-mato-grosso-cria-o-municipio-de-juara-com-sede-na-localidade-do-mesmo-nome-por-desmembramento-do-municipio-de-porto-dos-gauchos>. Acesso em: 13 mar. 2024.

JÚNIOR, K. S. *et al.* **Inovação tecnológica e tecnologia assistiva: contribuições das pesquisas em educação inclusiva no contexto do PROFEI – Linha 2: Inovação Tecnológica e Tecnologia Assistiva** / Organizadores Klaus Schulützen Junior... [et al.]. – Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2023.

LEMOS, A.; CUNHA, P. (orgs). **Olhares sobre a Cibercultura**. Sulina, Porto Alegre, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar**. Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC/Goiás –, Goiânia, Goiás, Brasil 2016.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. **Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança**. Revista: Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GVJNtv6QYmQY7WFv85SdyWy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 11 mar. 2024.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS [recurso eletrônico]: **DSM-5** [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... [et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS: **DSM-5-TR** [recurso eletrônico] / [American Psychiatric Association]; tradução: Daniel Vieira, Marcos Viola Cardoso, Sandra Maria Mallmann da Rosa; revisão técnica: José Alexandre de Souza Crippa, Flávia de Lima Osório, José Diogo Ribeiro de Souza. – 5. ed., texto revisado. – Porto Alegre: Artmed, 2023.

MENDES, G. M. L.; SILVA, F. C. T. **Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, Arizona, Estados Unidos, v. 22, n. 80, p. 1-19, ago. 2014. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/1668/1324> . Acesso em 18 fev. 2022.

MINAYO, M. C. S. **Teoria, método e criatividade**. 25. ed. Revista e atualizada. Petrópolis. RJ Vozes. 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Secretaria de Educação Especial (SEESP). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007. Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. - Campinas, SP: Papirus, - (Coleção Papirus Educação) 2000.

MORAN, J. M.; BACICH L. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico] / Organizadores, Lilian Bacich, José Moran. – Porto Alegre: 2018.

ORTEGA, Francisco. **Deficiência, autismo e neurodiversidade/ Disability, autism and neurodiversity**. Ciência & Saúde Coletiva, 14(1): p. 67-77, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/CPcMbsxyfF3CXSLwTcprwC/?lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2023.

PIMENTA, S.G. **Formação de Professores – saberes da docência e identidade do professor**. R. Fac. Educ. São Paulo, v. 22. Nº.2 1996.

PIMENTEL, M.; et al. **Design Science Research: fazendo pesquisas científicas rigorosas atreladas ao desenvolvimento de artefatos computacionais projetados para a educação.** Mariano Pimentel, Denise Filippo, Flávia Maria Santoro. 2018.

RIBEIRO, G. R. P S.; AMATO, C. A. L. H. **Análise da utilização do Desenho Universal para Aprendizagem.** Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento São Paulo, v. 18, n. 2, p. 125-151, jul./dez. 2018 disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072018000200008. Acesso em: 09 mar. 2024.

ROBINS, D. *et al.* **Questionário Modificado para a Triagem do Autismo em Crianças entre 16 e 30 meses, Revisado, com Entrevista de Seguimento.** (M-CHAT-R/F)TM. Diana Robins, Deborah Fein, & Marianne Barton. Traduzido por Rosa Miranda Resegue. 2009. Disponível em: www.mchatscreen.com. Acesso em: 22 maio 2024.

RODRIGUES, A, A et al.; **Modelo Denver de Intervenção Precoce para Crianças com Transtorno do Espectro Autista.** Revista Humanidades e Inovação v.8, n.48. 2021.

ROLDÃO, M. **Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores.** Revista Noesis, n.71, v.1, p. 4-29, 2007.

SANTIAGO, M.; CRISTINA, S. M. P. M.; CORDEIRO, S. **Inclusão em educação: processos de avaliação em questão.** Dados da Pesquisa do Observatório Nacional da Educação Especial (ONEESP) no Estado do Rio de Janeiro (OEERJ). Financiamento Capes e Faperj. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/3bwwy6JgWW4Cpb7NvCpvrS/abstract/?lang=pt#>. Acesso em 18 fev. 2022.

SANTOS, L. Y.; AMORIM, S. S. **Considerações sobre os primeiros Diagnósticos do Autismo: leo kanner, o pai do autismo.** Seminário em Educação: Experiências, Desafios e Perspectivas. 2021. Larissa Yule Amado Santos, Simone Silveira Amorim. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/seped/article/download/14912/14588/60123>. Acesso em: 21 maio 2024.

SCHMIDT, C. **Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas** Revista Psicologia: Teoria e Prática. 18(1), 222-235. São Paulo, SP, jan.-abr. 2016. ISSN 1516-3687 (impresso), ISSN 1980-6906 (on-line). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15348/19806906/psicologia.v18n1p222-235>. Acesso em 29 mar. 2024.

SILVA, A. M. **Educação Especial e inclusão escolar: história e fundamentos.** Curitiba: Ibpx,2010.

VEIGA, I.P.A. **Dimensões do processo didático na ação docente.** In. ROMANOWSKI, J.P., JUNQUEIRA, S.R.A. (Org.). Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004.

VILARONGA, C.A.R.; MENDES, E. G. **Formação de professores como estratégia para realização do coensino.** Rev. Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v.4, n. 1, p. 19-32, 2017 - Edição Especial. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7327> Acessado em 12 fev. 2022.

VILARONGA, C.A.R.; MENDES, E. G. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores**. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a08v95n239.pdf>. Acesso em 12 fev. 2022.

ZERBATO, A. P. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2018.

ZERBATO, A.P.; MENDES, E. G. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. Educação Unisinos 22(2):147-155, abril-junho 2018 Unisinos. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207>. Acesso em: 18 fev. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE JUARA/MT

Prezado(a) senhor(a),

Meu nome é Eliana Barbosa da Silva, sou professora da rede pública de ensino do Estado na cidade de Juara - MT e mestranda do Programa de Mestrado em Educação Inclusiva (PROFEI), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Sinop - MT. No PROFEI, estou desenvolvendo um Projeto de Pesquisa intitulado como: “ENSINO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE JUARA MATO GROSSO: ANÁLISES ACERCA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)”, que tem como objetivo investigar como acontecem as práticas pedagógicas e se existem elaborações de materiais pedagógicos específicos para os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em classes comuns e no AEE. Nesse sentido, gostaria muito de poder contar com o(a) senhor(a) nas respostas ao questionário que trata sobre a existência de aluno com TEA nas instituições públicas de ensino estadual no município de Juara - MT.

I- Dados de Identificação da escola e do responsável pelas respostas: Unidade Escolar: _____

Rede de Ensino:

Municipal () Estadual ()

Localização da Unidade Escolar:

Rural () Urbana ()

E-mail: _____

Diretor(a) da Unidade Escolar: _____

Telefone para contato da Unidade Escolar: _____

Responsável pelas respostas:

Secretário(a) escolar ()

Diretor(a) ()

Coordenador(a) Pedagógico(a) ()

Etapa de Ensino:

Educação Infantil () Anos Iniciais () Anos Finais ()

II- Dados da escola no atendimento ao aluno com TEA

1) A unidade escolar oferta Atendimento Educacional Especializado (AEE) e/ou Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)?

() SIM () NÃO

2) O atendimento realizado pelo AEE/SRM ocorre:

() no mesmo horário de aula () em turno contrário

() diariamente () uma vez na semana

() duas a três vezes na semana () quinzenalmente

() mensalmente () não ocorre

3) Qual a quantidade de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

matriculados na Unidade Escolar, por modalidade, no ano de 2023.

Educação Infantil _____

Anos Iniciais (Ensino Fundamental I) _____

Anos Finais (Ensino Fundamental II) _____

APÊNDICE B - ROTEIRO INICIAL DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES DA SALA REGULAR E DA SRM

IDENTIFICAÇÃO Professor: _____

ATENDIMENTO: Ensino: Sala regular () Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) ()

Escola: _____ Turma: _____ Ano: _____

Período: () matutino () vespertino

() Nome do Aluno com TEA que está acompanhando: _____

Formação acadêmica: _____

Pós-graduação na área da Educação Inclusiva ou Educação Especial:

sim () não ().

Curso na área da Educação Inclusiva ou Educação Especial:

sim () não ().

Quantos anos de atuação com crianças com TEA: _____

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES DA SALA REGULAR

- 1) Existem quantos estudantes matriculados na sua turma, e qual é o quantitativo de especiais?
- 2) Você já lecionou antes para estudantes com TEA?
- 3) A quantos anos você leciona na Educação Básica?
- 4) O seu estudante com TEA apresenta desafios a serem superados?
- 5) Existe articulação pedagógica entre a docente da SRM e você, qual?
- 6) Existe alguma formação em serviço relacionada ao autismo?

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

- 1) Existem quantos estudantes matriculados na sua turma, e quantos com TEA?
- 2) A quantos anos você leciona na SR?
- 3) O seu estudante autista apresenta desafios a serem superados?
- 4) Existe articulação pedagógica entre você e o docente da sala regular, qual?
- 5) Existe formação em serviço relacionada ao autismo?

APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO PARA PAIS E/OU RESPONSÁVEIS DO ESTUDANTE COM (TEA)

Nome do responsável pelo estudante: _____

Nome do estudante: _____

Nome da escola em que o estudante estuda: _____

Turma: _____ Ano: _____ ciclo: _____

Data de nascimento do aluno: ____/____/____ Idade: _____

Data da identificação médico inicial (primeiro diagnóstico) que confirmou o TEA: ____/____/____

APÊNDICE F - ROTEIRO DA ENTREVISTA DOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS DOS ESTUDANTES PESQUISADOS

- 1) Quais foram os motivos que levaram vocês a buscar um diagnóstico médico inicialmente?
- 2) Em que momento da vida familiar houve a descoberta da condição do seu filho, com quantos anos ele estava?
- 3) Como foi o início da escolarização de seu filho? Teve desafios ou não? se teve, quais foram?
- 4) Como você percebe o atendimento do seu filho hoje no ensino público Estadual de Juara, na sala regular e na sala de Recursos Multifuncional? Você observa práticas de inclusão efetivas nas ações educativas nos dias atuais?

APÊNDICE G - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO ON LINE PARA OS GESTORES (COORDENADORES) ESCOLARES

- 1) Para você o que é Educação Inclusiva e Educação Especial?
- 2) Considerando os princípios inclusivos e pedagógicos da escola refletidos no Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade, cite algumas ações referente a educação Inclusiva no ambiente educativo, (projetos) ou outras ações.
- 3) O Atendimento Educacional Especializado é desenvolvido a quantos anos na escola?
- 4) Existe formação em serviço específica para os docentes do (AEE)?
- 5) Existe articulação no planejamento, organização e desenvolvimento de atividades pedagógicas entre os docentes da Sala Regular e do (AEE) na escola?

APÊNDICE H - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO ON LINE PARA OS GESTORES (DIRETORES) ESCOLARES.

- 1) Para você o que é Educação Inclusiva e Educação Especial?
- 2) Considerando a relevância do Atendimento Educacional Especializado no ambiente escolar, existem ações de investimento anual (verbas) relacionadas ao (AEE) no PPP escolar?
- 3) A escola dispõe de espaço adequado e mobiliado com jogos no Atendimento Educacional Especializado na SR?

APÊNDICE I – TERMO/REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
INCLUSIVA PROFEI

TERMO/REGISTRO DE CONSETIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (Direcionado à Família e/ou responsável pelo menor pesquisado).

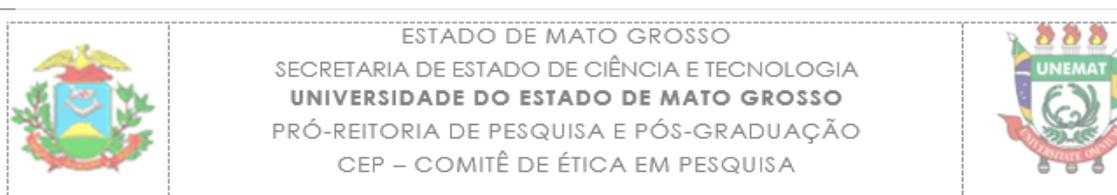
Venho por meio deste, convidá-lo (a) para participar de uma pesquisa de forma voluntária. Após os esclarecimentos das etapas da pesquisa, caso aceite participar do estudo, assine o seguinte termo ao final do documento. Em caso de alguma dúvida, você poderá procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Unemat pelo telefone: (65) 3221-0067, ou também falar com a responsável pesquisadora Eliana Barbosa da Silva pelo telefone (66) 996063542. Se não quiser participar, você não será penalizado(a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: ENSINO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE JUARA MATO GROSSO: ANÁLISES ACERCA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).

Responsáveis pela pesquisa professora mestranda: Eliana Barbosa da Silva, endereço rua marília, nº. 1265, s Bairro Santa Maria, Juara/MT, telefone (66) 996063542, e-mail eliana.barbosa@unemat.br, e professora orientadora Dra. Ariele Mazoti Crubelati, rua João Fernandes, n.3431s, Residencial Arinos, Juara/MT (66) 92287365, e-mail arielecrubelati@unemat.br.

 Universidade do Estado de Mato Grosso PRPPG Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação	Av. Tancredo Neves – 1095 - <u>Cavallhada</u> CEP 78.200-000, Cáceres/MT Tel: (65) 3221-0067 E-mail: cep@unemat.br	
--	--	---



O projeto de pesquisa **ENSINO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE JUARA MATO GROSSO: ANÁLISES ACERCA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)** tem como objetivo investigar de que forma acontece a oferta do ensino ao educando com (TEA) no ambiente escolar relacionada as metodologias utilizadas pelos docentes. Visto que, a partir das informações da realidade pesquisada no ensino aprendido das crianças autistas, haverá a elaboração de um Produto Educacional final, um guia prático utilizando um QR code para acessar informações sobre jogos e materiais pedagógicos específicos para os docentes, e também uma apresentação do PE para as escolas participantes.

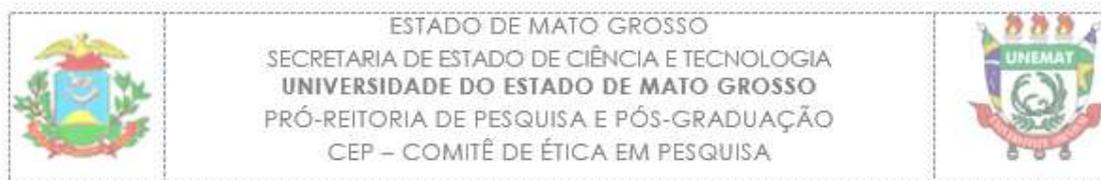
A pesquisa terá um tempo de duração dos meses de agosto a dezembro do ano de 2023. Vale ressaltar que existem possíveis riscos, mesmo com a ideia de não modificar o ambiente enquanto observação, podemos influenciar as ações, ou seja, provocar alterações no comportamento dos observados e respostas pelo simples fato da nossa presença, prejudicando a espontaneidade dos mesmos. Porém, iremos desenvolver medidas mitigadoras como manter nos em estado próximo do natural, para causar o mínimo possível de interferência na rotina e impactos negativos nos resultados de coletas de dados, e respeitar a privacidade de todos os envolvidos, conforme destaca a Resolução nº. 510/2016 da CONEP.

Juara, 18 de abril de 2023.

Eliana Barbosa da Silva
Responsável pela Pesquisa:



APÊNDICE J – TERMO/REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA PROFEI

TERMO/REGISTRO DE CONSETIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (Direcionado aos docentes da sala regular e SRM).

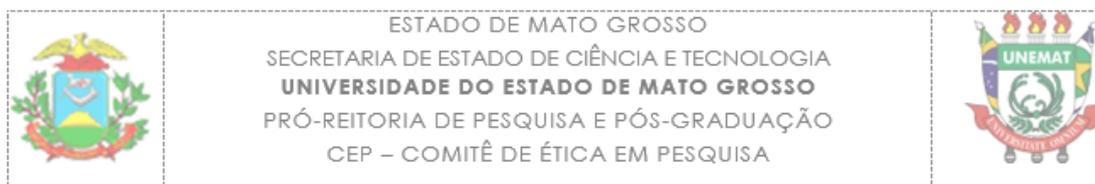
Venho por meio deste, convidá-lo (a) para participar de uma pesquisa de forma voluntária. Após os esclarecimentos das etapas da pesquisa, caso aceite participar do estudo, assinie o seguinte termo ao final do documento. Em caso de alguma dúvida, você poderá procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Unemat pelo telefone: (65) 3221-0067, ou também falar com a responsável pesquisadora Eliana Barbosa da Silva pelo telefone (66) 996063542. Se não quiser participar, você não será penalizado(a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: ENSINO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE JUARA MATO GROSSO: ANÁLISES ACERCA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).

Responsáveis pela pesquisa professora mestrand: Eliana Barbosa da Silva, endereço rua marília, n°. 1265, s Bairro Santa Maria, Juara/MT, telefone (66) 996063542, e-mail eliana.barbosa@unemat.br, e professora orientadora Dra. Ariele Mazoti Crubelati, rua João Fernandes, n.3431s, Residencial Arinos, Juara/MT (66) 92287365, e-mail arielecrubelati@unemat.br.





O projeto de pesquisa **ENSINO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE JUARA MATO GROSSO: ANÁLISES ACERCA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)** tem como objetivo investigar de que forma acontece a oferta do ensino ao educando com (TEA) no ambiente escolar relacionada as metodologias utilizadas pelos docentes. Visto que, a partir das informações da realidade pesquisada no ensino aprendido das crianças autistas, haverá a elaboração de um Produto Educacional final, um guia prático utilizando um QR code para acessar informações sobre jogos e materiais pedagógicos específicos para os docentes, e também uma apresentação do PE para as escolas participantes.

A pesquisa terá um tempo de duração dos meses de agosto a dezembro do ano de 2023. Vale ressaltar que existem possíveis riscos, mesmo com a ideia de não modificar o ambiente enquanto observação, podemos influenciar as ações, ou seja, provocar alterações no comportamento dos observados e respostas pelo simples fato da nossa presença, prejudicando a espontaneidade dos mesmos. Porém, iremos desenvolver medidas mitigadoras como manter nos em estado próximo do natural, para causar o mínimo possível de interferência na rotina e impactos negativos nos resultados de coletas de dados, e respeitar a privacidade de todos os envolvidos, conforme destaca a Resolução nº. 510/2016 da CONEP.

Juara, 18 de abril de 2023.

Eliana Barbosa da Silva
Responsável pela Pesquisa:



APÊNDICE K – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
INCLUSIVAPROFEI

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ

PARA FINS DE PESQUISA

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado ENSINO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE JUARA MATO GROSSO: ANÁLISES ACERCA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA), sob responsabilidade de Eliana Barbosa da Silva, pesquisadora responsável vinculado(a) à Unemat- Sinop no curso de mestrado em Educação Inclusiva – PROFEL.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para [explicitar todas as formas de utilização da imagem e som de voz do(a) participante na pesquisa, bem como os aspectos éticos em relação a possível violação, alteração do teor do material, extorsão, conflito de interesses, sigilo, anonimato, proteção da vulnerabilidade e outros].

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas anteriormente, e conforme minha autorização prévia.

Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de total responsabilidade da pesquisadora coordenadora da pesquisa.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

Assinatura do (a) participante

Assinatura da responsável da pesquisa

Juara - MT, 01, de maio de 2023.

APÊNDICE L – FOLHA DE APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE NACIONAL



ELIANA BARBOSA DA SILVA BARRETO

Guia Prático: Estudos sobre o desenvolvimento da Aprendizagem dos alunos com transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar público de MT.

Juara -MT
2023

Produto apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva - Mestrado Profissional em rede - PROFEI da Universidade Estadual de Mato Grosso, UNEMAT, como parte integrante da dissertação: (O desenvolvimento de material autoinstrucional como facilitador do acesso a informações para a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista) para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Orientadora: Profa. Dra. Ariele Mazoti Crubelati

Juara - MT
2023

APÊNDICE M – PRODUTO EDUCACIONAL



Eliana Barbosa da Silva Barreto
Mestranda

Ariele Mazoti Crubelati
Orientadora



As autoras

ELIANA BARBOSA DA SILVA BARRETO



MESTRANDA EM MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
INCLUSIVA EM REDE NACIONAL -
PROFEI.
GRADUADA EM PEDAGOGIA PELA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO
GROSSO-UNEMAT.

GRADUADA EM LETRAS PELA FACULDADE
INTERNACIONAL DE CURITIBA -FACINTER.

PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E
EDUCAÇÃO INCLUSIVA PELA FACULDADE
INTERNACIONAL DE CURITIBA -FACINTER.

Ariele Mazoti Crubelati Musialak

ORIENTADORA



GRADUADA EM PEDAGOGIA PELA UNIVERSIDADE ESTADUAL
DE MARINGÁ-PR UEM.

ESPECIALISTA EM GESTÃO ESCOLAR PELA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO CENTRO OESTE - UNICENTRO.

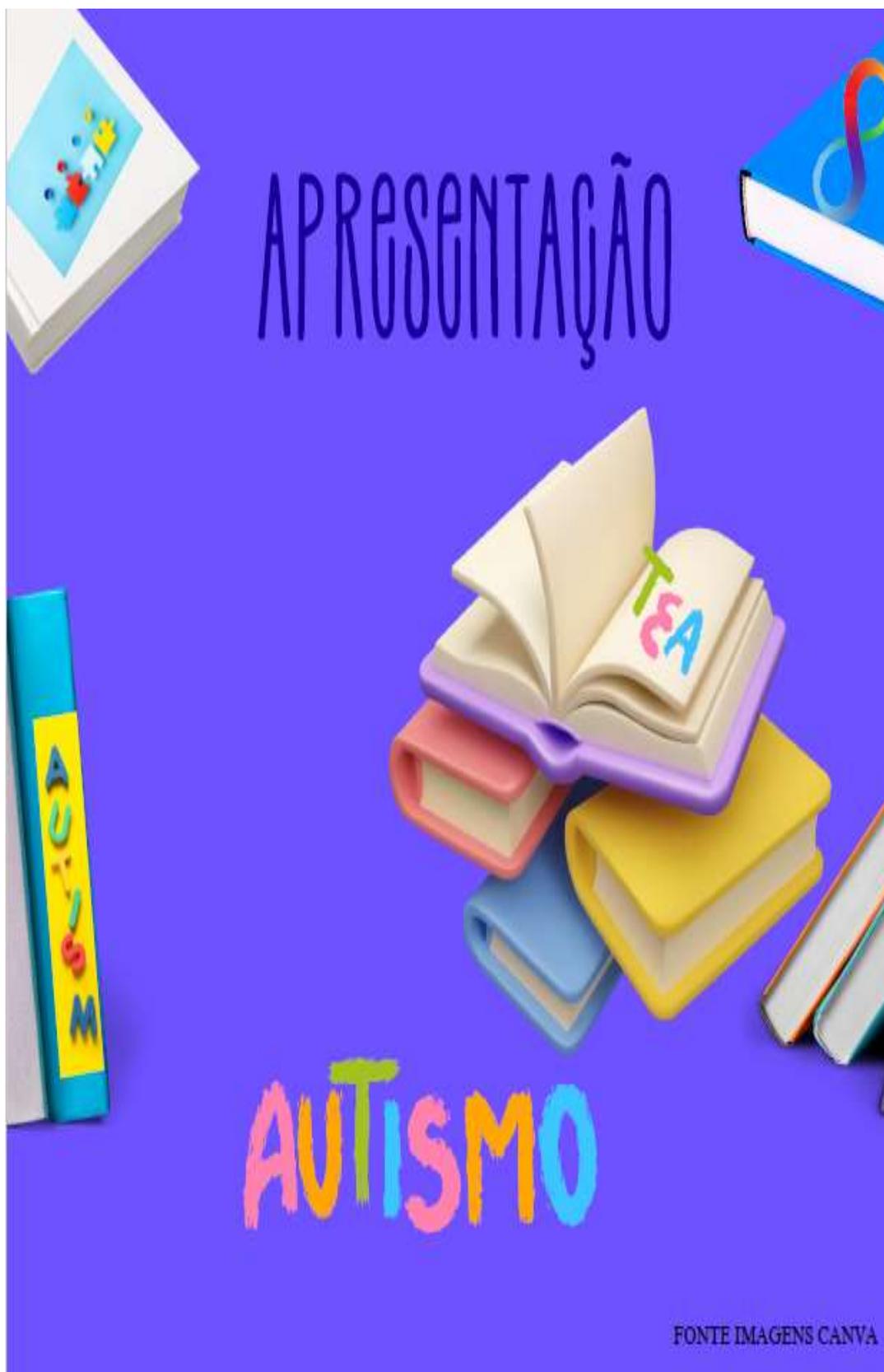
MESTRE EM EDUCAÇÃO NA LINHA DE PESQUISA - HISTÓRIA
E HISTORIOGRAFIA PELA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ-PR- UEM

DOCTORA EM SOCIOLOGIA PELO PROGRAMA
DE PÓS-DE SÃO CARLOS COM PERÍODO DE
SANDUÍCHE NA UNIVERSITY OF MALTA.

SUMARIO

1 -	APRESENTAÇÃO.....	06
2 -	INFORMAÇÕES SOBRE O AUTISMO E DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DOS ESTUDANTES COM TEA.....	11
3 -	APRESENTAÇÃO DA PESQUISA QUALITATIVA COM OBSERVAÇÃO DAS METODOLOGIAS UTILIZADAS COM DOIS ESTUDANTES COM TEA NO EF/PÚBLICO DE JUARA/MT.....	16
4 -	APRESENTAÇÃO DE SUGESTÕES DE METODOLOGIAS COM USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS (JOGOS) NO ENSINO APRENDIZADO DOS ESTUDANTES COM TEA	21
5 -	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	22
	REFERÊNCIAS.....	23



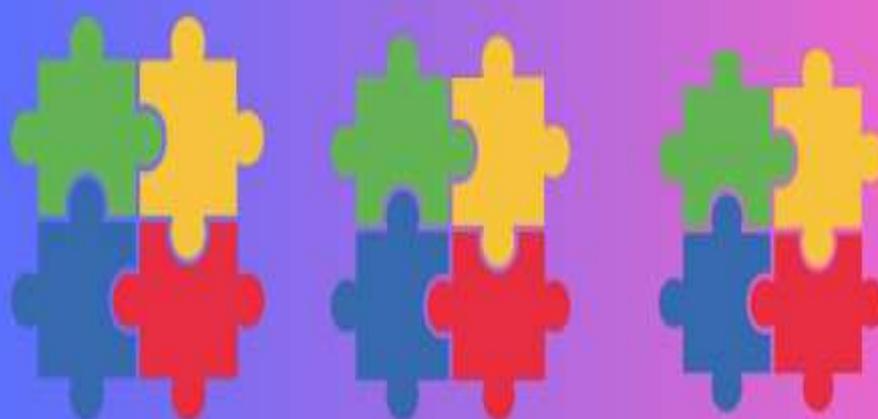


Os estudos sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar público de MT é um produto educacional do Programa de Mestrado Educacional em Educação Inclusiva - PROFEI pela Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. Que materializa contribuições quanto à disseminação de informações sobre o TEA com sugestões metodológicas para o ensino-aprendizado dos estudantes atípicos na perspectiva da inclusão e valorização da diversidade no ambiente escolar. O intuito também é de fornecer subsídio teórico aos (as) docentes que atendem estudantes com TEA a partir de jogos digitais apresentados como complemento metodológico de ensino.



O diálogo sobre as práticas pedagógicas proporcionam reflexões nas intenções educacionais direcionadas aos estudante com TEA. A interação entre os(as) educadores favorecem o desenvolvimento dos autistas.

Neste sentido, o produto Educacional apresenta informações sobre o autismo e sobre a pesquisa relacionada às metodologias de ensino utilizadas com estudantes com TEA em Juara - MT e apontam a relevância de complementos metodológicos “jogos digitais” para engajar e estimular o estudante no processo de ensino, com a usabilidade dos Recursos Educacionais Abertos.



2 - O QUE É AUTISMO?

Desde a antiguidade as pessoas com deficiências sofreram exclusão.

O termo autismo foi cogitado pela primeira vez, em 1908 por Eugen Bleuler, psiquiatra suíço, para discorrer sobre um grupo de sintomas que se relaciona a esquizofrenia (BELISÁRIO, 2010).

Santos e Amorin (2021, p. 02) enfatizam a cronologia dos pioneiros nos estudos do autismo.

Os primeiros diagnósticos de autismo foram realizados pelo psiquiatra infantil austro-americano Leo Kanner (1894-1981), em 1943; e em 1938, pelo psiquiatra austriaco Hans Asperger (1906-1980). Na época, Leo Kanner diagnosticou meninas e meninos com o autismo que, mais tarde, ficou conhecido por autismo clássico, e Hans Asperger diagnosticou apenas meninos com o autismo, [...] A denominação de 'síndrome de Asperger' não foi uma denominação do próprio Asperger, mas da psiquiatra americana Lorna Wing. Seu esposo, John Wing, traduziu do alemão os trabalhos de Asperger e, após comparar características elencadas tanto por Kanner como por Asperger e, após realizar pesquisa em parceria com a psiquiatra Judith Gould, em Londres, Wing e Gould observaram uma continuidade diagnóstica e atribuíram a essa continuidade à condição de espectro, quebrando, assim, a ideia de dois diagnósticos distintos (WING, 2002; 2011).



FONTE IMAGENS CANVA



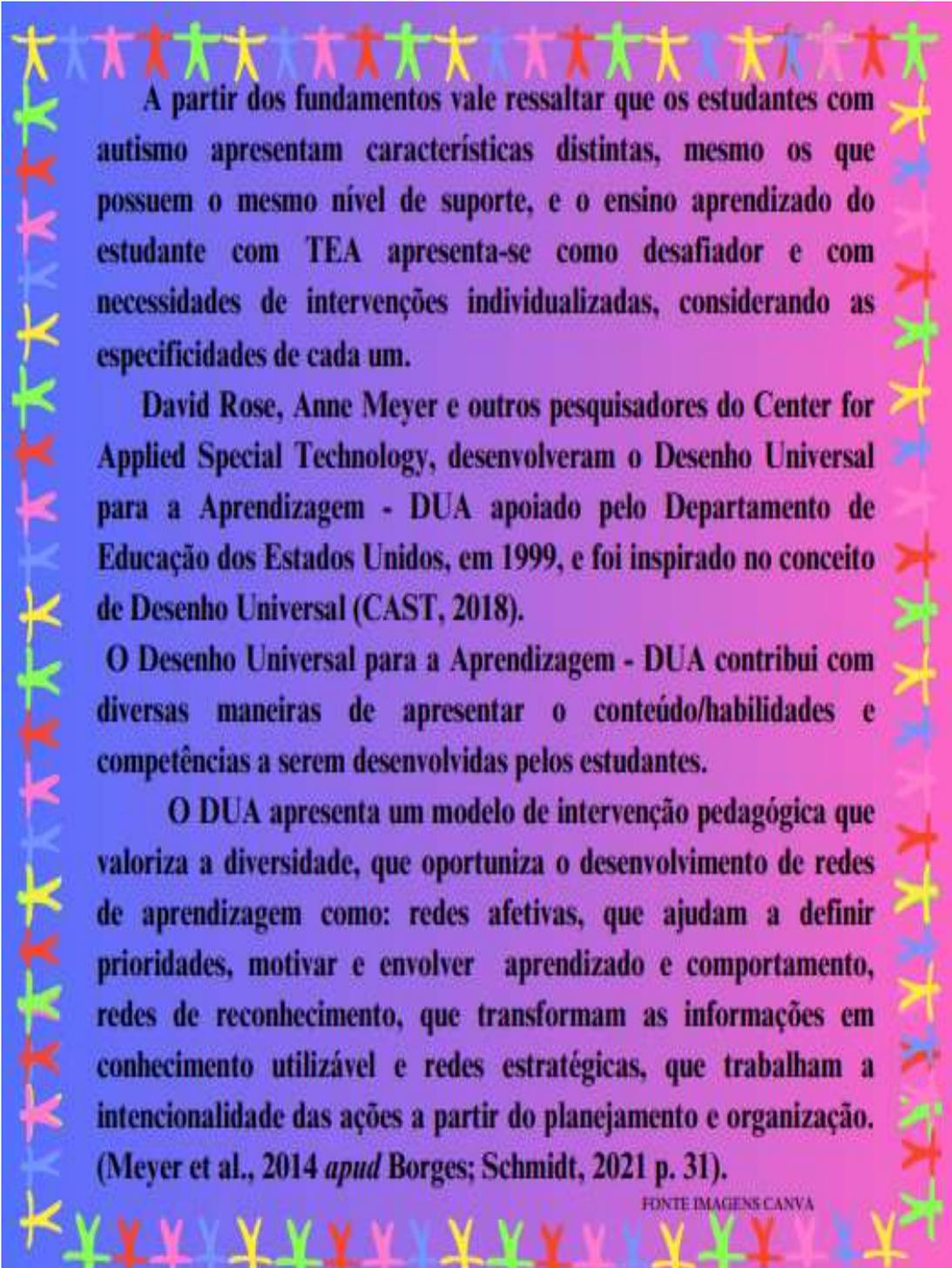
O Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM), da American Psychiatric Association, “é uma classificação de transtornos mentais e critérios associados elaborado para facilitar o estabelecimento de diagnósticos mais confiáveis dos transtornos”

O DSM- 5- TR (2023) enfatiza que o autismo pode apresentar prejuízos em três dimensões como: a interação social, a comunicação e com repertório de comportamento restritivo, repetitivo, com atividades e interesses a depender do nível de desenvolvimento e da idade da criança com autismo.

Sobre o autismo BRASIL(2012) *apud* Pletsch (2021, p. 26) destaca que: “o transtorno do Espectro autista (TEA) é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento”. E nesta mesma perspectiva Fraga (2010, p. 21) defini como: “uma desordem neurológica manifestada por uma tríade de sintomas: déficit de interação social, dificuldade de linguagem e comportamento repetitivo”. Os níveis de gravidades para o transtorno do espectro autista são classificados

pelo DSM-5 - TR (2023) em três, sendo que, o nível 1 de suporte exige apoio, o nível 2 de suporte exige apoio substancial e o nível 3 de suporte exige apoio muito substancial.

FONTE IMAGENS CANVA



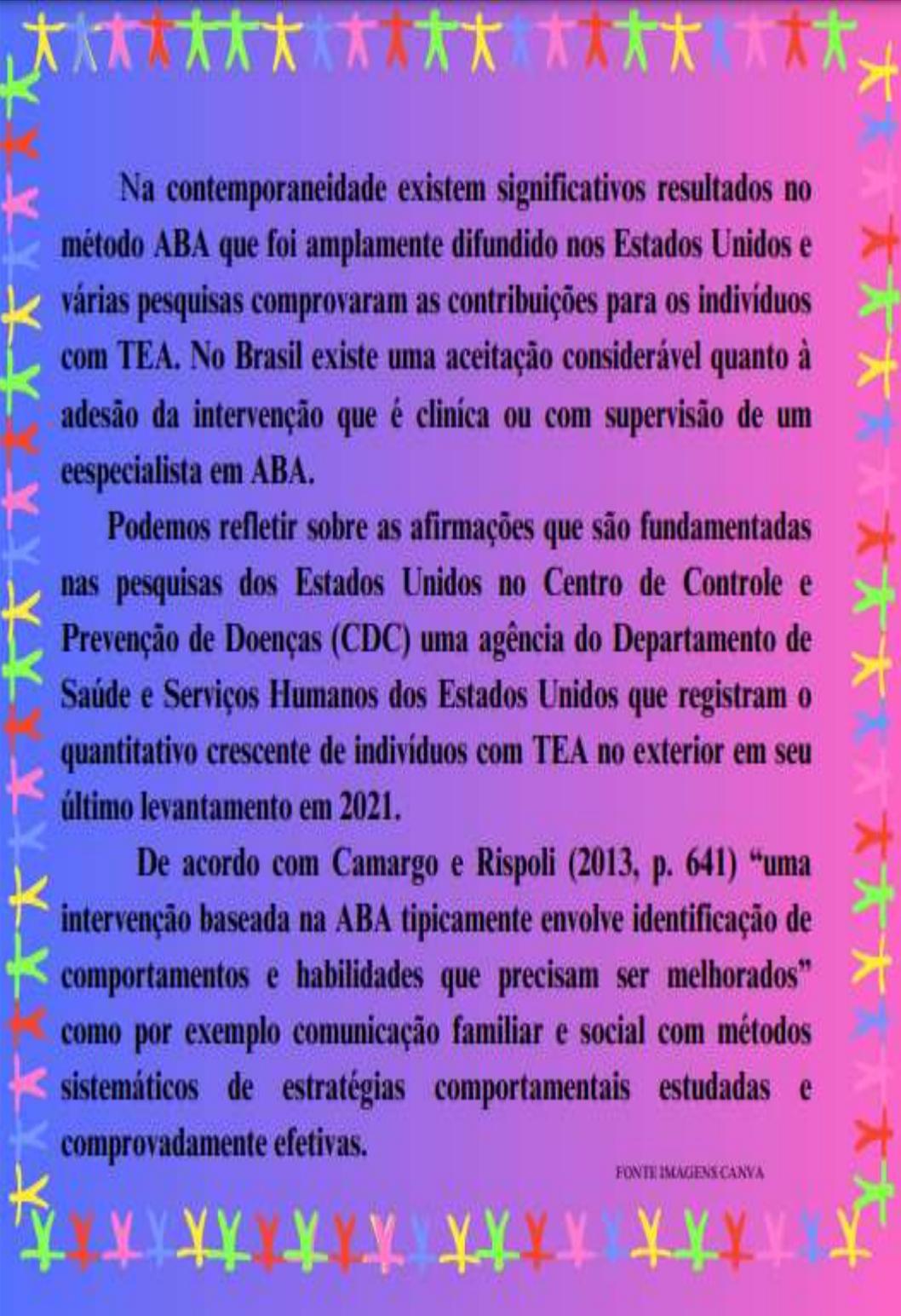
A partir dos fundamentos vale ressaltar que os estudantes com autismo apresentam características distintas, mesmo os que possuem o mesmo nível de suporte, e o ensino aprendido do estudante com TEA apresenta-se como desafiador e com necessidades de intervenções individualizadas, considerando as especificidades de cada um.

David Rose, Anne Meyer e outros pesquisadores do Center for Applied Special Technology, desenvolveram o Desenho Universal para a Aprendizagem - DUA apoiado pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos, em 1999, e foi inspirado no conceito de Desenho Universal (CAST, 2018).

O Desenho Universal para a Aprendizagem - DUA contribui com diversas maneiras de apresentar o conteúdo/habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes.

O DUA apresenta um modelo de intervenção pedagógica que valoriza a diversidade, que oportuniza o desenvolvimento de redes de aprendizagem como: redes afetivas, que ajudam a definir prioridades, motivar e envolver aprendizado e comportamento, redes de reconhecimento, que transformam as informações em conhecimento utilizável e redes estratégicas, que trabalham a intencionalidade das ações a partir do planejamento e organização. (Meyer et al., 2014 *apud* Borges; Schmidt, 2021 p. 31).

FONTE IMAGENS CANVA

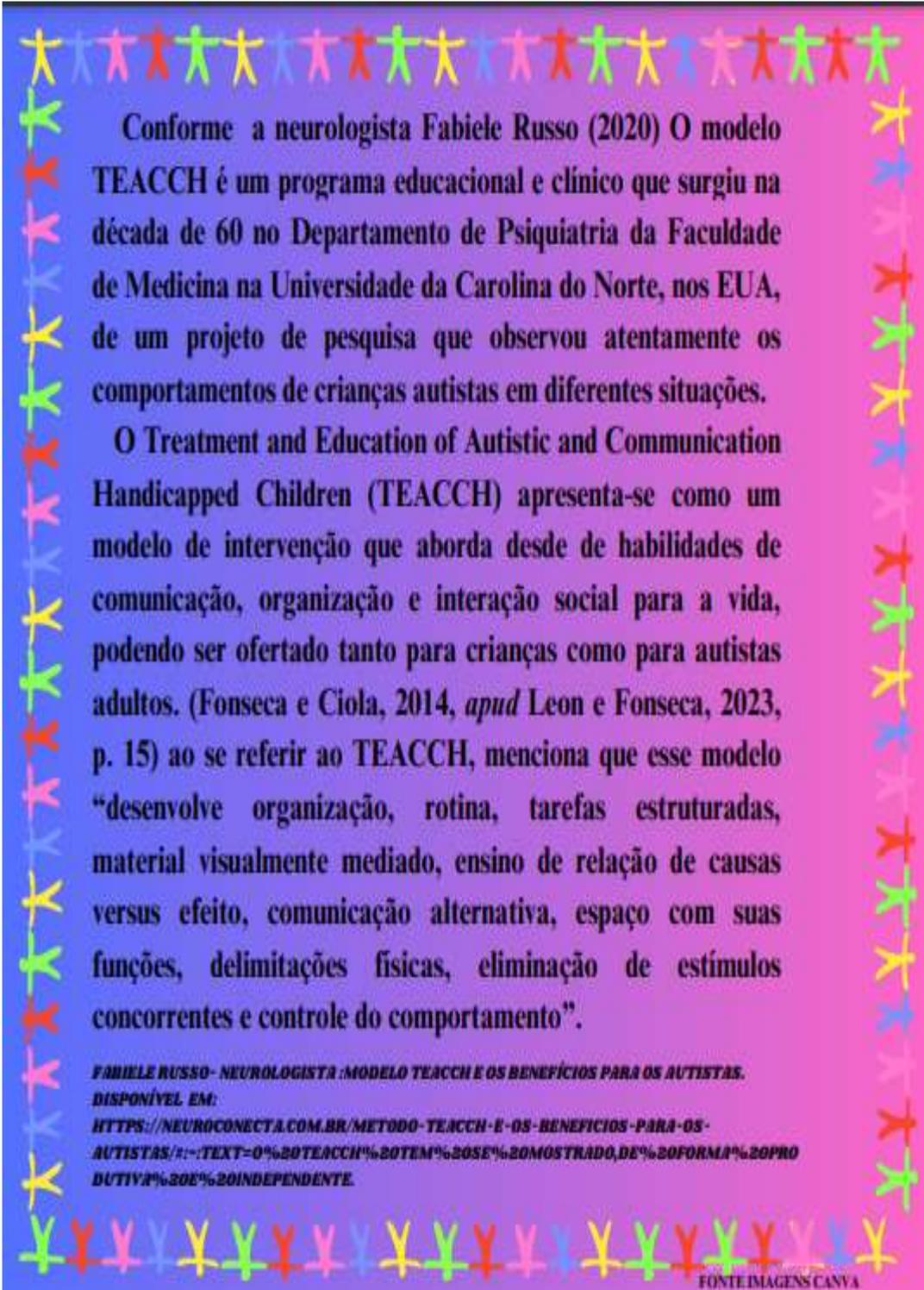


Na contemporaneidade existem significativos resultados no método ABA que foi amplamente difundido nos Estados Unidos e várias pesquisas comprovaram as contribuições para os indivíduos com TEA. No Brasil existe uma aceitação considerável quanto à adesão da intervenção que é clínica ou com supervisão de um especialista em ABA.

Podemos refletir sobre as afirmações que são fundamentadas nas pesquisas dos Estados Unidos no Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) uma agência do Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos Estados Unidos que registram o quantitativo crescente de indivíduos com TEA no exterior em seu último levantamento em 2021.

De acordo com Camargo e Rispoli (2013, p. 641) “uma intervenção baseada na ABA tipicamente envolve identificação de comportamentos e habilidades que precisam ser melhorados” como por exemplo comunicação familiar e social com métodos sistemáticos de estratégias comportamentais estudadas e comprovadamente efetivas.

FONTE: IMAGENS CANVA



Conforme a neurologista Fabiele Russo (2020) O modelo TEACCH é um programa educacional e clínico que surgiu na década de 60 no Departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina na Universidade da Carolina do Norte, nos EUA, de um projeto de pesquisa que observou atentamente os comportamentos de crianças autistas em diferentes situações.

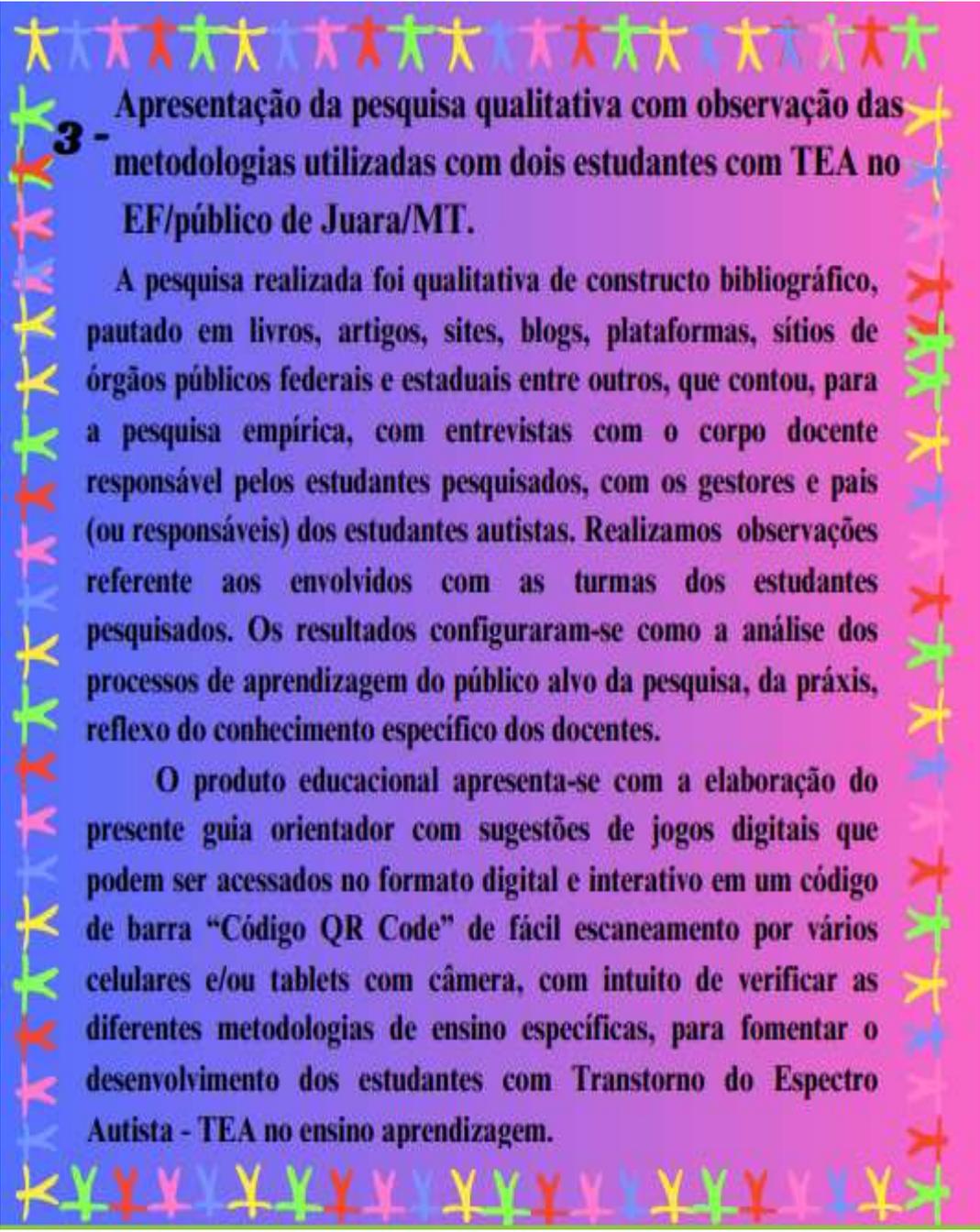
O Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children (TEACCH) apresenta-se como um modelo de intervenção que aborda desde de habilidades de comunicação, organização e interação social para a vida, podendo ser ofertado tanto para crianças como para autistas adultos. (Fonseca e Ciola, 2014, *apud* Leon e Fonseca, 2023, p. 15) ao se referir ao TEACCH, menciona que esse modelo “desenvolve organização, rotina, tarefas estruturadas, material visualmente mediado, ensino de relação de causas versus efeito, comunicação alternativa, espaço com suas funções, delimitações físicas, eliminação de estímulos concorrentes e controle do comportamento”.

FABIELE RUSSO- NEUROLOGISTA :MODELO TEACCH E OS BENEFÍCIOS PARA OS AUTISTAS.

DISPONÍVEL EM:

[HTTPS://NEUROCONNECTA.COM.BR/METODO-TEACCH-E-OS-BENEFICIOS-PARA-OS-AUTISTAS/](https://neuroconecta.com.br/metodo-teacch-e-os-beneficios-para-os-autistas/):-:TEXT=O%20TEACCH%20TEM%20SE%20MOSTRADO,DE%20FORMA%20PRODUTIVA%20E%20INDEPENDENTE.

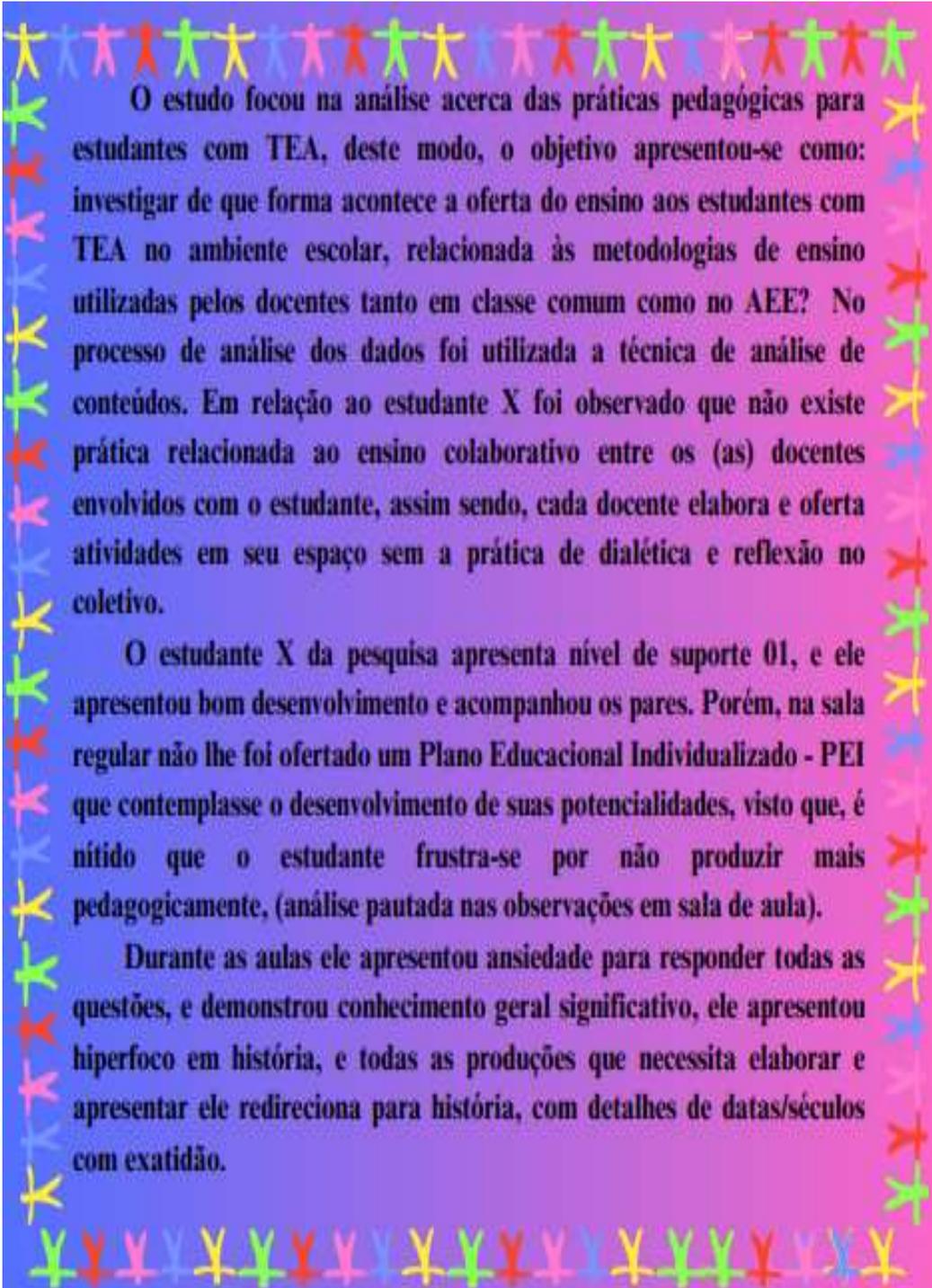
FONTE:IMAGENS CANVA



3- Apresentação da pesquisa qualitativa com observação das metodologias utilizadas com dois estudantes com TEA no EF/público de Juara/MT.

A pesquisa realizada foi qualitativa de constructo bibliográfico, pautado em livros, artigos, sites, blogs, plataformas, sítios de órgãos públicos federais e estaduais entre outros, que contou, para a pesquisa empírica, com entrevistas com o corpo docente responsável pelos estudantes pesquisados, com os gestores e pais (ou responsáveis) dos estudantes autistas. Realizamos observações referente aos envolvidos com as turmas dos estudantes pesquisados. Os resultados configuraram-se como a análise dos processos de aprendizagem do público alvo da pesquisa, da práxis, reflexo do conhecimento específico dos docentes.

O produto educacional apresenta-se com a elaboração do presente guia orientador com sugestões de jogos digitais que podem ser acessados no formato digital e interativo em um código de barra “Código QR Code” de fácil escaneamento por vários celulares e/ou tablets com câmera, com intuito de verificar as diferentes metodologias de ensino específicas, para fomentar o desenvolvimento dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista - TEA no ensino aprendizagem.



O estudo focou na análise acerca das práticas pedagógicas para estudantes com TEA, deste modo, o objetivo apresentou-se como: investigar de que forma acontece a oferta do ensino aos estudantes com TEA no ambiente escolar, relacionada às metodologias de ensino utilizadas pelos docentes tanto em classe comum como no AEE? No processo de análise dos dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdos. Em relação ao estudante X foi observado que não existe prática relacionada ao ensino colaborativo entre os (as) docentes envolvidos com o estudante, assim sendo, cada docente elabora e oferta atividades em seu espaço sem a prática de dialética e reflexão no coletivo.

O estudante X da pesquisa apresenta nível de suporte 01, e ele apresentou bom desenvolvimento e acompanhou os pares. Porém, na sala regular não lhe foi ofertado um Plano Educacional Individualizado - PEI que contemplasse o desenvolvimento de suas potencialidades, visto que, é nítido que o estudante frustra-se por não produzir mais pedagogicamente, (análise pautada nas observações em sala de aula).

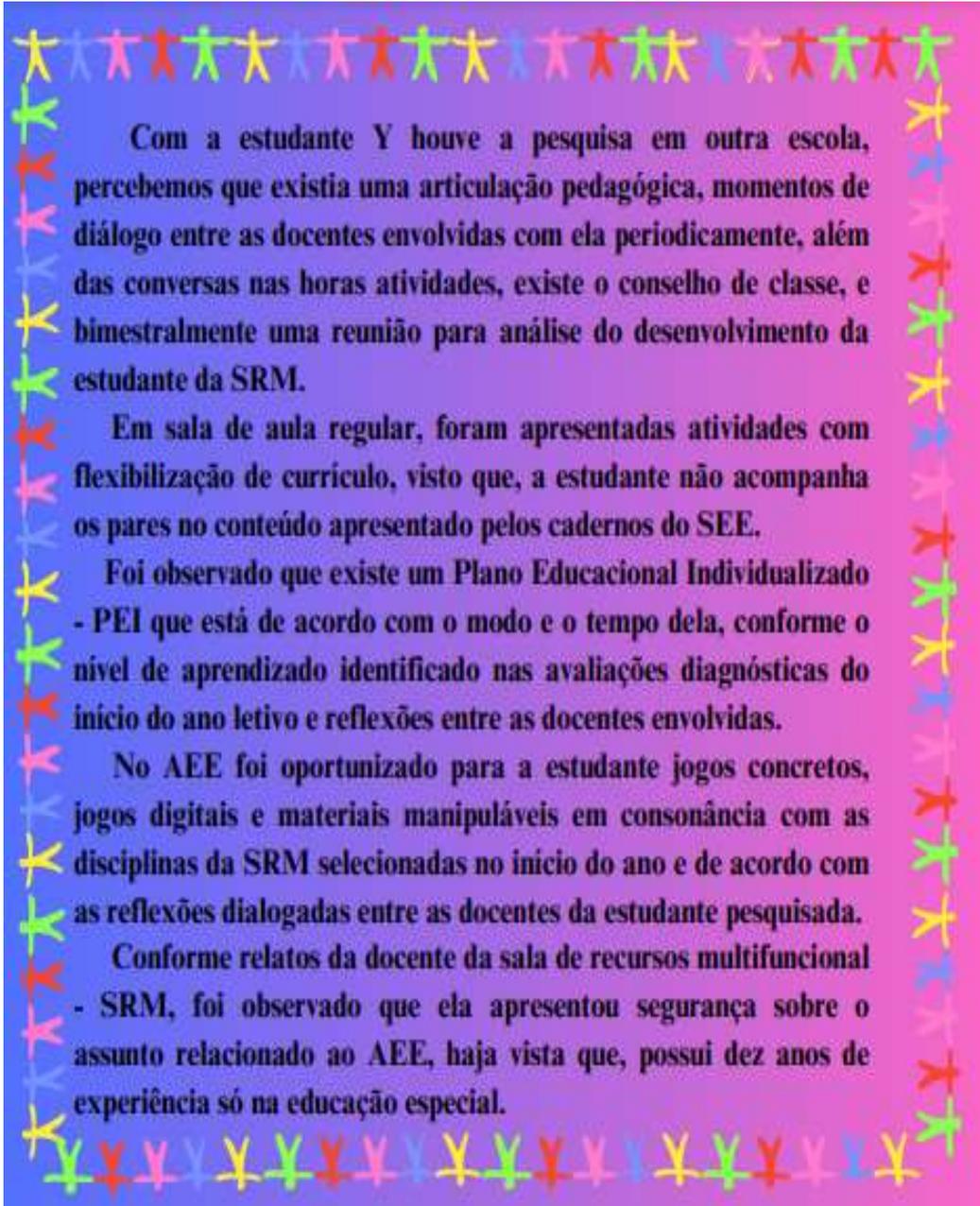
Durante as aulas ele apresentou ansiedade para responder todas as questões, e demonstrou conhecimento geral significativo, ele apresentou hiperfoco em história, e todas as produções que necessita elaborar e apresentar ele redireciona para história, com detalhes de datas/séculos com exatidão.

Sobre o docente da sala regular, ele pontuou que identificou “os momentos de desregulação do estudante e que a turma já entendeu as crises dele, relatou sobre os desafios de socialização que foram superados com os meses de convívio com a turma” (transcrição da fala do docente durante a observação).

Nos momentos de observações foi percebido que as formações continuadas referente a sala regular de ensino focam no Sistema Estruturado de Ensino - SEE e nas tecnologias digitais oportunizadas pela SEDUC/MT, como um padrão único de conteúdos para todos, desconsiderando as particularidades dos (as) estudantes. A demanda de habilidades e competências em demasia a serem trabalhadas pelo docente fragiliza o processo de desenvolvimento de todos os (as) estudantes em sua plenitude/integralidade.



FONTE: IMAGENS CANVA

A decorative border of colorful stick figures in various colors (yellow, blue, red, green, pink) arranged in a repeating pattern around the text.

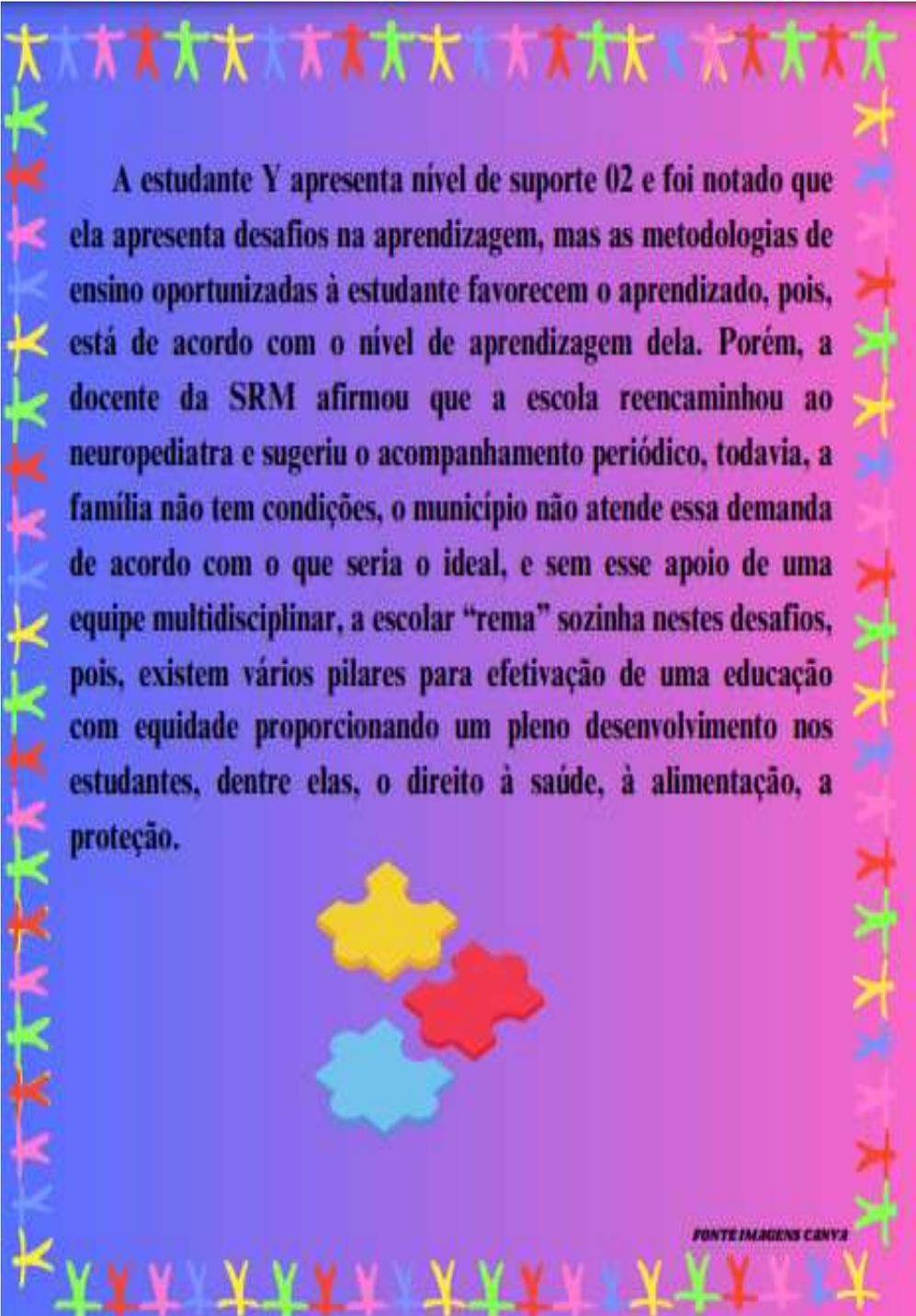
Com a estudante Y houve a pesquisa em outra escola, percebemos que existia uma articulação pedagógica, momentos de diálogo entre as docentes envolvidas com ela periodicamente, além das conversas nas horas atividades, existe o conselho de classe, e bimestralmente uma reunião para análise do desenvolvimento da estudante da SRM.

Em sala de aula regular, foram apresentadas atividades com flexibilização de currículo, visto que, a estudante não acompanha os pares no conteúdo apresentado pelos cadernos do SEE.

Foi observado que existe um Plano Educacional Individualizado - PEI que está de acordo com o modo e o tempo dela, conforme o nível de aprendizado identificado nas avaliações diagnósticas do início do ano letivo e reflexões entre as docentes envolvidas.

No AEE foi oportunizado para a estudante jogos concretos, jogos digitais e materiais manipuláveis em consonância com as disciplinas da SRM selecionadas no início do ano e de acordo com as reflexões dialogadas entre as docentes da estudante pesquisada.

Conforme relatos da docente da sala de recursos multifuncional - SRM, foi observado que ela apresentou segurança sobre o assunto relacionado ao AEE, haja vista que, possui dez anos de experiência só na educação especial.



A estudante Y apresenta nível de suporte 02 e foi notado que ela apresenta desafios na aprendizagem, mas as metodologias de ensino oportunizadas à estudante favorecem o aprendizado, pois, está de acordo com o nível de aprendizagem dela. Porém, a docente da SRM afirmou que a escola reencaminhou ao neuropediatra e sugeriu o acompanhamento periódico, todavia, a família não tem condições, o município não atende essa demanda de acordo com o que seria o ideal, e sem esse apoio de uma equipe multidisciplinar, a escolar “rema” sozinha nestes desafios, pois, existem vários pilares para efetivação de uma educação com equidade proporcionando um pleno desenvolvimento nos estudantes, dentre elas, o direito à saúde, à alimentação, a proteção.



4. APRESENTAÇÃO DE SUGESTÕES DE METODOLOGIAS COM USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS (JOGOS) NO ENSINO APRENDIZADO DOS ESTUDANTES COM TEA

O presente Produto Educacional - PE apresentado por meio de um QR Code materializa-se em alternativas metodológicas para serem desenvolvidas com os estudantes com TEA, ou seja, um suporte teórico para leitura e estudo oportunizados aos (as) docentes. Como os jogos digitais, materiais específicos que servirão como aporte específico para a Sala de Recursos Multifuncional e/ou para salas regulares caso articulem com os objetivos de desenvolvimento de habilidades do plano de aula. Porém, ressaltamos a importância do estudo de caso dos estudantes com TEA, verificar particularidades, antes da oferta do jogos digitais, para assim, potencializar a ação pedagógica baseada nas características dos (as) estudantes atípicos.

Para tanto, apresentamos o WordWall que é uma plataforma online, na qual qualquer pessoa com um email pode criar atividades personalizadas utilizando o critério de poucas palavras, o que comumente chamamos de gamificação (infopedagógica 2022).

Neste sentido o PE apresenta alguns jogos como exemplo para incentivar os docentes a criação de games voltados para o desenvolvimento de habilidades/competências dos estudantes com TEA. Podendo assim, flexibilizar o currículo com gamificação no ensino aprendizagem.

O caso dos dois jogos foi elaborado para um estudante com TEA diagnosticado com nível de suporte 2 e que necessita desenvolver a habilidade de memória.

Link de acesso para jogos no wordwall:

<https://wordwall.net/pt/resource/65749395>

<https://wordwall.net/pt/resource/65488059>

O terceiro e quarto jogo foram elaborados de forma colaborativo com o docente da sala de aula regular para desenvolver habilidades de reconhecimento das formas geométricas no estudante.

<https://wordwall.net/resource/57187027>

<https://wordwall.net/pt/resource/69243277>



FONTE IMAGEN: CANVA

O Graphogame é uma ação do Ministério da Educação, no âmbito da Política Nacional de Alfabetização e do programa Tempo de Aprender, com a colaboração de cientistas brasileiros, para apoiar os professores, em atividades de ensino remoto, e as famílias, no acompanhamento das crianças no processo de aquisição de habilidades de literacia (MEC).

O aplicativo educativo apresenta-se como uma ferramenta digital que favorece o aprendizado de forma dinâmica e lúdica com formato de Recursos Educaiconais Abertos -REA, ou seja, é gratuito.

Os jogos do aplicativo são definidos para estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental a aprender a ler as primeiras letras, sílabas e palavras, com sons e instruções que podem ser utilizados com estudantes com TEA.

O download pode ser realizado pelas plataformas: App Store, Google Play e Microsoft.

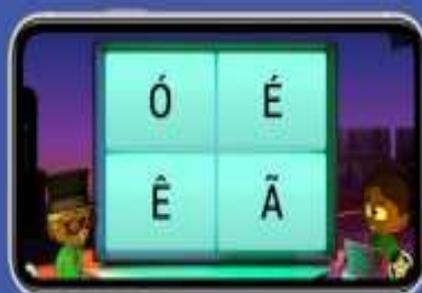


FONTE: IMAGEM GOOGLE

<https://alfabetizacao.mec.gov.br/grapho-game>

O GraphoGame apresenta jogos a serem superadas as etapas, desde reconhecimento dos fonemas e grafemas das vogais até as consoantes complexas e formações de palavras.

Aprenda os sons das letras, sílabas e palavras



FONTE: IMAGENS GOOGLE



FONTE: MAGENS GOOGLE

5. Considerações Finais

O presente produto educacional apresenta-se como parte integrante da dissertação, e proporciona a oferta de informações para a inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista - TEA no ambiente escolar. Envolvendo todos os que participam da vida escolar dos estudantes atípicos. Fomenta discussões sobre as metodologias de ensino oportunizadas aos estudantes com TEA, situação essa que é diária nas escolas tanto matogrossenses como brasileiras, visto que, os estudantes atípicos, necessitam de planejamento individualizado considerando as especificidades de cada um, pois, a valorização da diferença perpassa pelo conhecimento de cada estudante e oferta de material pedagógico que estimule, que engaje o (a) estudante com TEA para seu desenvolvimento e isso é papel de todos os (as) docentes, (as) coordenadores, (as) diretores e (as) profissionais da escola.

A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças
e não com as igualdades.

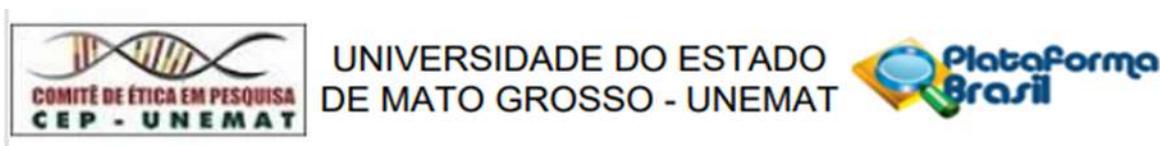
Paulo Freire

REFERÊNCIAS

- BELISÁRIO F. J. F. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR: TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO / JOSÉ FERREIRA BELISÁRIO FILHO, PATRÍCIA CUNHA. - BRASÍLIA : MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ; (FORTALEZA): UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2010. V. 9. (COLEÇÃO A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR).
- CAMARGO, S. P. H.; RISPOLI, M. ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA COMO INTERVENÇÃO PARA O AUTISMO: DEFINIÇÃO, CARACTERÍSTICAS E PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS. REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL | V. 26 | N. 47 | P. 639-650 | SET./DEZ. 2013 SANTA MARIA DISPONÍVEL EM: [HTTP://WWW.UFSM.BR/REVISTAEDUCACAOESPECIAL](http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial). ACESSADO EM: 20/MARÇO/2024.
- FONSECA, M. E. G.; CIOLA, J. C. B. VEJO E APRENDO: FUNDAMENTOS DO PROGRAMA TEACCH - O ENSINO ESTRUTURADO PARA PESSOAS COM AUTISMO. 1ED. RIBEIRÃO PRETO, SP. BOOK TOY, 2014.
- FRAGA, I. AUTISMO AINDA UM ENIGMA. 20 • CIÊNCIA HOJE • VOL. 45 • Nº 270. NEUROLOGIA. MAIO DE 2010. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.SBP.COM.BR/FILEADMIN/USER_UPLOAD/PDFS/AUTISMO270.PDF](https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/pdfs/AUTISMO270.pdf) ACESSADO EM 20/MARÇO/2024.
- GLAT, R.; PLETSCH, M. D. ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS DIFERENCIADAS PARA ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS - RIO DE JANEIRO: EDUERJ, 2013.
- MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS [RECURSO ELETRÔNICO] ; DSM-5* | AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION ; TRADUÇÃO: MARIA INÊS CORRÊA NASCIMENTO ... ET AL.; REVISÃO TÉCNICA: ARISTIDES VOLPATO CORDIOLI ... [ET AL.] - 5. ED. - DADOS ELETRÔNICOS. - PORTO ALEGRE : ARTMED, 2014.
- SCHMIDT, C. INCLUSÃO ESCOLAR E AUTISMO: UMA ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REVISTA PSICOLOGIA: TEORIA E PRÁTICA. 18(1), 222-235. SÃO PAULO, SP, JAN.-ABR. 2016. ISSN 1516-3687 (IMPRESSO), ISSN 1980-4996 (ON-LINE). DISPONÍVEL EM: [HTTP://DX.DOI.ORG/10.15348/1980/0906/PSICOLOGIA_V18N1P222-235](http://dx.doi.org/10.15348/1980/0906/PSICOLOGIA_V18N1P222-235) SISTEMA DE AVALIAÇÃO: ÀS CEGAS POR PARES (DOUBLE BLIND REVIEW). UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE. ACESSADO EM 20/MARÇO/2024.

ANEXO

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENSINO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE JUARA MATO GROSSO: ANÁLISES ACERCA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Pesquisador: ELIANA BARBOSA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 69346323.8.0000.5166

Instituição Proponente: Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.130.803

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa do mestrado PROFEI. O trabalho apresenta reflexões sobre o processo de ensino contemporâneo, principalmente sobre o desenvolvimento da Aprendizagem dos estudantes com transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar público de MT, considerando a oferta de metodologias inovadoras na Educação Especial e Inclusiva como ponto norteador da pesquisa, especificamente em duas escolas de Educação Básica de Juara- MT. A pesquisa tem como público alvo os estudantes com TEA que estão sendo atendidos no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e também nas classes comuns de ensino. A exploração dos aportes teóricos nos respaldará quanto a resposta da problemática em questão como acontece a inclusão dos estudantes com autismo, e se existe a permanência qualitativa no Atendimento Educacional Especializado AEE e no atendimento regular, observando se existe trabalho colaborativo entre os docentes envolvidos com o público alvo da pesquisa. pretendendo assim, proporcionar uma reflexão da realidade educacional pesquisadas em Juara referentes as práticas inclusivas. Para tanto, a presente pesquisa qualitativa de c o n s t r u c t o bibliográfico, pautado em livros, artigos, sites, blogs, plataformas, sítios de órgãos públicos federais e estaduais entre outros, contará, para a pesquisa empírica, com entrevistas com o corpo docente responsável pelos estudantes pesquisados, com os gestores e pais (ou reesponsáveis) dos estudantes autistas. F

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavahada II

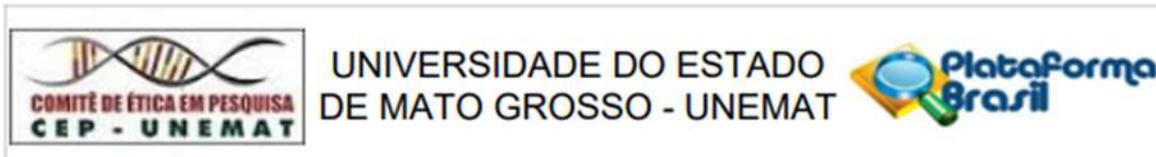
UF: MT

Município: CACERES

CEP: 78.200-000

Telefone: (65)3221-0067

E-mail: cep@unemat.br



Continuação do Parecer: 6.130.803

aremos observações referente aos envolvidos com as turmas dos estudantes pesquisados. Os resultados configurarão-se como a análise dos processos de aprendizagem do público alvo da pesquisa, da práxis, reflexo do conhecimento específico dos docentes. O produto educacional apresentase com a elaboração de uma cartilha com jogos que poderão ser acessados no formato digital e interativo em um código de barra "Código QR" de fácil escaneamento por vários celulares com câmera, para verificar as diferentes metodologias específicas, com intuito de fomentar o desenvolvimento dos estudantes com transtorno do espectro autista TEA no ensino aprendizagem, também haverá ofertas de formação continuada relacionada ao estudo nas escolas pesquisadas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar de que forma acontece a oferta do ensino aos estudantes com TEA no ambiente escolar relacionada as metodologias utilizadas pelos docentes tanto em classe comum como no AEE.

Objetivo Secundário:

- Constatar se acontece estudos específicos voltados para o ensino de estudantes com TEA na escola;•
- Verificar se existem elaborações de jogos e materiais pedagógicos específicos de acordo com o modo e o tempo dos estudantes público alvo da pesquisa matriculados nas turmas;•
- Averiguar se há trabalho colaborativo entre os docentes do AEE e os das classes regulares de ensino que atendem os educandos com autismo;•
- Corroborar com a produção de jogos e dinâmicas voltados aos estudantes autistas a ser disponibilizados aos professores e toda comunidade escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

- A pesquisa apresenta garantia de que danos previsíveis serão evitados, como preconiza a resolução 466/2012.

A pesquisa apresenta, como preconiza a resolução 466/2012:

- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta:

- Respeito aos participantes da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavalhada II

CEP: 78.200-000

UF: MT

Município: CACERES

Telefone: (65)3221-0067

E-mail: cep@unemat.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MATO GROSSO - UNEMAT



Continuação do Parecer: 6.130.803

intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;

- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
- Relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados de acordo com as exigências da resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS-Conselho Nacional de Saúde.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso CEP/UNEMAT após análise do protocolo em comento, de acordo com a resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS, é de parecer que não há restrição ética para o desenvolvimento da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2130390.pdf	31/05/2023 18:31:06		Aceito
Outros	OFICIOdeENCAMINHAMENTOassinado.pdf	31/05/2023 18:27:54	ELIANA BARBOSA DA SILVA	Aceito
Outros	INSTITUICOESTermoassinadoUNEMAT.pdf	31/05/2023 18:27:00	ELIANA BARBOSA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	31/05/2023 18:23:37	ELIANA BARBOSA DA SILVA	Aceito
Outros	Instrumentosdapesquisa.pdf	02/05/2023 21:25:35	ELIANA BARBOSA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	ROSTO.pdf	02/05/2023 17:58:51	ELIANA BARBOSA DA SILVA	Aceito
Outros	DECLARACAOUEMAT.pdf	02/05/2023 17:57:42	ELIANA BARBOSA DA SILVA	Aceito
Outros	TERMOusodeimagens.pdf	02/05/2023 17:44:58	ELIANA BARBOSA DA SILVA	Aceito

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavallhada II

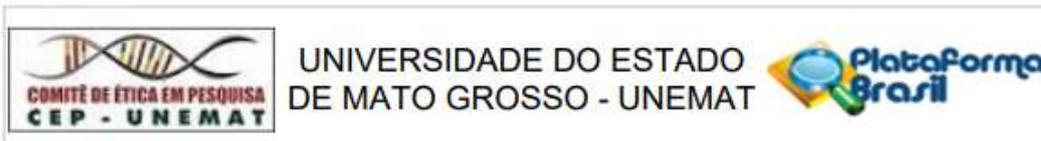
CEP: 78.200-000

UF: MT

Município: CACERES

Telefone: (65)3221-0067

E-mail: cep@unemat.br



Continuação do Parecer: 6.130.803

Outros	declaracaoNAOINICIO.pdf	02/05/2023 17:40:52	ELIANA BARBOSA DA SILVA	Aceito
Outros	LattesAriele.pdf	02/05/2023 17:32:15	ELIANA BARBOSA DA SILVA	Aceito
Outros	lattesELIANA.pdf	02/05/2023 17:31:03	ELIANA BARBOSA DA SILVA	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	02/05/2023 17:19:09	ELIANA BARBOSA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	02/05/2023 16:02:15	ELIANA BARBOSA DA SILVA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	solicitacaoCEPOFICIOPCOMITE.pdf	02/05/2023 16:02:00	ELIANA BARBOSA DA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	02/05/2023 15:57:31	ELIANA BARBOSA DA SILVA	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAODERESPDOPEQUISA DOR.pdf	02/05/2023 15:27:13	ELIANA BARBOSA DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAOELIANA.pdf	02/05/2023 15:24:23	ELIANA BARBOSA DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAOARIELE.pdf	02/05/2023 15:24:14	ELIANA BARBOSA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CACERES, 20 de Junho de 2023

Assinado por:
Raul Angel Carlos Olivera
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095
Bairro: Cavahada II CEP: 78.200-000
UF: MT Município: CACERES
Telefone: (65)3221-0067 E-mail: cep@unemat.br