UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O PROCESSO DE ENTRADA E PERMANÊNCIA DE ALUNOS COM AUTISMO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

MARCELE KETLYN DE LIMA FARIAS

SÃO CRISTÓVÃO/SE

2026

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O PROCESSO DE ENTRADA E PERMANÊNCIA DE ALUNOS COM AUTISMO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

MARCELE KETLYN DE LIMA FARIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosana Carla do Nascimento Givigi.

SÃO CRISTÓVÃO/SE

2026

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

F224p

Farias, Marcele Ketlyn de Lima
O processo de entrada e permanência de alunos com autismo no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe / Marcele Ketlyn de Lima Farias ; orientadora Rosana Carla do Nascimento Givigi. – São Cristóvão, SE, 2026.
95 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2026.

1. Educação inclusiva. 2. Autismo. 3. Permanência na escola. 4. Aprendizagem. 5. Ensino. 6. Inclusão escolar. 7. Universidade Federal de Sergipe. Colégio de Aplicação. I. Givigi, Rosana Carla do Nascimento, orient. II. Título.

CDU 376:616.896(813.7)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARCELE KETLYN DE LIMA FARIAS

"O PROCESSO DE ENTRADA E PERMANÊNCIA DE ALUNOS COM AUTISMO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE"

"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em 30.07.2026

gov.br Documento assinado digitalmente
ROSANA CARLA DO NASCIMENTO GIVIGI
Data: 12/10/2026 11:32:07-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Rosana Carla do Nascimento Givigi (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS

gov.br Documento assinado digitalmente
ERICA DAIANE FERREIRA CAMARGO
Data: 14/10/2026 20:40:17-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Erica Daiane Ferreira Camargo
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS

gov.br Documento assinado digitalmente
ALEXANDRO BRAGA VIEIRA
Data: 14/10/2026 12:06:11-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Alexandro Braga Vieira
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2026

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me sustentado e me permitido trilhar esse caminho com muita fé e perseverança em momentos difíceis e exaustivos. Aos meus pais, Cida e Marcelio, por todo o apoio e suporte que me deram nesses anos de vida acadêmica, por estarem comigo nesse momento importante, por me mostrarem desde sempre o quão bonito e especial é a dedicação ao que realmente se ama. À minha amável Melissa que, sempre tão divertida, arrancou muitos sorrisos meus em momentos de angústia e cansaço. Aos meus amigos em geral, especialmente: Lívia, Vinícius e Everton que estão comigo desde a infância e se mantêm até hoje, em laços fortes para mim. Agradeço pelo cuidado, por partilharem desta caminhada que têm se trilhado por várias fases de nossas vidas. À minha linda afilhada Liz, pelas lindas fotos em dias cansativos. Ao meu amigo Pedro, que sempre esteve disposto a me ouvir e a me dar um suporte afetuoso e amoroso com palavras de coragem e perseverança. Às minhas amigas e parceiras: Alice, Giovanna, Dani e Louise por serem minha rede de apoio. Por me mostrarem o quão potente é a amizade, por serem para mim um verdadeiro lar de companheirismo. Ao meu amor Bruno, por participar desta importante etapa da minha vida. Pelo incentivo, por estar ao meu lado, me encorajando e me dando forças. Por acreditar em mim e reforçar bons sentimentos todos os dias, pela escuta quando estive ao ápice do desânimo, por me ajudar a prosseguir e continuar persistindo nos meus sonhos. Pelas ocasiões de alívio e felicidade diante de tantos momentos de aflição. Ao meu grupo de pesquisa, GEPELC por mostrarem a importância do comprometimento e da dedicação para com os que estão ao nosso redor. Agradeço a Erica e ao Prof. Alex, por servirem de exemplo como profissionais, que exercem sua caminhada com tanto amor e empenho. À minha orientadora, Rosana Givigi, por despertar em mim o amor pela Fonoaudiologia e pela linguagem. Por estar sempre carregada de doces palavras, por ser tão inspiradora, amorosa e uma profissional justa e incrível. Por ser mais que uma orientadora, por sempre encantar em seus discursos humanos e motivar sempre a olhar com generosidade para o outro. À Capes, pelo financiamento da minha pesquisa, me permitindo construir uma pesquisa afetuosa e potente. Por fim, aos meus queridos, artistas, adoráveis e amorosos personagens Luffy, Chaves, Nimona e Truman que me encorajaram e despertaram em mim outros olhares. Sem eles, não seria possível. Agradeço por cada momento de aprendizado, por me surpreender de forma corajosa, impactante e divertida. Por me mostrar a força das relações e das experiências e o quão somos importantes uns para os outros.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Brased	Thesaurus Brasileiro da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CID	Código Internacional de Doenças
DSM	Manual Estatístico de Doenças Mentais
PEI	Plano de ensino individualizado
SRM	Sala de recursos multifuncionais
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
UFS	Universidade Federal de Sergipe

RESUMO

Esta dissertação trata da entrada e permanência de estudantes com autismo no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe. Refletir sobre educação inclui repensar as práticas e saberes da sala de aula, para que todos possam aprender. Sabe-se que o processo de entrada de estudantes com autismo em salas de aula regulares tem sido cada vez maior. Isso se deve a mudanças não só no âmbito político, mas também educacional. Com isso, este trabalho busca compreender o processo de entrada e permanência de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, assim como as políticas de ações afirmativas da instituição. Além disso, busca compreender as dificuldades linguísticas destes alunos e como o trabalho com a linguagem e a interação, a partir da perspectiva da dinâmica grupal, contribui para o processo de permanência desses estudantes na escola. O aporte teórico utilizado foi a teoria histórico-cultural de Vygotsky. Quanto aos aspectos metodológicos, trata-se de uma pesquisa ancorada na pesquisa-ação e no trabalho colaborativo. A pesquisa foi realizada no período compreendido entre agosto de 2024 e maio de 2026 na Universidade Federal de Sergipe. Participaram desta pesquisa quatro (4) adolescentes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista matriculados no Colégio de Aplicação da UFS (CODAP). Foram analisadas as principais políticas de inclusão e de ações afirmativas da universidade e da instituição de educação básica. Foram realizados sessenta (60) encontros no total, sendo analisados vinte e um (21) destes. Os adolescentes apresentavam dificuldades linguísticas nos aspectos de consciência fonológica, estruturação da narrativa, subjetividade e construção do discurso. Como resultados, destacam-se: os modos de ensino e estratégias utilizadas na instituição não conseguiam garantir o processo de inclusão; os encontros grupais e as estratégias com foco na linguagem através da interação permitiram compreender que o trabalho colaborativo e em grupo são capazes de construir sentido e linguagem; a interação e o compartilhamento de experiências entre os pares constrói redes de afeto e colaboração; para garantir a permanência de alunos com autismo na escola é preciso garantir o suporte necessário e espaços saudáveis de interação. Conclui-se que, embora as pesquisas no âmbito da educação especial tenham avançado, nota-se a necessidade de mais estudos sobre aquisição o desenvolvimento da leitura e escrita para os estudantes apoiados pela educação especial, bem como sobre a perspectiva grupal e de interação.

Palavras-chave: autismo; entrada e permanência na escola; inclusão; ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This dissertation addresses the admission and retention of students with autism spectrum disorder at the Laboratory School of the Federal University of Sergipe (CODAP/UFS). Reflecting on education means rethinking classroom practices and knowledge to ensure meaningful learning opportunities for all students. The increasing enrollment of students with autism spectrum disorder in mainstream classrooms results from political, legal, and educational changes. This study aimed to understand the admission and retention process of students with ASD at CODAP/UFS, analyze the institution's affirmative action policies, and investigate how language-focused group interaction contributes to students' school retention. The study was grounded in Vygotsky's Cultural-Historical Theory. Methodologically, this qualitative research was based on action research and collaborative work. Conducted between August 2024 and May 2026, it involved four adolescents with autism spectrum disorder enrolled at CODAP/UFS. Institutional inclusion and affirmative action policies were analyzed, and 60 group sessions were held, with 21 selected for detailed analysis. Participants presented linguistic difficulties involving phonological awareness, narrative organization, subjectivity, and discourse construction. The findings revealed that the institution's teaching strategies alone were insufficient to ensure effective inclusion. Conversely, group sessions centered on language through interaction demonstrated that collaborative work promotes meaning-making, language development, and active participation. Peer interaction fostered networks of affection, belonging, and collaboration. The study concludes that ensuring the retention of students with autism spectrum disorder requires not only specialized support but also meaningful spaces for social interaction and inclusive pedagogical practices. Although research in Special Education has advanced, further studies are still needed on the acquisition and development of reading and writing among students supported by Special Education, as well as on the contributions of group dynamics and social interaction to learning, development, and school retention.

Keywords: autism spectrum disorder; school admission and retention; inclusion; teaching and learning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Busca de dados no portal BDTD..... 22

Quadro 2 – Busca de dados no portal CAPES..... 23

Quadro 3 – Trabalhos do portal BDTD selecionados para a discussão..... 24

Quadro 4 – Trabalhos do portal CAPES selecionados para a discussão..... 25

Quadro 5 – Síntese dos caminhos da pesquisa..... 41

Quadro 6 – Participantes da pesquisa e professora do AEE da instituição 42

Quadro 7 – Políticas e ações afirmativas da Universidade Federal de Sergipe..... 43

Quadro 8 – Quiz sobre processos escolares..... 52

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 09
2 REFERENCIAL TEÓRICO 166
3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA 211
3.1 INCLUSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL COM FOCO NA PERMANÊNCIA 26
4 METODOLOGIA 39
4.1 APORTE TEÓRICO METODOLÓGICO 39
4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA 39
4.2 CAMINHOS DA PESQUISA 40
5 ONDE OS CAMINHOS NOS LEVARAM 43
5.1 QUE ESCOLA É ESSA? 46
5.2 O QUE NOS REVELAM OS DIÁLOGOS COM AS PROFESSORAS? 47
5.3 ENCONTROS GRUPAIS E O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA LINGUAGEM ORAL, LEITURA E ESCRITA 511
5.4 CONSTITUIÇÃO GRUPAL: CRIAÇÃO DE AFETO, SENTIDOS E LINGUAGEM 53
5.5 O DITO E O ESCRITO: RELAÇÕES ENTRE AS LETRAS E OS SONS 577
5.6 ENTRELINHAS NA CONSTITUIÇÃO DE SIGNIFICADO E NARRATIVAS ORAIS E ESCRITAS 60
5.7 PERMANÊNCIA NA ESCOLA: RELATOS DE UMA VIVÊNCIA ESTUDANTIL, EDUCACIONAL E POLÍTICA 66
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 75
REFERÊNCIAS 77
APÊNDICES 84
APÊNDICE A – QUIZ DE PROCESSOS ESCOLARES 84
APÊNDICE B – RESPONDA SE PUDER 87
APÊNDICE C – IMAGEM E AÇÃO 888
APÊNDICE D – ESCREVENDO CERTO E PERGUNTE QUE EU RESPONDO 89
APÊNDICE E – VIVÊNCIA ESCOLAR 900
APÊNDICE F – MEGATRUNFO 911
APÊNDICE G – MISSÃO SERGIPE 922
APÊNDICE H – CAIU PERDEU E QUEM, QUANDO E ONDE 933
APÊNDICE I – MASTER JÚNIOR E INTELIGÊNIO 944

1. INTRODUÇÃO

O desejo dessa escrita parte de um intenso incômodo com os processos os quais as pessoas com deficiência são cotidianamente atravessadas. Escola, interação, amigos (ou não), família, terapias, educação. Ao ler sobre a educação especial me conecto a minhas vivências. Um eu de três anos atrás, que diariamente passou a interagir com vivências de crianças e adolescentes com autismo.

Nessas linhas, trago angústias, dúvidas, incertezas e um enorme desejo de que, as pessoas com as quais trabalho todos os dias, com as quais interajo e me comunico, sejam de fato vistas por suas subjetividades e desejos. Esta dissertação parte do encontro com quatro jovens adolescentes. Diagnosticados no início de sua infância com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Quatro jovens, diversos, falantes, curiosos, intrigantes, singulares, enfim plurais. Ao vê-los semanalmente, ouvia em seus discursos trechos sobre suas salas de aula. Trechos atentos. Falas comunicativas e narrativas de adolescentes de seus percursos diários na escola. Nomes de professores, colegas, episódios de briga e até de auxílio em suas aprendizagens. Esses últimos por sua vez, me interessavam.

Ao ouvi-los me questionava: Como será a rotina deles na sala de aula? Como os professores os ensinam? E seus amigos, quem são? Essas e mais questões me levaram à sala de recursos do colégio de aplicação. Para além de suas dificuldades pedagógicas, me encontrava com jovens cheios de vida. Jovens criadores de desenhos coloridos, anedotas, vídeos de jogos eletrônicos. Jovens com uma capacidade de memória impecável. Jovens artistas. Em um breve encontro com uma profissional da escola descubro que o atendimento educacional destes jovens se iniciou no ano de 2024. Mas como? E todos esses anos já matriculados nesta instituição? Semanalmente eu era remetida a memórias que me levavam à busca por tentar compreender de maneira ética-política e social a estada destes jovens diariamente em suas carteiras de sala de aula. Assim, inicio uma busca por refletir quanto as políticas públicas, ao processo de matrícula e entrada destes jovens nessa escola. Transitando entre (e com) estes adolescentes, pude entender que o chão da escola é uma construção material que permite que eles se encontrem com conteúdo didático, com relações intersubjetivas, com vozes que lhe escutem e compreendam.

Lendo Lopes (2020), compreendo que os diferentes espaços sociais são capazes de proporcionar uma diversidade de experimentações ao indivíduo. Assim, é fundamental que o ambiente escolar favoreça o fortalecimento de relações afetuosas entre as pessoas, proporcione

a troca de características sociais e individuais, promovendo o ensino, a estruturação subjetiva e única de cada um. Destaca-se assim, a figura do professor, como um importante mediador da construção social no espaço escolar. Cabe ressaltar que, todas as experimentações vividas em sala de aula, são válidas e importantes para o desenvolvimento do aluno.

No entendimento de que a mediação é essencial para a aprendizagem, me dispus estar entre esses jovens, numa proposta de colaborar, primeiramente, com os processos internacionais e comunicacionais. O trabalho se desenvolveu semanalmente, e logo percebi que aquela sala, inicialmente silenciosa, foi aos poucos começou a ser preenchida por vozes e falas que ecoavam sem conseguir parar. Percebi que elas não paravam porque estavam sendo escutados. Dentre tantas dificuldades atribuídas a pessoas com autismo dentro de um manual de classificações, eles se viram, fora da escola, construindo uma nova rede. Suas próprias vozes e mais outras que precisavam se escutar em um mesmo lugar. Assim, envolvendo-me em muitas leituras e estudos percebi que precisava conhecer mais sobre o meu desejo de pesquisa.

No diálogo com a teoria sócio-histórica, nos estudos de Vygotsky, as relações interacionais são valorizadas e o processo de mediação essencial para a aprendizagem. Destaca também, que a aprendizagem não se resume a conceitos científicos, mas à validação de experiências sociais e afetivas (Vygosky, 1991).

No caso da pessoa com deficiência esse processo de aprendizagem exige olhares ainda mais sensíveis as particularidades, já que historicamente foram excluídas dos espaços de aprendizagem. Com os diversos movimentos de luta pela inclusão as políticas foram sendo instituídas e as pessoas com deficiência conquistaram o direito de estar na escola. Dentre o público da política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva estão as pessoas com autismo.Muitos estudiosos, como Hoehne e Richartz (2021), destacam a importância do estabelecimento de práticas educacionais que incluam as pessoas com autismo.

O Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), define o Transtorno do Espectro Autista, como um transtorno do neurodesenvolvimento que apresenta como características principais dificuldade de interação, comunicação e comportamentos restritos. Assim como, dificuldades quanto às relações sociais e suas nuances, déficits quanto às expressões faciais, mudanças de comportamento e situações (APA, 2002). No momento em que me debrucei e olhei para dentro da escola e dos processos de ensino, pude perceber que, muitas vezes, as faltas e dificuldades são mais sentidas do que as potencialidades.

Ao longo dos anos, as políticas de educação especial passaram por constantes mudanças, resultado de conquistas coletivas, políticas, educacionais e sociais, a fim de, garantir a inclusão e uma aprendizagem sólida e diversa. Assim, os alunos com autismo foram inseridos em sala

de aula regular, e puderam ter acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Diante dessas construções políticas e educacionais, aos poucos, se tornou crescente o processo de matrículas de alunos com autismo na sala de aula comum. Ao mesmo tempo, foram surgindo tensionamentos de pesquisas pontuando se, de fato, estas matrículas garantiam o processo de inclusão e aprendizagem.

Refletir sobre o processo de inclusão remete a compreender aspectos políticos e sociais. É, a partir destes, que políticas públicas atravessam de maneira direta as diversas vivências das pessoas com deficiência, inclusive dentro da educação. Nesse sentido, ao analisar as reformulações das políticas nacionais de Educação Especial dos últimos anos pode-se observar que, politicamente, a inclusão das pessoas com deficiência vem se constituindo como um processo novo e recente, no qual ainda são encontradas rachaduras (Rosa; Lima, 2022). Dentro desse contexto, é válido ressaltar que, apesar dos avanços, a pessoa com deficiência é colocada ainda à margem em diversos espaços sociais.

Ao discutir a escola comosao campo social, Smolka e Dainez (2021), retomam a entrada das pessoas com deficiência na educação, já que antes eram vistos apenas pelas lentes médica/biológica. Partindo disso, trazem Vygotsky e sua teoria acerca da deficiência. O estudo das autoras provoca uma reflexão sobre a importância das relações humanas e da escola como espaço político de práticas de inclusão. Ressalta-se a importância de conceber aos alunos alvo da educação especial a oportunidade de aprendizado e desenvolvimento através de um olhar humano e potencializador.

Os estudos na área da educação especial na perspectiva inclusiva trazem registros de políticas educacionais voltadas a diversidade sendo iniciadas na década de 90. Antes disso, o olhar para tais sujeitos era carregado de exclusão e sentença. O trabalho de Sardagna e Santos (2023) faz uma revisão de literatura voltada para o mapeamento de trabalhos na perspectiva inclusiva e adaptação curricular. Nessa perspectiva, as autoras trazem produções voltadas a educação especial e seu envolvimento da inclusão a aspectos políticos. Pontuam ainda a visão que perdura atualmente sobre o controle dos corpos diferentes. Entende-se que a inclusão deve estar entrelaçada à subjetividade dos sujeitos, por meio de práticas que estejam alicerçadas nos diferentes modos de ser.

Neste sentido, desde a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), consolidada em 2008, foi proposta a inclusão dos alunos com autismo como público que deve receber o apoio da Educação Especial:

> Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se

> nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 15).

Com as mudanças nas diretrizes, em 2025, é instituida a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva com a publicação do Decreto 12.686/25 estabelecendo que, a pessoa com autismo é publico da educação especial. Dentro dessas novas diretrizes, ressalta-se que o sistema educacional deve reduzir barreiras, como, alunos com inadequações entre a idade e a série, por exemplo. Além disso, assegura o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dialogue com as classes comuns das escolas regulares e destaca o processo de adaptações na trajetória escolar (Brasil, 2025a).

Dois meses após a promulgação do decreto 12.686/25 o mesmo, foi alterado. Na nova política, ficou definida a realização de estudos de caso para compor a avaliação dos alunos público da educação especial. Esse por sua vez, constitui-se como componente para a realização obrigatória do PAEE e do PEI, instrumentos individuais de cada aluno. Institui ainda, profissional de apoio com formação continuada de 180 horas e 360 horas de formação para o profissional do Atendimento Educacional Especializado. Vale destacar que, o decreto ressalta a oferta do profissional de apoio a partir da realização do estudo de caso (Brasil, 2025b).

Por sua vez, as práticas pedagógicas devem considerar a particularidade de cada pessoa, a fim de que o processo pedagógico seja transformado em um movimento social para além da absorção de conteúdos de ensino promovendo a subjetivação da criança com autismo, através de suas relações. Assim, a educação é um processo fundamental para a constituição do ser humano. É também de grande importância que as escolas estejam preparadas para conceber um ensino inclusivo e participativo (Camargo, Givigi; Silva, 2023).

Como complemento aos estudos citados acima, Melo et al. (2024), promove estudos transversais sobre as proposições políticas no campo da educação especial na perspectiva inclusiva. Parte dos pressupostos da educação inclusiva desde a Constituição Federal de 1988 até o PNE (Plano Nacional da Educação), que preconiza um ensino diverso e que garanta uma educação sólida e singular. Propõe ainda, a participação social como um todo para que os direitos a educação sejam de fato exercidos.

Garantir a inclusão é um processo em construção. Olhar para o outro, compreender seus processos e subjetividade e refletir que dentro do contexto escolar o aluno matriculado tem suas próprias experiências e vivências. Para essa elaboração, é importante que no processo estejam

envolvidos não só o aluno e o professor, mas toda a equipe escolar,

Dessa maneira, observa-se a importância da figura do professor em sala de aula. Este, torna-se o personagem principal no enredo da educação, encarregado por ensinar e repassar os diversos repertórios sociais, culturais e educativos, que são internalizados pelos alunos de forma gradual e singular. Tal internalização exige troca entre aluno-professor, ressaltando que cada componente desta relação se sustenta nas experiências vividas, sendo necessário mudanças práticas em sala de aula (Lima et al., 2014).

O olhar às práticas pedagógicas remete a narrativas que foram escritas ao longo do desenvolvimento da escolarização e do que se construiu como escola. Novaes e Freitas (2021, p. 32) mostram que os modelos biológicos ainda são impostos as pessoas com deficiência e adentram os espaços de educação. Descrevendo sobre os aspectos intra e intersubjetivos, as pesquisas destes autores destacam a educação como meio sociocultural. Nesse sentido, através do outro, seja o professor, os colegas de classe, e dos diferentes participantes dos espaços da escola, que se dará o processo de aprendizagem.

A partir disso, é possível fazer alguns questionamentos: quais os principais desafios ao longo do processo entrada e permanência de alunos alvo da educação especial na perspectiva inclusiva? E quanto aos processos de ensino-aprendizagem, como se constroem? Há dispositivos e/ou reflexões que poderiam auxiliar nesse processo? Apesar do crescimento de estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) ainda é possível encontrar concepções e/ou movimentos baseados na normalização dos comportamentos das crianças no espaço educacional. Dentro da sala de aula pensar na diversidade e promover estratégias que contribuam para a mesma ainda é um obstáculo. O crescente número de crianças com autismo em salas de aula agrava ainda mais o problema e, traz mais desafios a inclusão (Camargo, Givigi e Silva, 2023).

Nascimento et al. (2020) discutem em suas escritas os encontros entre a educação, aspectos históricos sociais e interação. Suas linhas convidam o pesquisador a refletir e compreender o processo educacional entrelaçado a dinâmica do espaço, relações e aprendizado por meio da teoria sócio-histórica cultural. Neste sentido, concordam que a inserção da criança no espaço escolar lhe garante antes de tudo construção social a partir do outro. O ensino e a aprendizagem se constituem como processos complexos e entrecortados por movimentos culturais e pela maneira a qual o professor se dispõe em sala de aula. Dessa forma, as variadas formas de estar e ser com o outro proporcionam criança um desenvolvimento psíquico e emancipador (Damião, Nascimento, Rocha, 2020). Faz-se assim, indispensável o processo de análise dos processos de inclusão de adolescentes com autismo em sala de aula.

Ao pensar em fazer educação, é necessário compreender que a diversidade de se fazer tal prática faz-se necessária para o desenvolvimento dos alunos O fazer educativo envolve práticas entrelaçadas ao social e aos afetamentos políticos, de forma que se estrutura como agente transformador e impulsionador. Partir desse olhar possibilita um fazer educacional mais diverso, humano e acolhedor de todas as formas de ser e estar como sujeito (Dainez e Smolka et al., 2019).

Segundo Mello (2023) a escola se constitui um ambiente de experiências que transforma uns aos outros que ali se envolvem. Para tal autor, o conceito de ensino está pautado na formação humana para além da internalização de conteúdos escolares, mas também, na construção de sujeitos sociais e culturais que, em sala de aula, se constituíram através das relações com o outro por meio da interação. De modo que o professor como mediador contribui com os processos de descoberta e construções psíquicas de seus alunos. Neste sentido, cabe ao educador promover estratégias de interação e ensino que auxiliem e fortaleçam as relações em sala de aula, promovendo o desenvolvimento dos alunos e proporcionando variadas experimentações e troca de conhecimentos.

Alvi et al. (2021) mencionam que a oportunidade de trocar vivências e construir processos interacionais conduz ao processo do desenvolvimento de pessoas com deficiência. Essa ideia também é reforçada por Sousa et al. (2019), que relatam ser fundamental permitir que os sujeitos estejam em ambientes que partilhem de relações subjetivas. O cenário ensino-aprendizagem necessita proporcionar cada vez mais inclusão e dinâmicas que ponham em evidência o pertencimento social das relações aqui estabelecidas.

Lemos et al. (2020), traz em seus estudos a importância da interação para as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em sala de aula e fora dela. A configuração e a disposição do ambiente escolar podem contribuir para o desenvolvimento das relações entre os pares de forma benéfica ou não, desde a maneira à qual são repassadas as atividades, sejam elas individuais e/ou coletivas, como também, o suporte na mediação. A construção do processo de aprendizagem por meio das relações interacionais necessitam de significantes que materializem os desejos de cada sujeito. Logo, por meio do mediador, são pensados momentos e/ou atividades para as crianças. Nesse sentido, dentro do conceito de inclusão é fundamental que sejam abarcados o espaço, a adaptação das atividades, os recursos entre outros. É válido refletir sobre um sistema de aprendizagem fluido e diverso, em que proporcione às crianças variadas formas de aprender (Harder et al., 2020).

Diante das perspectivas acima descritas, destacam-se os estudos de Orrú quanto ao modelo educacional: “Uma abordagem educacional que não se reduza ao treinamento de

habilidades de comunicação, mas sim que esteja aberta a sua constituição enquanto sujeito a partir do desenvolvimento da linguagem, da interação social e de sua contextualização histórica" Orrú, 2010, p. 8).

Diante da discussão dos estudos realizados anteriormente, nota-se a importância das relações sociais com diferentes pares para as crianças com TEA. Além da troca de experiências, saberes, expressão dos desejos e reconhecimento do outro. Destaca-se também a riqueza de vivências que podem ser experimentadas na escola, capazes de transformar e contribuir para que as crianças se tornem sujeitos de si mesmas. Em contrapartida, as discussões remetem à necessidade de cada vez mais estudos aprofundados sobre as relações que acontecem dentro de sala de aula, assim como revelam, as inúmeras dificuldades para que de fato, as crianças sejam incluídas. Nos diversos espaços coletivos, o aluno deve ser olhado como protagonista, que constrói a si mesmo através do outro. Entretanto, é essencial que todos ao redor promovam caminhos de inclusão e partilha, levando em consideração as trocas que ali podem se estabelecer.

Logo, faz-se relevante investigar os atravessamentos que surgem no caminho dos processos de inclusão na educação básica de adolescentes com autismo através do trabalho colaborativo com a equipe escolar. Partindo de tais indagações o objetivo deste trabalho será compreender o processo de entrada e permanência de alunos com autismo do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe. São objetivos específicos: 1) Analisar a entrada destes adolescentes nesta escola; 2) Compreender as estratégias e modos de ensino utilizados e como estes contribuem para uma aprendizagem e constituição do sujeito; 3) Analisar as dificuldades linguísticas dos adolescentes e como um trabalho com foco na interação, na linguagem oral e escrita contribuiu para a permanência dos adolescentes no CODAP.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O que está posto aqui, no que se refere às reflexões sobre os processos de ensino e educação, traz, em seus entrelaces, conceitos e entendimentos da teoria sócio-histórico-cultural. Para discutir os processos de ensino, mediação e desenvolvimento da aprendizagem, é fundamental refletir e envolver-se com autores que abordem tais práticas. Nessa perspectiva, ancoro-me em Vygotsky para destrinchar a diversidade dos modos de aprender. Casagrande (2024) traz seu olhar sobre Vygotsky, pontuando que, segundo o autor, para além de aprender, faz-se necessário ser permeado pelo outro. Com isso, destaca a importância da mediação e dos atravessamentos com os pares. Ainda nesse viés, considera o aprender a partir de suas diferentes zonas: proximal e real. Com estudos e colocações que chegam à contemporaneidade, Vygotsky e a teoria sócio-histórico-cultural revelam a potência do outro e das relações na construção do saber, ressaltando a importância sociocultural do chão da escola.

Maciel e Oliveira (2018) constroem um estudo estruturado a partir da perspectiva do desenvolvimento da teoria sociocultural. Assim, é importante compreender como os processos escolares e as paredes da escola ecoam na construção do sujeito por meio do conhecimento e do encontro com o outro. Nesse sentido, cabe pontuar que a construção da teoria sócio-histórica se concretiza como um ato político e social que se desenrolou em meio ao cenário de uma Rússia pós-guerra. Ao escreverem sobre Vygotsky, as autoras destacam que, para ele, o processo educacional e de constituição do sujeito se dá do social para o individual e, para isso, é necessário que se estabeleça uma relação com o meio e com o mediador.

Dentre as diversas perspectivas sobre os modos de aprendizagem do ser humano desde a infância, os estudos de Leontiev, Vygotsky e Luria concentram-se em explicar a aprendizagem e o conhecimento a partir do meio social no qual estamos inseridos. Esses estudos destacam-se pela correlação da psique humana com a educação. Logo, partir dessa linha teórica para pensar a educação propõe novos olhares para os alunos com autismo, olhares que se distanciam da dinâmica médico-biológica e que se afastam das faltas e dos “déficits”. Ainda assim, convida-se a uma prática crítico-reflexiva na perspectiva educacional, na qual, culturalmente, o social é constitutivo do sujeito.

No trabalho de Schmidt e Pertile (2024), as autoras dedicam-se a construir um estudo no qual buscam compreender de que forma a teoria sócio-histórico-cultural contribui para a aprendizagem de sujeitos com autismo. Metodologicamente, realizam uma revisão de literatura a fim de encontrar trabalhos embasados nessa teoria. Com isso, evidenciam as

dificuldades em localizar fundamentação educacional a partir da teoria sócio-histórica. Descrevem que o trabalho pedagógico, em sua maioria, é realizado levando em conta apenas as dificuldades do aluno, sem enxergá-lo como ser social.

Ainda assim, pontuam como as teorias de origem comportamental exercem forte influência na compreensão das características do Transtorno do Espectro Autista, conduzindo a prática pedagógica a centrar-se apenas no comportamento e na presença de estereotipias e diagnósticos clínicos. Por fim, enfatizam que conhecer a teoria sócio-histórica e suas facetas é capaz de produzir avanços significativos em sala de aula.

No que se refere à aprendizagem da leitura e da linguagem escrita, é necessário compreender que tais processos se configuram como complexos. Dessa forma, é fundamental que, na infância, a criança tenha contato com diversas experiências para que esse processo seja construído. Esses aspectos podem ser compreendidos no estudo de Melo e Bissoli (2015). As autoras analisam, em seu artigo, a importância de vivências como o faz de conta, a leitura e o desenho e como essas experiências, quando vivenciadas na infância, tornam-se ponte para a aprendizagem sólida dos signos escritos. Junto a isso, discutem os escritos de Luria e Vygotsky e a relação da teoria sócio-histórica com a linguagem escrita.

Para elas, aprender a escrever, assim como ocorre na linguagem oral, ancora-se no outro, nos variados modos de leitura e de texto e nas diversas possibilidades de significar o que está sendo lido, processo dinâmico e diverso que se afasta do caráter mecânico e automático ainda presente em muitos chãos escolares. Nesse sentido, ambas analisam trechos de estudos de Vygotsky que destacam a relevância de um processo de aprendizagem fluido, que desperte interesse e não se restrinja a repetições e cópias automáticas, provocando reflexões acerca do processo de ensino vivenciado nas escolas (Melo e Bissoli, 2015).

A linguagem escrita, enquanto sistema, não se constitui simples e unicamente como transcrição de sons em letras. Pensar a aprendizagem da escrita é compreender o significado de uma herança multicultural e cooperativa. Miller (2020) descreve, em seus estudos, como a linguagem escrita estabelece diálogo com a teoria sócio-cultural. O autor aborda como barreiras sócio-políticas e educacionais dificultam, atualmente, um sistema de ensino da escrita efetivo. Miller ressalta que o ser humano, em seu processo de aprender, precisa estar socialmente envolvido com seus pares. Nesse sentido, destaca que, na primeira infância, o contato com diversas situações sociais e gêneros discursivos colabora para a consolidação de uma leitura e escrita consistentes. Para o autor, os processos de aprender a ler e a escrever tornam-se efetivos e significativos quando realizados de maneira social e na ordem do desejo do sujeito (Miller, 2020).

Aguiar (2022) realiza, em seus estudos, uma correlação entre o letramento e a teoria sócio-histórica. Paralelamente a Miller (2020), o autor fortalece seus argumentos ao propor que uma prática letrada consistente e os processos de leitura e escrita estão diretamente ligados à cultura e às relações sociais. Além disso, refletir a partir dessa perspectiva permite compreender que a aprendizagem consiste também em tornar-se sujeito consciente e socialmente crítico. Para isso, é essencial o processo de mediação que, em sala de aula, é desempenhado pelo professor. Como em um jogo de tabuleiro, marcado por turnos e alternâncias, a teoria sócio-histórico-cultural, como o próprio nome indica, compreende que aprender é conectar-se afetivamente com o outro, estar aberto ao que se pode ouvir e compreender e, igualmente, mostrar-se a si mesmo com seus ditos, não ditos e vivências.

No artigo de Filho (2024), são analisadas obras de Luria e Vygotsky, discutindo-se os processos das funções executivas e sua relação com a leitura e a escrita. Nesse sentido, o autor aborda que, para que a criança leia e escreva, é importante que tais processos estejam articulados a funções como planejamento e memória, por exemplo. Ainda assim, destaca que essas habilidades se modificam ao longo do tempo, do espaço e do contexto social no qual cada sujeito está inserido. Com base em suas experiências práticas, evidencia que o repertório cultural-social contribui significativamente para os processos de aprendizagem, visto que o sujeito passa a experienciar diversos significados, conteúdos e informações, entre outros elementos constitutivos do saber.

A elaboração de significantes eficazes para a leitura e para a linguagem escrita não estão limitadas às atividades escolares. Tais processos são constituídos de forma sociopolítica por meio das relações estabelecidas culturalmente. Quando se reflete sobre a experiência humana, na primeira infância, as relações com a leitura e escrita são descobertas e vivenciadas a partir do despertar em compreender símbolos e seus signos. Já na escrita, os primeiros traços se revelam nas representações da imaginação através do desenho.

Silva (2017) concentrou seus estudos em compreender dificuldades de aprendizagem e essas relações a partir da perspectiva de Vygotsky. Com isso, afirma que não é possível aprender sem se relacionar com o outro. Para uma aprendizagem que faça sentido para o aluno, o mediador deve possibilitar ao aluno variadas vivências para além de processos mecânicos de ensino. Segundo Kaulfuss (2019, p. 12):

“A aquisição da escrita é favorecida pelo desenho e pela brincadeira, que também são dotados de caráter simbólico. O ato mecânico de leitura e escrita, desvinculado de suas funções simbólicas será menos produtivo. “

Semelhante às reflexões de Silva (2017), Mello (2010) destaca que a maioria das formas

de ensino e alfabetização já não se mostram mais tão efetivas no que se refere à cultura e letramento. Isso porque grafar sons e unir letras não se traduz como processo de ensino construtivo. Destrinchando Leontiev e Vygotsky, a pesquisadora reafirma que as habilidades para leitura e escrita são interdependentes à cultura e ao social.

Dentro do processo educacional, o que se vê são práticas que sustentam cada vez mais processos repetitivos de ensino distanciados do contexto do aluno. É sabido que a apresentação de textos inseridos em repertório cultural e contexto social é significativo na aprendizagem desses processos complexos.

A relação entre a fala e a escrita exige etapas e habilidades cognitivo-linguísticas feitas ao mesmo tempo. Assim, nos anos iniciais da escola a mediação deve considerar o cotidiano do aluno além de promover significado ao que está sendo dito/escrito. Dentro da mediação, pensa-se ainda sobre a importância do movimento epilinguístico, fazendo com que a criança consiga refletir sobre seu processo de aprendizagem (Tuleski; Chaves; Barroco, 2010).

Quando se trata de aprendizagem, as práticas pedagógicas de ensino devem levar em conta os aspectos socioculturais que são levados pelas crianças até a escola. Costa e Cunha (2017) deixam claro quando escrevem que a relação ensino-aprendizagem é um meio de formação de um sujeito crítico e reflexivo. De acordo com a teoria sócio-histórica, essa formação acontece a partir do momento em que estabelecemos relações em variados espaços sociais.

Nesse processo de significado e mediação estabelecer meios e instrumentos dos signos serem consolidados pelos alunos é de extrema importância. A leitura e a escrita são processos para além da alfabetização, mas possuem funções sociais que são capazes de produzir emancipação no sujeito.

O contato com a leitura e a escrita acontece anteriormente ao ambiente escolar. Tavares (2025) explica que os primeiros registros gráficos de uma criança dão sentido ao seu pensamento e expressam seus desejos, trazendo significado a sua construção de linguagem. Para que isso possa se transformar na grafia das palavras, é necessário que ela compreenda outros sistemas e utilize outros processos como a memória.

Como a linguagem oral, a linguagem escrita é vista como fruto do homem e das suas relações. E é exatamente por isso, que consegue transmitir e representar variadas experiências. A maturação do processo simbólico até a escrita formal de palavras e textos está relacionada às funções psicológicas superiores

Em sua obra A formação social da mente, Vigotski discute conceitos como aprendizagem, desenvolvimento e sua relação na infância. Com isso, Vigotski propõe a reflexão

sobre três conceitos: zona de desenvolvimento real (ZDR), zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e zona de desenvolvimento potencial.

Para ele, no que se refere ao desenvolvimento real, compreende-se que são habilidades que as crianças já dominam. Com isso, define-se a zona de desenvolvimento proximal:

> Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1991, p. 97).

Ainda nessa obra, Vigotski se dedica a escrever brevemente sobre o desenvolvimento da linguagem escrita. Para ele, embora conclua que escrever é significativamente complexo, é necessário se aprofundar e compreender os modos de fazer a criança compreender o sistema.

O que isso quer dizer? Ele explica que a escrita funciona como uma representação gráfica do fazer – gestual. Com isso, no que se refere a desenvolvimento de funções psicológicas e mentais cabe ao mediador sistematizar estratégias que provoquem na criança o despertar de que os sons das letras podem ser transferidos para o papel e representados de forma escrita.

Esse processo, por mais difícil que seja, fornece, segundo ele, uma aprendizagem que se distancia da mecânica da repetição e dos padrões educacionais formais e rígidos. Boas propostas de ensino e mediação são capazes de gerar aprendizagens culturalmente significativas, carregadas de significado, experiência e entendimento para os sujeitos.

Destaca ainda que um bom ensino de leitura e escrita deve aguçar no aluno o desejo intenso de transformar o ato motor em expressão e subjetivação. Por isso, destaca que a escrita deve ser vivenciada e incentivada a ser aprendida, entrelaçada a variados contextos simbólicos e culturais.

3. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A luta pelas mudanças sociais na esfera da educação especial tem se consolidado ao longo dos anos em diferentes contextos econômicos, políticos e sociais. Em junho de 1994, foi aprovada a Declaração de Salamanca. A aprovação dessa política configurava um avanço inicial no âmbito da educação. Desde então, ao longo desses trinta anos, novas políticas foram sendo consolidadas. Em um panorama mais específico dos marcos da educação inclusiva, logo após a Declaração de Salamanca foi estabelecida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – nº 9394 no ano de 1996. Esta, por sua vez, estabelecia a garantia do AEE (Atendimento Educacional Especializado) no ensino regular para os alunos com deficiência, assim como o serviço especializado aos alunos. Prioriza ainda a adequação e adaptação de instrumentos como currículo e estratégias de ensino.

A PNEEPEI, política de 2008, garantiu o acesso dos alunos com autismo à sala de aula regular. Mais recentemente, a Lei nº 12.764/2012 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista), também conhecida como Lei Berenice Piana, assegura o direito a acompanhante especializado em sala regular ao aluno com autismo, caso seja necessário, e o Decreto nº 12.686/2025 que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva . Logo, é essencial buscar e refletir, social e academicamente, sobre as produções e publicações acerca dos alunos alvo da educação especial.

Para dar início a esta revisão de literatura foi essencial selecionar os descritores, a fim de reunir estudos e pesquisas na área a que se dedica esta pesquisa. Essa seleção foi feita no Thesaurus Brasileiro de Educação (BRASED). Este consiste em "um vocabulário controlado que reúne termos e conceitos relacionados entre si, com base em uma estrutura conceitual previamente estabelecida da área de Educação" (INEP, 2023, p. 6). Foram definidos então como descritores: autismo, ensino fundamental, atendimento em sala de recursos, educação inclusiva, permanência na escola e aprendizagem escolar.

Como um segundo momento, foram definidas as bases de dados para busca desses trabalhos. Estas três foram as selecionadas: Capes (Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e portal Scielo. Dentro dessas bases de dados foram utilizados os descritores selecionados.

Tais descritores foram escolhidos pensando em buscar escritas e estudos próximos ao objeto de pesquisa desta dissertação. Assim, após a seleção foi realizado o cruzamento nas bases

de dados citadas acima. O recorte temporal desta busca foi estabelecido entre os anos de 2008 a 2025, tendo em vista que a PNEEPEI (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva) foi publicada em 2008 e garantiu o acesso e matrículas de pessoas com deficiência na sala de aula regular.

As tabelas a seguir descrevem o primeiro momento de busca e seleção dos trabalhos utilizados:

Quadro 1 – Busca de dados no portal BDTD

DISSERTAÇÕES					
ATENDIMENTO EM SALA DE RECURSOS *and* AUTISMO		**AUTISMO *and* ENSINO FUNDAMENTAL**		**EDUCAÇÃO INCLUSIVA *and* PERMANÊNCIA NA ESCOLA**	
TOTAL	**SELECIONADO**	**TOTAL**	**SELECIONADO**	**TOTAL**	**SELECIONADO**
15	4	31	5	10	0

Fonte: Elaboração própria (2025).

Após a busca dos trabalhos com os descritores selecionados foi feita a leitura dos títulos e em seguida dos resumos que se aproximavam com a pesquisa. Assim, no portal BDTD, com os descritores atendimento em sala de recursos and autismo foram encontrados 15 (quinze) trabalhos, sendo 13 (treze) dissertações e 2 (duas) teses após a leitura dos títulos e resumos. Logo, após a primeira seleção foi realizada uma leitura completa dos mesmos, restando apenas 7 (sete) trabalhos. Após esta leitura, uma das teses foi descartada devido à incompatibilidade dos assuntos discutidos. Logo, tal pesquisa direcionava-se apenas à formação docente, sem mencionar de maneira detalhada e descritiva aspectos de inclusão e/ou permanência, os quais são essenciais para a discussão neste tópico. Quanto ao cruzamento de descritores Autismo and ensino fundamental foram encontrados 31 (trinta e um) trabalhos, sendo 29 (vinte e nove) dissertações e 2 (duas) teses. Logo, foi realizada na íntegra a leitura desses trabalhos selecionados. Destes, apenas 5 (cinco) foram selecionados. Grande parte dos trabalhos deste tópico mencionavam, de maneira repetitiva, aspectos voltados somente a formações continuadas para docência. Um deles era um trabalho com crianças com deficiência intelectual. Referente aos dois últimos descritores, educação inclusiva and permanência na escola foram encontrados 10 (dez) trabalhos, sendo 7 (sete) dissertações e 3 (três) teses de doutorado, dos quais também foi feita a leitura completa.

Dentro do portal BDTD, fica visível a disparidade entre a quantidade de dissertações e teses publicadas. A seleção baseou-se em escritas que levassem em consideração o processo de

ensino e aprendizagem destes estudantes e o acesso e a permanência na escola regular. Observou-se um intenso volume de estudos debruçados sobre o AEE (Atendimento Educacional Especializado) e a formação de professores, destacando tópicos como dificuldades dos mesmos em compreender e adaptar atividades e/ou conteúdos para pessoas com autismo. Ainda assim, na BDTD, os trabalhos voltados à educação infantil e ensino fundamental do primeiro ciclo são atores principais, nos convidando a refletir onde se encontram os adolescentes matriculados no ensino fundamental do segundo ciclo.

Em seguida, foi realizada a busca seguindo novamente o cruzamento dos descritores, no portal da CAPES (Tabela 2).

Quadro 2 – Busca de dados no portal CAPES

ARTIGOS					
ATENDIMENTO EM SALA DE RECURSOS *and* AUTISMO		**AUTISMO *and* ENSINO FUNDAMENTAL**		**EDUCAÇÃO INCLUSIVA *and* PERMANÊNCIA**	
TOTAL	**SELECIONADO**	**TOTAL**	**SELECIONADO**	**TOTAL**	**SELECIONADO**
2	0	17	7	12	2

Fonte: Elaboração própria (2025).

Cabe aqui destacar alguns apontamentos, quanto à realização de busca de trabalhos no portal CAPES fazendo o cruzamento dos primeiros indexadores: atendimento em sala de recursos and autismo, observou-se que o recorte temporal permitido pela plataforma Capes foi entre os anos de 2013 a 2023, portanto, não sendo possível obter trabalhos publicados entre os anos de 2008 e 2013. Logo, não foram encontrados trabalhos nesse período com os descritores: atendimento em sala de recursos and autismo. Vale ressaltar, novamente, que a escolha do recorte com início em 2008 foi pensada a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, aprovada neste mesmo ano. Ainda assim, observa-se que entre os anos de 2023 e 2025 também não foram encontradas pesquisas na área com estes mesmos descritores. Logo, após a leitura dos títulos e em seguida dos resumos foram selecionados 2 (dois) artigos considerando o cruzamento dos termos atendimento em sala de recursos and autismo. Assim, foi feita a leitura completa destes dois artigos, porém ambos foram descartados, pois as pesquisas seguiam outra vertente de trabalho, vinculada a um viés clínico e cognitivista se distanciando do que está posto nesta dissertação.

Quanto aos descritores autismo and ensino fundamental, foram selecionados 17

(dezessete) artigos após a leitura dos títulos e resumos dos trabalhos publicados. Foi realizada a leitura completa destes artigos, entretanto, somente 7 (sete) foram discutidos. Os trabalhos que não foram utilizados apresentavam incompatibilidade e distanciamento de objetivos como discussão de leis e somente formação docente sem discutir os aspectos de inclusão e permanência. Quanto aos descritores educação inclusiva and permanência na escola foram, no primeiro momento, selecionados 12 (doze) artigos. Assim, após a leitura completa destes trabalhos selecionados foram discutidos somente 2 (dois). Os outros 10 (dez) não foram utilizados, pois tratavam prioritariamente de pesquisas vinculadas a cursos de formação continuada, estudos com a educação infantil e/ou políticas públicas específicas a uma determinada região. No Quadro 1 estão descritos os estudos selecionados do portal BDTD para a discussão:

Quadro 3 – Trabalhos do portal BDTD selecionados para a discussão

AUTOR	TIPO	TÍTULO	ANO	BASE
Dalvi, Daiana de Jesus	Dissertação	O processo de escolarização do estudante com autismo: caminhos alternativos e práticas significativas no contexto escolar.	2021	BDTD
Cardoso, Carla Carvalho	Dissertação	Trabalho Colaborativo entre o AEE e escola comum: caminho possível para o processo de inclusão do estudante autista.	2023	BDTD
Silva, Cláudia Célia	Dissertação	O professor e o autismo: desafios da inclusão no ensino básico da rede pública.	2023	BDTD
Lobato, Dnávia Miranda Neves	Dissertação	Desafios para as práticas pedagógicas de professores para a inclusão no ensino regular de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).	2021	BDTD
Redmerski, Monalisa de Oliveira Miranda	Dissertação	Desenvolvimento e aprendizagem de alunos com autismo em sala de aula.	2018	BDTD
Lopes, Naiara de Oliveira Basílio	Dissertação	Alguns apontamentos sobre a inclusão de estudante com autismo em escola de ensino regular de Rondonópolis	2020	BDTD
Santos, Régia Vidal	Dissertação	A escolarização de crianças com transtorno do espectro autista: uma possibilidade de emancipação.	2016	BDTD
Bernacki, Juliane Rogonni	Dissertação	O papel inclusivo do atendimento educacional especializado para os estudantes com deficiência na sala de	2021	BDTD

Ferrari		recursos no município de Rondonópolis – MT.		
Scuzzato, Adeliana das Graças Lima	Dissertação	Concepções sobre o AEE e o trabalho pedagógico realizado com estudantes com autismo: dilemas e possibilidades.	2023	BDTD

Fonte: Elaboração própria (2025).

No Quadro 4 estão mencionados os trabalhos do portal CAPES que foram utilizados na discussão:

Quadro 4 – Trabalhos do portal CAPES selecionados para a discussão

AUTOR	TIPO	TÍTULO	ANO	BASE
Santos, Simone Pereira dos e Sardagna, Helena Venites	Artigo	Acessibilidade curricular e inclusão escolar: uma revisão de literatura.	2023	CAPES
Nunes, Andrea Karla Ferreira e Cunha, Cristiane Lima Bacelar	Artigo	A inter-relação entre direito fundamental à educação e planejamento educacional para pessoas com deficiências: produções acadêmicas (2017-2021)	2024	CAPES
Aporta, Ana Paula e Lacerda, Cristina Broglia Feitosa	Artigo	Estudo de caso sobre atividades desenvolvidas para um aluno com autismo no ensino fundamental 1.	2018	CAPES
Silva, Janete Santos; Santos, Wanessa Costa; Conceição, Camila Braga e Soares, Cecília Regina Galdino	Artigo	Autismo: práticas educativas no ensino regular em uma escola de caxias, maranhão, brasil.	2021	CAPES
César, Kellyane Karen Ferreira Aguiar; De Oliveira, Laura Almeida; Araújo, Lorena Gonçalves; Soares, Rita Maria e Soares, Célia Regina Galdino	Artigo	Materiais didáticos para o ensino aprendizado de alunos com autismo do ensino fundamental em escola pública.	2020	CAPES
Weinzenmann, Luana Stela; Pezzi, Fernanda Aparecida Szareski e Zanon, Regina Basso.	Artigo	Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes.	2020	CAPES
De Andrade, Franciso Ari; Rebouças, Aline Oliveira e De Oliveira, Renata Tavares.	Artigo	A Inclusão de alunos com TEA no ensino comum: relatos de experiências de AEE numa escola pública.	2021	CAPES

Azevedo, Mariana Queiroz Orrico e Nunes, Debora RP.	Artigo	Que sugerem as pesquisas sobre os métodos de ensino para alunos com transtorno do espectro autista? Uma revisão integrativa da literatura.	2017	CAPES
Vecchia, Christiane Cordeiro Dalla e Vestena, Carla Luciane Blum	Artigo	Aprendizagem escolar de crianças com autismo e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores.	2020	CAPES

Fonte: Elaboração própria (2025).

A busca e leitura dos trabalhos revelou uma grande quantidade de pesquisas sobre atendimento educacional especializado e a entrada de alunos público da educação especial. Logo, a escrita e análise dos trabalhos foi pensada a partir da reflexão trazida quanto ao processo de permanência destes estudantes na escola e em sala de aula. Neste tópico, é importante pensar em quais caminhos e perspectivas a inclusão tem tomado ao longo dos anos, bem como no que os trabalhos apresentam acerca de recursos, estratégias e modos de aprendizagem significativa e subjetiva que contribuam não só para uma estadia em sala, mas para que o processo de ensino seja efetivado.

3.1 INCLUSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL COM FOCO NA PERMANÊNCIA

Após as pesquisas nas bases de dados e a delimitação das pesquisas sobre atendimento em sala de recursos e autismo foram discutidos os trabalhos dos seguintes autores: Dalvi (2021); Lopes (2020); Bernacki (2021) e Scuzzato (2023). O trabalho dessas autoras traz uma perspectiva sensível sobre a educação. Suas pesquisas envolvem encontros coletivos, adaptações de estratégias e movimentos que retomam a necessidade de práticas pedagógicas baseadas na inclusão dos alunos alvo da educação especial. Quanto às pesquisas sobre autismo e ensino fundamental, foram discutidos os trabalhos de Silva (2023); Redmerski (2018); Lobato (2021); Santos (2016) e Cardoso (2023).

Referente aos aspectos educação inclusiva and permanência todos os trabalhos selecionados do portal BDTD foram descartados após a leitura completa. Isso porque um dos trabalhos evidenciava o plano educacional individualizado, entretanto não apresentava estratégias sólidas de inclusão e permanência. Além disso, trazia em seus resultados apenas aspectos com foco nos professores e em suas percepções. O trabalho seguinte pontuava a sala de recursos multifuncionais, porém se tratava de uma construção envolvendo a estrutura e o desenvolvimento do AEE, sem mencionar também aspectos de aprendizagem e pedagógicos.

Desta forma, foram discutidos também os artigos da plataforma CAPES dos autores: Santos e Sardagna (2023) e Nunes e Cunha (2024). Estes foram selecionados no eixo educação inclusiva and permanência na escola. Já os trabalhos de Aporta e Lacerda (2018), Silva et al. (2021), César et al. (2020), Azevedo e Nunes (2017), Andrade et al. (2021), Dalla Vecchia e Vestena (2020) e Weizenmann (2020) reúnem pesquisas que envolvem os aspectos de autismo and ensino fundamental.

Dalvi (2021) faz uma breve construção sobre os processos de escolarização das pessoas com autismo a partir da teoria histórico-cultural de Vigotski. Sua investigação parte, em um primeiro momento, da análise das políticas públicas que embasam a trajetória da educação inclusiva. A autora se dedica ainda a ressaltar a importância de compreender a singularidade de cada sujeito, inclusive os modos de aprender em sala de aula. Com uma pesquisa participante, evidencia os processos subjetivos pelos quais os sujeitos se constroem e defende que é fundamental que o ensino valorize as potencialidades de cada aluno.

Ao pensar a educação como processo formativo para o outro, Dalvi (2021) propôs um trabalho colaborativo com professoras de sala que se deu através da parceria e construção de estratégias que valorizassem as potências de alunos com autismo. Os primeiros capítulos desta dissertação se estenderam em analisar não só os processos escolares teóricos, mas também, espaços físicos, interacionais e relações entre pares.

Dentre essas reflexões, a autora destaca a relação aluno-professor destacando que dentro da aprendizagem e da educação inclusiva devem ser estabelecidas variadas possibilidades. Nas discussões de sua pesquisa, Dalvi (2021), aponta dados de seu trabalho de construir planejamentos de atividades junto às professoras. Em sua escrita, fica clara a dificuldade de comunicação entre a professora da sala regular e do AEE. A pesquisadora ressalta ainda falas quanto à descrença sobre o aluno, além de adjetivos de incapacidade em relação ao seu aprendizado. Além disso, em seus diários de campo registrou em alguns momentos a dificuldade em realizar o trabalho colaborativo devido à ausência da equipe escolar. Em suas considerações finais, evidencia a importância do trabalho colaborativo, das trocas e da realização de planejamentos pensados na singularidade do sujeito. Deixa claro ainda que ensinar se concentra num processo reflexivo sobre o outro e sua potência, garantindo a permanência desses alunos no espaço escolar.

Semelhante ao trabalho analisado acima, os apontamentos de Redmerski (2018) são descritos em sua dissertação trazendo as características políticas e sociais que devem ser atribuídas à escola, caracterizando-a como espaço social de interação e aprendizagem para além de conteúdo. O estudo discorre ainda sobre a necessidade em conhecer o aluno que compõe a

sala de aula, estar atento e com um olhar observador às suas vivências.

A pesquisadora traz apontamentos críticos quanto à consolidação do conceito de educação. Enfatiza que incluir é ver o outro da maneira como ele se apresenta para quem o vê. Para ela, educar exige um processo de mudança e compromisso com a diferença. Ela destaca ainda que é indispensável conhecer o aluno e enxergá-lo em sua construção (Redmerski, 2018).

Em seu primeiro capítulo voltado aos apontamentos sobre educação, resgata os modelos educacionais da antiguidade, aqueles que, por sua vez, só eram destinados a quem se sobressaía em boas condições econômicas. A autora, em sua pesquisa, propõe-se a compreender como se dá o processo de ensino e aprendizagem das pessoas com autismo através da análise documental das práticas pedagógicas de professores e por meio de entrevistas semiestruturadas com professores e alunos. Para ela, o desenvolvimento da teoria histórico–cultural contribuiu significativamente neste campo, à medida que se compreende a educação como modo de luta coletiva e impulsionadora de emancipação social.

Na análise de seus dados, feita a partir da análise de conteúdo, Redmerski (2018) registra que os professores propõem maneiras variadas para promover a aprendizagem do aluno com autismo. Nas transcrições das falas dos alunos, há evidências de que eles atribuem afeto aos professores pela forma como são vistos. Consequentemente, os alunos mencionam maior leveza quanto ao conteúdo acadêmico já que se consolida essa boa relação com o professor. Apesar disso, observou-se na pesquisa a ausência de planejamentos educacionais no dia a dia destes alunos. A autora constata ainda que é fundamental ouvir e compreender o que o aluno traz em relação aos aspectos envolvendo seu cotidiano escolar pontuando que essa escuta contribui para a sua permanência no espaço escolar.

Ao ler as pesquisas destas duas autoras, reflito sobre como o ensino e a aprendizagem se constituem como processos complexos e entrecortados por movimentos culturais e sociais. Ensinar e consequentemente aprender, se revela como um encadeamento de sucessivos movimentos políticos e coletivos ao longo do tempo. A inclusão nada mais é do que um constante desejo de que a diferença seja vista e enxergada como potência e expressão. Isso implica refletir sobre como os processos interacionais entre aluno e professor se fazem necessários para a inclusão.

Lopes (2020) traz, em caráter bibliográfico, referências que apontam que, no século XX, pais de crianças com deficiência reivindicaram um espaço para que elas pudessem aprender. Embasada teoricamente em Freire e um aporte metodológico crítico, adentra sua investigação sobre a inclusão a partir de um capítulo de apresentação sobre o autismo. Ao escrever, a autora propõe que, ao pensar nos aspectos educacionais, é necessário refletir sobre o processo de

subjetivação de pessoas autistas.

Neste sentido, trago aqui o significado de educar que, simbolicamente representado por uma classe morfossintática de verbo transitivo direto, traduz-se por “dar a (alguém) todos os cuidados necessários ao pleno desenvolvimento de sua personalidade”. Refletindo sobre este significado, cabe, dentro da sala de aula, permitir que cada estudante ali matriculado possa se mostrar em sua totalidade e desejo e que, afetando-se por todos os outros que ali o acompanham, consiga desenvolver a sua personalidade. Cabe ressaltar que Redmerski (2018) observa que conceitos como integração e inclusão não são equivalentes. Para que o aluno esteja de fato incluído, é necessário fazer com que ele pertença de acordo à sua maneira.

O trabalho de Lopes (2020) dedicou-se a analisar como se dá o processo de inclusão de um estudante autista na sala de aula regular em uma rede municipal de ensino do município de Rondonópolis. Durante sua pesquisa, realizou visitas à sala regular e à sala de recursos, na posição de observadora participante. Ainda assim, foram feitas entrevistas com pessoas da equipe escolar como a professora da sala de recursos e a coordenadora pedagógica. Estando em sala de aula, se deparou principalmente com movimentos significativos de exclusão/integração. Um aluno que não é mencionado na chamada diária, tampouco envolvido em atividades coletivas. Esse aluno, por sua vez, apenas ali se encontra. Em sua continuidade a seus diários de campo, relata ainda que o adolescente apesar de fazer parte da classe fica a todo momento invisível (Lopes, 2020).

Esta autora conclui que ainda são diversas as falhas presentes no ensino e no eixo da inclusão, estas em sua maioria relacionadas às dificuldades de elaboração de recursos e estratégias e dificuldades em compreender a diversidade e subjetividade de cada aluno. Ainda assim, ressalta que existem barreiras quanto à formação docente continuada.

Santos (2016) propõe em sua pesquisa que, ao se deparar com barreiras referentes à inclusão, os corpos e movimentos das pessoas autistas ainda são considerados como caráter de impossibilidade para a aprendizagem, seja ela qual for. Logo, ela busca esmiuçar o processo de escolarização das pessoas com autismo dentro de duas escolas municipais de ensino. Suas reflexões se deram através da composição de um grupo focal com crianças matriculadas na mesma classe das crianças autistas, utilização de questionários e entrevistas semiestruturadas realizadas com professores (de sala regular e de recursos), pessoas componentes da coordenação, familiares das crianças entre outros.

Com uma pesquisa ancorada nos apontamentos freirianos, Santos (2016) observa que um sistema educacional declaradamente moldado às bases da produção e dos resultados ainda se constitui como um dos empecilhos dificultantes da inclusão. Em paralelo, Lopes (2020)

ressalta que a instituição escola em sua totalidade ainda se atém aos estudantes como produto social que gera produtividade.

Nesse aspecto, desconsiderar a diversidade e as assimetrias individuais de variados corpos ainda produz exclusão em instituições de ensino. Os apontamentos desta dissertação fazem com que sejam rememorados alguns questionamentos. É notável, nas bases de dados pesquisadas, um intenso volume de diversas pesquisas e publicações quanto ao processo de formações de professores e dificuldades com recursos estruturais e/ou financeiros como facilitadores para a inclusão das pessoas autistas.

No percurso da educação especial na perspectiva da educação inclusiva é essencial que sejam repensados os processos educacionais como um todo. Cabe nisto, potencializar recursos, estratégias, formato de conteúdo entre outros. Além disso, cabe ainda transformar o chão da escola em um espaço coletivo, social, político e singular (Santos, 2016).

Cabe, quanto a isso, refletir sobre de que forma um movimento social individual enquanto ser humano também se faz indispensável nesta trajetória, de forma que é fundamental não apenas o caráter formativo, mas encontrar e enxergar no aluno possibilidades e desejo de aprendizagem e de vida.

Neste sentido, é válido destacar a fala de uma professora trazida por Santos (2016):

> [...] eu não quero essa formação eu quero formação em arte. A gente tinha que ter auxílio de alguém... eu até consigo fazer alguma coisa, mas ele risca tudo de preto... tem as meninas que sabem, mas na sala de aula esse aluno precisa de atenção. (PLUTÃO). [1]

Foi transcrita nessas linhas a fala de uma professora da sala regular entrevistada pela pesquisadora durante a pesquisa, em suas palavras, ela afirma não ter desejo por formações quanto ao aprendizado sobre crianças com autismo.

Em seu trabalho, Scuzzato (2023) debate sobre o funcionamento das salas de recursos multifuncionais e as questões de aprendizagem do TEA (Transtorno do Espectro Autista). Assim como nos outros estudos, faz uma breve discussão quanto às políticas públicas voltadas para a educação especial. A partir de uma discussão quanto às questões de interação e aprendizagem, ela enfatiza que as práticas pedagógicas para as pessoas com autismo devem ser elaboradas visando uma aprendizagem sólida e eficaz, destacando a importância das salas de

[1] Na dissertação de Régia Vidal Santos (2016), Plutão se apresenta como nome fictício dado a uma das dado a uma das professoras participantes de sua pesquisa, intitulada: ¨A escolarização de crianças com transtorno do espectro autista: uma possibilidade de emancipação¨.

recursos e o trabalho colaborativo.

Seguindo a perspectiva do materialismo histórico-dialético, foi construído um grupo focal com professoras de sala de recursos da escola selecionada para a pesquisa no Espírito Santo. Logo, a pesquisadora construiu temas de estudo e configurou encontros, apresentando-os às participantes da pesquisa. Cabe destacar que as participantes tinham menos de um ano em sua função como professoras de sala de recursos. Dentro da perspectiva dos encontros, a pesquisadora propôs estudos temáticos (Scuzzato, 2023).

Em suas análises, a autora destaca o desejo das professoras de viabilizar o aprendizado dos sujeitos independentemente de diagnósticos. Entretanto, descreve também, as impossibilidades que ainda persistem neste processo e que por vezes são demarcadas pela dificuldade em que as professoras possuem em compreender o modo em que o estudante aprende. Scuzzato (2023) menciona também as limitações das profissionais quanto à construção de estratégias concretas e adaptadas e/ou de lidar com a diversidade. Por fim, ressalta a importância da busca pelo conhecimento e da formação continuada.

Com aproximações semelhantes às de Scuzzato, Weizenmann (2020) realizou uma pesquisa com questionários semiestruturados a fim de compreender a opinião de professores da sala regular ao ter em sua classe alunos com autismo. Paralelamente à pesquisa de Scuzzato e a estudos como o de Silva (2023), Weizenmann encontrou em suas análises professores que relatam preocupação ao ensinar alunos alvo da educação especial. Isso porque afirmam saber pouco sobre o espectro.

Embora demonstrassem em suas falas preocupação e dificuldades, eles afirmaram entender que cada aluno é individual e por isso construíam planejamentos individualizados. Ao refletir sobre isso, observou-se que essa reflexão é proposta por César et al. (2020) ao salientar a construção de atividades individuais ao modo de aprendizagem de cada aluno. Os autores expõem em suas análises que à medida que os docentes criam vínculos e conhecem seus alunos, desenvolvem sua prática com mais clareza e segurança. Finalizam seu trabalho pontuando que, é essencial que mais estudos na área sejam publicados, assim como no processo de fazer educação, no qual o professor surge como sujeito importante (Weizenmann, 2020).

O trabalho de Bernacki (2021) evidencia a educação como um processo de liberdade para os sujeitos. Com uma dissertação referenciada nos estudos críticos de Adorno, a pesquisa descreve os aspectos do AEE (Atendimento Educacional Especializado) e suas contribuições para a inclusão de alunos com autismo no estado do Mato Grosso. A autora aponta que a construção sólida de uma educação inclusiva consiste em propor que o aluno se constitua como um sujeito crítico.

Bernacki (2021) atribui como uma das barreiras da inclusão a dificuldade social em conviver com a diferença e com corpos que se apresentam de outras formas. Quanto aos aspectos de acesso, inclusão e permanência para ela, o ato da matrícula não é a solução para abarcar todos esses processos. Seu estudo aponta que para garantir que os alunos alvo da educação especial permaneçam na escola é necessário que todas as práticas que cheguem até o aluno sejam adaptadas. Dentro destas adaptações, a pesquisadora cita exemplos como a presença de apoios escolares, envolvimento da equipe, suportes de comunicação entre outros.

A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas com mães de alunos com autismo, professoras da escola da rede municipal entre outros participantes. Durante a análise das respostas encontradas, Bernacki (2021) demonstrou que para a maioria das entrevistadas o processo de inclusão se inicia ao conhecer o outro e proporcionar a ele variadas formas de aprender. Relatam ainda dificuldades quanto a suporte estrutural e educacional (formações e especializações). Assim, a autora conclui ressaltando que a implementação do AEE (Atendimento Educacional Especializado) em todas as escolas é crucial para dar início à inclusão. Ademais, a autora propõe que, o acesso, a inclusão e a permanência de alunos com deficiência são efetivadas a partir de uma rede de colaboração entre os profissionais envolvidos nas práticas escolares.

Paralelamente ao estudo citado acima, Andrade et al. (2021) analisam um estudo de caso realizado em uma escola da rede pública em Fortaleza. As autoras pontuam que as atividades realizadas no AEE potencializam os conteúdos aprendidos em sala de aula, facilitando o processo de aprendizagem do aluno. Refletem ainda sobre a importância da família e do professor da sala de aula regular para o processo de inclusão, assim como da interação com os pares.

Durante seu trabalho, vivenciaram a rotina escolar dos alunos e utilizaram entrevistas com professores de sala regular, AEE e os pais dos mesmos, além da observação experimental de relações além da sala de aula. Em suas considerações finais, as autoras pontuam a necessidade de estudos aprofundados e atuais, assim como, descrevem os benefícios do trabalho colaborativo, planejado e pensado na subjetividade do aluno Andrade et al. (2021).

É bastante comum quando se trata de educação inclusiva fazer leituras que se comprometem em destacar que incluir não é apenas matricular. Neste sentido, apesar de uma longa caminhada para que a diversidade seja vista, ainda é notável a grande necessidade de estudos e proposições voltados aos sujeitos com autismo e seus modos de ser e estar para além de aspectos como formações docentes e critérios diagnósticos. Santos e Sardagna (2023) reúnem, por meio de uma revisão de literatura, trabalhos que relacionem os aspectos das

políticas na educação inclusiva ao longo do percurso da educação especial. Logo, discutem essas políticas associando-as às bases curriculares e a estratégias de inclusão em sala de aula. Com um trabalho dividido por eixos temáticos em sua discussão, os autores enfatizam a relação entre a educação e a política, pontuando que a influência de discursos neoliberais e capitalistas se reflete em práticas pedagógicas que transformam os estudantes em produtos sociais.

Nesse sentido, apesar de os estudos apontarem um aumento significativo nas matrículas de alunos alvo da educação especial, eles indicam que variadas barreiras impossibilitam a permanência destes no ambiente escolar. Dentre elas, a persistência da hegemonia nos modos de ver os alunos e fazer educação. Ainda assim, nota-se um fator clínico que ultrapassa os meios terapêuticos e invade os espaços educacionais (Santos; Sardagna, 2023). Por fim, as autoras concluem que para que a sala de aula se torne de fato inclusiva muitos processos precisam ser modificados. Dentre eles a flexibilização do currículo escolar, as modalidades de ensino, entre outros.

Nunes e Cunha (2024) buscaram resgatar produções científicas relacionadas à construção do PEI (Plano Educacional Individualizado) entre os anos de 2017 e 2021. Em suas pesquisas, destacam a importância da construção dos planejamentos educacionais para alunos com deficiência. Nesse sentido, escrevem sobre as falhas que ainda perduram no sistema de ensino mesmo que sejam construídos planejamentos. Ainda assim, apesar da existência de documentos escritos, há uma prevalência de profissionais que não os utilizam.

Descrevem que a ausência de um trabalho colaborativo e práticas que se façam distantes de planos educacionais podem interferir no processo de aprendizagem e permanência dos estudantes. As autoras mencionam que a falta de exigências políticas para a implementação do PEI (Plano Educacional Individualizado) também compromete o processo do saber-fazer dos estudantes e/ou professores (Nunes; Cunha, 2024).

A dissertação de Silva (2023) buscou estudar as dificuldades da inclusão e descrever os aspectos da relação entre professores e alunos com autismo. No cenário de uma escola da rede pública, foi realizada uma pesquisa qualitativa, com a aplicação de um questionário de perguntas abertas a cinco professores. Dessa forma, a autora propõe que além da capacitação profissional cabe ao professor propor um ambiente acolhedor ao seu aluno.

Além disso, é dever da escola promover readaptações para garantir a inclusão. Silva (2023) ao analisar os dados coletados em sua pesquisa evidencia que os participantes da pesquisa demonstraram-se inseguros quanto a dar aulas para alunos com autismo. A autora associa tal insegurança ao tempo de formação dos profissionais, visto que atuam há mais de uma ou duas décadas. Neste estudo, todos os profissionais afirmaram não ter acesso a formação

continuada. No decorrer da pesquisa, ela observou a dificuldade na elaboração de estratégias, adaptação de atividades e também na elaboração de planejamentos individuais.

Fica visível que há ainda um déficit no sistema educacional como um todo. As pesquisas tendem a descrever dificuldades de formação, dificuldades em compreender e lidar com alunos com autismo, entre outros. Por outro lado, observo que há uma escassez na produção de trabalhos que discorram sobre estratégias sólidas e concretas de adaptação e modos de ensino, principalmente no ensino fundamental e com alunos matriculados do 6º ao 9º ano.

O estudo de Silva (2023) e o artigo de Nunes e Cunha (2024) se correlacionam à medida que o primeiro evidencia a necessidade de que o conteúdo ministrado em sala de aula seja planejado, discutido e ajustado às necessidades dos alunos que ali se encontram, visto que a falta desses processos previamente estruturados provoca não só a evasão dos alunos, mas também o desinteresse pela sala de aula e pelo espaço de educação. Em consonância, o estudo seguinte deixa clara a dificuldade docente em elaborar e construir tais instrumentos.

Dentro da pesquisa, Silva (2023) menciona ainda a importância de um mediador em sala de aula, que auxilie o aluno com autismo em seus aspectos interacionais e com as atividades. Ressalta também que o envolvimento da escola junto à família é de grande importância no desenvolvimento do aluno. Em suas conclusões, a autora afirma que é necessário maior investimento na capacitação docente, assim como, em recursos. Quanto a estes, refere-se principalmente à presença do auxílio em sala de aula, mas também recursos estruturais para a elaboração de adaptações.

Aporta e Lacerda (2018) escreveram um artigo com o objetivo de estudar propostas elaboradas para um aluno com autismo em uma rede privada de ensino. Com um aporte teórico embasado em Vygotsky, os autores propõem que as práticas pedagógicas vistas na atualidade ainda não garantem um processo efetivo de aprendizagem. Assim, desenvolveram um trabalho com entrevistas semiestruturadas com a equipe escolar da criança junto à análise dos recursos utilizados.

No decorrer da pesquisa, as autoras apontam que inicialmente a professora participante da pesquisa demonstrou receio quanto ao ensino do aluno. visto que afirmava achar que ele não aprenderia. Ao longo das análises, observam a mudança de olhar e nas práticas abordadas por ela. Tais mudanças se deveram ao fato de que a docente afirma ter compreendido as formas de aprender do aluno e suas potencialidades, ao realizar essa mudança significativa, retoma o olhar para o sujeito que seu aluno é e não sua deficiência. Ao final do artigo, concluem que a prática reflexiva e distanciada de um olhar médico-biológico voltado somente para o diagnóstico se mostra importante para a aprendizagem dos alunos (Aporta e Lacerda, 2018).

Em seu artigo, César et al. (2020) apresentam um trabalho a partir da elaboração de recursos adaptados para uma aluna com autismo do 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública de ensino. O trabalho colaborativo com a equipe escolar se desenvolveu a partir do projeto da pesquisadora de conhecer o funcionamento da aprendizagem da criança no ambiente escolar. Logo, foram realizadas pela professora do AEE adaptações em conteúdos e atividades da disciplina de ciências, devido às dificuldades da aluna.

Durante o trabalho foram propostas atividades envolvendo conteúdos concretos e dinâmicos com o uso de imagens e relação entre nomeação/categoria, assim como, o ensino a partir de atividades práticas e individualizadas. Ambas as atividades foram correlacionadas ao assunto dado em sala e adequadas à série mencionada. Os autores concluíram que a utilização de materiais adaptados e pensados de forma subjetiva ao aluno facilita o processo de aprendizagem, inclusão e interação em sala de aula (César et al., 2020).

Silva et al. (2021) apontam como objetivo de seu estudo investigar de que forma o ensino e as práticas em sala de aula têm garantido a inclusão em uma escola de Caxias, no Maranhão. Para isso, foi construído um questionário aos professores da escola selecionada para a pesquisa, a fim de conhecer seus processos docentes. Durante a discussão dos resultados, os autores fizeram a análise das respostas dos professores, um deles afirmava não concordar com alunos com maiores comprometimentos matriculados em sala de aula regular. Afirmava também não realizar um planejamento específico para os alunos com dificuldades de aprendizagem.

Diante das respostas trazidas, o estudo pontua a importância da estruturação do PEI e da elaboração de aulas com formatos diferentes. Ressalta ainda a complexidade evidenciada pelos professores em elaborar e construir recursos e estratégias de ensino que contribuam com a aprendizagem dos alunos (Silva et al., 2021).

Ao discutir os trabalhos publicados na área da educação especial é visível a persistência de alguns empecilhos para o avanço de discussões nesse campo. Há uma extensa demanda de trabalhos que discutem as dificuldades docentes relacionadas às complexidades de adaptação de atividades e recursos com propostas diferentes quanto ao aprender. Ainda assim, muitos estudos discorrem sobre a dificuldade em compreender o Transtorno do Espectro Autista e sua heterogeneidade. Observou-se também, uma extensa quantidade de publicações que se comprometem em revisões bibliográficas e de literatura. Por vezes, tais revisões se dedicam a análises de políticas públicas e em se ater ao processo de conceituação do autismo e das características clínicas do transtorno.

Lobato (2021) propõe, em sua dissertação, compreender de que modo e por quais meios os professores e a escola implementam a inclusão. A autora se baseia em uma metodologia

qualitativa, na qual construiu um grupo focal com dez professores do ensino fundamental de uma escola pública do estado do Amazonas. As entrelinhas do trabalho destacam a importância da coletividade entre a equipe escolar, a família do aluno e os profissionais que o acompanham.

Partindo disto, descreve a escassez de recursos e materiais como um entrave para a inclusão. Afirma ainda que a relação entre a tríade professor – aluno – ensino é de fundamental importância para a aprendizagem. Em suas análises, as falas dos professores trazem dificuldades estruturais como a quantidade de alunos em sala de aula, assim como a ausência de auxiliares. É importante destacar que a pesquisadora afirma que os participantes da pesquisa trazem poucas estratégias em suas falas, contribuindo em sua maior parte com relatos do cotidiano. Lobato (2021) finaliza seu trabalho pontuando a insuficiência de recursos de ensino. Junto a isso, mesmo diante dos avanços em pesquisas, ainda perduram dificuldades docentes em compreender o autismo. Reforça a necessidade de novas políticas públicas comprometidas com a educação especial.

Azevedo e Nunes (2017) desenvolveram em seu artigo uma revisão de literatura com apontamentos sobre a educação inclusiva e métodos de ensino, assim, buscaram trabalhos entre os anos de 2008 e 2013. Com foco nos professores, estabeleceram dentre os seus objetivos, investigar os processos de ensino por eles utilizados para oportunizar os processos de inclusão e permanência dos alunos com autismo na classe regular. De maneira quantitativa, as autoras expuseram os dados encontrados. Em suas análises expuseram que é baixo o quantitativo de trabalhos que de fato abordam aspectos pedagógicos. Ainda em seus dados, encontraram um baixo percentual de professores com especialização em educação especial.

O trabalho faz menção a um fator importante: a quantidade de alunos matriculados em séries distantes de suas idades devido a dificuldades de aprendizagem e de conteúdo. Trazem ainda a existência de trabalhos pouco explorados e descritivos correlacionando isso a um impasse no que se refere à educação inclusiva, visto que o desconhecimento das formas de aprendizagem do aluno pode dificultar o planejamento individual. Ao final, as autoras concluem que há a necessidade de formações continuadas e o trabalho com métodos de ensino diversos e individuais (Azevedo; Nunes, 2017).

Dalla Vecchia e Vestena (2020) discutem, em estudos com aporte teórico na teoria histórico-cultural, a importância da interação em sala de aula, e como o desenvolvimento desse processo é fundamental para os alunos com autismo, inclusive para o processo de aprendizagem. Revelam ainda a persistência de dificuldades encontradas no ambiente escolar para promover tal interação e como esta auxilia o processo de estruturação individual e coletiva. Assim, a mediação dos professores torna-se um dos primeiros passos para promover a troca

nessas relações cotidianas.

Com um trabalho metodologicamente qualitativo, as autoras utilizaram como instrumento entrevistas semiestruturadas com professores e observações em sala de aula a fim de compreender o processo de ensino e aprendizagem de crianças com autismo. As autoras ao analisar as respostas das professoras, afirmam que o processo de inclusão se dá à medida que o professor reconhece que a sua mediação proporciona mudanças na aprendizagem. Ao longo desse processo de mudanças a inclusão e a permanência dos alunos em sala de aula se tornam cada vez mais sólidas (Dalla Vecchia; Vestena, 2020).

Cardoso (2023) pesquisou e propôs em sua dissertação uma colaboração entre o AEE (Atendimento Educacional Especializado) e a sala regular. Para isso, construiu junto aos professores rodas de conversa. Em seus objetivos, buscava refletir não só sobre o que via no lócus escola, mas também nas entrelinhas das relações. A autora pontuou ainda que através das rodas de conversa e dos ditos e não ditos o processo de inclusão também se estabelece. O lócus da pesquisa se deu em duas escolas da rede pública do Rio de Janeiro, através da discussão de um aluno de cada escola matriculado no ensino fundamental.

Na discussão dos dados, Cardoso (2023) transcreve pequenos trechos das falas dos professores participantes. Nas análises realizadas sobre a primeira escola a autora reforça que algumas estratégias de inclusão eram trazidas pela equipe do AEE como o uso da CAA logo na chegada do aluno à escola, assim como uma rotina a ele apresentada para que se sentisse confortável a estar em sala de aula. Nesse sentido, ela aponta a ausência de recursos trazidos pelos professores da sala de aula regular.

É interessante observar também que, durante a roda de conversas, eram partilhadas estratégias com aproximações a aspectos clínicos. Outro aspecto a ser refletido é a maneira em que o aluno autista ainda é visto de maneira estereotipada. Por fim, a pesquisa enfatiza o quão importante é o trabalho colaborativo. Neste sentido, o partilhar e o fazer coletivo impulsionam não só a inclusão, mas também a construção profissional docente e pessoal-social (Cardoso, 2023).

Apesar do crescimento dos estudos na perspectiva inclusiva, fica clara a necessidade de mais estudos na área. Dentro dos aspectos da educação especial, há lacunas que não se fecharam com o tempo. Dentro dessa perspectiva de revisão bibliográfica poucas foram as pesquisas desenvolvidas com adolescentes com autismo. Ainda assim, há um foco voltado às formações docentes e continuadas, assim como uma ênfase à melhoria de recursos e de espaços estruturais em escolas no país como um todo. Além disso, é possível encontrar pesquisas que estejam envolvidas com contextos mais clínicos do que educacionais. É inevitável observar também

que, dentre as leituras, há ainda profissionais da educação que observam seus alunos como corpos incapazes de aprender e/ou compreender o que é passado. Além de falas que reproduzem o autismo como o desconhecido. Apesar de algumas pesquisas valorizarem o trabalho colaborativo, em muitas, esse se mostrou apenas com observações de sala e instrumentos para perfis de professores e suas formações. Causa-me inquietude e estranhamento a pequena quantidade de escritas que promovem práticas com os alunos como atores principais de seus estudos.

4. METODOLOGIA

4.1 APORTE TEÓRICO METODOLÓGICO

Este estudo pauta-se em uma pesquisa qualitativa. Esta metodologia considera o estudo como um processo variável no qual numerosas nuances podem estar interligadas. Desta forma, ao olhar e pesquisar sobre seres humanos, é válido pensar na figura humana como um ser social e coletivo. Sendo assim, cabe ao pesquisador ater-se a um olhar atento e observador quanto ao seu objeto de pesquisa, a fim de captar toda a subjetividade que o circunda (Oliveira, 2008).

O eixo metodológico apoia-se na pesquisa-ação colaborativo-crítica. A pesquisa-ação convida o pesquisador a refletir e a aprofundar-se em todos os aspectos que permeiam o outro. É, assim, por meio dessas reflexões que o cenário coletivo passará por mudanças sociais efetivas que só serão possíveis mediante trocas dialógicas. Desta forma, é essencial conhecer e compreender o funcionamento da rede educacional de ensino e olhar para o outro com pensamento crítico-reflexivo (Jesus; Vieira; Effgen, 2014). Ainda partindo da perspectiva do eixo metodológico, nota-se que, quando se adentra no contexto escolar, é fundamental que haja contato, compreensão, conhecimento não só sobre os participantes dentro deste processo (alunos, corpo docente, gestão pedagógica), mas também sobre o funcionamento, inclusive estrutural, da rede escolar. A indagação quanto ao que deve ser refletido exige que antes da mudança efetiva se reconheça e entenda os porquês. Dentre eles, englobam-se conflitos, saberes, relações interacionais, vivências, entre outros (Oliveira, 2008).

Envolver a pesquisa qualitativa na perspectiva da educação provoca no pesquisador o desejo de envolvimento social e ético. Junto a isso, sabe-se que a educação é um processo humano-social ativo e que a todo momento gera no ser humano metamorfose. Nesse processo social, a pesquisa em educação, atravessada pela teoria histórico-cultural, enfatiza os processos coletivos como fundamentais no ensino. Fortalece ainda o processo de mediação e a presença do outro como essenciais na construção do ensino-aprendizagem (Smolka et al., 2021).

4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes são alunos com autismo matriculados no ensino fundamental do Colégio de Aplicação (Codap) da Universidade Federal de Sergipe. Os critérios de inclusão foram: alunos matriculados do 6º ao 9º ano do ensino fundamental do Codap que fossem atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) e que possuíssem diagnóstico

de TEA (Transtorno do Espectro Autista).

4.2 CAMINHOS DA PESQUISA

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Os participantes foram incluídos mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para que seus direitos fossem preservados. Foi realizado um levantamento bibliográfico a partir de pesquisas e estudos em variadas plataformas de artigos e/ou dissertações com o objetivo de aprofundar o objeto de estudo já estabelecido nesta pesquisa. A esse levantamento seguiu-se a apresentação do referencial teórico.

Para a pesquisa no CODAP foi feito o contato com a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da instituição. Logo após, foi necessário identificar e detalhar as informações sobre a quantidade de alunos matriculados com TEA (Transtorno do Espectro Autista) em cada série, assim como, quantos destes frequentam a sala de recursos. Essa parceria com o AEE teve o propósito de realizar um mapeamento do processo de matrícula e entrada desses estudantes dentro da instituição, para ver quais se encaixavam nos critérios de inclusão previamente estabelecidos. Portanto, a escolha dos participantes da pesquisa foi definida com base nesse levantamento estruturado junto ao atendimento educacional especializado.

No segundo momento, foi realizado um encontro com a professora da sala de recursos, a fim de compreender o processo de implementação da sala de recursos na instituição, entender o funcionamento das relações entre a equipe escolar e o AEE e compreender os aspectos de ensino e aprendizagem desses alunos dentro do espaço educacional. Buscou-se ainda investigar as portarias e as documentações referentes ao início da efetivação de políticas públicas na perspectiva inclusiva na instituição.

As visitas foram previamente gravadas para confecção de um banco de dados da pesquisa. Além disso, após a consolidação das etapas anteriores descritas, foi realizado um encontro com a professora de língua portuguesa da sala de aula comum das turmas em que os participantes da pesquisa estão matriculados, a fim de compreender os desafios e as possibilidades desses processos interacionais encontrados no contexto escolar no cotidiano das práticas educativas. Este se deu a fim de provocar e partilhar as experiências sucedidas em sala de aula com alunos com TEA por meio das discussões com a docente. Para esta etapa, foram realizadas gravações de áudio para posterior confecção de relatório descritivo. Como um terceiro momento, foram realizados 60 (sessenta) atendimentos junto aos estudantes da pesquisa, a fim de compreender e trabalhar suas dificuldades linguísticas. Estes momentos

aconteceram do mês de agosto de 2024 até o mês de maio de 2026, e possibilitaram à pesquisadora estar atenta às narrativas construídas por estes jovens sobre suas rotinas diárias escolares. Todos os encontros foram realizados semanalmente, na modalidade grupal. Durante estes encontros, foi possível ainda analisar os aspectos linguísticos dos adolescentes e refletir sobre como o trabalho coletivo, por meio da mediação, dos atendimentos grupais e da interação, contribuiu para a permanência dos adolescentes na instituição.

Ademais, para além da observação e do encontro com a professora, utilizei também, como instrumento, um questionário estruturado para fazer um levantamento de aspectos socioemocionais, dificuldades linguísticas e de interação destes estudantes na escola. O foco dos atendimentos foi o trabalho com a linguagem oral e escrita realizado de forma coletiva, seguido da análise de como estes atendimentos auxiliaram no processo de permanência dos alunos com autismo na sala de aula. Por fim, após esse processo as análises dos resultados obtidos durante o trabalho foram feitas por meio de relatórios crítico-descritivos.

Quadro 5 – Síntese dos caminhos da pesquisa

PERCURSO DA PESQUISA	DESCRIÇÃO
1. Encontro inicial com o Atendimento Educacional Especializado da instituição	Primeiro contato e reunião com a professora do AEE a fim de compreender a quantidade de alunos com Transtorno do Espectro Autista matriculados no CODAP e quantos destes frequentam a sala de recursos.
2. Encontros com a professora do AEE	Processo de compreensão da implementação da sala de recursos no CODAP e de políticas públicas e portarias da instituição, assim como reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem dos alunos da pesquisa.
3. Encontros com os estudantes da pesquisa	Construção de encontros coletivos com os estudantes a fim de ouvi-los sobre suas narrativas diárias escolares e suas experiências.

Fonte: Elaboração própria (2026).

No quadro abaixo estão descritos os participantes da pesquisa que compareceram aos atendimentos grupais, além da descrição da professora do atendimento educacional especializado da instituição. Consta também a professora da sala de recursos que atua na instituição. Todos os nomes utilizados neste trabalho são fictícios, de modo a manter o sigilo da pesquisa. Estas identidades se referem a personagens muito queridos por estes alunos. Destaca-se que todos estavam matriculados entre o 6º e o 9º ano no início da pesquisa e que, ao longo do processo, avançaram para o ensino médio.

Quadro 6 – Participantes da pesquisa e professora do AEE da instituição

PARTICIPANTES DA PESQUISA	
Luffy	Estudante do Colégio de aplicação, matriculado no 1º Ano do Ensino Médio. 17 anos. Diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA). É um adolescente curioso e divertido. Gosta de fazer diversas perguntas, tem um grande apreço por animes e filmes de ação e terror no geral. Tem muito apreço por músicas de variados gêneros.
Nimona	Estudante do Colégio de aplicação, matriculada no 1º Ano do Ensino Médio. 15 anos. Diagnosticada desde a infância com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é uma adolescente interessada em conteúdos de tecnologia. Gosta de jogos online e tem grande talento com desenhos, fazendo variadas representações de personagens de jogo, por exemplo.
Chaves	Estudante do Colégio de aplicação, matriculado no 8º Ano do Ensino Fundamental nos Finais. 15 anos. Diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), gosta bastante de conteúdos jornalísticos. Tem uma boa memória com fatos do cotidiano, recordando muitas informações. Gosta de acompanhar programas de televisão no geral e interessa-se pelas artes e pelo desenho, produzindo vários deles diariamente.
Truman	Estudante do Colégio de aplicação, matriculado no 1º Ano do Ensino Médio. 14 anos. Diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tem um interesse tecnológico em desenvolver personagens de forma gráfica. Compreende aspectos técnicos de programação de jogos e é fã de animes, jogos online e filmes de variados gêneros.
Marcele	Graduada em Fonoaudiologia, 26 anos. Estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação. Integrante do GEPELC – Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Comunicação Alternativa.
Helena	Professora do Atendimento Educacional Especializado do Colégio de Aplicação da UFS.
Estela	Professora da disciplina de português e redação do Colégio de Aplicação da UFS.

Fonte: Elaboração própria (2026).

5. ONDE OS CAMINHOS NOS LEVARAM

Para concretizar essa análise de dados, é importante pensar nos participantes da pesquisa e nos aspectos que os circundam. Junto a isso, refletir sobre as políticas públicas que consolidaram a entrada destes estudantes no Colégio de Aplicação da UFS (CODAP) e que junto a essa entrada foram a base da constituição do serviço de AEE – Atendimento Educacional Especializado. Primeiramente, foi feito um levantamento das políticas públicas e ações afirmativas constituídas pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e pelo Colégio de Aplicação (CODAP), a fim de compreender o processo de entrada dos estudantes na instituição. O quadro abaixo sintetiza esses documentos.

Quadro 7 – Políticas e ações afirmativas da Universidade Federal de Sergipe

DOCUMENTO	OBJETIVO	ANO
Resolução nº 006/2014/PROEST	Instituir o programa de Ações Inclusivas – PRAINCLUIR - para contribuir com apoio acadêmico às PNE (pessoas com necessidades especiais)	2014
RESOLUÇÃO Nº 49/2021/CONEPE	Aprova alterações na Resolução nº 06/2014/CONEPE, que institui o Programa de Ações Inclusivas da UFS.	2021
RESOLUÇÃO Nº 49/2023/CONSU	Institui a Política de Acessibilidade e Inclusão para as Pessoas com Necessidades Específicas na Universidade Federal de Sergipe e dá outras providências.	2023
PORTARIA nº 17, de 20 de abril de 2022.	Nomeia os membros para compor a comissão para discussão sobre o processo de inclusão e permanência de alunos com PNE do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe para o ano letivo de 2022.	2022
EDITAL Nº 05/2021	A Direção do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP/UFS) torna público, para o conhecimento dos(as) interessados(as), que estarão abertas as inscrições para o Sorteio Público de Vagas para o 6º ano do Ensino Fundamental do ano letivo de 2022.	2021

Fonte: Elaboração própria (2026).

No que se refere a políticas e ações afirmativas para pessoas com deficiência, foi instituído pela UFS, em 2014, o programa PRAINCLUIR. Neste programa as ações de inclusão ainda não mencionavam os alunos da educação básica matriculados no Colégio de Aplicação. A diretriz, no entanto, reforça o caráter acadêmico da instituição em se comprometer com apoio pedagógico, articulação de grupos de trabalho, formação continuada entre outros para alunos com necessidades especiais[2].

É relevante destacar que as ações do programa PRAINCLUIR consideram como alunos com necessidades educacionais, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Esse parágrafo, por sua vez, não inclui alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Além disso, no que se refere ao apoio pedagógico, não especifica quais serão as ações realizadas, apenas deixa claro que os alunos com necessidades devem ter algum tipo de apoio.

Nessa resolução, torna-se visível um maior movimento de conscientização, apoio substancial, ações orçamentárias e a divulgação de pesquisas no âmbito da educação especial, por exemplo. Aprofundando a análise dessa resolução, podemos observar a disposição de ações majoritariamente iniciais. Penso que, no que se refere a alunos com deficiência, o PRAINCLUIR se consolidou como um "pontapé" de ações afirmativas e inclusivas.

No ano de 2021, sete anos depois do programa PRAINCLUIR, a Resolução nº 49/2021/CONEPE altera alguns de seus artigos, estabelecendo que as ações inclusivas adotadas pela instituição devem abranger o Colégio de Aplicação e a pós-graduação para além dos alunos matriculados apenas na graduação. Nesse contexto, as ações de trabalho pedagógicas passaram a contemplar os alunos matriculados também no Colégio de Aplicação.

As principais mudanças observadas entre a Resolução nº 06/2014 e a Resolução nº 49/2021, além da inclusão de alunos do Colégio de Aplicação e da pós-graduação, são o aumento dos representantes no comitê de ações. Ao olharmos de forma ampla para esse eixo político da inclusão percebemos que as mudanças principais ocorreram apenas sete anos depois entre as duas resoluções, quase duas décadas. No que se refere à educação e à inclusão, pode-se dizer que essa grande distância de anos de certa forma compromete o ensino e a aprendizagem de alunos que tenham sido matriculados na instituição entre esses anos. Outra consideração a ser feita é que essas foram as únicas mudanças instituídas, não tendo sido modificado nenhum dos aspectos de apoio pedagógico e/ou no sentido de ensino e aprendizagem.

No ano seguinte, o Codap institui uma comissão para discussão da entrada e permanência

[2] No texto, é mencionado o termo alunos com necessidades especiais seguindo a escritura e os termos das resoluções apresentadas no quadro de políticas afirmativas.

de alunos com necessidades especiais na instituição, o que se deu por meio da Portaria nº 17, de 2022. Esta, por sua vez, publicada nos editais do CODAP, é um documento simples apenas nomeando membros para que seja dado o início do processo de entrada de alunos com deficiência no Colégio de Aplicação. A partir desta comissão, no edital de chamada pública do ano seguinte nº 05/2021 foi realizada a reserva de cotas para pessoas com deficiência, sendo o ano de 2022 o primeiro ano a receber matrículas de estudantes com deficiência no Codap. Este edital, também de maneira simples, institui 6% das vagas de cotas para pessoas com deficiência na instituição. Neste edital, fica estabelecido que os estudantes aprovados nas vagas devem estar com laudos médicos atualizados por médicos da área atestando suas deficiências, sujeitos à comissão de análise do laudo. Considera ainda que caso haja indeferimento e recusa de um possível recurso, o estudante perde sua vaga.

É no ano de 2023, com a Resolução nº 49/2023/CONSU que se institui a política de acessibilidade e inclusão em que são mencionados alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtornos Específicos de Aprendizagem (TEAp) entre outros. Esta resolução dispõe sobre formações continuadas e acessibilidade estrutural, além do acompanhamento no processo pedagógico do aluno.

Diferente das outras resoluções, a 49/2023 é a mais completa e mais atualizada. Dentre as mudanças, institui acessibilidade e inclusão e faz a troca do termo "necessidades especiais" para alunos com "necessidades específicas". Como complemento, a nova diretriz estabelece que sejam feitas adaptações de acordo com a necessidade do aluno, além do uso de Tecnologias Assistivas (TA) quando necessário. Dispõe ainda de artigos que deixam claro que barreiras educacionais em instrumentos como provas sejam eliminadas. Sugere o uso do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) para auxiliar e contribuir com um processo educacional efetivo.

Como política de acessibilidade, promove a valorização das singularidades, assim como a equidade de oportunidades. Estabelece o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Inclui ainda mudanças nos sites e sistemas de gestão a fim de garantir acessibilidade, além de incentivar projetos de pesquisa dentre outras ações. Pode-se considerar que esta resolução dentre as outras aqui postas se torna a mais completa e estruturada para o desenvolvimento de uma instituição comprometida com a inclusão social e com a educação especial na perspectiva inclusiva.

Assim, o primeiro encontro foi realizado com a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) do CODAP. No segundo momento, o encontro foi realizado junto à professora de língua portuguesa dos participantes da pesquisa. Após estes dois momentos iniciais, se deu um encontro inicial coletivo com os participantes da pesquisa. Esse encontro foi conduzido pela pesquisadora a fim de identificar, no discurso dos participantes, marcadores sobre suas

experiências escolares no Colégio de Aplicação.

5.1 QUE ESCOLA É ESSA?

O Colégio de Aplicação (CODAP), atualmente com 67 anos, foi fundado em 30 de junho de 1959. Inicialmente nomeado como Ginásio de Aplicação, integrava a Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (FAFI). É no ano de 1968 que este passa a fazer parte da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Ao longo desses anos de instituição, muitas mudanças ocorreram no que se refere à estrutura e à localização do CODAP.

No ano de 2008, foi instituída a Resolução nº 31/2008/CONSU, que institui o regimento interno do Colégio de Aplicação. O documento estabelece que, para além do regimento interno, a instituição será regida pela Universidade Federal de Sergipe. Além disso, atribui à instituição de ensino a realização de capacitações para os profissionais do campo administrativo e da educação e concede o espaço de ensino como lócus de estágios supervisionados para alunos de graduação da UFS. Além dessas atribuições, estabelece o CODAP como espaço de ensino, pesquisa e extensão. Deixa claro também que as atividades do CODAP estão integradas a setores como CONTEPE, SETEPE, CONGE e CONCLASSE, entre outros.

Em relação às normativas técnicas e aos aspectos pedagógicos, desde a sua fundação o ingresso no Colégio de Aplicação ocorria mediante a realização de provas; por um curto período de tempo, adotou-se o sorteio público e, em seguida, retomaram-se as provas. A Resolução nº 31/2008 estabelece a retomada do sorteio, movimento que volta a acontecer em 2009. Após a mudança, o CODAP adotou medidas como alterações no sistema de avaliação, pois defendia a ideia de que a modalidade sorteio trazia estudantes de diversas realidades escolares.

No ano de 1994, o Colégio passa a instituir formalmente sua estrutura de ensino no prédio em que funciona até os dias de hoje. Dentro da UFS, localiza-se próximo à DIASE e à prefeitura, contando com uma área externa viva com gramado, árvores frondosas e suas sombras, bancos de cimento e um espaço ao ar livre que chama a atenção de quem passa ao redor. Diariamente, podíamos ver estudantes experienciando sua vivência escolar de variadas formas fora das salas de aula. Por vezes, sentados nos bancos ouvindo música, interagindo em brincadeiras/jogos coletivos no gramado, vivenciando atividades didáticas fora das paredes formais de concreto e das cadeiras de plástico enfileiradas. Atrás do prédio estruturado, uma quadra ampla e gradeada para a prática de esportes e aulas de educação física.

Para chegar até o CODAP, é necessário adentrar por um corredor aberto e com bicicletário. A primeira porta de vidro nos leva a um balcão de granito no qual podem ser tiradas

dúvidas e informações. À esquerda, pode-se encontrar um auditório – pequeno – um espaço de secretaria e orientação escolar. À frente, se localiza a sala dos professores. Simples, contém uma única mesa redonda com cadeiras ao redor e alguns armários de ferro. À direita, um amplo corredor que leva ao pátio e, logo à frente, na parede, um mural indicando os horários de aulas das turmas. Ao lado do mural, situa-se a sala de recursos, na qual funciona o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Dentro da sala de recursos, tínhamos duas mesas redondas, um mapa do Brasil na parede, alguns livros e uma pequena estante com recursos. Jogos como bingo, cara a cara e de formação silábica. Além de jogos em cartolina, produzidos pelos alunos atendidos junto às professoras. Ao todo são poucos jogos.

5.2 O QUE NOS REVELAM OS DIÁLOGOS COM AS PROFESSORAS?

Para início do processo, o encontro com a professora do Atendimento Educacional Especializado trouxe alguns momentos importantes quanto à implantação de políticas públicas e na estruturação do AEE.

> H: aqui chegou recente no codap. Em 2024, a gente começou com a sala de recursos que veio como instrumento da política e começamos com anamnese, conhecendo o espaço da sala e o processo com a família pra saber quem é o público alvo. O público que temos aqui é DI, TEA, aluno com baixa visão [...] porque o público do AEE é bem restrito ne? Aluno com superdotação, o transtorno global e deficiência física. Temos um aluno cadeirante... e um público maior que são os alunos com autismo. Temos muitos alunos com tdah, a escola atende mas a sala de recursos so foca o público alvo da educação especial [...]. No final de 2023, a gente entrou com um processo de compreender a partir da estrutura de profissionais do colégio o que é a educação especial e o porque da perspectiva inclusiva, fazer parte desse processo. Foi um período de conscientização. O atendimento só começou de fato em 2024.
>
> (Encontro inicial, H., 22 de abril de 2025)

Em suas palavras, H. explica como se deu o início do processo de implementação da sala de recursos e das políticas de educação especial. Ela afirma que, para além de questões políticas e documentais, o estabelecimento das políticas de educação especial caminha a passos largos e longos, já que, até o ano de 2025, era a única profissional para atender a todos os alunos da instituição. Neste encontro, coloca também aspectos financeiros e de infraestrutura que precisam fazer parte do planejamento, para que aconteça a solidificação do processo.

> H: [...] não tinha a dupla matrícula. Que agora tem a da sala de recurso. A gente faz a política, mas sem o recurso financeiro, isso faz muita falta. A gente faz com financiamento próprio do colégio e da DAIN, que tem um edital e a gente faz parte pra comprar os materiais. Então é deles o edital, mas a gente pediu pra fazer parte. Ter

> uma política de fato que atenda a educação especial por conta da segunda matrícula faria muita diferença. As escolas estaduais e municípios tem ne, então todo aluno com a dupla matrícula recebe a mais, a escola tem um valor pra gastar com a educação especial. É um material que precisa ser renovado todo ano ne, por causa da organização. Ate pra irganizar a sala ne, é um trabalho bem devagarzinho com esforço [...].
>
> (Encontro inicial, H., 22 de abril de 2025)

É visível que dentro do âmbito educacional ainda persistem barreiras e obstáculos quando se fala em políticas de inclusão. Trata-se de um caminho longo e marcado por entraves. Apesar das constantes lutas no cenário político, a realidade dentro das paredes da escola revela um processo árduo. Neste encontro, H. celebra a entrada de alunos com autismo na escola regular, assim como a estruturação de recursos que contribuam com a educação deles. Ao mesmo tempo, em seu discurso, deixa escapar como a grande demanda, a alta carga horária e as exigências curriculares obrigatórias também interferem no processo.

> H: [...] como não temos psicopedagogo eu recebo os pais e crio um relatório pedagógico e encaminho pros professores. Para que eles tenham essa informação. Eu sugiro algumas atividades e adaptações. Sao 35 no todo, entre o público do AEE e alunos com TDAH, que recebem essa assistência. Os que eu atendo aqui são 22, alunos com autismo. A gente tem que estar envolvido com a extensão também e eu preciso encaixar com meus horários porque é bastante coisa pra fazer e eu to sozinha [...] esse ano eu só consegui me envolver em um. Nossos projetos tem sempre os alunos PCD envolvidos.
>
> (Encontro inicial, H., 22 de abril de 2025)

Em relação ao trabalho colaborativo com a sala regular, para H. ainda persistem entraves. Fazendo uma analogia à *rigidez cognitiva* (característica de pessoas com autismo) ela expõe como trabalha em conjunto aos professores da sala de aula regular.

> H: Ta la nas atribuições dos professores do AEE, eu não dou assistência aos professores (da sala comum) todo dia mas precisa da parceria. Então o profissional trabalha com o aluno, família e com o professor. Se eles precisam de ajuda eu separo os turnos pra falar com eles. Antes da 2ª semana do período letivo eu ja tenho um quadro que eu mando pros professores com as demandas e as questões, a deficiência do aluno, apresento caso, faço resumo do relatório [...] faço essa preparação e encaminho. Os que tem dificuldade vem ate mim e fazemos juntos [...] não vou dizer tranquilo, mas to vendo muitos pontos positivos. A gente fala no autismo na resistência cognitiva ne... e aí eu coloco pra gente adulto ne, que a gente tem muita dificuldade, como a gente foi criado e no processo de escolarização, isso influência muito... não to romantizando a resistência dos professores, mas acontece, é comum, o que cabe a coordenação e equipe tem que mostrar o ponto positivo. Imagine a satisfação do professor em perceber que o aluno ta conseguindo avançar na sua disciplina? É uma via de mão dupla, é isso que eu vou mostrando nas reuniões [...]

(Encontro inicial, H., 22 de abril de 2025)

A colocação de H. mostra que, dentro do processo de inclusão, promover um ensino diverso é algo que ainda não se constrói plenamente na prática. Seu discurso evidencia embaraços diários na prática colaborativa e educacional que, por vezes, podem dificultar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com autismo em sala de aula regular. Diante desse encontro, podemos compreender o quanto ainda é preciso caminhar para uma educação inclusiva e atuante.

Pereira e Ribeiro (2024) afirmam que as dificuldades no trabalho colaborativo entre o professor da sala de aula regular e o profissional do AEE ainda se devem à dificuldade de compreender o modo como cada profissional deve atuar. Isto porque, para alguns professores da sala de aula regular, a sala de recursos funciona como um reforço escolar. Apontam ainda o descontentamento manifestado pelo professor da sala regular quanto à ausência de tempo para um trabalho colaborativo com o AEE.

Em oposição a tais colocações, Santos (2024) traz em suas pesquisas um trabalho colaborativo em um município da Paraíba. Em suas análises, descreve a colocação de professores de sala de aula regular que reconhecem como extremamente importante o trabalho realizado na sala de recursos. Nesse estudo, as profissionais de sala regular afirmam observar avanços na aprendizagem dos alunos que frequentam a sala de recursos, assim como apontam que desejam sempre fazer um trabalho articulado ao AEE.

Para além de questões educacionais, H. afirmou que o processo de entrada dos estudantes no CODAP não é realizado integralmente pela instituição. Trata-se de um processo integrado com outros setores como a Divisão de Assistência ao Servidor (DIASE), que fica responsável pelas avaliações relativas às cotas, por exemplo.

> H: eu não sei dizer com precisão.. na graduação também tem a cota. Eu vou perguntar a quem é bolsista. A gente so tem a devolutiva da diase se pode fazer a matricula se ja tem o laudo, mas a gente não tem essa questão não da entrada. Esse processo é com a diase, uma entrega de documentos. Eles precisam confirmar de fato que concorreu a vaga, quando chega pra gente ja é pra matricular porque de fato passou na etapa pcd. E ai eu peço que traga o laudo clinico. Antes tinha a técnica especial que fazia um quadro pro professor ter alguns detalhes e conhecimento.

(Encontro inicial, H., 22 de abril de 2025)

Esse momento com H. demonstra a necessidade urgente de que, para além de resoluções e portarias públicas, os profissionais da educação estejam envolvidos e comprometidos com o

processo de aprendizagem destes estudantes. Cabe ainda, dentro dessas reflexões, analisar: a que se deve essa resistência citada por H.? É fundamental que pensemos de onde e por que esses movimentos de resistência têm se mantido fortes dentro de uma instituição federal comprometida com o social e o coletivo.

Além do encontro com a professora do AEE, foi realizado um encontro com uma das professoras de português do Colégio de Aplicação. A instituição conta com mais de um professor por disciplina, organizados de acordo com a série e definidos no início do ano letivo. Durante o encontro, E. explicou como funcionavam algumas estratégias e modos de ensino dos conteúdos a alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ela já conhecia os modos de funcionamento e de aprendizagem de Luffy, Nimona, Truman e Chaves, pois lhes dava aula. Durante a conversa, perguntei sobre a estruturação do PEI e como funcionava o processo de adaptação de atividades em sala de aula.

> E: O PEI é construído no dia a dia [...] geralmente os professores de mesma disciplina sentam juntos e a gente vai conversando e construindo. A estruturação das atividades é feita de forma diferente, as avaliações são feitas de forma diferente [...]

Silva et al. (2021) destacam a importância da organização e estruturação do PEI. Logo, um planejamento de ensino individualizado feito de forma colaborativa e sistemática, pensado a partir do aluno, pode contribuir para o desenvolvimento de atividades individualizadas capazes de se ajustar aos objetivos de aprendizagem nele estabelecidos. A fala de E. nos conecta diretamente ao diálogo com H., já que esta afirmou que a implantação do AEE se iniciou de fato em 2024. As entrelinhas desses apontamentos sugerem que, desde o início do atendimento educacional especializado aos alunos, instrumentos como o PEI podem não ter sido construídos e utilizados nesse processo.

> E: O conteúdo é expositivo, eu avalio pelo que eu observo [...] o tipo de escrita, tipo de texto, a consciência fonológica [...] como é a argumentação, se conseguem fazer. Ás vezes sentar ao lado pra ver a atividade [...]

E. mencionou que, para que o processo educacional aconteça na perspectiva da inclusão, observa diariamente os alunos e, a partir desse olhar, redireciona o formato do conteúdo e das atividades. Em outro momento, relatou que, antes de ser professora em sala de aula, já ocupou outros cargos na equipe e na gestão pedagógica, razão pela qual não encontra dificuldades no trabalho colaborativo. Mencionou o AEE, por exemplo, como um dispositivo muito importante na escola e com o qual está sempre em contato.

Nunes e Cunha (2024) destacaram a importância dessa construção de parceria entre a equipe como uma articulação que contribui para o processo de mediação, uma aprendizagem vasta de experiências e possibilidades para o estudante. A partir da perspectiva sociocultural, esse processo de observar, compreender e estar próximo do aluno configura-se como um processo de mediação que pode provocar desejo em estar e aprender. Partindo desse olhar, para Vygotsky a aprendizagem se dá pela interação e pelos processos de mediação através das relações sociais. Um professor que conhece seu aluno consegue promover diferentes estratégias e possibilidades de acesso ao conhecimento.

5.3 ENCONTROS GRUPAIS E O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA LINGUAGEM ORAL, LEITURA E ESCRITA

Os encontros foram previamente configurados em gravação de áudio para posterior transcrição e análise. Vale destacar que, nas transcrições, se destacam as falas, bem como os movimentos implícitos dos estudantes, seus posicionamentos e suas opiniões sobre o ambiente escolar. Destaca-se que as transcrições revelam questões linguísticas importantes sobre o processo educacional de ensino e inclusão. Nesse processo, a escuta permitiu identificar falas e trechos importantes em que os estudantes se colocam em suas vivências escolares.

Para além desses três momentos iniciais, foram realizados 60 (sessenta) atendimentos junto aos estudantes da pesquisa, a fim de compreender e trabalhar suas dificuldades linguísticas. Estes momentos aconteceram do mês de agosto de 2024 até o mês de maio de 2026. É importante apontar que, durante este período, houve dificuldades como: férias escolares; mudanças de horário em semanas de provas; recessos juninos e natalinos, incompatibilidade de calendário e jogos internos da instituição a qual estudam. Assim como os encontros anteriores, estes foram gravados e transcritos. Destes, foram trazidos para a análise desta pesquisa 21 (vinte e um) encontros. O critério de escolha destes 21 encontros se deu a partir da seleção de um relatório mensal dentro deste período destacado entre os anos de 2024 e 2026.

Em um segundo momento, foi realizado um encontro coletivo com três dos adolescentes participantes da pesquisa, a fim de discutir um quiz por eles respondido sobre alguns aspectos do ensino e infraestrutura da escola. Um dos adolescentes não pôde participar, pois estava em recuperação de uma cirurgia e afastado de suas atividades.

Durante a conversa, eles, de forma simples, trouxeram algumas de suas impressões sobre o que acham e como se sentem em seu ambiente escolar. Por se tratar de um quiz em que a maioria das questões era de caráter objetivo, algumas de suas respostas foram diretas, como

analisaremos a seguir. Abaixo será apresentado um quadro com a descrição das sessões do quiz.

Quadro 8 – Quiz sobre processos escolares

QUESTÕES	ASPECTOS ABORDADOS
TOTAL 4 (Todas dicotômicas)	Ambas as questões relacionadas à estrutura escolar, espaços de lazer, espaço físico e materiais utilizados.
TOTAL 7 (5 dicotômicas, 01 subjetiva e 01 múltipla escolha)	02 questões sobre os aspectos interacionais; 02 questões sobre o relacionamento com colegas de classe; 03 questões sobre os aspectos socioemocionais.
TOTAL 9 (03 dicotômicas, 04 de múltipla escolha e 2 de resposta aberta)	01 questão sobre a relação com os professores; 01 questão sobre a relação com as disciplinas; 01 questão sobre os conteúdos dados em sala de aula e as dificuldades de aprendizagem; 01 questão sobre a participação de trabalhos em grupo; 01 questão sobre ajuda recebida em sala; 01 questão sobre mudanças na escola feitas pelos alunos; 01 questão sobre a sala de recursos e 02 questões sobre como os estudantes se sentem em sala de aula.

Fonte: Elaboração própria (2026).

Na 9ª (nona) questão da seção aspectos emocionais, quando perguntado sobre como se sente na maior parte do tempo na escola Luffy utiliza vários adjetivos. Minha escuta se deu mais observadora quando o ouvi relatar sobre suas dificuldades e como recebe ajuda quando perguntado sobre sua disciplina favorita.

> L: calmo, cansado e feliz. Eu fico com sono ne. Minha materia preferida é espanhol e geografia. O professor de geografia é legal, eu gosto dele. Quem me ajuda é o bolsista, escrevendo [...] ah tipo um texto que ta no quadro. Se tiver muita coisa muito calculo escreve pra mim. Eu não tenho não vontade, so as vezes. Tem uma professora que eu não gosto muito, ela é muito grosseira. Eu tenho amigos, amigas não. Eu não tenho dificuldade em me concentrar, mas as atividades são longas e difíceis. (Luffy, 27 de fevereiro de 2025)

Diferentemente de Luffy, Nimona atribui outros adjetivos a seus sentimentos em relação à escola, assim como Chaves.

> N: calma, cansada, desanimada. Não tem espaço de lazer dentro da escola não... tem

> a quadra, fora da escola. Nem todo dia tenho vontade de ir pra escola.
> C: eu fico cansado, feliz. Gleice na quarta e sexta me ajuda, é na Ufs. Tem muita gente na sala, os deveres difíceis. (Chaves, 27 de fevereiro de 2025)

Na seção ensino e aprendizagem, referente à questão “qual sua matéria favorita?”, em relação às disciplinas ofertadas na escola, Luffy e Nimona expuseram que suas maiores dificuldades se concentram nas matérias que envolvem cálculos e números. Quanto a Chaves, afirmou que português e as línguas estrangeiras também são difíceis. Ainda que sejam respostas diretas e sucintas, elas permitem ver como os estudantes se sentem no ambiente escolar. Eles ressaltam as dificuldades escolares com disciplinas que envolvem subjetividade e cálculos.

Além disso, apesar de afirmarem que têm amigos e que participam de atividades grupais, sentem-se cansados e desanimados, sem vontade de estar todos os dias nas aulas. É nos dizeres e nas entrelinhas que observamos as dificuldades sentidas pelos adolescentes no dia a dia, ligadas à organização didática e a sobrecarga do funcionamento de aulas, sobrecarga sensorial e psíquica de interação, além das dificuldades enfrentadas em conseguir entender o assunto.

Os processos de aprendizagem e do desenvolvimento da linguagem oral e escrita estão diretamente ligados à interação. Partilhar experiências com pares diferentes é essencialmente importante para nossa constituição como sujeito. Os primeiros encontros com o Luffy, Chaves e Truman evidenciavam dificuldades em se expressar, assim como um encontro tímido, característico de um grupo ainda em formação. É válido deixar claro que Nimona ainda não participava deste grupo, chegando apenas algumas semanas depois.

5.4 CONSTITUIÇÃO GRUPAL: CRIAÇÃO DE AFETO, SENTIDOS E LINGUAGEM

Nossos encontros eram marcados por movimentos significativos e singulares de cada um deles. Para além da linguagem oral, da leitura e da escrita, momentos de afeto, expressão individual e posicionamento político e social. As estratégias levadas para os encontros eram previamente organizadas, planejadas e pensadas nos objetivos de trabalho com a linguagem oral e a escrita. Inicialmente, enquanto fazíamos as atividades de forma grupal, observávamos dificuldades na identificação de fonemas e sua representação gráfica, assim como dificuldades de acesso lexical nas estratégias propostas.

Nos primeiros encontros, em sua maioria, eram utilizados jogos de tabuleiro, alinhados aos objetivos de trabalho e à dinâmica do grupo. No primeiro encontro utilizamos o jogo: ***Responda se puder***. Constituído por um tabuleiro com variadas categorias semânticas (esportes, meios de transporte, personagens históricos, alimentos), entre outros, observávamos para além das dificuldades linguísticas quais experiências vividas os meninos nos trariam, assim como de

que forma iam se afetando pela linguagem dentro do grupo.

> Chaves: e como começas cachorros?
> M: profissão com a letra p?
> Chaves: profissão!
> Luffy: peixes, oia, peixes
> Chaves: azul! Pode colocar no azul.
> Truman: posso azudar?
> M: já que saiu profissão com a letra P você sabe alguma?
> Luffy: peixes, pronto...
> M: mas é uma profissão?
> Luffy: planetas...
>
> Truman: posso dar uma dica? Qual a profissão que pega os peixes?
> Luffy: pescaria...
> M: comida com a letra M?
> Chaves: lasanha.... tomate, suco.
> Truman: tomate é com t!
> M: isso. E lasanha?
> Luffy: L...
> M: e com M?
> Chaves: mida...
>
> (1º encontro grupal – 28/08/2024, recorte da atividade: ***Responda se puder***)

As respostas de Chaves e Luffy às perguntas da estratégia utilizada evidenciam grandes dificuldades linguísticas. Entre elas, dificuldades em associar a letra sorteada a um significado linguístico de uma determinada categoria, movimento que acontece repetidas vezes. Lopes (2023) aponta que, por vezes, esses erros iniciais na escrita se dão por dificuldades na aquisição da linguagem oral, já que ambas se relacionam. A pesquisadora propõe ainda que formas tradicionais de ensino da linguagem escrita podem dificultar o processo de aprendizagem do aluno.

Nessa perspectiva, observamos que o ensino com o uso de recursos diversos favorece a aprendizagem. Além disso, no decorrer da construção do trabalho grupal, enxerga-se a potencialidade de ser e estar em meio aos outros. Vê-se, assim, no trabalho colaborativo, a potência de sua contribuição para a permanência desses alunos na escola, já que a vivência diária com outros sujeitos media a constituição de linguagem.

Os diversos contextos de comunicação proporcionados pelo espaço grupal e pelos recursos utilizados também evidenciavam marcas linguísticas no relato de experiências. Nesse encontro, utilizamos o jogo ***Imagem e ação*** – para que eles pudessem dar sentido às expressões que seriam desenhadas, assim como construir conceitos e associar ideias**.**

> L: usa pra sair pra praia....
> T: protetor solar

C: eu não saio nada... só fico em casa.

(5º encontro grupal - 26/09/2024)

M: é um objeto... pode ser usado em jogos
T: como assim jogos?
L: vídeo game
M: não.
C: bola
M: não é esse... ele tem números
T: calculadora
L: a condircionado
T: em jogos? Presta atenção nas dicas!
L: difícil...
C: três...
M: tem o número três nele, mas não é... tem relação com uma forma geométrica
L: entendi foi nada
T: controle triangular de teclado numérico...
M: usado em jogos de tabuleiro
T: meu palpite era código binário...
L: xadrez...

(5º encontro grupal, 26/09/2024, recorte da atividade: Imagem e Ação)

Podemos perceber como, aos poucos, o processo de se reconhecer entre os pares se mostra importante. Neste encontro, apesar de o grupo ser ainda recente, Truman se coloca em uma posição de mediar por poucos segundos, auxiliando Luffy nas tentativas de fazer com que o amigo conseguisse associar as pistas dadas e acessar de forma lexical o objeto que seria a resposta. Givigi et al. (2023) afirmam que a grupalidade e o processo de observar a diferença no outro são passos importantes na constituição do sujeito com autismo. É nesse grupo que, ao vermos o modo de ser e de estar do outro, podemos nos afetar e nos construir.

A partir do oitavo (8º) encontro, Nimona já se encontrava presente. Truman e Nimona mantinham uma relação de amizade para além dos muros da sala de aula. Essas relações fortificadas de início se faziam bem presentes entre os dois. Aos poucos, os diálogos que por vezes inicialmente eram somente a dois se expandiram aos quatro. A ideia desse encontro era uma atividade em duplas para que pudessem cooperar uns com os outros se ajudando, utilizando o jogo também de tabuleiro ***Escrevendo Certo.***

T: eu e Nimona!
N: saci
A: nossa guri!
L: s – a – c, né?
P: isso.
M: Qual é a terceira letra do alfabeto?

S: A!
A: é a letra C, caramba
S: não é a letra A, primeira
A: ela falou terceira

(8º encontro grupal, 17/10/2024, recorte do jogo: ***Escrevendo Certo***)

M: como se chama aquela escada que se movimenta e substitui elevadores em shoppings?
C: esconder!
T: escada rolante

(8º encontro grupal, 17/10/2024**,** recorte do jogo: ***Escrevendo Certo***)

Os movimentos linguísticos de Chaves nos remetem a Vigotski e seu conceito de mediação. Junto às questões de linguagem escrita, os contextos conversacionais e estruturas de diálogos de Chaves sempre me chamavam atenção. A mediação por meio de um signo utilizado nos encontros se fazia sempre presente nos turnos em que Chaves tomava a iniciativa. Costas e Ferreira (2011) mencionam que a presença de um mediador em um ambiente rico de experiências sociais e culturais cativa o outro até que este se encontre. Não seria diferente quanto à aprendizagem da leitura e da escrita.

M: a primeira dica da categoria natureza é: animal pesado.
C: foca!
N: elefante
M: uma letra de cada. Uma letra, animal pesado
C: uma letra animal pesado
M: quais animais pesados você conhece?
C: eu não conheço animal pequenininho não
M: mas você conhece grande?
L: sim, foca grande

P: palavra de três letras, algo quente...
C: chama seu barriga
T: letra A...
C: menina eu vou chamar seu madruga pro halloween.
C: vou buscar o chaves.

(14º atendimento – 28/11/2024; recorte da atividade: Forca)

Botura et al. (2021) trazem em seus estudos as dificuldades pragmáticas encontradas no Transtorno do Espectro Autista (TEA). Segundo as autoras, observam-se, em sua maioria, dificuldades como literalidade, falas ecolálicas e dificuldades nas funções comunicativas. Na maioria dos encontros, Chaves iniciava seus turnos com falas ecolálicas ou de outros contextos, principalmente de casa ou da escola. Durante as atividades, mostrava dificuldades em compreender o que estava sendo dito pela pesquisadora, sendo necessário explicar novamente

o funcionamento da dinâmica. Neste encontro, ***estas dificuldades se mostraram visíveis por meio do jogo organizado pela pesquisadora, nomeado como Forca***.

Apresentar a eles assuntos relacionados à leitura e à escrita de variadas formas e por meio de estratégias como jogos de tabuleiro e atividades de repertório cultural tornava mais fluido o processo de aprendizagem e de assimilação de conteúdos, diminuindo as barreiras no processo de educação. Dentro desse percurso, vimos também que, apesar de a instituição contar com ações afirmativas e dispositivos como o atendimento educacional especializado e a sala de recursos, os déficits na aprendizagem e os obstáculos relativos à inclusão e à adaptação ainda se mostram persistentes. Achados como esses nos direcionam a realizar cada vez mais pesquisas e trabalhos que relacionem aprendizagem, interação e constituição grupal.

5.5 O DITO E O ESCRITO: RELAÇÕES ENTRE AS LETRAS E OS SONS

Durante os encontros, observamos que os adolescentes tinham bastantes dificuldades com a consciência fonológica e a relação fonema/grafema. Na maioria das vezes, nos solicitavam para confirmar se a escrita estava certa ou nos pediam para ditar a grafia das palavras, que se configuravam em palavras simples em grande parte dos momentos. Após esses encontros, vinha a reflexão de que Chaves, Luffy, Nimona e Truman estão em anos avançados da trajetória escolar. Em muitos desses momentos afligia-me vê-los tão perto do fim da educação básica, mas simbolicamente tão longe da sala de aula. Chaves e Truman, por exemplo, conseguiam fazer pequenas leituras com pouca compreensão, mas, para eles, a relação da transcrição do som para a grafia por algumas vezes não fazia sentido.

Nunes e Walter (2016) mostram que, geralmente, pessoas com autismo que têm dificuldades de linguagem oral costumam apresentar dificuldades de linguagem escrita. Assim, realizar representações grafêmicas de determinados sons torna-se um processo mais longo e difícil. Pode-se dizer que estas dificuldades se devem ainda às relações biunívocas de determinadas letras na língua portuguesa. Assim, durante a aquisição da linguagem escrita, é comum uma transcrição literal do falado-escrito.

C: abelha
M: isso.. e qual letra a abelha representa?
L: B
M: como que é a palavra? então qual seria a letra?
L: a?
L: a – âncora...
L: radio é R, ne?
L: livro, livro... como escreve?

(17º atendimento, 13/02/2025; recorte da atividade: ***Frase Misteriosa***).

T: quantas sílabas tem a palavra joaninha?
M: como escreve joaninha?
L: com g
C: J!
M: quantas sílabas tem?
C: dois
M: vamos separar a palavra
C: separar a palavra?
M: sim
C: J...
C: 4 sílabas
M: qual a sílaba tônica da palavra computador? O som mais forte
C: computador
T: computaDOR, ou compuTAdor?
M: com pu ta DOR
C: dor

(33º relatório de atendimento, 14/08/2025; recorte da atividade: ***Inteligênio***)

C: ei, s – a – p – u… ei vou colocar Sapucaí com s…
M: vocês não lembram nada sobre as outras regiões?
T: eu sei que a gente tá no brasil
M: qual a região que tem muitas praias? Lembram?
L: não
T: nordeste
M: minas gerais
S: como é?
N: MI-NAS *(falando a palavra a L. para ele escrever)*
L: me ajude
C: g-e-r-a-i-s

(43º relatório de atendimento, 27/11/2025; recorte da atividade: ***Explorando o Brasil***)

À medida que os adolescentes se afetavam e se constituíam como grupo, começamos a ver nos encontros um espaço seguro e confiável para eles de compartilhamento, cooperação e vivência de experiências. Inicialmente, colocavam-se com falas pequenas e curtas; aos poucos, traziam mais de suas vidas, da escola e de seus objetos de desejo para compartilhar conosco. Neste dia, Nimona partilhou conosco a inquietude de "ser vista" caso sentasse muito à frente da sala. Em sua fala, trouxe ainda que, quando sente dificuldades, não consegue ir diretamente ao professor tirar suas dúvidas, esperando que esse movimento seja dado primeiro por outro aluno.

Compreender as dificuldades linguísticas da pessoa com autismo impacta diretamente a trajetória escolar. A proposta dos encontros grupais e das atividades desenvolvidas convida a repensar as estratégias rígidas de ensino da educação básica. De modo que, ao investigar os processos de maior dificuldade na leitura e na escrita, torna-se mais exequível desenvolver

trabalhos educacionais colaborativos, atentos e fundamentados.

Nimona, diferentemente de Luffy, Chaves e Truman, é a única do grupo que não é acompanhada por um suporte de mediação em sala, frequenta apenas a sala de recursos da escola. As entrelinhas de suas palavras apresentam o desejo de que tivesse essa mediação. Linguisticamente, consegue se colocar melhor em suas palavras e em sua escrita, ainda assim, ela tem dificuldades em disciplinas mais subjetivas e de caráter matemático, o que a deixa aflita.

> N: Na frente da sala, nem tanto assim, porque dá a sensação de que todo mundo fica me olhando...
> N: Rapaz, depende da matéria. Aí eu queria.
> N: Eu espero alguém tirar a dúvida, aí eu pergunto também.
>
> (21º atendimento - 27/03/2025; recorte da atividade: ***Pergunte que eu respondo***)

A constituição desse grupo se dá de uma forma bem diversa. Nimona e Truman são fãs de jogos eletrônicos e excelentes desenhistas, além de conhecerem bastante de tecnologia e demonstrarem interesse em programação. Luffy é um menino engraçado e divertido. Gosta muito de fazer piadas e brincadeiras com seus colegas, é atento, observador e curioso. Está sempre pensando em algo que não sabe para fazer perguntas. Chaves, assim como Nimona e Truman, tem um enorme apreço por desenhos. Coleciona, em sua casa, variadas pastas organizadas com desenhos feitos diariamente. Tem um hiperfoco em emissoras de televisão. Além disso, carrega uma característica fantástica: sua memória. Chaves consegue lembrar-se de eventos que já aconteceram há bastante tempo, assim como guarda muitas informações que lhe são ditas diariamente.

Em alguns atendimentos, Truman esteve afastado, pois foi submetido a uma cirurgia. O processo de compreender-se como grupo continuava nos mostrando a potência do que é estar com pares afetuosos. Cabe pôr nesta discussão que Chaves possuía mais dificuldades linguísticas visíveis do que seus companheiros, marcadas por falas ecolálicas e descontextualizadas. Como um bom observador, atento ao seu redor, sempre tentava se encontrar nos diálogos extensos de seus colegas. Vi, aos poucos, Truman, Nimona e Luffy se tornando, em alguns momentos, mediadores de Chaves, auxiliando-o nas atividades e até em seu processo de escrever.

No encontro de número 23 (vinte e três) foi abordada a temática das classes gramaticais. Levamos estes conceitos junto ao jogo de blocos ***Caiu, perdeu***. Os três, de forma unânime, nos disseram que não sabiam conceituar substantivo, verbo, adjetivo e sujeito. Chaves tem uma

leitura mais silabada, com pausas nas palavras. Em palavras de sílabas complexas, Chaves iniciava a leitura e falava outra palavra de som inicial semelhante; nesses momentos, surgia a necessidade de mediação.

> C: verbo que... indica o ato de descansar com os olhos fechados
> C: descansar com os olhos fechados
> M: e o que fazemos de olhos fechados?
> C: dormindo
> L: adjetivo que indica alguém cheio de ra i va ou i rri ta ção...
> L: bravo?
> N: substantivo que nomeia objeto utilizado para beber cha ou café
> M: qual o nome desse objeto?
> N: copo, são 6 letras
> N: sei lá... xicara?
> C: pronome que... nomeia... nomeia... primeira pessoa no plural
> M: quando tem muitas pessoas juntas como que a gente diz?
> L: grupo!
> C: grupo, eu acertei!
> M: ó, quando você ta sozinho você diz eu. E quando tem mais gente?
> L: nós
> N: era pra ele falar
> C: é pra eu falar
> C: o grupo é eu...
> C: nosso
> M: na dica, são quantas letras? então é nosso? Ou nós?
> C: nosso!
>
> (23º relatório de atendimento – 03/04/2025; recorte da atividade – ***Caiu, perdeu classes gramaticais***)

Segundo Lotsky et al. (2025), no que se refere às dificuldades morfossintáticas, observa-se que adolescentes com autismo apresentam dificuldades no que se refere à flexão de gênero e número, assim como nos tempos verbais. No 23º (vigésimo terceiro) encontro, as falas de Chaves e Luffy nos levam a refletir que ambos possuem dificuldades em conceituar classes gramaticais, mas que, com mediação, conseguem identificar ações, por exemplo. Entretanto, Lima et al. (2024) trazem achados que apontam dificuldades linguísticas no que se refere à classe de pronomes e preposições, por exemplo, como identificado na fala de Chaves.

5.6 ENTRELINHAS NA CONSTITUIÇÃO DE SIGNIFICADO E NARRATIVAS ORAIS E ESCRITAS

No que diz respeito à narrativa, observávamos dificuldades orais e escritas nesse aspecto linguístico. Luffy, por vezes, possuía dificuldades em se explicar e em estruturar o que nos

queria dizer. Nimona possuía dificuldades no que se refere à noção temporal. Neste encontro, eles deveriam estruturar narrativas escritas a partir de cartas de uma estratégia utilizada. Para eles, tanto identificar elementos de uma narrativa quanto produzir exigia bastante esforço psíquico, necessitando da mediação constante. Fica claro nas falas de Luffy uma extensa dificuldade de organização, coesão e coerência, assim como uma produção narrativa reduzida de elementos e informações. Segundo Naman et al. (2025), pessoas com autismo têm dificuldades nos variados aspectos narrativos. O autor afirma que, há uma dificuldade sintática, assim como nos aspectos causa/consequência. Ele explica que muitas dessas questões para além de dificuldades de aquisição de linguagem se devem ao fato de que para ser um bom narrador é essencial que os níveis de alfabetização sejam bons e que tal sujeito viva boas experiências comunicativas.

> M: Tem que organizar, a frase a história
> S: falando sobre o que?
> M: sobre o que tem nas cartas que tem na sua mão.
> N: meu Deus do ceu gente....
> M: ta difícil?
> N: não sei como vou fazer isso
> C: eu também não consigo fazer isso não po
> M: você precisa de ajuda?
> C: sim
> N: Gente, alguém sabe o que é um presidio?
> T: é um tipo de prisão
> M: de pessoas que cometem crimes
> N: pronto, agora me ferrei, como é que eu vou fazer os personagens saírem de um presidio e ir pra praia?
> T: e se for o contrário? Da praia pro presidio?
> L: já inventei uma história aqui... é... duas adolescentes estavam de bicicleta, elas foram é... pararam pra almoçar, ai foi pegar a conta do restaurante e tava sem dinheiro e depois quando pagaram foram para o futebol... depois quando acabou ai elas saíram do estagio e veram uma criança chorar
> C: um motorista... de ônibus
> C: uma piscina
> C: uma piscina
> C: aqui... na piscina
> C: dentro de uma piscina
>
> (26º relatório de atendimento – 08/05/2025; recorte da atividade: ***Quem, quando e onde)***

No trecho acima, temos recortes de uma atividade de produção narrativa nomeada como: ***quem, quando e onde***. Nesta, eles deveriam construir contextos simbólicos e narrativos a partir de elementos já previamente dados como: lugar, personagem e ação. Observa-se na fala de Nimona, por exemplo, uma angústia em como construir esse cenário e de que forma organizar

e sequenciar os elementos ali postos. Ao observar tais movimentos linguísticos, optamos por estruturar a narrativa cotidiana, já que, com elementos do dia a dia, eles poderiam expressar melhor suas construções de discurso. Vemos que Chaves conseguiu nomear algumas ações e sujeitos, mas que descreve apenas fatos isolados e sem organização temporal do que aconteceu, além de situar no tempo presente fatos acontecidos no passado.

> C: aqui é a noite, casa, avó, eu, avô... estamos comendo
> M: e o que vocês fizeram a noite?
> L: feliz
> M: vocês estavam felizes?
> C: é, amar...
> N: então no ano passado eu fui com minha mãe pra comemorar meu aniversario no shopping. Ai a gente foi no cinema só que a sessão so começava as 14 hrs. Ai a gente ficou esperando e foi numa loja de roupa porque pelo jeito passar o tempo na loja de roupa demora... depois de terminar o filme a gente foi comer naquele espaço lá. Por isso minha mãe não comprou pipoca pra comer depois.
> T: ontem eu estava em casa desenhando
>
> (46º relatório de atendimento - 29/01/2026; recorte da atividade: ***Quem, quando e onde – cotidiano***)

Nunes e Silva (2023) afirmam que, dentre as dificuldades linguísticas encontradas no Transtorno do Espectro Autista (TEA) estão a dificuldade em manter um tema conversacional, assim como dificuldades de acesso lexical e de organização do enunciado que se queira produzir.

A formação do grupo com pares que se identificam reafirma a significância de construir espaços como os atendimentos grupais. Meninos como Chaves não tinham muitos espaços de expressividade e linguagem. Estar semanalmente em um espaço de comunicação e de reconhecimento fortalece a importância de estar na escola. Em diálogos como o de Chaves e Truman, vemos que a mediação de Truman auxiliou Chaves no processo de aprendizagem e construção de sentido. Logo, fazer parte deste grupo, para eles, trazia grande desejo de partilha, consequentemente, nos contavam fatos do dia a dia na escola, tornando o grupo um suporte essencial para estar na escola também.

> T: É uma emoção que você sente quando você tá lá tomando seu sorvete e derruba.
> C: sim
> M: Quando você toma sorvete, você derrubou sorvete no chão, como que você se sente?
> C: Gripado.
> M: Ó, você está tomando sorvete de chocolate. Aí o sorvete derrete e cai todo no chão, como você se sente?
> C: É uma tosse.

T: Quando você perde se você estiver tomando seu sorvete, ele ainda está gelado, mas você derruba ele todo sem querer. Por causa que alguém esbarra em você sem querer.
C: O que eu esbarrei ele?
M: Se alguém rasgar os seus desenhos, como que você vai ficar? Feliz?
C: Triste.
T: Primeira dica, tem a ver com alguma coisa por aqui.
C: Aqui é feliz.
T: Como que tu entrou aqui?
T: Mas você fez o que pra entrar aqui dentro?
C: Pra estudar!
C: Eu tava sozinho.
C: Pra estudar!
C: Eu tava sozinho.
T: A porta, a porta é bem legal, né?
C: Fico triste.
T: É bem legal uma porta cinza, né?
C: tá fechada!
T: Isso! E pra entrar, você tem que fazer o que?
T: Qual é o oposto de fechado?
T: Eu vou te mostrar praticamente.

(36º relatório de atendimento - 11/09/2025; recorte da atividade: ***Quem eu Sou – antônimos***)

M: qual o inseto que produz um alimento consumido pelo homem?
N: mosca
L: mosca
M: ó, algo que é de comer
N: aaah abelha
M: Quais as cores de um urso panda? só tem duas?
C: só tem duas
M: você já viu um?
L: vou dar uma dica
N: ele já deve ter visto kung fu panda
C: eu já vi na rede globo
L: é b...
C: eu já vi na rede globo
C: pan da
M: qual cor começa com a letra p?
C: p
L: que tem no arco íris

(37º relatório de atendimento – 09/10/2025; recorte da atividade: ***Master Júnior***)

Em alguns dos encontros, eram utilizadas atividades com temas envolvendo repertório cultural, expressão e construção de diálogos. Em momentos como esses, víamos como se tornava difícil para eles formular explicações subjetivas e mais extensas. Na fala abaixo de Nimona, fica visível a inquietude diante de uma atividade que entrelaçava subjetividade e aspectos emocionais. De acordo com Oliveira e Oliveira (2024), pessoas com autismo costumam apresentar em suas narrativas menos informações e relatos mais curtos. Em seus

estudos, identificaram também dificuldades relacionadas a sentimentos e a inferências, embora afirmem a existência de poucos trabalhos na área.

> N: Justificar a resposta não é pra mim, justificar é o caos.
> M: Por que você acha difícil justificar a resposta? Para você é difícil criar uma resposta?
> N: Sim, criar uma resposta.
> M: Mas é ruim a parte de organizar a resposta e escrever ou de criar e pensar na resposta?
> N: Os dois.
>
> (21º atendimento - 27/03/2025; recorte da atividade: ***Pergunte que eu respondo***).

Retomando a escrita de Naman et al. (2025), observávamos que Luffy, Truman, Nimona e Chaves possuíam dificuldades quanto a aspectos linguísticos socioculturais. Com isso, foram planejados blocos de atividades em que pudéssemos trabalhar características de lugares diferentes, por exemplo, a fim de que eles tivessem acesso à diversidade de culturas, espaços e ambientes. ***Levamos para eles um bloco denominado Missão Sergipe***, no qual foi apresentado o estado, as regiões sergipanas, a culinária local e aspectos de cultura de cada região. Em cada sessão do bloco era apresentada uma região do estado.

> M: vocês conhecem algum município aqui de Sergipe?
> T: já fui pra Itabaiana
> M: e você Luffy?
> L: Recife e Salvador
> N: sou conhecido pelo barco de fogo e na minha sílaba tônica tem um acento circunflexo
> N: rio de janeiro?
> L: caraca, eu não sei
> M: é um município de Sergipe...
> N: que que é município?
> M: são os interiores de Sergipe
> C: sou um ri-t-mo que... anima... mul-ti-dões.
> C: no são joão... com... za... com zabumba e triangulo nas mãos
> N: forro?
> C: essa ai eu não sei escrever não
> L: F O
> N: F O R O
> L: não é dois r
> S: tem acento?
>
> (48º relatório de atendimento - 10/04/2026; recorte da atividade – ***Missão Sergipe***)

Além de conhecermos o estado de Sergipe, discutimos coletivamente países com diferentes riquezas culturais como Brasil, Japão, Egito entre outros. É importante destacar que atividades como essas despertavam grande interesse e curiosidade dos adolescentes gerando diálogos extensos e ricos. Nesses diálogos encontrávamos também dificuldades em conteúdos

que já haviam sido consolidados na fase escolar, como, por exemplo, estações do ano e regiões do Brasil. Frequentemente, observávamos que os encontros sobre assuntos socioculturais os tornavam mais envolvidos e comunicativos, cooperando entre si nos turnos linguísticos.

> M: quais as quatro estações do ano? tem uma que chove muito...
> C: igreja?
> L: verão
> N: pri...?
> L: primaria
> C: primaria
> C: primavera
> M: em que região fica a Bahia?
> N: região? norte?
> M: não, na região que a gente mora
> N: nordeste
> M: quanto anos tem um século?
> L: o que é século?
>
> (37º relatório de atendimento – 09/10/2025; recorte da atividade ***Missão Sergipe***)

Outro aspecto linguístico de dificuldade observado nos encontros era a formação de conceitos e a relação entre o sentido de palavras e expressões, além da atribuição de significado. Como já mencionado, Luffy, como um menino curioso, sempre fazia muitas perguntas. Nas atividades não se mostrava diferente. Luffy rotineiramente costumava nos perguntar o significado das palavras, em sua maioria palavras simples e de vocabulário cotidiano.

> L: Mas o que é isso? “Irritalidade”?
> M: É ser irritado, ranzinza,bravo.
> L: Mas essa palavra é grande...
> L: O que é isso? “Oti… otimismo?”
> M: Otimismo. É ser otimista, pra cima, de alto astral.
> L: O que é isso?
> My: É alguém que sempre pensa positivo, que acha que tudo vai dar certo. Esse personagem está feliz ou com raiva, na maioria das vezes?
> N: O que é resistência?
> My: Imagina em uma briga: quem aguenta mais, quem é o último a ficar de pé. Por exemplo, quem aguenta mais tempo no fogo tem mais resistência.
> L: E o que é isso: “paciência”?
>
> (31º relatório de atendimento – 17/07/2025; recorte do jogo: ***Mega Trunfo)***.

De acordo com Neumann (2022), para a pessoa com autismo o processo de leitura e de escrita se torna complexo. Isso porque, para que seja feita a compreensão de textos, por exemplo, são necessárias mais do que habilidades de decodificação, exigindo-se inferências que fujam do processo abstrato do pensar. Ela acrescenta ainda que, no processo de leitura, por exemplo, a sequência de diversos fatores encadeados pode gerar dificuldade de compreensão

dos fatos.

Correa et al. (2020) explicam que, durante o desenvolvimento da linguagem do sujeito com autismo, pesquisas indicam comprometimento no que se refere à aquisição de vocabulário, assim como na elaboração de significados e de acesso lexical. Menciona ainda que palavras que nomeiam emoções são de difícil compreensão no Transtorno do Espectro Autista.

5.7 PERMANÊNCIA NA ESCOLA: RELATOS DE UMA VIVÊNCIA ESTUDANTIL, EDUCACIONAL E POLÍTICA

Ao analisarmos a entrada destes adolescentes na escola, percebemos, durante o processo, que esta se deu de forma efetiva. Cabe destacar que isso se refere apenas à entrada vista como processo de matrícula e acesso aos dispositivos de inclusão disponibilizados pelo CODAP como o Atendimento Educacional Especializado. Na fala de H., pudemos observar que a escola dispõe de instrumentos de anamnese e de avaliação inicial, movimentos iniciais feitos por ela para o ingresso desses alunos nas classes regulares.

Nessas mesmas pontuações da profissional do AEE, alguns trechos evidenciam uma ambiguidade observada nos corredores do Codap. Sabemos que quando se trata de educação especial na perspectiva da inclusão é essencial que os objetivos de trabalho com alunos que tenham dificuldades linguísticas e de aprendizagem estejam descritos e previamente organizados em documentos como PEI e PAEE.

Posto isso, a análise e a construção dos relatórios junto aos adolescentes mostraram que, apesar de estarem dentro da escola, o que configura uma perspectiva de maior acesso de estudantes com autismo à classe regular, sua trajetória escolar não estava garantindo inclusão. Logo, apesar do ingresso na escola, a estada dos alunos com autismo acontece com entraves e obstáculos. Para Vygotsky, a constituição do sujeito e do desenvolvimento se dá a partir do outro, do espaço, das relações e dos sentidos. Para uma trajetória escolar vivida por meio da aprendizagem e uma permanência sustentada pelas relações, a escola deve proporcionar experiências de interação e participação.

Durante os atendimentos, as questões da escola eram trazidas com frequência. No encontro em que foi feito o quiz, os alunos já pontuavam eixos importantes sobre suas trajetórias escolares. Para além destas falas e das marcas deixadas com os registros de áudio, traziam também questões educacionais de seus aprendizados. Nimona, por exemplo, em um trecho citado na seção “O dito e o escrito: relações entre as letras e os sons”, já nos dizia nas entrelinhas que os momentos em sala de aula com muitos olhares tornavam mais difícil o processo de sanar as dúvidas.

Em alguns momentos, Luffy também mostrava ansiedade sobre o processo escolar, muitas atividades, semanas de prova repletas de conteúdos rápidos e/ou até calendários exagerados com variadas avaliações em um só dia. Pensando nesses movimentos e em mostrar-lhes que são capazes de se fazer presentes, foram organizados encontros a fim de trazer novamente a escola como centro da discussão.

Desses, foi trazido de forma mais aprofundada o quinquagésimo quarto (54º) encontro, analisado a seguir, com falas e posicionamentos bem articulados sobre suas percepções acerca do que representa a escola e do seu funcionamento. Suas falas evocam a voz de adolescentes que vivem o processo.

Essas falas, em sua maioria, significavam pensamentos relacionados a aspectos de inclusão na educação e a como ela poderia ser, de fato, efetivada. No 54º encontro, a proposta foi envolvê-los em uma discussão sobre a permanência deles na instituição na qual estão matriculados. Dessa forma, foram levadas frases em ordem imperativa para que eles pudessem ler e apresentar suas opiniões em grupo. As frases em destaque representam as afirmações que eles deveriam discutir.

> ***L: Os conteúdos da escola são muito difíceis***
> L: dependendo, mais ou menos.. por ai
> T: não... só matemática que é nada intuitivo, a prova é basicamente papel e escrever
> L: as vezes tem questão de marcar x ou verdadeiro ou falso
> T: mas não tem nenhuma imagem
> T: também a questão é enrolada
> L: muito grande
> M: como assim?
> T: vou dar um exemplo
> T: "Joaozinho comprou bananas depois ele foi pra casa do seu Miguel e comprou mais bananas ele voltou pra sua casa e pro outro dia comprar mais e maçãs no total deu quantas frutas?"
> M: pra você é confuso?
> T: é
>
> (54º relatório de atendimento – 09/10/2025; recorte da atividade ***Missão Sergipe***)

A fala de Truman retoma aspectos já discutidos em outros encontros. Frequentemente, eles afirmavam que provas, atividades e trabalhos nada intuitivos – como eles mesmos nomeavam – os deixavam confusos. Para Truman, esses modos de avaliação deveriam ser construídos de forma mais objetiva, para que ficassem mais claros. Como afirma Soja (2023), alunos com autismo têm dificuldades em planejamentos e em sequências de ações. Nesse caso, informações textuais que apresentem muitos aspectos subjetivos e nenhum significante que possa ser representado podem trazer dificuldades na compreensão do que está sendo lido.

> ***T: é muito ruim estudar e organizar tudo sozinho.***
> T: adaptar tudo pros PCD´s.
> T: Nimona as vezes recebe o auxílio de prova adaptada
> N: acho os professores medianos
> M: se vocês fossem os professores como ensinariam?
> T: aulas práticas
> L: aula básica
> N: aula escrita, aula oral
> T: por exemplo a gente ve as leis de newton na vida real. tipo teve um dia que o professor me colocou pra puxar a cadeira e ele puxava do outro lado entendeu?
> L: slide
> T: nós já temos, os acompanhantes
> L: eles só copiam as coisas que está no quadro
> N: eu não tenho auxílio
> M: e como você se organiza?
> N: escrevendo no caderno
> T: ela me lembra das atividades
>
> (54º relatório de atendimento – 09/10/2025; recorte da atividade ***Missão Sergipe***)

Voltamos a pensar na perspectiva histórico-cultural quando Truman se refere a utilizar as leis de Newton na prática, por exemplo, já que, para aprender, não existe um único caminho. Um signo teórico aplicado na prática possibilita que alunos diversos que tenham variadas formas de aprender possam construir o raciocínio de forma diferente. Nesse processo, tendo o professor como mediador, a aproximação com o conteúdo se torna mais concreta. Além disso, a prática proporciona a constituição de pensamento crítico e aumento no repertório cultural.

A autora destaca ainda que a utilização de recursos que auxiliem no dia a dia pode contribuir para as ações de planejamento e organização escolar dos estudantes e que estes, por sua vez, devem ter linguagem acessível e visual (Soja, 2023). No trecho acima, Nimona menciona não ter auxílio dos acompanhantes e, por isso, faz sua organização sozinha, tentando escrever suas tarefas em seu caderno. Truman, por sua vez, ressalta a ajuda da amiga no dia a dia, já que em outros momentos nos revelou esquecer comumente suas tarefas e ter dificuldades em lembrar e organizar tudo sozinho.

As entrelinhas do não dito pelos adolescentes destacam a potência da vivência escolar e reforça a necessidade da existência desses alunos na instituição. É importante dar destaque às falas em que eles mesmos se viam em lugar de experiência. A constituição destes encontros coletivos permitiu não só o estudo sobre o desenvolvimento e os arranjos do aprendizado de ler e escrever, mas também revelam um espaço de escuta, elaboração e exposição de desejos e sentimentos. É válido ressaltar que, como adolescentes em construção, suas colocações, mais

do que sobre a educação, deixam claros posicionamentos políticos e sociais sobre si mesmos e sobre como olhar para o outro. Essas colocações se tornaram possíveis por meio de uma rede de afetos criada ao longo de meses de trabalho coletivo.

> **T:** Nós já temos, os acompanhantes.
> **L:** Eles só copia as coisas que tá no quadro.
> **N:** Copiar? Isso pode? A única coisa pode ser ler, não pode escrever.
> M: Quem te ajuda quando você tem dificuldade?
> L: É o bolsista... Só escrevendo [...] se tiver muita coisa, muito cálculo, escreve para mim.
> M: E eles ficam em todas as aulas?
> L: É cada dia, muda um bolsista.
>
> (58º relatório de atendimento - 28/05/2026).

> **M:** Como foram as provas?
> **T:** Fáceis, menos matemática.
> **M:** E o que houve?
> **T:** Não foi adaptada.
> **M:** As outras são?"
> **T:** "São."
> **M:** "E como eles adaptam?"
> **T:** "Direto ao ponto [...] Tem texto... mas não é tanto [...] Perguntas objetivas.
> **N:** Algumas fáceis, outras me deu vontade de chorar [...] física.
> **T:** Devia ser todas as provas adaptadas.
> **N:** "Tem alguns professores que a gente não foi apresentado, tipo o professor de matemática que não sabia que eu sou autista."
> **T:** "Nem pra mim também."
> **C:** "Eu fiz a prova com aquele rapaz [...] meu acompanhante que tá lá de boné [...] de bigode, óculos, o que tá de chapéu."
> **C:** "A senhora desenha na aula de espanhol?"
> **M:** "Você desenha na aula de espanhol?"
> **L:** "É... Na aula de espanhol eu tava desenhando bonecos com minha família."
>
> (57º Relatório de Atendimento - 20/05/2026)

Ao me deparar nesses encontros com as colocações dos estudantes a partir de suas trajetórias escolares, retomo algumas falas de H., professora do AEE, acerca do trabalho realizado no CODAP no que se refere à inclusão. Por exemplo, em suas falas, Luffy revela que a possibilidade de ter um acompanhante mediador em sala de aula o auxilia no processo escolar. No entanto, vemos que esse auxílio citado por ele não pode ser visto como mediação já que Luffy revela que o acompanhante realiza suas tarefas. Ele nos trazia que, às vezes, os bolsistas se atrasavam e que, quando ele tinha dificuldades com textos longos e não conseguia compreender o que estava escrito no quadro, os bolsistas copiavam o conteúdo para ele.

Assim como Truman, esses apontamentos me causaram estranhamento e me projetaram a uma reflexão sobre como tem se construído a inclusão no Colégio de Aplicação. Em contrapartida a esses apontamentos, H. também colocou em nosso encontro inicial que, ao receber alunos diagnosticados com autismo, previamente organizava relatórios e os encaminhava aos professores da sala regular para que os processos de adaptação fossem realizados. Com a fala de Nimona, fica visível uma disparidade tanto no processo inclusivo quanto educacional.

O que se observa é que os profissionais responsáveis pela mediação tornam-se responsáveis por realizar as atividades para os adolescentes. Esse movimento, por sua vez, pode contribuir para a dificuldade da aquisição de conceitos. Além disso, pode comprometer ainda a participação ativa do aluno na aula e entender o que está sendo dito. As falas de Nimona revelam ainda colocações quanto a outro eixo: o trabalho colaborativo. As perspectivas dos alunos com o suporte de inclusão oferecido pela escola nos mostram que, possivelmente, após a entrada (matrícula) desses alunos e o envio de resumos e relatórios do AEE à sala regular, não há uma troca efetiva e colaborativa sobre o que está sendo trabalhado em sala de aula no que se refere a conteúdo e/ou adaptações.

A partir dessa perspectiva, pode-se dizer que essas adversidades no que se refere aos processos de inclusão dessa escola podem afetar o processo de ensino e aprendizagem destes adolescentes. Os trechos dos relatórios analisados ao longo deste capítulo evidenciam dificuldades linguísticas que podem estar relacionadas à ausência de uma mediação efetiva e de um processo de inclusão planejado e estruturado, assim como à ausência de um trabalho colaborativo significativo. Revisitando Vygotsky (1991) em A formação social da mente, para que a zona de desenvolvimento potencial se consolide, faz-se necessário que um mediador possibilite, durante a interação, que os signos ganhem significado. Logo, essa trajetória escolar que está sendo aqui construída nos convida a refletir se, de fato, o professor, em seu papel de mediador, tem possibilitado em sala de aula os caminhos para que os adolescentes consolidem suas zonas de desenvolvimento potencial.

No que se refere às adaptações pedagógicas, os estudos de César et al. (2020), já discutidos anteriormente, mostram-nos que a realização de um trabalho construído a partir da colaboração dos professores da sala regular junto ao Atendimento Educacional Especializado e a elaboração de atividades e provas adaptadas podem viabilizar uma aprendizagem de fato subjetiva e sólida, na qual os alunos consigam aprender e consolidar seus conhecimentos a partir de suas diversas formas de aprendizagem.

Em encontros como esses, podíamos perceber o quão importante era o grupo para que

eles se mantivessem na escola. O grupo significava construção de diálogo, fortalecimento de discursos e pensamentos. Ao longo das falas, podemos ver como, no início, Luffy tinha respostas mais curtas e com dificuldades de coesão e coerência. A partir de sua curiosidade pelo mundo, vimos Luffy chegar ao grupo com cada vez mais vontade de fazer parte, trazendo discursos mais elaborados. Essa elaboração de linguagem e pensamento certamente se fez marcante em suas conversas e momentos dentro da escola. Podemos considerar que a mudança significativa nos discursos de Luffy se deu pelas relações estabelecidas na constituição grupal. De acordo com Vygotsky, as funções psicológicas se constituem a partir do outro e das relações, para depois serem internalizadas pelo próprio sujeito. Logo, a linguagem de Luffy foi se constituindo por meio da interação com Nimona, Chaves e Truman.

> L: O professor fala muito rápido, ele devia falar mais devagar, mas ele quer adiantar as coisas
> T: É melhor estudar psicologia do que sociologia
> L: o que é psicologia?
> L: eu tenho estresse e ansiedade
> M: e o que te deixa ansioso?
> L: sei lá... qualquer coisa, pra acabar tudo rápido fazer a atividade rápida
>
> ***M: provas deveriam ser extintas***
> L: o que é extinta?
> M: acabar com a prova
> L: concordo
> T: não
> L: ter só trabalho
> T: se só tiver atividade, atividade testa memória e prova o conhecimento
>
> ***M: a organização da escola é boa.***
> T: não, adaptação, não tem rampa no anfiteatro
> N: coitado dos cadeirantes
> L: o que é rampa?
> N: para os cadeirantes... eles têm que pedir ajuda ao professor
> T: é um monte de escada até o final. E lá está tudo quebrado
>
> (54º relatório de atendimento - 28/05/2026; recorte da atividade: ***Vivência Escolar***)

Mais que relatos de experiência, os adolescentes traziam inquietações sobre a infraestrutura da escola e o modo como as aulas aconteciam, por exemplo. A partir da discussão coletiva deste encontro puderam propor ideias como a das aulas práticas, para facilitar o acesso ao conteúdo. Luffy pontuou ainda que as aulas deveriam ser conduzidas de forma mais lenta e que o excesso de atividades e de conteúdos curriculares acaba deixando-o ansioso com a dinâmica de estudos e em organizar tudo de maneira rápida para finalizar logo.

A compreensão do conceito de inclusão não diz respeito somente à superação de

barreiras educacionais. Incluir envolve também os espaços físicos, digitais, interacionais entre outros. Durante os encontros, os alunos mencionavam de forma constante dificuldades em relação à organização de conteúdos e ao funcionamento escolar. O SIGAA (Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas) funciona como o sistema de gerenciamento da UFS e do Codap. Nele estão dispostas grades acadêmicas, horários de provas e trabalhos, e por meio dele é possível que professores adicionem conteúdos teóricos e práticos. Truman nos relatava que a dinâmica desse sistema acabava por deixá-lo confuso, já que precisava organizar tudo sozinho. Nos trechos relatados abaixo, fica claro como a falta de um suporte efetivo junto ao uso de sistemas que possivelmente não são de fácil acesso mostra-se como uma barreira no processo educacional.

Quanto a essas dificuldades de acesso, caberia à equipe escolar como um todo estruturar estratégias que pudessem auxiliar os alunos em tais dificuldades. Essas poderiam envolver, por exemplo, oficinas de orientação sobre o uso do sistema, assim como oficinas para demonstração de recursos como agenda e/ou planner para organização das atividades diárias e cronogramas de provas. Em suas pesquisas, Lemos et al. (2020) apontam que a inclusão se faz para além de conteúdos científicos escolares obrigatórios. Os autores descrevem que dentro do processo de inclusão estão aspectos de gestão, infraestrutura, planejamento de momentos coletivos e organização de estratégias dentro da escola como um todo.

> **T:** Eu esqueci a senha do SIGAA [...] eu esqueci minha senha do SIGAA!
>
> **M:** Você está com dificuldade?
> **T:** Sim, eu esqueci minha senha do SIGAA [...] eu só esqueci mesmo.
> **M:** Você tem alguma agenda? Para anotar?
> **T:** Sim... não, não, não eu esqueci a minha senha.
> **M:** Você precisa de ajuda?
> **T:** Não não, não.
> **L:** Só tem trabalho, não tem que estudar [...] de inglês [...] E tem o de Educação Física para amanhã.
> **T:** Eu esqueci [...] Que trabalho?
> **L:** Tá no SIGAA [...] Tá no e-mail [...] Pra escrever se você faz academia, você tem que ser sincero sobre o que você come e o que você faz na sua rotina."
>
> (56º Relatório de Atendimento - 07/05/2026)

A escola se mostrava constantemente como uma "atriz principal" na vida de Truman, Luffy, Chaves e Nimona. Em períodos de provas, Luffy ficava bem nervoso, pedindo ajuda frequente nas atividades escolares e revisões para a prova. Um dos mecanismos utilizados por sua mãe para ajudá-lo era o envio de todas as datas das provas e atividades que ele precisava

fazer por meio do aplicativo WhatsApp, para que ele não esquecesse. No que se refere à escola, não apareciam movimentos quanto a isso.

Os encontros semanais com estes jovens também me levavam às suas mães. Em breves conversas com elas surgiam falas quanto à escola dos adolescentes.

> F: A atividade de francês era para ser feita de modo grupal, mas ninguém incluiu o Chaves, a professora não se atentou a isso, cobrou dele as atividades e ele ficou sem nota e sem prova [...] as atividades vêm com textos muito grandes, eu não o forço a responder porque ele demora muito e se distrai rápido. Não são todos os professores que adaptam o conteúdo e as atividades... eu pego todo o assunto dele e faço resumos para explicar novamente.
>
> (Relato de Florinda, mãe de Chaves)

No relato da mãe de Chaves, fica claro como as dificuldades de interação dele em sala de aula faziam com que seu processo de aprendizagem fosse marcado por obstáculos. Florinda relatava que Chaves acabava, em algumas ocasiões, ficando sem nota, pois, por se tratar de um trabalho grupal, não havia sido incluído nem pelos alunos nem pela professora. Por vezes também, Florinda precisou estar durante toda a manhã perto da escola. Ela trazia relatos de ligações constantes para buscar Chaves, pois ele demonstrava interesse em sair da sala e os professores cediam. Ainda assim, durante o processo de encontro dos adolescentes, elas relataram sobre uma reunião na escola com a direção junto ao DAIN e a professora do AEE. O objetivo da reunião se concentrava em uma roda de conversa com as mães de alunos da educação especial, elas mencionaram a insatisfação, principalmente quanto à falta de formação dos acompanhantes para auxiliar os alunos, assim como com relação a professores que não fazem de fato adaptações ou saídas de sala muito cedo por pequenos motivos.

As falas de Florinda nos mostram que, apesar de a escola ter a iniciativa e alguns dispositivos de inclusão, estes parecem funcionar ainda de forma insuficiente. Vemos que o desejo de Chaves de sair da sala se dá pela dificuldade em acompanhar as aulas expositivas e interagir. A solução encontrada pela escola seria então deixá-lo fora de sala de aula e solicitar a Florinda que o levasse para casa. Dentro de uma perspectiva educacional de educação inclusiva um dos caminhos a traçar seria a gestão escolar, junto à equipe pedagógica, estruturar estratégias e organizar momentos de atividades e/ou de exposição de conteúdos de forma diferente, em que Chaves pudesse se sentir participante, tendo desejo de estar ali. Penso que ajustar a forma do conteúdo apresentado junto ao tempo de horas de sala de aula poderia cativá-lo. Quanto a isso, as falas de Florinda trazem novamente o encontro com E., professora de português, quanto à adaptação de atividades, provas e estruturação do PEI. Nesse sentido, como seria possível organizar atividades individuais e subjetivas quando em tese não se tem de fato um planejamento?

A construção dessa dissertação me permitiu sugerir alguns tensionamentos. Primeiro, o CODAP apresenta alguns dispositivos como o AEE e o acompanhante pedagógico em sala de aula. Entretanto, notamos como o processo de inclusão não se constitui por completo. Isso fica visível nas dificuldades linguísticas que surgiram durante os encontros grupais. Vemos que para os próximos anos faz-se necessária uma articulação entre a equipe gestora de coordenação, professores e sala de recursos.

Algumas ações que poderiam garantir uma proposta de educação na perspectiva inclusiva seriam definir momentos de planejamento entre a equipe, por exemplo, assim como construir os instrumentos de forma colaborativa, pensando regularmente em processos de reavaliação e planejamento. O estabelecimento desses espaços de construção e diálogo pode favorecer que os professores de sala de aula regular consigam entender os modos de aprendizagem de alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista. Logo, possivelmente todas as provas, atividades e momentos grupais seriam pensados de forma inclusiva. Pode-se pensar que, com os dispositivos que já possui, o CODAP consegue estruturar e reorganizar a perspectiva da inclusão, tornando o processo assentado em eixos sociais e políticos e favorecendo uma aprendizagem sólida e diversa.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se considerar que o processo de entrada e permanência de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular é recente e ainda temos muitas barreiras. Inúmeras são as dificuldades enfrentadas por esses estudantes quanto aos modos de ensino, questões de aprendizagem, estruturação do espaço e acesso ao conteúdo.

A proximidade com o campus da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e o Colégio de Aplicação da UFS (CODAP) me trouxeram a concretização dessa pesquisa. Para além das questões de inclusão, que estão presentes de forma geral na educação, encontrei algumas especificidades nesta escola. Uma delas é que, apesar de o marco inicial das políticas públicas estar registrado há pelo menos dez anos na UFS, deparamo-nos com políticas no CODAP que correspondem, em média, a três ou quatro anos. Logo, esse dado nos leva a refletir que, antes desse período, esses alunos não tinham acesso a essa instituição de ensino.

Ao longo do processo, vimos que, mesmo com as políticas públicas vigentes, alguns entraves se mantêm no que se refere ao processo educacional. Destes, destacaram-se questões de infraestrutura da sala de recursos, por exemplo. Além disso, registram-se poucos profissionais para uma grande quantidade de alunos matriculados que precisam do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Outro ponto a ser destacado refere-se ao trabalho colaborativo da sala regular junto à sala de recursos. Foi observado que, apesar de o processo de entrada ter sido efetivado com uma portaria no ano de 2021, os alunos precisariam de muito mais suporte para superar as dificuldades de aprendizagem. Estas dificuldades ficam ainda mais visíveis quando esses alunos estão no ensino médio. Além das dificuldades gerais da aprendizagem, destacaram-se as dificuldades de linguagem, de interação e participação.

Isso nos mostra que, apesar do avanço nas políticas públicas de acesso e de entrada desses estudantes no colégio, a garantia da matrícula não garante a permanência desses alunos na escola, mas que são feitas muitas tentativas para que esse processo se efetue, como a presença de monitor, ações na sala de AEE, diálogo entre os professores, pequenas adaptações em provas, dentre outras.

Os encontros grupais com os alunos com autismo mostraram que, ao estarem juntos em um espaço de diálogo mediado, eles são capazes de se reconhecer como sujeitos aprendizes, além de colaborar com o desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem. Nesse sentido, a construção desse grupo evidenciou afeto, interação, mediação através da linguagem e vivências

educacionais e políticas.

A proposta desta pesquisa foi contribuir com o campo acadêmico e educacional, analisando a realidade da escola e compreendendo quais estratégias podem contribuir nesse processo. Foi possível ver que a proposta de encontros grupais entre os alunos e com mediação é uma das possibilidades para enfrentamento das dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, construindo um ambiente que acolha a diversidade. Todo processo deve ser guiado pelo processo de reflexão e de planejamento das ações.

Por fim, faz-se necessária a continuidade de estudos a respeito da inclusão de alunos com autismo, modos de ensino, ações do atendimento educacional especializado e formas de suporte. Com este trabalho, foi possível aprender que a educação se faz com muito mais do que conteúdos pré-estabelecidos, se faz com pertencimento, com afeto. A inclusão precisa ser vista para além da efetivação da matrícula, mas também pelas práticas pedagógicas diárias comprometidas com os aspectos político-sociais que solidifiquem a escola como um espaço de inclusão e diversidade, um espaço para todos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Francisco Ari; REBOUÇAS, Aline de Oliveira; OLIVEIRA, Renata Tavares de. A inclusão de alunos com TEA no ensino comum: relatos de experiências de AEE numa escola pública. Momento - **Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 30, n. 2, p. 261-279, 2021. DOI: 10.14295/momento. v30i02.9556. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9556. Acesso em: 5 ago. 2025.

ANDRÉ, Tamara Cardoso; BUFREM, Leilah Santiago. O conceito de escrita segundo a teoria histórico-cultural e a alfabetização de crianças no primeiro ano do ensino fundamental. **ETD Educação Temática Digital**, v. 14, n. 1, p. 22-42, 2012.

AGUIAR, André Effgen de. Letramento crítico e teoria sócio-histórico e cultural: aproximações e reflexões sobre desenvolvimento e constituição do sujeito. **Fórum Linguístico**, v. 19, n. 3, 2022.

APORTA, Ana Paula; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Estudo de caso sobre atividades desenvolvidas para um aluno com Autismo no Ensino Fundamental I. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 1, p. 45-58, 2018.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: texto revisado (DSM-IV-TR). 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2013.

AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico de; NUNES, Débora Regina de Paula. Que sugerem as pesquisas sobre os métodos de ensino para alunos com transtorno do espectro autista? Uma revisão integrativa da literatura. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, p. 24, 2018.

BERNACKI, Juliane Rogonni Ferrari et al. **O papel inclusivo do atendimento educacional especializado para os estudantes com deficiência na sala de recursos no município de Rondonópolis-MT**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso, Rondonópolis, MT, 2021.

BOTURA, Camila; MACHADO, Daiane Oliveira; MARINHO, Ana Carolina de Oliveira; ALMEIDA, Alexandre do Nascimento; RIBAS, Letícia Pacheco. Alterações na pragmática de crianças falantes de português brasileiro com diagnóstico de transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática. **Distúrbios da Comunicação,** [S. l.], v. 33, n. 4, p. 627-638, 2021. DOI: 10.23925/2176-2724.2021v33i4p627-638. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/51858. Acesso em: 28 jun. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva**. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 2 out. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025.** Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 9 dez. 2025. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12773-

8-dezembro-2025-798454-publicacaooriginal-177304-pe.html. Acesso em: 18 out. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Thesaurus Brasileiro da Educação**. Brasília, DF: Inep, [s.d.]. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/thesaurus-brasileiro-da-educacao. Acesso em: 16 jul. 2026.

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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 149, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 16 jul. 2026.

CAMARGO, Erica Daiane Ferreira; GIVIGI, Rosana Carla; SILVA, Giovanna Santos. A reverberação das dificuldades interacionais do aluno com autismo no contexto escolar. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 16, n. 35, p. e19433, 2023.

CARDOSO, Carla Carvalho. **Trabalho colaborativo entre o AEE e escola comum: caminho possível para o processo de inclusão do estudante autista**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023.

CASAGRANDE, Ingrid. O processo de aprendizagem e desenvolvimento em Vygotsky. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 16, n. 2, p. e3464, 2024.

CÉSAR, Kellyane Karen Ferreira Aguiar; OLIVEIRA, Laura Almeida de; ARAÚJO, Lorena Gonçalves; SOARES, Rita Maria Luz Freitas; SOARES, Cecília Regina Galdino. Materiais didáticos para o ensino-aprendizado de alunos com autismo do ensino fundamental em escola pública. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 15, n. 2, p. 597-604, 2020. Disponível em: https://fisica.ufmt.br/eenciojs/index.php/eenci/article/view/744. Acesso em: 17 jul. 2026.

CORRÊA, Letícia Maria Sicuro; RIBEIRO, Vanessa Gouveia; PERELMUTER, Michele F. A compreensão de reflexivos e pronominais no espectro autista. Veredas - **Revista de Estudos Linguísticos**, v. 24, n. 1, p. 403-432, 2020.

COSTA, Francisca Ilka Oliveira Bezerra da; CUNHA, Francisco Roberto Brito. Leitura e escrita. ID on line. **Revista de Psicologia**, v. 11, n. 35, p. 405-423, 2017.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; FERREIRA, Liliana Soares. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 55, p. 205-223, 2011.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e187853, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100401&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 6 ago. 2025.

DALLA VECCHIA, Christiane Cordeiro Silvestre; VESTENA, Carla Luciane Blum. Aprendizagem escolar de crianças com autismo e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 23, n. 2, p. 81-98, 2020. DOI: https://doi.org/10.4025/tpe.v23i2.53595. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/53595. Acesso em: 17 jul. 2026.

DALVI, Daiana Alves de Jesus. **O processo de escolarização do estudante com autismo: caminhos alternativos e práticas significativas no contexto escolar**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2021.

DAMIÃO, Maria et al. A importância do ensino: contributos da teoria histórico-cultural-escola de vigotsky. **Egitania Sciencia**, v. 1, n. 26, p. 123-131, 2020.

GAIOLAS, Mónica Sampaio; MARTINS, Margarida Alves. Conhecimento metalinguístico e aprendizagem da leitura e da escrita. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 35, n. 2, p. 117-124, 2017. DOI: https://doi.org/10.14417/ap.1179. Disponível em: https://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/1179. Acesso em: 17 jul. 2026.

GIVIGI, Rosana Carla Nascimento; CAMARGO, Erica Daiane Ferreira; SILVA, Giovana Santos da. A constituição da grupalidade com um grupo de crianças com autismo. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 8, n. 15, p. 76-90, 2023.

HARDER, Bianca; GRACHEKI, Bianca Renata; PIECZARKA, Thiciane. A mediação de Vygotsky exercida pelo professor de apoio de estudantes autistas. **Revista Cógnito**, Toledo, v. 2, n. 2, p. 263-279, 2020. DOI: https://doi.org/10.53546/2674-5593.2020v2n2.263-279. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/cognito/article/view/25264. Acesso em: 17 jul. 2026.

HOEHNE, T. R. B.; RICHARTZ, T. Inclusão da criança com autismo na escola a partir de Vygotski. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, [S. l.], v. 17, n. 13, e13829, 2024. DOI: https://doi.org/10.55905/revconv.17n.13-345. Disponível em: https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/13829. Acesso em: 7 ago. 2025.

JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação e Realidade**, [S. l.], v. 39, n. 3, 2014. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/45742. Acesso em: 6 ago. 2025.

KAULFUSS, Marco Aurélio. Vygotsky e suas contribuições para a educação. **Revista Científica Eletrônica da FAIT**, Itapeva, v. 6, p. 1-15, 2019. Disponível em: https://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/1IbrfCk13Wf1dTW_2020-4-17-20-58-43.pdf. Acesso em: 17 jul. 2026.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; NUNES, Laísy de Lima; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. Transtorno do Espectro Autista e interações escolares: sala de aula e pátio. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 26, n. 1, p. 69-84, jan. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382020000100069&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 6 ago. 2025.

LIMA, Marília Vasconcelos Araújo; GÓES, Ueslane; GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento; MENEZES, Edênia da Cunha; BARRETO, Lara Lyss de Almeida. Educação inclusiva: (re) significando o lugar do professor. In: Congresso Brasileiro De Educação Especial, 6., 2014, São Carlos. **Anais** [...]. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2014. DOI: https://doi.org/10.17648/galoa-cbee-6-28187. Disponível em: https://proceedings.science/cbee/cbee6/papers/educacao-inclusiva-re-significando-o-lugar-do-professor. Acesso em: 6 ago. 2025.

LOBATO, Dnávia Miranda Neves. **Desafios para as práticas pedagógicas de professores para a inclusão no ensino regular de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo**

(TEA). 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, AM, 2021.

LOPES, Iara Rayane Ribeiro. Desenvolvimento social e afetivo na primeira infância: concepções de professoras. **Revista Caparaó**, v. 2, n. 2, e24, 2020. DOI: https://doi.org/10.46312/rc.v2i2.24. Disponível em: https://revistacaparao.org/caparao/article/view/24. Acesso em: 17 jul. 2026.

LOPES, Lorena Goulart. **A aquisição da linguagem escrita do aluno com transtorno do espectro autista**. 2023. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2023. Disponível em: http://bdtd.uftm.edu.br/handle/123456789/1496. Acesso em: 16 jul. 2026.

LOPES, Naiara de Oliveira Basílio**. Alguns apontamentos sobre a inclusão de estudante com autismo em escola de ensino regular de Rondonópolis**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso, Rondonópolis, MT, 2020.

LOTSKY, Inbar; SUKENIK, Nufar; REZNICK, Julia. Exploring the morphological and morpho-syntactic abilities of adolescents with autism. **Journal of Communication Disorders**, v. 118, 106560, 2025. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2025.106560.

MACIEL, Talita Santana; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. As contribuições dos estudos de Vygotski à educação: notas sobre um pensamento revolucionário. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 11, n. 2, p. 83-107, maio/ago. 2018. DOI: https://doi.org/10.18764/2358-4319.v11n2p83-107. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/9530. Acesso em: 26 nov. 2025.

MAGALHÃES, R. de C. B. P.; SOARES, M. T. N. Currículo escolar e deficiência: contribuições a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica**. Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 162, p. 1124-1147, 2016. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3717. Acesso em: 6 ago. 2025.

MELO, M. H. de; MAYRINK, M. I. C. B.; CUPERTINO, M. do C. Políticas públicas de amparo à educação especial exclusiva e inclusiva. **Revista Contemporânea**, v. 4, n. 5, e4397, 2024. DOI: https://doi.org/10.56083/RCV4N5-139.

MELLO, Suely Amaral. **Algumas contribuições da escola de Vygotsky para a compreensão dos problemas de indisciplina na escola**. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Unesp, 2003. p. 70-78.

MELLO, Suely Amaral. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 329-343, jul./dez. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000200011&lng=pt. Acesso em: 16 jul. 2026.

MELLO, Suely Amaral; BISSOLI, Michelle de Freitas. Pressupostos da teoria histórico-cultural para a apropriação da cultura escrita pela criança. **Perspectiva, Florianópolis**, v. 33, n. 1, p. 135-160, jan./abr. 2015. DOI: https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v33n1p135. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p135. Acesso em: 17 jul. 2026.

MILLER, Stela. O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo humanizador**. Educação em Análise**, v. 5, n. 1, p. 7-30, 2020.

MORO, Letícia Gonçalves Borin; CARLESSO, Janaína Pereira Pretto. Dificuldades e

distúrbios de aprendizagem nos primeiros anos de escolarização. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 5, e4385966, 2019. DOI: https://doi.org/10.33448/rsd-v8i5.966. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/966. Acesso em: 17 jul. 2026.

NAMAN, T.; FICHMAN, S.; ALTMAN, C.; SUKENIK, N. Narrative production abilities of children with autism. **Autism & Developmental Language Impairmen**ts, v. 10, 2025. DOI: https://doi.org/10.1177/23969415251321824. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/23969415251321824. Acesso em: 17 jul. 2026.

NEUMANN, Karla Pires. **Desenvolvimento da leitura e escrita em alunos com autismo.** 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia: Docência e Gestão Educacional) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2022. Disponível em: https://sguweb.unicentro.br/app/webroot/arquivos/atsubmissao/TCC_KARLA_NEUMANN.pdf. Acesso em: 16 jul. 2026.

NOVAES, Daniel; FREITAS, Ana Paula de. (Trans)formações do professor no contexto da escola de educação especial: contribuições da teoria histórico-cultural. **Colloquium Humanarum, Presidente Prudente**, v. 18, n. 1, p. 32-48, 2021. DOI: https://doi.org/10.5747/ch.2021.v18.h507. Disponível em: https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3902. Acesso em: 17 jul. 2026.

NUNES, Débora Regina de Paula; WALTER, Elizabeth Cynthia. Processos de leitura em educandos com autismo: um estudo de revisão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 619-632, out./dez. 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000400011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/GwGTF5VwzrfQSqbVWgYsNSc/. Acesso em: 17 jul. 2026.

NUNES, Nycolie Sousa; SILVA, Pauliene Arantes da. **Habilidades sintáticas em crianças com transtorno do espectro autista**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Fonoaudiologia) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2023. Disponível em: https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/handle/123456789/6908. Acesso em: 16 jul. 2026.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias**, Cascavel, v. 2, n. 3, 2008. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122. Acesso em: 17 jul. 2026

OLIVEIRA, F. P.; VILELA-RIBEIRO, E. B. A colaboração entre a tríade professores da classe regular, da sala de recursos e de apoio no processo de escolarização. **Revista Educação & Ensino**, v. 8, n. 1, 2024.

OLIVEIRA, E. K. S. S.; OLIVEIRA, J. P. de. Engajamento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em atividades de produção de histórias. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 37, n. 1, p. e7, 2024. DOI: 10.5902/1984686X83702. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/83702. Acesso em: 28 jun. 2026.

ORRÚ, Sílvia Ester. Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas. **Revista Humanidades Médicas**, v. 10, n. 3, p. 1-11, 2010. Disponível em: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202010000300002&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 6 ago. 2025.

REDMERSKI, Monalisa de Oliveira Miranda. **Desenvolvimento e aprendizagem de alunos com autismo em sala de aula.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2510. Acesso em: 17 jul. 2026.

ROSA, Júlia Gabriele Lima da; LIMA, Luciana Leite. Muda o governo, mudam as políticas?

O caso da política nacional de educação especial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, e270026, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782022000100218&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 6 ago. 2025.

SANCHES, Isabel. Do 'aprender para fazer' ao 'aprender fazendo': as práticas de educação inclusiva na escola. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 19, p. 135-148, 2011. Disponível em: https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2382. Acesso em: 17 jul. 2026.

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

SANTOS, S. P. dos; SARDAGNA, H. V. Acessibilidade curricular e inclusão escolar: uma revisão de literatura. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 18, n. 45, p. 434-454, 2023. DOI: 10.48075/educare. v18i45.30639. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/30639. Acesso em: 7 ago. 2025.

SANTOS, Warla Vanessa Pereira dos; SILVA, Jéssica Oliveira da; SOUSA, Maria Eduarda Lima de. O Atendimento Educacional Especializado (AEE): contribuições para a inclusão de crianças com deficiência no ensino regular. **Revista Ibero-Americana de Humanidades**, Ciências e Educação, São Paulo, v. 10, n. 5, p. 1779-1793, 2024. DOI: https://doi.org/10.51891/rease.v10i5.14079. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/14079. Acesso em: 16 jul. 2026.

SANTOS SILVA, J.; COSTA DOS SANTOS, W.; BRAGA DA CONCEIÇÃO, C.; REGINA GALDINO SOARES, C. Autismo: práticas educativas no ensino regular em uma escola de Caxias, Maranhão, Brasil. **Journal of Education Science and Health**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 1-11, 2021. DOI: 10.52832/jesh.v1i3.33. Disponível em: https://bio10publicacao.com.br/jesh/article/view/33. Acesso em: 7 ago. 2025.

SCHMIDT, J. E.; PERTILE, E. B. Estudantes com transtorno do espectro autista: contribuições da teoria histórico-cultural para o trabalho educativo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 24, e024019, 2024. DOI: https://doi.org/10.20396/rho.v24i00.8674180. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8674180. Acesso em: 29 abr. 2024.

SCUZATTO, Adeliana das Graças Lima. **Concepções sobre o AEE e o trabalho pedagógico realizado com estudantes com autismo: dilemas e possibilidades.** 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Centro Universitário Norte do Espírito Santo, Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/items/2942d75b-af25-4cb3-8850-b0ff503ab99e. Acesso em: 2 out. 2026.

SILVA, Cláudia Célia da. **O professor e o autismo: desafios da inclusão no ensino básico da rede pública**. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2023.

SILVA, Joângela Sousa da. Dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita: reflexão a partir da teoria da aprendizagem de Vygotsky. **InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade**, Grajaú, v. 3, n. 11, p. 168-186, 2017. DOI: 10.18764/2446-6549.v3n11p168-186. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/interespaco/article/view/8260. Acesso em: 16

jul. 2026.

SILVEIRA FILHO, R. S. Relações entre o processo de leitura e escrita e planejamento em Luria e Vygotsky. **Revista Chão da Escola**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 34-43, 2014. DOI: https://doi.org/10.55823/rce.v12i12.91. Disponível em: https://chaodaescola.com.br/rce/article/view/91. Acesso em: 29 jan. 2026.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta; DAINEZ, Débora; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Contribuições teóricas e conceituais de Vigotski para a pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 1364-1389, 2021. DOI: https://doi.org/10.12957/riae.2021.63920. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/63920. Acesso em: 6 ago. 2025.

SOJA, Valéria Bittencourt. **O ensino da leitura em português para alunos e alunas com transtorno do espectro autista: uma revisão bibliográfica**. 2023. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/268247. Acesso em: 16 jul. 2026.

TAVARES, Priscila Aguiar. **A leitura e a escrita na educação infantil**. 2025. 23 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Miracema, Miracema do Tocantins, 2025. Disponível em: http://hdl.handle.net/11612/7958. Acesso em: 16 jul. 2026.

TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; BARROCO, Sonia Mari Shima. Aquisição da linguagem escrita e intervenções pedagógicas: uma abordagem histórico-cultural. Fractal: **Revista de Psicologia**, Niterói, v. 24, n. 1, p. 27-44, jan./abr. 2012. DOI: https://doi.org/10.1590/S1984-02922012000100003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/fractal/a/FWJgjTbqfTtCvXCC8WPFsDw/. Acesso em: 16 jul. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Colégio de Aplicação. **Ideb: nono ano do Codap progride e alcança nota 5,8**. São Cristóvão, 2021. Disponível em: https://codap.ufs.br/conteudo/66455-ideb-nono-ano-do-codap-progride-e-alcanca-nota-5-8. Acesso em: 13 set. 2026.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organização de Michael Cole et al. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B. **Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes**. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 24, e217841, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-35392020217841. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/NwnK5kF4zM9m9XRynr53nwF/. Acesso em: 16 jul. 2026.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUIZ DE PROCESSOS ESCOLARES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA

QUIZ – PROCESSOS ESCOLARES

ESTRUTURA

1. Sua escola tem espaços para lazer?
( ) sim
( ) não

2. Sua sala de aula é confortável?
( ) sim
( ) não

3. Na escola tem os materiais necessários para que a aula seja boa?
( ) sim
( ) não

4. Sua escola é limpa, com boa luminosidade e ventilada?
( ) sim
( ) não

ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS

5. Você participa dos eventos escolares, como festa junina, apresentações, etc
( ) sim
( ) não

6. Você gosta da escola?
( ) sim
( ) não
( ) um pouco

7. Seus colegas de sala te tratam bem?
( ) sim
( ) não

8. Você tem amigos e amigas?
( ) sim
( ) não

9. Marque como se sente na escola a maior parte do tempo: (marque até três)

( ) Ansioso
( ) calmo
( ) animado
( ) desanimado
( ) com medo
( ) cansado
( ) frustrado
( ) feliz

10. Conte um pouco como é seu relacionamento com os colegas de classe

_____

_____

_____

11. Você sente vontade de ir à escola todos os dias?
( ) sim
( ) não
( ) ás vezes

ENSINO-APRENDIZAGEM

12. Você gosta dos seus professores?
( ) de todos
( ) da maioria
( ) só de alguns
( ) de nenhum

13.Qual sua matéria favorita?

_____

14.Você tem dificuldades escolares?
( ) sim
( ) não

15. Quais os conteúdos que mais sente dificuldades?
( ) Conteúdos matemáticos e/ou cálculos
( ) Leitura, interpretação textual e figuras de linguagem
( ) Conteúdos históricos e subjetivos com marcos temporais
( ) Línguas estrangeiras
( )Todas as opções

16. Você gosta de fazer trabalhos em grupo?
( ) sim
( ) não

17. Quando sente dificuldades nos conteúdos, recebe ajuda de quem? (você pode marcar mais de uma)

( ) professores
( ) colegas de turma
( ) Outras pessoas da equipe escolar (psicopedagogo, psicólogo, coordenação)

( ) não recebo ajuda

18. Marque abaixo as questões que forem verdadeiras (você pode marcar quantas quiser)
( ) tenho dificuldade em me concentrar nas aula
( ) tenho dificuldade em ficar na sala por longos períodos
( ) me incomodo com o barulho e/ou muitas pessoas em sala
( ) acho as atividades longas e difíceis
( ) me irrito várias vezes durante a aula
( ) preciso ficar sozinho durante o período da aula
( ) tenho dificuldades de me expressar com meus colegas
( ) tenho dificuldades de me expressar com meus professores
( ) fico nervoso em falar em público
( ) brigo com frequência na escola

19. Você frequenta a sala de recursos?
( ) sim
( ) não
Se frequenta, me conte o que você faz lá

_____

_____

_____

20. Há algo que mudaria na escola em que estuda?
( ) sim
( ) não
Se sim, o que mudaria?

_____

_____

APÊNDICE B – RESPONDA SE PUDER



APÊNDICE C – IMAGEM E AÇÃO

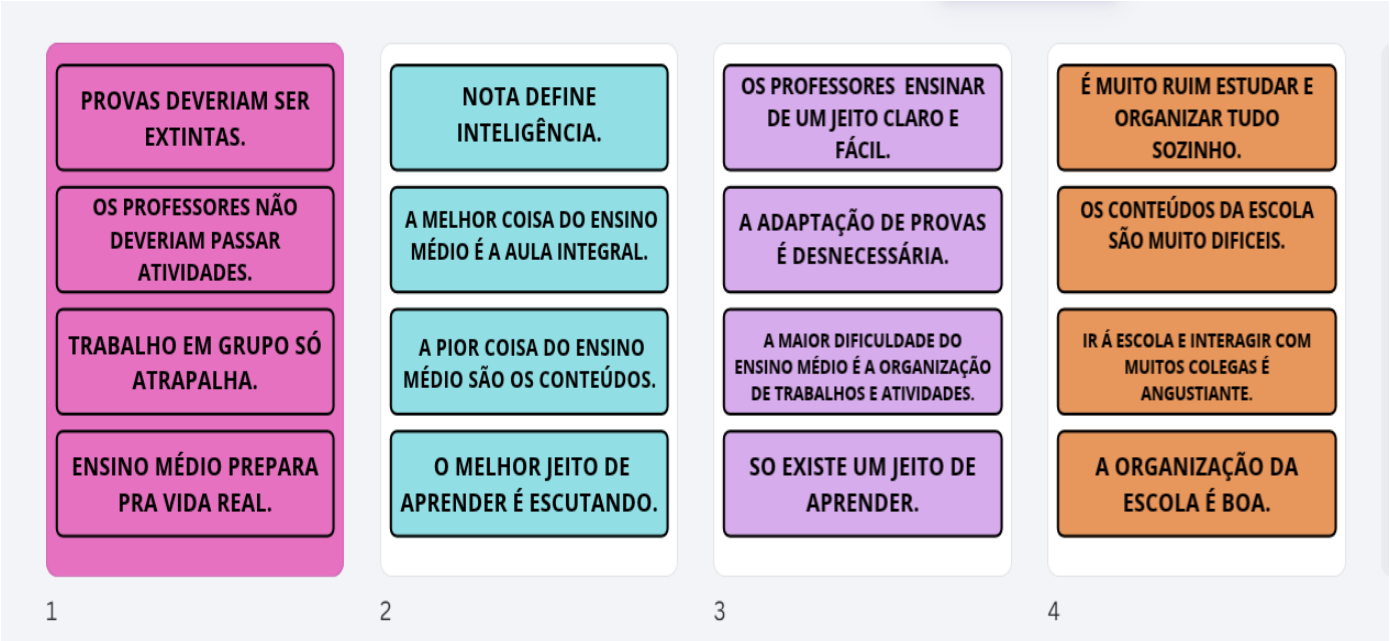


APÊNDICE D
ESCREVENDO CERTO E PERGUNTE QUE EU RESPONDO

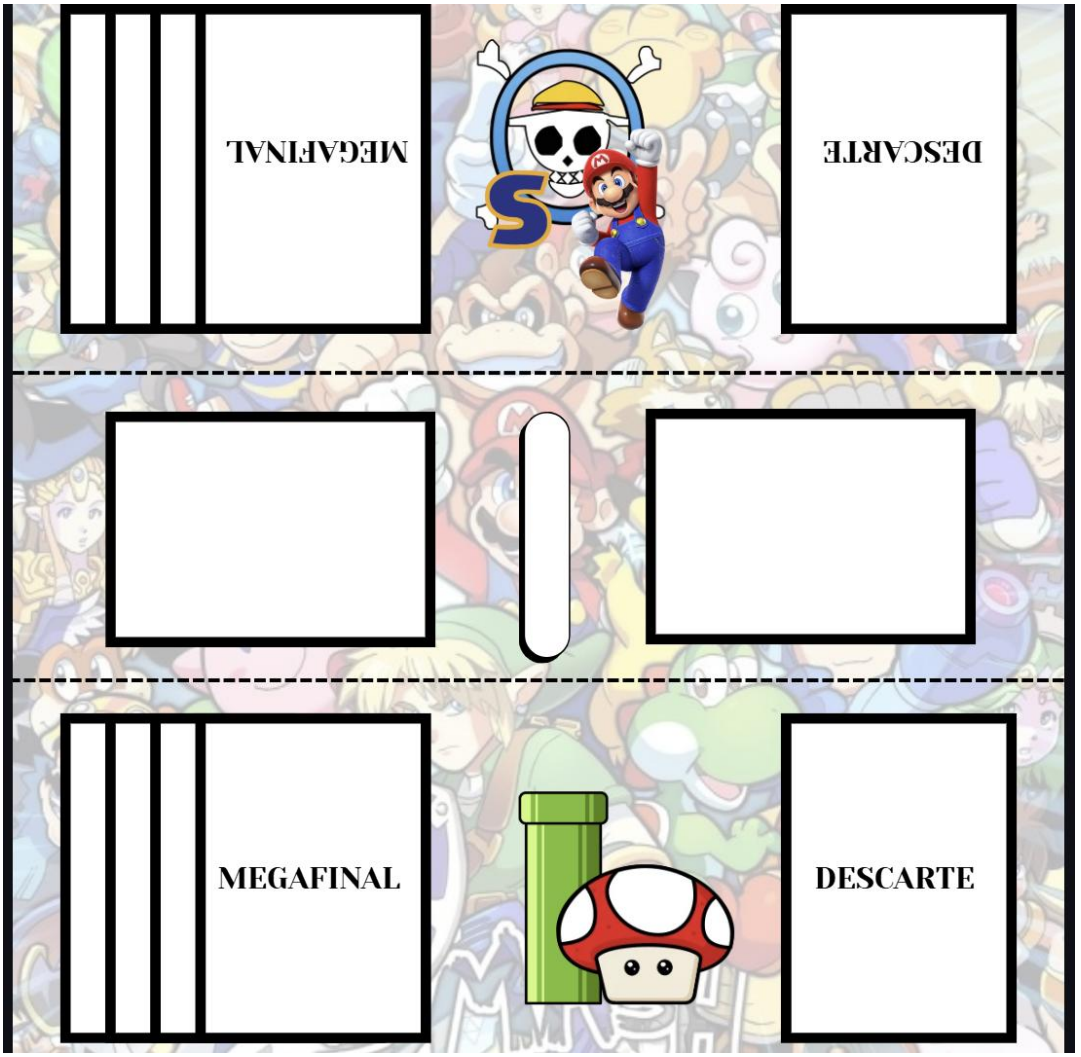




APÊNDICE E – VIVÊNCIA ESCOLAR



APÊNDICE F – MEGATRUNFO



APÊNDICE G – MISSÃO SERGIPE



APÊNDICE H – CAIU PERDEU E QUEM, QUANDO E ONDE





APÊNDICE I – MASTER JÚNIOR E INTELIGÊNIO



