



Entre o AEE e a sala regular: experiências docentes na inclusão de estudantes com TEA

Thalita Santos Souza ¹
Eduardo Tavares Freire ²
Luan Trindade de Brito ³
Gerson dos Santos Farias ⁴

O presente trabalho se configura como uma pesquisa de natureza qualitativa, que analisa a experiência profissional no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e na sala de aula regular para o trabalho com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Tem como objetivo relatar e refletir sobre a inclusão de estudantes com TEA no AEE e na sala regular, a partir das práticas pedagógicas e experiências docentes, destacando implicações para a formação docente. A pesquisa, foi construída a partir da observação na Escola Municipal Milton de Almeida Santos, situada na cidade de Vitória da Conquista – BA, e da realização de duas entrevistas, utilizando roteiros norteadores aplicados a uma professora especialista da sala de AEE e outra professora da sala regular. A análise dos dados revelou que a inclusão vai muito além da garantia de matrícula, exigindo uma reestruturação profunda das práticas pedagógicas, do ambiente físico e, sobretudo, das atitudes educacionais. Assim, a análise evidenciada na entrevista mostra que a aceitação familiar, a observação sensível dos professores e a intervenção precoce são elementos fundamentais para a efetividade das práticas inclusivas. Para nós, licenciandos em Matemática, este estudo foi um marco para nossa formação profissional, pois entendemos a necessidade de discussões sobre inclusão no nosso processo de formação. Compreendemos que o domínio do conteúdo específico dos componentes curriculares é insuficiente se não estiver aliado a estratégias didático-pedagógicas inclusivas.

Palavras-chave: Educação Especial; Formação Inicial; Educação Matemática.

Introdução

A observação constitui uma etapa fundamental na formação de professores de matemática, pois permite ao licenciando aproximar-se da realidade escolar e

¹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; bolsista do projeto de extensão Laboratório de Ensino de Matemática; thalita.souza1818@gmail.com.

² Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; bolsista de iniciação científica; eduardotav18@gmail.com.

³ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; voluntário do programa de extensão Laboratório de Ensino de Matemática; luanb33@gmail.com.

⁴ Doutor em Educação Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professor do Departamento de Ciências Exatas (DCET) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) no Curso de Licenciatura em Matemática e Pedagogia, gerson.farias@uesb.edu.br.



compreender, de forma crítica e reflexiva, a dinâmica das práticas educativas. Esse momento tem por objetivo articular os conhecimentos teóricos estudados na universidade com o cotidiano das instituições de Educação Básica, proporcionando ao professor em formação uma visão mais ampla sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Ao longo do curso de licenciatura em matemática na Uesb, os estudantes vivenciam experiências que possibilitam interpretar, analisar e relacionar os conceitos aprendidos nas disciplinas pedagógicas e específicas com o contexto da sala de aula. A observação é parte essencial dessa formação, pois promove um olhar investigativo e sensível sobre as interações, metodologias, instrumentos de mediação e necessidades dos estudantes. Esse processo contribui para o desenvolvimento de habilidades fundamentais, tais como refletir sobre a própria prática, compreender as múltiplas dimensões da escola e interpretar as ações dos sujeitos envolvidos, configurando-se como um importante momento de desenvolvimento pessoal e profissional.

No âmbito da educação inclusiva, a observação se torna ainda mais significativa, especialmente quando relacionada ao atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que apresentam características muito singulares, porque ela permite compreender as necessidades específicas, as formas de comunicação e seu próprio processo de aprendizagem.

A partir das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, evidencia-se que o desenvolvimento humano é um fenômeno social, mediado pelas interações, pela linguagem, pela cultura e pela afetividade. Nessa perspectiva, compreender o estudante com TEA exige ultrapassar concepções limitadas ao modelo clínico e reconhecer sua singularidade, suas formas próprias de significação e suas potencialidades de aprendizagem.



Como afirmam Santos e Tavares (2022, p. 11), é necessário o “[...] reconhecimento da singularidade, não apenas pela falta, mas centrada na possibilidade e a construção de uma prática que incentive um caminho de desenvolvimento adaptativo, através da compensação social”. A mediação intencional, a construção de vínculos, a leitura sensível dos comportamentos e a participação em práticas culturais são elementos essenciais para favorecer o desenvolvimento dessas crianças, pois, segundo Martins e Monteiro (2017, p. 217), “é através do processo de significação que o signo é apropriado pelo sujeito, o que significa que a relação com a realidade sempre é mediada pela cultura e pelo contexto histórico que está imerso”.

Destacamos o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da articulação entre escola, professores e família. O AEE surge como espaço de apoio pedagógico, em que se planejam recursos e estratégias que ampliam a participação do estudante com TEA, complementando, e não substituindo, o trabalho realizado em sala de aula. O Ministério da Educação (Brasil, 2008, p. 15) ressalta ainda que o AEE “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos”, diferenciando-se das atividades de sala de aula e visando à autonomia.

Este trabalho tem como objetivo relatar e refletir sobre a inclusão de estudantes com TEA no AEE e na sala regular, a partir das práticas pedagógicas e experiências docentes, destacando implicações para a nossa formação. Contou com duas entrevistas com profissionais da educação atuantes em contextos escolares e ocorreu no âmbito da disciplina de Educação Inclusiva, no PL 2025.2, do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - Campus de Vitória da Conquista. As análises aqui desenvolvidas têm como base a vivência prática tanto na sala de recursos multifuncionais quanto na sala de aula regular, articuladas aos referenciais teóricos estudados, buscando



compreender os desafios e as potencialidades das práticas inclusivas e os processos de desenvolvimento dos estudantes com TEA.

A observação das práticas escolares permite, assim, identificar desafios e possibilidades relativas à inclusão, considerando aspectos como interação social, comunicação, organização das atividades e criação de ambientes que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento. Nesse sentido, a observação realizada possibilitou compreender como se dão as relações no ambiente escolar, de que maneira as práticas pedagógicas são estruturadas e quais estratégias são mobilizadas para promover a inclusão de estudantes com TEA. Este processo possibilitou analisar a dinâmica da sala de aula e os modos como professores e alunos constroem sentidos e participação no cotidiano educativo.

Metodologia

Nesse sentido, o presente estudo se configura como uma pesquisa de natureza qualitativa, que analisa a experiência profissional no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e na sala de aula regular para alunos com TEA. Esta análise foi construída a partir da produção de dados, da técnica da entrevista e observação, e discutida à luz de referenciais teóricos fundamentados em artigos científicos, livros e estudos voltados à educação inclusiva, ao atendimento educacional especializado e ao atendimento de estudantes com TEA. Como procedimentos metodológicos, optamos por utilizar entrevistas, segundo Pachà e Moreira (2022, p. 11):

“[...] a produção narrativa proporciona ao investigador um aprofundamento sobre o objeto de estudo por meio do maior conhecimento dos sujeitos da pesquisa e do contexto em que eles estão inseridos.”

Dessa forma, a produção de dados foi realizada por meio de duas entrevistas. Elas foram conduzidas com roteiros norteadores aplicados a duas profissionais: a professora especialista da sala de AEE (professora 1), atuante na Sala de Recursos Multifuncionais com o Atendimento Educacional Especializado na Escola Municipal Milton de Almeida Santos, e a professora de matemática da



sala regular (professora 2). Além disso, realizou-se a observação no local de um atendimento na sala de AEE da referida escola, registrada em diário de campo. Esse conjunto de dados nos permitiu compreender o cenário de dedicação profissional, bem como os desafios estruturais e conceituais na implementação da educação inclusiva, com foco na educação especial, tanto na perspectiva do suporte especializado quanto na regência de classe.

Entrevistas e Observações: percepções iniciais

A professora 1 relata que, ao longo dos seus quase quatro anos de atuação na instituição, observou um crescimento significativo no número de estudantes com necessidades educacionais específicas, passando de cerca de 28 alunos nos primeiros anos para os atuais 59. Desses, 40 são atendidos semanalmente na sala de recursos multifuncionais, em atendimentos individuais de uma hora. De acordo com ela, esse aumento constante reflete um movimento mais amplo das redes públicas, que têm recebido e identificado cada vez mais estudantes com diferentes tipos de deficiência, especialmente aquelas relacionadas ao Transtorno do Espectro Autista (TEA). Durante a entrevista, a profissional destaca que, ao realizar o processo de matrícula, a escola solicita às famílias o laudo clínico, quando existente, pois esse documento funciona como ponto de partida para entender as necessidades específicas do estudante.

Entretanto, o diagnóstico por si só não determina o trabalho pedagógico, mas serve como um norteador, complementado pelas entrevistas com os responsáveis, análises do histórico escolar e observações do aluno no cotidiano escolar. Um ponto importante nesse processo é que, ao reunir essas informações, a escola não acessa somente as deficiências, mas principalmente as potencialidades de aprendizagem desse estudante. Essa perspectiva está em concordância com a concepção histórico-cultural do desenvolvimento de Vigotski (1997), que propõe um olhar para além do déficit biológico: “A criança cujo desenvolvimento está



complicado por um defeito não é simplesmente menos desenvolvida que seus pares normais, mas se desenvolve de outro modo” (Vigotski, 1997, p. 12).

Esse levantamento inicial é fundamental para o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), documento no qual se estabelecem objetivos, metodologias, habilidades e formas de avaliação. A entrevistada ainda ressalta que o trabalho na sala de AEE não é reforço escolar, mas um espaço que trabalha habilidades funcionais, cognitivas, motoras, socioemocionais e de comunicação. Essa prática foi evidenciada durante a observação *in loco*, em que a utilização de jogos pedagógicos e recursos tecnológicos, como a mesa digital, em um ambiente estruturado promoveu a interação e o engajamento de uma estudante com TEA suporte 2, em concordância com a tese de Martins e Monteiro (2017, p. 218) de que as “interações sociais estabelecidas entre o aluno autista e seus pares” são fundamentais para o desenvolvimento.

No entanto, a realidade da sala de aula regular, trazida pela entrevista com a professora 2, revela os desafios da inclusão quando o suporte é limitado. A docente relata a dificuldade de mediar o conhecimento para três alunos com TEA em uma turma numerosa sem o apoio de um cuidador ou mediador. Em sua fala, traz a seguinte frase: “inclusão sem estrutura é ilusória”. Apesar das barreiras, a professora descreve o uso de materiais concretos, como o material dourado, para o ensino de matemática, uma estratégia alinhada com Sena, Ataíde e Sales (2023), que defendem que “para trabalhar matemática com estudantes com TEA se faz necessário inovar o ensino [...] tornando mais fácil a compreensão de termos abstratos”. Assim, enquanto o AEE foca nas habilidades adaptativas, a sala regular busca, mesmo com dificuldades estruturais, garantir o acesso desses estudantes por meio de adaptações metodológicas.

Relação família-escola no processo de identificação e atendimento ao estudante com TEA



A entrevista com a professora 1 evidenciou que a relação entre família e escola é um fator decisivo no processo de identificação e acompanhamento de estudantes com TEA. Segundo a profissional, uma das principais dificuldades encontradas no AEE está relacionada à aceitação familiar diante das especificidades apresentadas pela criança. Muitas famílias demonstram resistência inicial em reconhecer sinais que indicam a necessidade de avaliação, o que retarda o início das intervenções. Esse processo de negação é compreensível, pois, como apontam Mello e Goldoni (2023), ao receber o diagnóstico ou a suspeita, a família passa por fases como choque, negação e culpa, precisando de tempo para assimilar a nova realidade e abandonar os preconceitos.

Esse cenário é discutido na literatura, especialmente por Bosa (2006), que aponta que a negação ou minimização dos primeiros indicadores de desenvolvimento atípico é comum entre responsáveis e tende a atrasar o acesso aos serviços clínicos e pedagógicos adequados. A professora 1 relata que, em vários casos, o reconhecimento da possibilidade de TEA não parte da família, mas dos próprios professores da sala regular, que observam padrões de comportamento, dificuldades de comunicação ou diferenças na interação social ao longo das aulas. Assim, muitas vezes é a escola que orienta os responsáveis a buscar avaliação profissional, o que demonstra o papel dos docentes no processo inicial de identificação. Contudo, essa comunicação precisa ser cuidadosa, pois Ferreira e Barrera (2010) alertam que a relação escola-família muitas vezes se torna uma via de mão única baseada apenas em cobranças, sendo necessário reorganizar essa convivência para que a família se sinta acolhida e não culpabilizada.

No entanto, esse reconhecimento escolar nem sempre resulta em encaminhamento imediato. A professora 1 explica que existe um intervalo significativo entre a percepção dos professores e a busca efetiva da família por ajuda especializada. Por esse motivo, é comum que estudantes cheguem ao AEE



apenas na pré-adolescência ou adolescência, quando a intervenção poderia ter ocorrido desde a primeira infância. A Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2014) destaca que a intervenção precoce é um dos principais fatores que influenciam o desenvolvimento de habilidades comunicativas, cognitivas e socioemocionais em crianças com TEA.

A chegada tardia ao AEE traz desafios importantes. Quando o estudante já consolidou determinados comportamentos e estratégias de comunicação, o processo de mediação se torna mais longo, pois envolve desconstruir práticas já enraizadas. Além disso, a família costuma chegar aos profissionais do AEE com sentimento de insegurança, sobrecarga emocional e dúvidas acumuladas ao longo dos anos. Nesse ponto, Mantoan (2003) afirma que as barreiras, incluindo a negação familiar, são tão limitadoras quanto as barreiras físicas ou pedagógicas.

A perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski (1997) contribui para compreender esse processo, ao defender que o desenvolvimento humano ocorre nas relações sociais e nas interações mediadas, como citam Martins e Monteiro (2017). Desta forma, quanto mais cedo a criança passa por situações educativas intencionais, mais significativas serão suas possibilidades de apropriação cultural e participação no ambiente escolar, que é destacado nas falas da professora 1. Ainda reforça que a parceria entre família, professores da sala regular e AEE é essencial para garantir o acesso às aprendizagens e às experiências culturais que constituem o desenvolvimento do estudante com TEA. Quando essas instâncias atuam de forma articulada, há maior compreensão das necessidades da criança e uma participação mais ativa no processo educativo.

Assim, a análise evidenciada na entrevista mostra que a aceitação familiar, a observação sensível dos professores e a intervenção precoce são elementos fundamentais para a efetividade das práticas inclusivas. Quando esses fatores se



alinham, ampliam-se as possibilidades de participação e aprendizagem, garantindo trajetórias escolares mais significativas para os estudantes com TEA.

Estratégias metodológicas em sala de aula

O uso de jogos e tecnologias observados em sala, e a articulação entre os profissionais da escola são necessárias para observar a funcionalidade do plano de AEE, algo que na prática observada se mostra fragilizado pela rotina da instituição.

No campo específico do ensino, a adaptação curricular impõe outra camada de complexidade. No ensino da matemática, por exemplo, Sena, Ataíde e Sales (2023) destacam que estudantes com TEA podem apresentar dificuldades na compreensão de termos abstratos, exigindo metodologias inovadoras. A professora 2 relata essa dificuldade na prática, mencionando o esforço solitário para adaptar materiais concretos, como o material dourado, para tornar a lógica numérica acessível. Além disso, há o desafio da avaliação da aprendizagem. Conforme Dalvi, Scuzatto e Cristofolini (2023), muitos profissionais sentem-se paralisados diante do diagnóstico, sem saber como intervir ou avaliar. A docente entrevistada confirma essa angústia, relatando a necessidade de avaliar progressos qualitativos em vez de quantitativos, muitas vezes sem a orientação constante do AEE devido à falta de tempo hábil.

A professora 2 traz em suas falas a importância do uso de materiais pedagógicos, como o uso de jogos didáticos com foco em exercitar a coordenação motora, lógica e leitura. Assim, o professor de matemática pode, na sua autonomia, elaborar jogos didáticos voltados a cada necessidade do estudante, o que colabora com a potencialização do ensino de estudantes com necessidades educacionais específicas. Como na manhã de observação no Atendimento Educacional Especializado (AEE), acompanhamos uma estudante classificada como suporte 2, com dificuldades na fala e em seguir comandos, cuja intervenção realizada pela



professora 2 estava voltada para aspectos de socialização e comunicação, considerando os sinais de retrocesso identificados previamente. A atividade desenvolvida utilizou um jogo de cartas com imagens, no qual a estudante deveria identificar e relacionar figuras, favorecendo a interação comunicativa. Nesse momento, nós, licenciandos em Matemática, pudemos participar ativamente da atividade, interagindo com a aluna durante a dinâmica. Inicialmente, a estudante apresentou certa resistência, porém, gradualmente, passou a responder e interagir reciprocamente conosco, evidenciando a importância das mediações pedagógicas e sociais no desenvolvimento das habilidades comunicativas. A professora 1 também realizou intervenções de sensibilização na escola que reduziram o preconceito entre os alunos. Nota-se que a superação da visão do autista apenas pelo déficit ainda é um processo em construção na cultura escolar, o que nos traz reflexões sobre o processo da formação de professores de matemática e a necessidade de discussões sobre educação inclusiva, na perspectiva da educação especial, na formação, e sobre inclusão escolar na sala de aula, reforçando a necessidade de uma licenciatura humanizada e voltada a um papel social.

Conclusão

O presente relato de experiência, ao articular a observação, as entrevistas com docentes e o referencial teórico, permitiu descortinar a complexidade que envolve a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A análise dos dados revelou que a inclusão vai muito além da garantia de matrícula, ela exige uma reestruturação profunda das práticas pedagógicas, do ambiente físico e, sobretudo, das atitudes educacionais. Ficou evidente, por meio dos relatos, que em muitos casos o desenvolvimento do estudante com TEA não é limitado por sua condição biológica, mas sim pela qualidade das mediações sociais e do suporte dos professores, da escola e da família.



Para nós, licenciandos em Matemática, este estudo foi um marco para nossa formação profissional, pois entendemos a necessidade de discussões sobre inclusão no processo de formação. Compreendemos que o domínio do conteúdo específico dos componentes curriculares é insuficiente se não estiver aliado a estratégias metodológicas inclusivas. A experiência evidenciou que a rigidez curricular deve dar lugar à flexibilidade e que a avaliação deve ser baseada na evolução do aluno, pensando na progressão social desse aluno tanto dos conteúdos quanto da autonomia. Levamos dessa análise a certeza de que nossa futura atuação em sala de aula será pautada pela responsabilidade ética de garantir que a matemática, e a escola como um todo, seja, de fato, um direito de todas as pessoas.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Brazilian Journal of Psychiatry [online]**. 2006, v. 28

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Decreto Nº 6.571 de 17 de setembro de 2008.

DALVI, Daiana Alves de Jesus; SCUZATTO, Adeliana das Graças Lima; CRISTOFOLETI, Rita de Cássia. Concepções sobre o processo de avaliação das aprendizagens dos estudantes com TEA no contexto escolar. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 10., 2023, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: UFSCar, 2023.

FERREIRA, Susie Helena Araújo; BARRERA, Sylvia Domingos. Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos da educação infantil. **Psico**, [S. l.], v. 41, n. 4, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 215-224, maio/ago. 2017.



MELLO, Grazielle Perpétua Fernandes; GOLDONI, Natálie Iani. Ações do professor para o engajamento da família de alunos com Transtorno do Espectro Autista. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 10., 2023, São Carlos. **Anais** [...]. São Carlos: UFSCar, 2023.

PACHÁ, Patrícia; MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos. Entrevista narrativa como técnica de pesquisa. **Synesis** (ISSN 1984-6754), [S. l.], v. 14, n. 1, p. 157–168, 2022.

SANTOS, Vanessa Nicolau Freitas dos; TAVARES, Phagner Ramos. A inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na perspectiva histórico-cultural. **Revista Educação Inclusiva – REIN**, Campina Grande, v. 6, n. 2, p. 1-13, 2022.

SENA, Bethânia Alves; ATAIDE, Clarissa Raimundo de; SALES, Elielson Ribeiro de. Práticas docentes no ensino de matemática para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 10., 2023, São Carlos. **Anais** [...]. São Carlos: UFSCar, 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Completas**: Fundamentos de Defectología. Tomo V. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.