



Instituto de
MATEMÁTICA
E ESTATÍSTICA

UFRGS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE MATEMÁTICA E ESTATÍSTICA
DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICA PURA E APLICADA



A COMPREENSÃO DA EXCLUSÃO/INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM AUTISMO EM AULAS DE MATEMÁTICA POR PROFESSORAS/IES/ES

BRUNA OLIVEIRA MATOS

Porto Alegre
2023

BRUNA OLIVEIRA MATOS

**A COMPREENSÃO DA EXCLUSÃO/INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM AUTISMO
EM AULAS DE MATEMÁTICA POR PROFESSORAS/IES/ES**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido
como requisito parcial para a obtenção do grau
de Licenciada em Matemática.

Orientador
Prof. Dr. Maurício Rosa

Porto Alegre
2023

Instituto de Matemática e Estatística
Departamento de Matemática Pura e Aplicada

**A COMPREENSÃO DA EXCLUSÃO/ INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM AUTISMO
EM AULAS DE MATEMÁTICA POR PROFESSORAS/IES/ES**

Bruna Oliveira Matos

Banca examinadora:

Prof. Dr. Maurício Rosa
Faculdade de Educação- UFRGS

Profa. Dra. Andreia Dalcin
Faculdade de Educação - UFRGS

Profa. Dra. Mayara Costa
Colégio de Aplicação - UFRGS

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela saúde, força e coragem em cada momento da minha vida.

Agradeço à minha mãe que a todo tempo me mostrou o quanto as mulheres precisam ser fortes e me ensinou a ser. Toda força que tenho e que mobilizo, vem dos exemplos que tive da mãe incrível que sempre foi.

Agradeço ao meu pai por despertar em mim o gosto e a curiosidade pela matemática a cada vez que chegava em casa trazendo “problemas” da metalúrgica para que pensássemos juntos. Meu amor pela geometria vem daí.

Agradeço à minha avó que neste momento olha para mim de outro plano. Vó, “tu és como uma rosa!” Obrigada por todo carinho e zelo com que cuidou de mim e pelas roupas quentinhas guardadas sob a própria blusa nos dias frios. Guardo memórias lindas!

Agradeço ao meu avô que me incentivou e esteve sempre a postos para tudo que eu precisasse e ainda por todas as vezes que dançamos na sala. Sinto saudade de cada dança.

Agradeço ao meu companheiro Marcelo por fazer parte desta realização. Por me ouvir e encorajar nos momentos mais difíceis.

Agradeço ao professor Pablo Silva que durante todo o Ensino Médio me incentivou (e quase obrigou) a fazer o vestibular. Sem esse “empurrãozinho” minha vida teria tomado um rumo completamente diferente. Foste o primeiro a ver meu nome no listão. Guardo um carinho imenso por ti. Parabéns pelo professor incrível que sempre foi. Obrigada, de coração!

Agradeço às minhas entrevistadas e ao meu entrevistado por aceitarem participar desta pesquisa.

Agradeço à minha psicóloga Thaís que me deu o ânimo necessário para seguir. Obrigada por abrir meus olhos para as possibilidades da pesquisa ♥

Agradeço ao Mateus, à Mari e ao Thaylles, de coração. Cada um de vocês me ajudou em momentos diferentes da graduação e da vida. Sem vocês o caminho teria sido muito mais árduo e menos divertido.

Agradeço à professora Andreia Dalcin pela ajuda e pelos conselhos durante os estágios. Sem cada uma daquelas conversas, esse trabalho não teria tomado o rumo que tomou.

Agradeço à professora Mayara Costa pelas contribuições em meu trabalho.

Agradeço ao Maurício Rosa, meu orientador, pelas conversas e direcionamentos. Também por topar fazer parte de toda essa investigação. Seguimos!

Agradeço ao meu grupo de pesquisa pelos encontros virtuais e pelas discussões trazidas. Tenho imenso orgulho de estar junto de pessoas tão incríveis como cada uma e cada um de vocês.

Agradeço à Universidade Federal do Rio Grande do Sul que me proporcionou uma educação pública e de qualidade. Eu sou a primeira da família a formar-se em Universidade Federal, mas não serei a última!

Agradeço todas e todos que estiveram ao meu lado nessa jornada. A cada uma e cada um que esteve presente nas minhas alegrias e descobertas, que ouviu meus lamentos, que me acolheu e que me encorajou.

Se somos mesmo o resultado das pessoas que temos ao nosso redor, agradeço a cada um de vocês pela força, coragem e determinação.

Foi uma longa jornada. Foi uma boa jornada!

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender a exclusão/inclusão de estudantes com autismo em aulas de matemática por professoras/professoras/professores por meio de entrevistas semiestruturadas que ocorreram de forma *online* com as/es/os docentes participantes. Investigamos desde a visão de cada docente acerca do que é uma aula inclusiva segundo seus pontos-de-vista até os desafios que encontram para planejá-la. Neste caminho, nos deparamos com questões que envolvem os currículos das faculdades e universidades que não fornecem aparato suficiente para que as/es/os futuras/futuras/futuros docentes sintam-se confortáveis para uma sala de aula inclusiva. Perpassando temas como macro/micro inclusão/exclusão e autismo e educação matemática, chegamos ao que acreditamos ser uma perspectiva de aulas inclusivas que podem proporcionar um ambiente para todas, todes e todos. O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), pautado na ideia de aulas que sejam direcionadas a todas/todes/todos as/es/os estudantes e a cada uma/ume/um delas/delus/deles, valorizando suas diferenças sem evidenciar suas limitações. A partir de uma metodologia qualitativa, pudemos analisar as falas das/des/dos docentes entrevistadas/entrevistades/entrevistados dando voz às experiências, angústias, sucessos e insucessos encontrados atuando com alunas/alunes/alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Deparamo-nos nessa pesquisa com algo que pode ser um aliado na atuação com pessoas com autismo: o hiperfoco, abrindo espaço para pesquisas na área da educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação Matemática. Inclusão/Exclusão. Autismo.

ABSTRACT

This research aims to understand the exclusion/inclusion of students with autism in mathematics classes by teachers through semi-structured interviews that occurred online with participating educators. We investigated from each teacher's perspective what an inclusive class is according to their viewpoints, to the challenges they encounter in planning it. Along this path, we encountered issues involving the curricula of colleges and universities that do not provide sufficient support for future teachers to feel comfortable in an inclusive classroom. Covering topics such as macro/micro inclusion/exclusion, autism, and mathematical education, we arrived at what we believe to be a perspective of inclusive classes that can provide an environment for all. Universal Design for Learning (UDL), based on the idea of classes that are directed towards all students, valuing their differences without highlighting their limitations. Through a qualitative methodology, we were able to analyze the voices of the interviewed educators, giving voice to the experiences, anxieties, successes, and failures encountered when working with students with Autism Spectrum Disorder (ASD). In this research, we encountered something that can be an ally in working with autistic individuals: hyperfocus, opening up space for research in the field of inclusive education.

Key-words: Mathematics Education. Inclusion/Exclusion. Autism.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	9
2.	REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1	EXCLUSÃO/INCLUSÃO.....	16
2.2	MACRO/MICRO EXCLUSÃO/INCLUSÃO	16
2.3	AUTISMO E AS MACRO/MICRO EXCLUSÕES/INCLUSÕES NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	18
2.4	DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA).....	20
3.	METODOLOGIA DE PESQUISA	23
4.	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	29
4.1	A VISÃO DAS/ES/OS DOCENTES SOBRE A EXCLUSÃO/INCLUSÃO NAS SALAS DE AULAS ...	31
4.2	COMO ACREDITAM QUE DEVA SER UMA AULA INCLUSIVA E DESAFIOS ENCONTRADOS PARA PLANEJÁ-LA	34
4.3	OS CONCEITOS DE SUCESSO E INSUCESSO AO ATUAR COM ESTUDANTES COM AUTISMO 42	
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
	REFERÊNCIAS	55
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO.....	58

1. INTRODUÇÃO

Desde que comecei¹ a estudar, ainda na pré-escola, fui apaixonada por aprender e ensinar; ficava animada ao descobrir padrões em objetos aparentemente aleatórios sem que precisassem me indicar eles. Gostava de interagir com os colegas e fazer amigos. Os anos foram passando e eu sendo considerada sempre a “boa aluna” com boas notas. Fui avançando as séries e, ao chegar na graduação, vi que não era mais a boa aluna, não tinha as melhores notas e atribuo isso principalmente ao fato de que, na educação básica, bastava que eu replicasse algoritmos para que me saísse bem. Já na faculdade, eu precisava pensar matematicamente, mudar a linguagem, conjecturar, criar hipóteses e testá-las, mas eu nunca havia aprendido a fazer isso.

Assim, ao ingressar na docência, ainda influenciada pela minha aprendizagem na educação básica e por não conhecer outra forma de aprender, se não aquela que me ensinaram, passei a proporcionar aos meus aprendizes apenas experiências de repetição de algoritmos e premiá-los com boas notas cada vez que aplicavam acertadamente e chegavam ao resultado que **eu** esperava.

Eu queria que meus alunos tivessem experiências de ensino e de aprendizagem diferentes da minha, no entanto, eu não sabia promover a compreensão do mundo por meio da matemática; eu não sabia de que forma e o que mudar; eu tinha dificuldade de pensar em propostas de aulas em que o aluno pudesse ser agente de seu conhecimento.

Recordo-me que, durante a graduação, cursei a disciplina “Intervenção pedagógica e necessidades educativas especiais” que trazia em sua súmula² que a disciplina “[...] visa à reflexão crítica de questões ético-político-educacionais da ação docente quanto à integração/inclusão escolar de pessoas com necessidades educativas especiais”, no entanto, não houve discussões relacionadas ao que era, de fato, incluir as pessoas com deficiência na sala de aula ou ainda como não as excluir. Aprendemos a auxiliar um cego a atravessar a rua e identificar as estereotípias das pessoas com autismo com as mãos, o que foi muito importante, no entanto, ao assumir a sala de aula, isso ainda era pouco. Não havia sido desafiada a proporcionar um ambiente que incluiria a

¹ Utilizamos o verbo na primeira pessoa do singular por se tratar da trajetória pessoal da professora/pesquisadora.

² Súmula da disciplina disponível em

<http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=335>

todos e atenderia às suas necessidades particulares, por exemplo. Eu não fui desafiada a pensar de que formas as minhas aulas seriam recebidas por um estudante cego, um estudante com TDAH³⁴, dentro do espectro autista ou surdo. Menos ainda falamos sobre aulas de Matemática, visto que a disciplina era oferecida a todas as licenciaturas e por isso não punha foco em nenhuma. Ainda que não houvesse foco em uma disciplina específica, eu sentia que a Matemática não estava sendo contemplada, que não havia como inserir todas aquelas teorias em uma aula de matemática.

Atualmente, para uma parte da educação (aqueles que não buscam uma verdadeira mudança de perspectivas educacionais), cabe identificarmos a deficiência de uma/ume/um aluna/e/o e rotulá-la/e/o, seja dentro do espectro autista, com TDAH, etc., esquecendo ou pouco discutindo como não a/ê/o excluir, de fato.

Por conseguinte, quando experienciei, por meio do contrato da rede estadual de ensino, trabalhar em uma turma do 2º ano do Ensino Médio com dois alunos com autismo, me senti completamente perdida e sem saber que conteúdos trabalhar com eles, como trabalhar a matemática. Eu acreditava que, em algum momento, eles deveriam “alcançar” os conteúdos previstos para aquela etapa e ano de ensino. Trabalhava com o restante da turma sobre matrizes e determinantes e com os alunos com autismo, cálculos envolvendo as operações básicas, porém, me sentia incomodada com essa separação, pois ela ia de encontro ao que eu já havia lido e que eu acreditava ser a não-exclusão desses estudantes.

Ao proporcionar aos alunos com autismo apenas cálculos descontextualizados das quatro operações básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão) eu me sentia privando-os do conhecimento que eu julgava importante: naquele caso, matrizes e determinantes. Entretanto, ainda que me trouxesse incômodo, eu não me sentia apta - e ainda pouco me sinto - a pensar em aulas que fizessem sentido para aqueles alunos e para a turma como um todo. Sentia, muitas vezes, que meu tempo em sala de aula não era suficiente, já que precisava desdobrá-lo entre interagir com a turma como um todo e,

³ Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade

⁴ Se faz importante destacar que o TDAH não integra o público-alvo da Educação Especial (EE). De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008) integram o público-alvo da EE, sujeitos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

então, encaminhar uma lista de questões básicas e fechadas ao(s) aluno(s) com autismo, como se o(s) aluno(s) com autismo fosse(m) disjunto(s) do restante da turma.

Urgia, então, a necessidade de pesquisar outras configurações de aulas em que eu não venha a excluir as/es/os alunas/es/os que estão macro incluídas/es/os⁵ em sala de aula. Para encontrar outras possibilidades, se faz muito importante a escuta das/des/dos⁶ professoras/professorias/professores que já estiveram em um lugar similar ao meu para entender como e o quê fazem para possibilitar a não-exclusão em suas aulas.

Nesse sentido, esse Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), tem como pergunta de pesquisa a seguinte questão:

“Como a exclusão/inclusão de estudantes com autismo em aulas de matemática é compreendida e realizada por professoras/ies/es de matemática que possuem essas/essus/esses estudantes em sala de aula?”

Assim, este trabalho tem como objetivo investigar, por meio de depoimentos/entrevistas com professoras/professorias/professores de matemática, sobre suas práticas docentes, como se tem feito ou como se imagina a exclusão/inclusão, focando principalmente na não-exclusão, de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de matemática.

A compreensão da exclusão/inclusão de estudantes autistas por parte de professoras/ies/es de matemática será analisada sob a perspectiva do DUA em sala de aula, pela qual tanto estudantes com TEA quanto estudantes ditos sem deficiência estão inseridos. Para além, também se buscará debater como essas/essus/esses docentes proporcionam aulas com algum recurso para subsidiar a possível não-exclusão de estudantes com e sem autismo. Assim, nos debruçaremos⁷ a analisar as possíveis práticas docentes apontadas entre as/es/os professoras/professorias/professores que possam se configurar como práticas não-exclusivas, ou seja, também não-excludentes.

⁵ O conceito de macro inclusão será retomado no referencial teórico desta pesquisa.

⁶ Esta pesquisa faz uso do gênero neutro (conforme Cassiano (2019)) por posicionar-se politicamente contra a discriminação de gênero e à heterossexualidade compulsória.

⁷ A partir deste momento, usaremos a primeira pessoa do plural por acreditarmos que pesquisa se dá de forma coletiva com experiências e debates da professora/pesquisadora, orientador e grupo de pesquisa.

Aqui, entendemos como não-exclusivas as práticas voltadas não apenas a determinado grupo de pessoas (como o grupo de pessoas com deficiência, por exemplo), enquanto não-excludentes são as práticas que visam a inclusão de todas as pessoas na sala de aula. Nesta dicotomia, tomaremos seus significados para elucidar os termos: segundo o Dicionário Priberam (2022) o termo “exclusivo” se refere a “1. Que exclui ou serve para excluir; 2. Que pertence ou se destina apenas a uma pessoa, a uma entidade ou a um grupo restrito”, enquanto “excludente” se refere a “1. Que exclui”. Desse modo, interpretamos que uma prática não-exclusiva é aquela que não foi pensada unicamente a uma pessoa ou a um grupo de pessoas que possuem alguma deficiência, inclusive servindo como quês de exclusão destes; enquanto a prática não-excludente busca a não-exclusão destas/us/es alunas/es/os objetivando a participação plena de todas/todes/todos.

A pesquisa contará com docentes de níveis fundamental e médio das redes pública e especializada, para que possamos analisar os dados em realidades distintas. Portanto, as/es/os professoras/ies/es que atuam ou já atuaram com estudantes com autismo foram convidadas/des/dos a participar da pesquisa por meio de uma entrevista semiestruturada de forma online via Microsoft Teams⁸. As perguntas versaram sobre suas percepções, intenções, práticas matemáticas com estudantes com autismo inseridas/inserides/inseridos em turmas de matemática e possibilidades de se lecionar matemática em turmas que tenham estudantes autistas sem excluí-las/excluí-les/excluí-los.

Do ponto de vista científico, essa pesquisa se justifica por meio de uma lacuna entre as intersecções de diversos outros trabalhos já realizados que abordam ou tangenciam o tema. Esses trabalhos foram selecionados por abordarem a educação matemática a partir da educação matemática inclusiva, a matemática e o autismo e o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Segundo o Manual Final do Desenho Universal para Livros Didáticos (2017, p. 3), entende-se que

[...]a diversidade não é exceção e sim norma e que os sujeitos aprendem de maneiras diversas, o Desenho Universal para Aprendizagem se apresenta como um conjunto de possibilidades – materiais flexíveis, técnicas e estratégias – que busca ampliar a aprendizagem de alunos com ou sem deficiência. O objetivo é

⁸ Microsoft Teams é uma plataforma online que permite a comunicação através de videochamadas. A plataforma permite também a gravação das reuniões realizadas.

atingir assim, um número maior possível de alunos, universalizando, portanto, a aprendizagem.

Já na pesquisa bibliográfica realizada por Silva, Da Silva e Schütz (2021) acerca das possibilidades da insubordinação criativa na educação inclusiva aprofunda-se o termo insubordinação criativa referindo-se também a inclusão da diversidade em sala de aula. Os autores defendem a importância da insubordinação criativa para a superação da “[...] insatisfação daqueles que precisam muito mais de uma educação acessível a todos do que regras fixadoras como se o ensino e os discentes fossem homogêneos.” (SILVA; DA SILVA; SCHÜTZ, 2021, p. 39). Esta pesquisa dá pano de fundo a toda a discussão deste trabalho além de ir ao encontro da motivação pessoal apresentada pela pesquisadora como justificativa de pesquisa, trazendo aspectos relacionados à aceitação e valorização da diversidade dentro da sala de aula.

Fleira e Fernandes (2019) apresentam uma experiência de atuação com um estudante com TEA no 9º ano do ensino fundamental incluído em uma sala de aula regular. As pesquisadoras, partindo do objeto de conhecimento esperado para a turma, constataram que o estudante com autismo não tinha ainda aportes para acompanhar as aulas sobre Produtos Notáveis e Equações do 2º grau, pois não operava cálculos de multiplicação, fosse manualmente ou com auxílio de calculadora. As pesquisadoras optaram por fazer uso de materiais concretos quando perceberam que o estudante apresentava interesse por essas atividades. A produção de dados foi feita durante as dez sessões de atendimentos individuais com o estudante com TEA e duas aulas com a turma completa.

Apesar de haver pontos em que a pesquisa de Fleira e Fernandes (2019) se assemelha com a presente pesquisa, como a interação com estudantes autistas que será discutida com as/es/os professoras/ies/es durante as entrevistas, por exemplo, a interação dos encontros coletivos em que há troca e valorização de conhecimentos entre todas/todes/todos as/ês/os alunas/es/os da turma é fator condicionante, existem também pontos que se busca pesquisar e que não foram contemplados. A abordagem do DUA nas aulas de matemática e a constituição do conhecimento matemático de forma coletiva não são referidas.

Souza e Silva (2019) abordam a inclusão de estudantes com TEA nas aulas de matemática fazendo uso de Tecnologias Digitais (TD). Neste estudo de caso embasado pela pesquisa qualitativa, Souza e Silva realizam encontros semanais individualizados na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) com cada um dos dois alunos com TEA tendo apoio da professora regular da turma em que as/es/os alunas/es/os estão inseridas/es/os. Nestes encontros, foram explorados os eixos do Parâmetro Curricular Nacional (PCN) fazendo uso de tecnologias digitais que não eram, em seu primeiro objetivo, serem educacionais, ou seja, em um primeiro momento as TD seriam usadas para aproximar e tomar a atenção das/es/os estudantes, posteriormente, a interação destas/us/es com as TD tomou um rumo educacional. A saber, a pesquisadora e o pesquisador fizeram uso de jogos de memória, quebra-cabeças, jogo eletrônico de golfe, bem como de jogos de Xbox voltados à expressão corporal. Por meio das TD, Souza e Silva (2019) desenvolveram com os estudantes conhecimentos que estavam prejudicados em seu processo de aprendizagem, como o conceito da adição.

Dessa forma, nossa pesquisa busca investigar como essa inclusão de estudantes com TEA pode acontecer na sala de aula regular e não somente em atendimentos individualizados, pensando que, por termos uma grande diversidade de estruturas escolares, nem todas/todes/todos estudantes com autismo matriculadas/matriculades/matriculados nas escolas terão a oportunidade de frequentar a sala de AEE. Corroborando nossa visão de que a sala de aula é o espaço de todas/todes/todos, buscamos identificar indícios de práticas realizadas ou possíveis práticas a serem construídas em que todas/todes/todos as/es/os aprendizes podem aprender coletivamente nesse ambiente.

Pinto e Guimarães (2020) fazem uma breve fundamentação teórica acerca da formação docente para inclusão. Fazendo uma análise qualitativa dos dados, a pesquisa usou de documentos e registros das reuniões tidas entre a professora-preceptora e os estagiários-residentes de um Programa de Residência Pedagógica para a construção de um material educacional inclusivo para um aluno com TEA. Essa pesquisa, então, pode contribuir com nosso estudo por tratar-se de um estudo acerca de um aluno com TEA, a partir da visão das/es/os professoras/ies/es que atuaram com este estudante no programa de residência.

A investigação realizada por Viegas (2020), por sua vez, usa jogos de quebra-cabeças como proposta pedagógica inclusiva sob o paradigma do DUA tendo como conclusão que é possível que algumas/algumes/alguns estudantes com autismo consigam se organizar e dar bons retornos às exigências do processo educativo desde que lhes seja apresentada e preservada uma rotina. Nesse ínterim, vislumbrar se as/es/os professoras/professoras/professores a serem entrevistadas/entrevistados/entrevistados nesse estudo se utilizam de jogos no seu ambiente educativo com estudantes com autismo, pode ser um caminho a ser explorado e evidenciado também como possibilidade.

Visando ampliar as discussões relacionadas a esses temas, buscaremos evidenciar neste estudo resultados de uma pesquisa que investiga compreender a exclusão/inclusão de estudantes com autismo em aulas de matemática por professoras/professoras/professores.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção apresenta os trabalhos que darão fundamentação teórica para esta pesquisa e publicações que têm relação com o tema investigado. Estabelecemos possíveis atravessamentos entre os referenciais estudados e a presente pesquisa.

2.1 Exclusão/inclusão

Atualmente, com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015)), popularmente conhecida como a Lei da Inclusão, fica assegurada a inclusão de pessoas com deficiência em turmas regulares em todos os níveis de ensino. Compreendemos, já como princípio, que o processo de inclusão só existe pois advém de um processo anterior, um processo de exclusão, como visto em Sawaia (2001). O conceito de exclusão, então, é permeado de ambiguidades que “[...] não revelam erro ou imprecisão, mas a complexidade e contraditoriedade que constituem o processo de exclusão social, inclusive sua transmutação em inclusão social” (SAWAIA, 2001, p.7). Não há que incluir se não aquele que foi excluído, assim exclusão e inclusão andam juntas de forma codependente.

É importante salientarmos que nem só os indivíduos com deficiências são excluídos. Também se exclui em razão de raça, etnia, sexo, orientação sexual, classe econômica, zona de residência, peso, idade, crença, etc. Em todos os âmbitos a exclusão traz prejuízos para a/e/o excluída/e/o por caracterizar uma microagressão, um evidenciamento de sua diferença, mas também traz prejuízos para o coletivo, uma vez que a diversidade de pessoas proporciona diversidade de ideias e de visões de mundo, enriquecendo o debate e pensando em novas estratégias, qualquer que seja o tema abordado. Corroborando este pensamento, Imbernón (2009, p.19) revela haverá:

Uma sociedade multicultural e multilíngue na qual o diálogo entre culturas suporá um enriquecimento global e onde será fundamental viver na igualdade e conviver na diversidade, mas que, estando preparados para isso, provoca muita angústia social e educativa.

2.2 Macro/micro exclusão/inclusão

Para que compreendamos os conceitos de macroexclusão, microexclusão, macroinclusão e microinclusão analisaremos as discussões propostas por Faustino et. al. (2018) sobre os termos. É importante salientarmos que os prefixos macro e micro não

servem para quantificar ou proporcionar a inclusão ou exclusão, mas para informar de que forma elas ocorrem. Veja: macro exclusões/inclusões referem-se, em geral, a atitudes que são – ou não – adotadas em um âmbito sócio-político; enquanto micro exclusões/inclusões tendem a se referir a acontecimentos em nível de grupo ou de forma individual (FAUSTINO et. al., 2018).

Desse modo, ainda que haja aparato de leis que visam a garantir uma macroinclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares, como a Lei da Inclusão, por exemplo, é possível que essas/us/es estudantes passem por exclusões diárias, seja por questões referentes à estrutura da escola, de abordagem de professoras/ies/es, etc. Essas exclusões caracterizam-se como microexclusões, já que acontecem, geralmente, de modo individual ou ainda com o pequeno grupo de estudantes com autismo matriculadas/matriculades/matriculados em dada escola.

Para Faustino et. al. (2018, p. 909)

Macroinclusão é um processo sócio-político por meio do qual um grande número de pessoas se torna integrada em certo ambiente. Pode-se pensar, por exemplo, nos estudantes com necessidades especiais que se tornam integrados no sistema educativo. Este processo é essencial para democratização do sistema escolar, mas, ao mesmo tempo, ele pode gerar algumas práticas excludentes, as quais são denominadas de microexclusões.

Em concordância com o exposto, entendemos que macroinclusões não são suficientes para garantir também as microinclusões já que podem gerar, em certos casos, microexclusões. Conforme discutido no estudo da Faustino et. al. (2018), enquanto a macroexclusão nos leva muitas vezes também à microexclusão, ou seja, não havendo aparato legal que garanta um ponta-pé inicial na inclusão de determinado grupo de pessoas, em determinados ambientes, não há forma de microincluir os indivíduos. Por outro lado, macroinclusões podem levar tanto a microinclusões, quando acontecem de forma pensada, refletida e organizada, mas também podem levar a microexclusões.

Por parte da entidade escolar, as microexclusões podem ser caracterizadas como mobiliário e estrutura física que não atenda às demandas da/e/o estudante com deficiência; falta de preparo de suas/sues/seus professoras/ies/es, etc. Já dentro da sala de aula, vindo da/e/o professora/professore/professor, a microexclusão pode ser entendida como quando a/ê/o professo(a)/professore/professor propõe atividades infantilizadas à/ae/ao aluna/e/o com deficiência; quando não se dispõe a considerar a

fala dessas/us/es estudantes; quando as/es/os mantém separadas/es/os da turma; quando lhes ofende com sutilezas lhes subjugando dada a sua deficiência.

2.3 Autismo e as macro/micro exclusões/inclusões na educação matemática

Em muitos ambientes, pode haver a inclusão física de cada estudante, garantindo que esteja junto com as/es/os demais colegas, porém esta/estu/este estudante não está de fato incluído enquanto recebe atividades referentes a outros níveis de ensino, não tem a chance de interagir e trocar com seus colegas, não é visto ou ouvido como indivíduo.

Nesse sentido, Mantoan (2015) fala sobre sua visão acerca da inclusão como uma professora que vivenciou o processo de obrigatoriedade de se aceitar estudantes com TEA em escolas regulares. A autora aponta com firmeza sua visão da importância de “ensinar para todos”, sem segregação ou ensino individualizado, defendendo também o aspecto político e social da educação para aquelas/aquelus/aqueles estudantes que são comumente marginalizadas/marginalizadas/marginalizados. Para ela, “Ocorre que, saibamos ou não, estamos sempre agindo, pensando, propondo, refazendo, aprimorando, retificando, excluindo, ampliando segundo paradigmas.” (MANTOAN, 2015, p. 11). Corroborando Mantoan (2015), cremos que seja fundamental que a/ê/o docente reflita sobre seu papel social na sala de aula, para com todas/todes/todos. Acreditamos que a inclusão escolar tem outros caminhos que não o de simplesmente matricular estas/estus/estes estudantes em classes ditas regulares. Como apontado por Mantoan (2015, p. 16), “Por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”.

Percebemos, então, que essa inclusão poderá obter êxito quando pensada por meio de uma aula para todas/todes/todos, mas que considere as especificidades de cada uma/ume/um, com um olhar cuidadoso e individualizado. A aula não se destina apenas para aquelas/aquelus/aqueles ditas/dites/ditos com deficiência, mas para a singularidades dessas/dessus/desses envolvendo cada uma/ume/um e todas/todes/todos.

Concordamos, então, com Sawaia (2001) quando afirma que “Os homens se realizam com os outros e não sozinhos, portanto, os benefícios da coletividade organizada são relevantes a todos [...]” (SAWAIA, 2001, p 116). Deste modo, entendemos que o ser humano necessita da coletividade para realizar-se. Logo, ainda se faz necessário o senso de empatia e solidariedade com todas/todos/todos a fim de garantir um ambiente de melhor convívio. No caso de uma/ume/um estudante do Ensino Médio que esteja matriculado em uma escola que se diz inclusiva, a prática adotada por algumas/algumes/alguns professoras/professorias/professores é a de sempre lhes proporcionar atividades/conteúdos apartados do restante da turma ou não lhes incentivar à interação com as/es/os demais trazendo atividades em geral de operações básicas (quando na aula de matemática), tornando essa prática aquilo que configura o que Faustino et al (2018, p. 900) chamam de microexclusão:

Microexclusões são práticas sutis, realizadas de forma consciente ou não, que tendem a “isolar” o indivíduo em determinado ambiente, na maioria das vezes considerado inclusivo, apresentando-se como um obstáculo para seu desenvolvimento humano. No caso educacional, microexclusões também podem mostrar-se como um obstáculo para a aprendizagem dos estudantes que as experienciam.

Ao passo que as inclusões visam ter um caráter positivo na vida das/des/dos estudantes com TEA, elas podem ser as geradoras das microexclusões e gerar marcas significativas no indivíduo. A/E/O estudante com autismo, muitas vezes, pode se sentir microexcluído do ambiente como um todo por ter sido marcado como incapaz de abstrações, de independência etc., por tanto tempo. Em seu estudo Fleira (2019) relata que, havendo um estudante com autismo em sua sala, este apresentava certo distanciamento da professora e não se mantinha na realização das atividades relacionadas à matemática. A professora-pesquisadora estabelece uma relação ao tentar compreender este fato de que o silêncio e inação do aluno se devia “[...] principalmente, por ele não acreditar que tinha potencial para realizar tal ação” (FLEIRA, 2019, p 815).

Deste modo, vemos que a microexclusão sofrida pelo estudante até aquele momento, participa da formação de sua trajetória matemática futura. Ainda, a pesquisa de Fleira (2019) aponta indícios positivos quando propõe a inclusão deste aluno com autismo. A autora usou do conteúdo previsto na grade curricular da escola para inserir o aluno. O tema da aula seria completamento de quadrados e, depois, equações do 2º

grau. A pesquisadora fez encontros extras no contraturno com o aluno para introduzir a ele o conteúdo e, aos poucos, percebeu sua evolução da capacidade de abstração matemática.

Fleira (2019, p. 813) afirma ainda que “[...] o professor pode organizar o cenário de aprendizagem com o intuito de aproveitar as habilidades do aluno com TEA e, ao mesmo tempo, de todos os seus alunos”. Essa afirmação vem ao encontro do que entendemos neste trabalho como Desenho Universal para Aprendizagem, de forma que, dado um ponto de partida e uma vontade primeira da/de/do professora/professore/professor, há uma reorganização do ambiente para que todas/todes/todos os estudantes, ditos com ou sem deficiência, sejam incluídos, atuem conjuntamente sem distinção de atividade. Corroborando esse pensamento, entendemos que é necessária uma ação prévia por parte da/de/do professora/professore/professor a fim de proporcionar um ambiente que seja capaz de ser aproveitado equitativamente por todas/todes/todos estudantes, assim como a posição defendida por Faustino et al (2018), pela qual se argumenta que é necessário que se promova o enfrentamento de situações de discriminação e de preconceito para que a inclusão não se restrinja a um encontro de diferentes em um mesmo espaço ou contexto.

Fleira (2019) ainda aponta que além da independência matemática desenvolvida pelo aluno nesta sequência de encontros, as/es/os demais colegas perceberam o aluno com autismo na sala de aula como um indivíduo capaz de participar e produzir conhecimento, alguém que, naquela ocasião, era quem mais sabia sobre o assunto, já que os encontros prévios entre o estudante e a professora proporcionaram um maior domínio do aluno sobre o conteúdo-tema da aula.

2.4 Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)

Pensando na organização prévia que a/e/o professora/professore/professor pode propor no planejamento de sua aula, a definição de Desenho Universal (DU), a nosso ver, pode contribuir. Silva (2015, p 51) compreende o Desenho Universal como “[...] uma perspectiva que defende o uso de produto equiparável para qualquer pessoa, independentemente de suas limitações”. Este princípio, quando utilizado pela/pele/pelo

docente, pretende promover uma aula para todas/todes/todos, sem que haja prejuízo na aprendizagem, muitas vezes causado pelo formato adotado para a abordagem.

Assim, se faz necessário pensar em quem serão os agentes daquela aula para podermos nos posicionar e refletir sobre as potencialidades e limitações de cada uma/ume/um, de forma que levemos propostas que objetivem atingir as potencialidades das/des/dos estudantes e não evidenciar suas limitações.

O Desenho Universal para Aprendizagem é um conceito amplo e não diz respeito apenas às pessoas com deficiência. Esse conceito pretende que, com ou sem deficiências, todas/todes/todos as/es/os estudantes tenham suas potencialidades exploradas.

Nunes e Madureira (2015, p. 7 apud FRANK; PEIXOTO, 2020, p. 323) afirmam que o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) relaciona-se

Com práticas de ensino a desenvolver junto de alunos com e sem deficiência, centrando-se na dimensão pedagógica. Trata-se, portanto, de uma abordagem curricular que procura reduzir os fatores de natureza pedagógica que poderão dificultar o processo de ensino e de aprendizagem, assegurando assim o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos.

O DUA não se resume a tomarmos uma/ume/um estudante como referência e fazermos a tentativa de inclui-lo em sala de aula. Trata-se de uma diferente perspectiva de planejamento e visão de aulas, pela qual se busca que **toda e qualquer** pessoa seja capaz de acompanhar a aula. Para o caso de estudante cego ou de baixa visão, por exemplo, a aula pode contar com adaptações para o braile ou fazer uso de materiais concretos; para o aluno surdo, fazer uso de legendas e/ou LIBRAS etc. Podemos aqui nos perguntar: qual adaptação para o aluno com TEA?

O espectro do autismo pode se apresentar em diferentes níveis e com diferentes limitações, daí a necessidade de se conhecer a turma, como já foi mencionado. Ainda assim, entendemos que a adoção do DUA na preparação das aulas possa apresentar resultados positivos, porém, a prática se mostra desafiadora para qualquer não-exclusão de estudantes com deficiência, como podemos vislumbrar na declaração de Silva (2015, p 72): “[...] me sentia perdida sobre como iria dar aula para uma sala com 42 alunos diferentes, e, ainda, um deles era cego.”

A pesquisa relata que a pesquisadora precisou pensar em dinâmicas novas para a sua aula, de forma a não apenas incluir o aluno cego na aula de matemática, mas

também se incluir em outro paradigma educacional e outra perspectiva de ensino e de aprendizagem para aquela turma que incluía o aluno cego (SILVA, 2015). Desse modo, percebemos que a inclusão pode ser dar em diferentes ambientes e perspectivas, pelas quais o ponto de vista de que falamos é importante. As pessoas não são incluídas o tempo todo e em todos os lugares, porque a exclusão ocorre também de forma individual e em relação à uma situação ou grupo.

Entendemos que muitos são os desafios da educação inclusiva, seja por macroexclusões e macroinclusões, seja por microexclusões e microinclusões. Já temos alguns avanços como a Lei nº 13.146, em termos de macroinclusões, que garante que estudantes com deficiência tenham a garantia de sua matrícula na rede de ensino. No entanto, não temos ainda a garantia de que serão realmente incluídas/incluídes/incluídos nas aulas e atividades escolares.

Desse modo, nossa pesquisa buscará entender como tem se dado e/ou como pode se dar a não-exclusão de estudantes com autismo no dia-a-dia escolar.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

Objetivando entender *“Como a exclusão/inclusão de estudantes com autismo em aulas de matemática sob um desenho universal de aprendizagem é compreendida por professoras/professorias/professores de matemática que possuem essas/esses/esses estudantes em sala de aula?”* usaremos o paradigma de pesquisa qualitativo.

Mostrando-se uma abordagem adequada para investigar experiências, perspectivas e práticas dessas/dessas/desses professoras/professorias/professores de matemática que atuam com estudantes autistas em salas de aula regulares, essa escolha metodológica se baseia na necessidade de compreender as percepções e vivências dessas/dessas/desses professoras/professorias/professores em um contexto educacional inclusivo.

Desse modo, a investigação do “como”, a fim de descobrir de qual(is) maneira(s) as/es/os professoras/professorias/professores compreendem a exclusão/inclusão de estudantes com autismo em salas de aula regulares, ou ainda a não-exclusão, se dará a partir de entrevistas semiestruturadas que foram realizadas com professoras/professorias/professores de matemática de níveis fundamental e médio de escolas públicas da rede regular e da rede especializada (APAE).

Selecionou-se estas/estas/estes docentes a partir de uma interação da pesquisadora com pessoas de sua rede de contatos da faculdade, do grupo de pesquisa, das escolas em que atua a fim de encontrar docente que tivessem atuado e/ou que ainda atuassem com alunas/alunos/alunos com autismo lecionando a disciplina de matemática. Desse modo, chegou-se a uma lista com alguns nomes de onde se selecionou aquelas/aquelas/aqueles docentes que possuíam os critérios acima descritos. Em uma conversa individual com cada docente perguntou-se em que rede de ensino atuavam e com quantas/quantas/quantos estudantes com autismo atuavam e, então as entrevistas foram marcadas.

A professora F relatou desde a conversa inicial que atuava na APAE de seu município. A pesquisadora, no entanto, optou por qualifica-la para a pesquisa por acreditar que, levando em consideração o tempo em que a APAE atendeu quase que de maneira exclusiva as/es/os estudantes com autismo, havia algo que pudéssemos aprender com a rede e com a docente.

A pesquisa semiestruturada mesclou, assim, características das entrevistas estruturadas em que há um roteiro preestabelecido e características das entrevistas não-estruturadas, nas quais há maior liberdade da/de/do entrevistadora/estrevistadore/estrevistador trazer perguntas mais abertas (FONSECA, 2012) buscando que haja naturalidade, confiança e abertura suficientes para que, no caso dessa pesquisa, entrevistadora, entrevistadas e entrevistado sintam-se partes integrantes da pesquisa que aqui se faz, contribuindo, perguntando e argumentando sobre as experiências trazidas à pesquisa.

Optamos pela realização de entrevistas como meio de produção dos dados pois entendemos que é indispensável uma escuta aberta e sensível aos relatos a serem trazidos pelas/peles/pelos docentes quanto às suas percepções e desafios ao planejar e desenvolver aulas de matemática numa turma com estudantes com autismo, por exemplo. Salientamos que a escolha das perguntas levou em conta o tema de pesquisa e buscou-se responder às diferentes nuances de tal questionamento, deixando espaço para possíveis aberturas e desdobramentos que a pesquisa em educação matemática pode nos trazer.

A entrevista se deu com quatro docentes, sendo duas professoras e um professor atuantes da rede estadual de ensino e uma professora da rede especializada (APAE) distribuídas/es/os entre os municípios de Porto Alegre, Canoas e Campo Bom, localizados no estado do Rio Grande do Sul. Todas/todes/todos as/es/os entrevistadas/entrevistades/entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que consta no Apêndice A desta pesquisa.

Uma breve apresentação das/es/os docentes participantes da pesquisa se faz importante para que compreendamos que trajetórias os trouxeram até aqui:

- Professora F: a professora F atua na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), rede especializada, há oito anos, com estudantes com diferentes deficiências e transtornos. Pós-graduada em educação especial com ênfase no TEA.
- Professora M: graduou-se no ano de 2022 e atua na rede estadual de ensino com estudantes do ensino fundamental. Em suas turmas, possui estudantes com TEA.

- Professora P: atua na rede estadual de ensino com estudantes do ensino médio, tendo, em suas turmas, estudantes com TEA.
- Professor S: atua na rede estadual de ensino com estudantes do fundamental 2. Em suas turmas, possui estudantes com TEA, TDAH e transtorno de personalidade.

Dessa forma, os procedimentos interpretativos da metodologia qualitativa nos pareceram os mais condizentes com o objetivo da pesquisa, o qual envolve a entrevistadora que se propôs a participar do debate, assim como, compreender e interpretar as anunciações das/des/dos participantes (FONSECA, 2012).

Para D'Ambrosio (2003, p. 21), a pesquisa qualitativa “[...] dá atenção às pessoas e às suas ideias, procura fazer sentido de discursos e narrativas que estariam silenciosas”. Em concordância com essa afirmação, entendemos que dar voz às narrativas e discursos silenciados pode ser um caminho possível para entendermos de que formas têm se dado as práticas de inclusão nas salas de aula.

Além disso, essa pesquisa pôde dar voz às/aes/aos professoras/professorias/professores de matemática atuantes com pessoas com TEA, possibilitando uma compreensão de suas experiências e práticas, bem como seus desafios, contribuindo para a constituição de conhecimentos na área da educação inclusiva e do ensino de matemática para alunas/es/os com autismo.

Desse modo, entendemos que a escolha da metodologia qualitativa para a realização desta pesquisa é justificada a partir da sua capacidade de fornecer pontos de vista significativos e detalhados sobre as percepções e práticas das/es/os professoras/professorias/professores de matemática.

Esperamos que a contribuição da pesquisa impacte positivamente a prática educacional e possa dar aportes para uma significatividade da inclusão de alunas/es/os com autismo no contexto educacional regular.

Acreditamos que os resultados dessa pesquisa qualitativa com entrevistas semiestruturadas podem contribuir para a compreensão dos processos de exclusão/inclusão de alunas/es/os com autismo em salas de aula ditas inclusivas, visto que

[...] processos de exclusão continuam existindo mesmo quando estes estudantes são “incluídos” no sistema educacional. Via de regra, tais processos não são tão explícitos [...], mas ocorrem através de práticas sutis e encobertas, fato que dificulta sua identificação [...]. (FAUSTINO et al, 2018, p. 899)

Compreendemos, de antemão, que a metodologia de pesquisa precisa estar consonante com a visão de mundo e de conhecimento da/de/do pesquisadora/pesquisadore/pesquisador. Nesse sentido, nossa visão de mundo abarca a ideia de que desde que nascemos estamos em constante conexão e dependência das relações que criamos com as/es/os outras/outres/outros. Nos desenvolvemos e, conseqüentemente, a sociedade se desenvolve, por meio da interação que temos umas/umes/uns com as/es/os outras/outres/outros e com o meio que nos cerca (SAWAIA, 2001). Seja o ambiente familiar, o círculo de amigas/amigues/amigos, o ambiente escolar, o ambiente de trabalho, a comunidade que vivemos, estes são formados pelo coletivo de pessoas com suas características e subjetividades, portanto, precisamos de todas/todes/todos para sermos no coletivo, daí a importância da solidariedade, empatia e coletividade para/com todas/todes/todos. Logo, ouvirmos professoras/professorias/professores quanto as suas experiências com estudantes com TEA perpassa a ideia de estarmos em formação conjunta, aprendendo com as experiências das/des/dos outras/outres/outros.

Também, em termos de visão de conhecimento, compreendemos que todas/todes/todos aprendem e, dessa forma, não é plausível que nos sintamos bem com a exclusão de determinados grupos em detrimento a outras/outres/outros, em qualquer âmbito que falemos e, no nosso caso, principalmente, o educacional. No entanto, na educação parece ser um *habitus* (na concepção de Bourdieu (2011)) constituído, a exclusão dos indivíduos com deficiência na sala de aula. Essa exclusão também ocorre pela a presunção de que esses indivíduos não podem aprender e, muitas vezes, que atrapalham o processo.

Para Bourdieu, um *habitus* é uma estrutura mental internalizada mais ampla e duradoura que molda os pensamentos, crenças, atitudes e comportamentos de uma pessoa em diferentes contextos sociais. Em contrapartida, um hábito, se refere a comportamentos automáticos e repetitivos no cotidiano, como escovar os dentes, por exemplo, algo que fazemos porque estamos acostumados e não pensamos a respeito.

No entanto, principalmente no que tange a educação, um campo, também pela concepção de Bourdieu, é necessário que a/e/o docente se movimente a refletir a respeito de seu *habitus* para com as/es/os alunas/es/os e desfazer ou refazer as estruturas mentais antes inquestionadas, assim como, buscar promover a constituição de conhecimento de suas/suas/seus estudantes nessa mesma perspectiva. Assim, havendo uma tomada de consciência da/de/do docente em relação a seu *habitus*, esta/estu/este trava uma disputa de ideias sob determinado campo, constituindo, possivelmente, uma violência simbólica capaz de desestruturar um molde de atitudes e comportamentos exercido neste campo social, ao qual se refere e que está inserida/inseride/inserido.

Falamos aqui em *habitus*, então, por entender que a/e/o docente pode refletir consigo sobre a melhor forma de conduzir sua aula e, após, ponderar, nosso movimento de entrevista é aprender com as experiências das/des/dos entrevistadas/es/os, mas também **povocar**, quando necessário, reflexões sobre suas próprias práticas. Para nós, é preciso dar aulas diferentes das que são planejadas com foco no conteúdo, tanto para estudantes com, quanto para estudantes sem deficiência, a fim de garantir o “bom andamento” da aula sem prejudicar a aprendizagem de nenhuma/nenhume/nenhum estudante, ou seja, sem a alegação possível de que uma possível não-aprendizagem ocorresse devido à presença de estudantes com deficiência na sala de aula.

Ainda que estudantes com deficiência não fossem excluídas/es/os fisicamente do ambiente escolar, sendo somente encaminhados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), isso a nosso ver não garantiria a não-exclusão, pois há também a exclusão em relação ao que pode ser aprendido, ao que pode lhes ser oferecido. Para Rederd, Santos e Hess (2018, p. 120) “Um grande dilema que ocorre no cotidiano escolar é que muitas escolas se preocupam somente com a socialização da criança enquanto a família espera que sejam trabalhados os conteúdos”. Aqui vemos também uma discrepância das expectativas da família daquela/u/e estudante com TEA e da realidade das escolas, nas quais, por um lado, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) garante sua matrícula e por outro, não há a garantia de que processos de conhecer serão ofertados a estas/estus/estes estudantes. Nesse sentido, buscaremos indagar as/es/os docentes sobre questões relacionadas também a esse fato.

Ora, se nosso conhecimento, noção de mundo e potencialidades são desenvolvidos por meio da interação de umas/umes/uns com as/es/os outras/outres/outros, que experiências esperamos que estudantes com deficiência tenham em sala de aula se as/es/os deixarmos isoladas/isolades/isolados?

Portanto, entender como as/es/os professoras/professorias/professores lidam com essas aulas, o porquê lidam e como lidam, assim como, se não o fazem, como imaginam ser possível lidar, é o foco de análise desta pesquisa e conduziu, portanto, a entrevista semiestruturada desenvolvida com as/es/os docentes.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Entendemos que uma aula inclusiva deva se dar de tal forma que qualquer pessoa, independentemente de terem ou não deficiência, seja capaz de participar plenamente das atividades educacionais. De acordo com a Lei da Inclusão (BRASIL, 2015) a educação inclusiva implica na adoção de medidas que garantam a igualdade de oportunidades, a participação plena e efetiva e a acessibilidade de estudantes com deficiência em todos os níveis e modalidades de ensino. Além disso, a educação inclusiva também prevê a valorização da diversidade e o respeito à singularidade de cada estudante, considerando suas necessidades, interesses e potencialidades.

A fim de entendermos de que forma as/es/os professoras/professoras/professores têm entendido e atuado na exclusão/inclusão em suas aulas, nossa entrevista contou com oito perguntas abertas que tinham o objetivo de propiciar a reflexão da/du/do docente sobre suas ações para entendermos suas escolhas e analisá-las aqui.

Deste modo, as oito perguntas pré-configuradas são:

- 1) Como você vê a inclusão de estudantes com autismo hoje na sala de aula?
- 2) Você sente que tem conseguido incluir os alunos com autismo em suas aulas? Se sim, de que forma? Se não, por quê?
- 3) Se você sente que não está os incluindo em suas aulas, como acredita que seria uma aula inclusiva de fato?
- 4) Quais as dificuldades que você encontra/encontrou ao planejar aulas inclusivas pensando nas pessoas com autismo?
- 5) Você utiliza alguma tecnologia digital em suas aulas? Se sim, elas têm o propósito de proporcionar a inclusão de todos os estudantes?
- 6) Conte uma experiência de sucesso de aula com estudantes com autismo.
- 7) Conte uma experiência de insucesso.
- 8) Por que você encara cada coisa como sucesso ou insucesso?

Para apresentarmos e discutirmos os dados advindos da pesquisa semiestruturada realizada com as/es/os docentes, realizamos a leitura das transcrições realizadas pelo Microsoft Teams (essa transcrição é automática ao se realizar a gravação), corrigimos os erros de digitação do software, assim como, erros de captura, voltando aos áudios e conferindo os diálogos. Preocupamo-nos ainda em respeitar a

característica oral da entrevista e as características pessoais das falas de cada entrevistada/entrevistade/entrevistado, dentro dos limites possíveis que correspondessem ao formato deste Trabalho. Desta forma, foram retiradas repetições de palavras, eventuais discordâncias em gênero e/ou número e alguns vícios de linguagens que apareciam repetidamente. Em seguida, selecionamos as partes que respondiam, em nossa interpretação, a pergunta de pesquisa desse estudo e diante disso, agrupamos as respostas, elencando categorias. Assim, reunimos as respostas das/dus/dos docentes sob as seguintes categorias: 1) “A visão das/es/os docentes sobre a exclusão/inclusão nas salas de aula” na qual os principais dados emergiram das questões 1, 2 e 5; 2) “Como acreditam que deva ser uma aula inclusiva e desafios encontrados para planejá-la” pela qual os principais dados emergiram das questões 3 e 4; e 3) “Os conceitos de sucessos e insucessos ao atuar com estudantes com autismo” pela qual os diálogos centraram-se nas perguntas 6, 7 e 8.

Neste capítulo, as/es/os docentes participantes da pesquisa, foram identificados pela letra inicial de seus nomes e tratados pelo gênero com o qual se identificaram na entrevista, de modo a não identificá-las/identificá-les/identificá-los na integridade, conforme expresso no termo de consentimento livre e esclarecido.

Para fins de organização, foi necessária a criação de algumas convenções que usaremos para identificar os excertos, assim, cada professora/professore/professor será identificada/e/o a partir da abreviatura Prof + a inicial de seu nome. Nomeamos também os excertos com uma pequena frase que indica a que pergunta tal discussão está relacionada. Apresentaremos ainda a data da entrevista, e o tempo de gravação de cada um dos excertos. Dessa maneira, o fragmento **Excerto 1 – Prof S – Entendendo que alunas/alunes/alunos a/ê/o docente atende; 26/01/23, 00:00:12 – 00:03:58** refere-se à entrevista realizada com o professor S no dia 26 de janeiro de 2023, da qual foram transcritas as informações a partir de 12 segundos até os 3 minutos e 58 segundos.

Além disso, no decorrer das transcrições utilizamos o símbolo [...] para indicar um trecho que fora suprimido do diálogo por entendermos não ser pertinente e relevante para a análise. Ainda, quando for necessário acrescentar algum comentário ou esclarecer alguma fala poremos o [texto entre colchetes].

4.1 A visão das/es/os docentes sobre a exclusão/inclusão nas salas de aulas

Iniciaremos esta seção trazendo o excerto extraído da entrevista do professor S, que fala sobre sua visão sobre a inclusão nas salas de aula:

Pesquisadora: Eu queria saber um pouquinho de ti, com quais alunos que tu trabalha, se tu tem algum aluno que seja do espectro do autismo, se tu trabalha com alunos que têm alguma deficiência?

Prof S: É pra ser bem verdadeiro, né? Então, eu trabalho com... a gente trabalha em diversidade, diversidade de sala de aula. Acho que em toda a sala de aula tu tem de tudo, entendeu? Tu tem tanto diversidade de gênero quanto a diversidade de deficiências psicológicas, físicas e sem contar as as deficiências, [...]

Pesquisadora: Sim, sim, como que tu vê a inclusão dos estudantes com autismo hoje na sala de aula?

Prof S: Muito cada um por si, assim, eu acho que o autismo, tu não tem como comparar nenhum deles com nenhum, entendeu? Que cada um é único assim, então eu acho que o sistema educacional, pelo menos aqui no município de Canoas, que é onde eu estou, e que eu posso falar, né? O aluno, ele é muito por ele mesmo. Por exemplo, ah o aluno tu pega às vezes um Asperger cara, ele se saiu super bem na aula. Ele anda das vezes melhor do que um aluno dito, né, normal assim, mas às vezes tu tem um aluno lá que é dito normal, que não quis participar, que não está aqui também tem um atraso na aula e é a mesma coisa com autismo. Eu acho que o autista, quando ele quer produzir, quando ele consegue, quando ele tem esse essa percepção, né? De participar de uma aula, ele vai super bem. Ele, se ele não quiser, se ele não pudesse, ele tiver algum empecilho, alguma dificuldade de ou ele não vai conseguir, porque o sistema não apoia ele assim de orientar, entendeu? Para que ele participe melhor.

Pesquisadora: É então, assim, a inclusão, ela não tem de fato, acontecido por parte do sistema? Ou tu acha que os alunos com autismo eles têm sido incluídos na sala de aula de fato além de só estarem na sala?

Prof S: Pergunta difícil essa, Bruna é que assim, se eu parar para [pensar em] um mundo ideal, não, não foram incluídos. Mas se eu parar para [pensar no] mundo que era antigamente para hoje: parcialmente incluídos, porque eles estão na sala de aula! Claro que não é nem perto do suficiente, mas eles estão ali. [...] Mas como é que eu posso te dizer assim? Eu acho que tem uma inclusão, mas num passo muito lento.
(Excerto 1 – Prof S – Entendendo que alunas/alunes/alunos o docente atende; 26/01/23, 00:00:12 – 00:03:58)

Analisando a fala do primeiro excerto, percebemos que pela visão do professor S, há um entendimento de normalidade ao perceber que todas/todes/todos aquelas/aquelus/aqueles que foram, de algum modo, marginalizados e excluídos da sociedade como um todo, estão presentes na sala de aula. No trecho “*Tu tem tanto diversidade de gênero quando a diversidade de deficiências...*” o professor indica seu

ponto de vista mostrando o entendimento de que todas/todes/todos as/es/os alunas/es/os são diferentes, com ou sem deficiência.

Corroborando a visão do professor S, Freire (2002) alerta que estar excluído, marginalizado, significa viver uma situação de opressão. Desse modo, retomando nosso entendimento sobre a exclusão/inclusão, de forma a possibilitar uma aula que não exclua a ninguém, seja por suas limitações e habilidades, por sua cor, identidade de gênero, classe social, etc., percebemos que há, por parte do professor esse movimento de percepção sobre os seres marginalizados em nossa sociedade.

Ainda, o professor S mostra sua visão sobre a inclusão de estudantes com autismo em sala de aula *“se eu parar para [pensar em] um mundo ideal, não, não foram incluídos. Mas se eu parar para [pensar no] mundo que era antigamente para hoje: parcialmente incluídos, porque eles estão na sala de aula! Claro que não é nem perto do suficiente, mas eles estão ali”*. Percebemos que a fala do professor S retrata a macroinclusão dessas/dessus/desses estudantes na sala de aula e isto, é claro, representa um passo inicial e importante no processo de inclusão que almejamos. No entanto, tal macroinclusão não garante a microinclusão que pode ser entendida da fala do professor como *“um mundo ideal”*.

Entendemos, também, que incluir uma/ume/um aluna/alune/aluno a qualquer modo em sala de aula, pode gerar uma microexclusão, conforme discutido por Faustino et al (2018), dessas/dessus/desses estudantes já que não estarão de fato pertencendo àquele grupo e talvez sequer se debruçem sobre os mesmos assuntos que os demais.

Neste íterim, a fala da professora F aponta que apesar de não ter experiência com uma escola regular, atuando sempre em APAE, acredita que a inclusão não deve estar acontecendo de forma fluida nas escolas regulares. Ela diz:

Eu não tenho a prática do regular, mas eu acho que pela demanda que está vindo para nós em educação especial, específico APAE não deve estar sendo muito fácil na rede para ele estar buscando a APAE, sabe, hã. Não sei se em função da logística da escola ou por insegurança das famílias, porque muito vem da questão da família, né? Ah inseguro por muitos professores por muitos alunos, uma escola muito grande que a maioria acaba trocando de escola também, né? Acabam vindo para nós. (Excerto 2 – Prof F – A evasão de estudantes de inclusão do ensino regular; 07/02/23, 00:05:31 – 00:06:00)

A fala da professora denota que, embora haja políticas públicas que garantem a matrícula dessas/dessus/desses estudantes, algumas famílias acabam optando por

matricular suas/suas/seus filhas/filhos/filhos em APAEs talvez por insegurança na transição do fundamental 1 para o fundamental 2, onde muitos estudantes precisam trocar de escola, terão mais professores, etc. Esses fatores, segundo Faustino et al (2018) podem caracterizar uma microexclusão resultando na evasão dessas/us/es estudantes da rede regular de ensino, uma vez que tendo leis para assegurar as matrículas das/es/os estudantes na rede regular, não se tem demais políticas que busquem torná-la de fato possível, como a preparação do ambiente escolar e seu mobiliário, capacitação das/es/os professoras/ies/es, etc.

Já o professor S diz que após a sua escola ganhar uma lousa digital, passou a utilizá-la em suas aulas. No entanto, não havendo lousas disponíveis em todas as salas, precisa combinar com outras/outros/outros docentes quando usará para que possam trocar de sala. O professor ainda relata que usa jogos interativos como o Kahoot!⁹ e o site Coquinhos.com¹⁰, inclusive com as/es/os estudantes com autismo. Neste trecho da entrevista, o professor complementa:

Pesquisadora: Tu utiliza alguma tecnologia digital nas tuas aulas?

Prof S: A gente na escola ali ganhou a lousa interativa, que não são em todas as salas de aula, mas quando eu planejo uma aula que eu vou utilizar a lousa interativa, aí eu peço pro professor trocar que está na sala que tem a lousa, né? Para mim, com a turma, eu fazia muito isso. Utilizo muito a lousa assim, ou jogos interativos, o Kahoot a gente usa muito, são coisas mais conteudista, mas na maneira que eu estou chegando agora na escola, foi o jeito que eu consegui lidar e interagir com a turma, sabe? Eu uso muito o Coquinhos.com para eles jogarem aquele panda com frações no sexto ano. Assim, esse tipo de coisa mais que eu tenho utilizado.

Pesquisadora: E aí, quando tu utiliza a lousa, ela é com o propósito de fazer a inclusão de todos estudantes que tu tem?

Prof S: Com certeza, porque daí todos eles participam, né?

Pesquisadora: Inclusive os teus alunos, que são do espectro do autismo? Eles participam também?

Prof S: Inclusive eles participam também. Aham, tinha essa turma de nono ano aí, que inclusive eles faziam dupla entre eles. Eles já se conheciam, ficavam perto um dos outros. Assim não era *aquela* interação, não. É, mas eu digo assim, eles não queriam ficar lá com os outros alunos. Assim eles procuravam mais entre eles.

⁹ Kahoot! é uma plataforma de jogos que visam engajar as/es/os estudantes através da gamificação.

¹⁰ Coquinhos é um site que compila jogos educativos de diferentes organizações com o objetivo de facilitar o acesso a eles.

Pesquisadora: Tu diz os alunos com autismo acabavam ficando com os outros alunos com autismo, é isso?

Prof S: Eles evitavam de ficar com os outros alunos que eram mais, que eram mais rápidos. Assim que faziam as coisas, sabe, eles ficavam mais entre eles, se ajudavam mais assim, Claro que é um nível mínimo, não é? Não é igual pegar uma criança que vai sentar com o outro, vai fazer uma dupla e vamos dar tudo certo. Mas ele se procurava mais, parece que eles tentam assim se entender. Isso no sexto ano mais eu percebia.

Excerto 2 – Prof S – Não-uso das TD; 26/01/23, 00:15:07 – 00:15:56)

Desta fala, percebemos certo movimento das/des/dos alunas/alunes/alunos com autismo em relacionarem-se, preferencialmente, com outras/outres/outros alunas/alunes/alunos com autismo. Associamos tal comportamento a uma possível repetição de microexclusões sofridas por estas/estus/estes durante o período escolar, vinda de colegas e também instituída por professoras/ies/es (MANTOAN, 2015) que não agem de forma a educar e conscientizar a todas/todes/todos a respeitarem e, mesmo sem intenção, não acabarem excluindo as/es/os estudantes com autismo. A partir desta fala, pomo-nos a pensar de que formas podemos propor a inclusão de estudantes autistas sem promover/reforçar tal segregação – mesmo que não intencional – nas classes ditas inclusivas. Há um caminho de longas discussões a se fazer a respeito disso, conforme defendido por Montoan (2015, p. 33) ao indicar alguns passos para tornar a sala de aula não-excludente:

- Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania.
- Garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segrega e que reprova a repetência.
- Formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções.

4.2 Como acreditam que deva ser uma aula inclusiva e desafios encontrados para planejá-la

Para cada professora/professore/professor a experiência em sala de aula é diferente. A forma como cada docente estabelece seus objetivos e planeja suas aulas, também.

Ao pensar em uma aula sob a perspectiva da educação inclusiva, é necessário que a/e/o docente leve em consideração todas/todes/todos as/es/os alunas/es/os a quem se direciona sua aula; o nível de conhecimento que já têm e o que se deseja que desenvolvam; suas potencialidades e seus aspectos a desenvolver etc. É preciso que a/ê/o docente avalie o local onde a escola está inserida; os recursos disponíveis; a que grupos aquelas/aquelus/aqueles estudantes pertencem e a distribuição da sala de aula.

Muitas vezes as/es/os professoras/professorias/professores podem se encontrar em uma situação em que há um conflito entre aquilo que acreditam que deva ser uma aula inclusiva e aquela aula que estão de fato conseguindo aplicar, seja por não terem uma visão clara sobre seu ponto de vista de como uma aula inclusiva é, seja por desafios pessoais ou de trabalho no momento de planejá-las ou ainda da falta de referências de aulas neste formato.

Para elucidarmos os dois lados desta teoria traremos a percepção de cada docente sobre uma aula inclusiva e os desafios que tem encontrado em seu planejamento.

Pesquisadora: Como tu acha que seria uma aula inclusiva, de fato?

Prof P: [Silêncio] É difícil essa pergunta. Não pensando assim no... Eu acho que ele conseguisse realmente estar ali, se sentir naquele [lugar]... Porque quando tu vê, eles [os pais] gravam vídeo deles fazendo atividade e é pouquíssimos minutos que ele tá ali focado naquela atividade, sabe? Eu gostaria que tivesse mais material para trabalhar para ele se sentir assim abraçado, conseguindo tá ali, junto com os demais, sabe?

Pesquisadora: Sim. Então, acho que a próxima pergunta, ela vem bem nesse gancho que tu deixou ali da questão dos materiais, né? Quais as dificuldades que tu encontra ou que tu encontrou ao planejar aulas inclusivas pensando nas pessoas com autismo?

Prof P: A questão do material! Tu procura assim, pesquisei bastante e tem bastante coisa. Só que ao mesmo tempo teria que... como é que eu posso falar? reunir essas coisas. Não está lá disponível, ah se eu quero tal coisa, eu não vou ter acesso àquela coisa assim, eu tenho que dar uma corrida atrás. Eu tenho que pedir para alguém. Essa dificuldade de não ter as coisinhas bonitinhas, como eu desejo trabalhar.

(Excerto 4 – Prof P – O entendimento de aulas inclusivas e desafios para o planejamento; 03/02/23, 00:03:41 – 00:05:41)

Este excerto nos denota um sentimento de insatisfação ante os materiais aplicados na tentativa de inclusão das/des/dos estudantes com autismo em suas aulas

([...] *pesquisei bastante e tem bastante coisa. Só que ao mesmo tempo teria que [...] reunir essas coisas. [...] Essa dificuldade de não ter as coisinhas bonitinhas como eu desejo trabalhar*). Brabo (2013) aponta um sentimento recorrente de falta de formação das/das/dos professoras/professoras/professores que atuam com alunas/alunas/alunos com deficiência e relata que ao lhes confrontar sobre quais alternativas proporia, estas/estas/estes docentes têm dificuldades em dizer qual seria um exemplo a seguir, alguém a espelhar, ainda que inicialmente no processo de não-exclusão. Neste ínterim, a professora P aponta também essa dificuldade da busca por materiais que julgue adequados a utilizar a fim de incluir as/es/os alunas/alunas/alunos autistas em suas aulas.

Ao nos debruçarmos sobre o trecho “*Eu acho que ele conseguisse realmente estar ali, se sentir naquele [lugar]...*” que a professora faz alusão ao que entendemos como micro inclusão/exclusão. A professora percebe que o aluno não se sente *naquele* ambiente, ele não *está* ali, provavelmente motivado por uma microexclusão repetitiva da convivência escolar real, onde lhe é assegurada a vaga, mas não se busca inclui-lo verdadeiramente em sua turma. Ou que se elenque mais possibilidades para que sua atenção recaia de fato sobre a aula, evitando a dispersão, muitas vezes, própria do aluno. Conforme discutido por Faustino et al. (2018) a microexclusão tem consequências para além do momento em que elas ocorrem. Ou seja, a partir de microexclusões sofridas pela/pele/pelo aluna/aluna/aluno, é possível que ela/ela/ele já mantenha um distanciamento em relação ao ambiente da sala de aula, além disso, não fazer algo para o resgate dessa/dessa/desse aluna/aluna/aluno é reforçar, é viabilizar e manter essa microexclusão.

Destacamos que o autismo se trata de um transtorno que afeta cada indivíduo de formas diferentes, donde algum indivíduo pode ter suas capacidades de abstração preservadas enquanto outro representa essa capacidade de forma limitada, por exemplo. Assim, buscarmos materiais prontos indicados como “materiais de matemática para pessoas com autismo” pode ser frustrante por não encontrarmos exatamente o que buscamos (se é que sabemos o que estamos buscando nesse momento) e se mostra ineficaz em termos educacionais, já que, provavelmente essa busca nos levará a um

conteúdo infantilizado e descontextualizado tanto em referência ao conteúdo da sala de aula quanto das necessidades e potencialidades daquela/daquela/daquele estudante.

Em seu artigo Silva, Rosa e Silva (2021, p.7) defendem a “necessidade de reflexão sobre a inclusão, em caráter obrigatório, nos currículos das licenciaturas, com o estudo de políticas públicas, a introdução de práticas pedagógicas e a produção de materiais didáticos que envolvam a educação inclusiva.” Concordamos com a importância dos itens citados por entendermos que é preciso que durante as nossas graduações sejamos expostos/expostes/expostos aos múltiplos cenários que encontraremos ao entrar em uma sala de aula, seja através de planejamentos voltados aos possíveis atravessamentos de uma turma, seja pela observação de aulas não-exclusivas seja em escolas de educação básica ou na própria graduação. Percebemos que há um distanciamento entre a Universidade e a escola – local de trabalho das/des/dos licenciadas/licenciades/licenciados – no que tange as atividades práticas em relação a estudantes com deficiência. Brabo (2013) também aponta a necessidade sentida pelas/peles/pelos estudantes de licenciaturas quanto a recursos de planejamento de aulas ditas inclusivas ou mesmo sob o paradigma do DUA. Desta maneira, entendemos que o exposto no excerto 2 possa dar voz a outras/outres/outros docentes que não sentem que possuem os recursos necessários para propiciar um ambiente inclusivo em suas aulas. Essa discussão é importante já que este despreparo e/ou falta de materiais disponíveis para aplicação possa representar um obstáculo que almejamos transpor na trajetória de busca por também microinclusões em um contexto de macroinclusões.

Nos voltemos ao excerto 3 referente à fala do professor S:

Pesquisadora: E tu sente que tu tem conseguido incluir esses alunos com autismo nas tuas aulas?

Prof S: O sentimento a gente sempre tem, porque tu tem aquele olhar humanístico assim, né? Mas é, não é nem perto do ideal. Eu tento assim ver e conversar, mostrar, hã... Eu não sei se eu posso dar exemplos assim, mas eu tenho uma menina que estava no sexto ano agora no 6° B da tarde e aí ela ficava sempre com a franja assim na frente do rosto e tal. Muita dificuldade de fazer relacionamento e tal com os colegas, né? E aí um dia eu vi que alguma coisa ali não estava legal, aí eu pedi para conversar com a mãe, né? Aí conversei com a mãe, a mãe disse “ah gente está percebendo que alguma coisa de normal está faltando assim que ela tem alguma anormalidade”. A mãe, a mãe usou essa expressão. E querendo se referir que a menina tinha alguma coisa que não estava legal, né? E aí a mãe disse assim: “a gente vai investigar, a gente acha que ela possivelmente tem um autismo e tal”. No momento que a mãe me falou isso, eu comecei a olhar para a aluna diferente. Eu comecei a perceber ela

diferente, sabe? Aquela coisa que tu fica assim: “Ah esse aluno aí, tá de má vontade, não quer fazer e tal” e a partir dali, não. E aí, o que que eu percebi? Que quando eu dava alguma atividade para ela, ela fazia uma bem feita e o resto tudo correndo assim daí? Não acontecia nada, sabe? Aí o que que eu fiz? Eu dava pra ela fazer, ela fazia uma, eu retomava com ela na próxima, aí ela fazia. Aí depois eu retomava na próxima, até que ela fazia tudo, só que eu precisava de paciência e tal de tempo, mas eu conseguia que ela fazia tudo. Ela não tinha paciência assim de ler e de resolver num processo, ela fazia uma e depois abandonava.

Pesquisadora: Ela te demandava mais atenção?!

Prof S: Muito mais, muito mais atenção. Só que daí com essa atenção, ela começou a ficar numa média de aprendizagem, entendeu? Mudou. Mudou meu olhar pra ela e mudou o processo dela.

Pesquisadora: E tu acha que ela não tinha paciência para fazer as atividades ou que era algo da condição dela, né, de ser uma impossibilidade que ela tinha de seguir ali aquele passo a passo?

Prof S: Era uma deficiência que ela tinha, faltava algo para ela, entendeu? Era um déficit, faltava algo para ela no psicológico que eu não sei dizer. Não sei laudar, né, Bruna? Mas faltava alguma coisa para ela assim que ela não conseguia concluir um processo, entendeu? Eu não entendo muito assim de características autistas, assim dessa parte, mas pelo que eu ouvi a orientadora, a psicopedagoga falando, era uma característica que levava a uma investigação de autismo.

Pesquisadora: E mesmo com esses alunos que tu disse que não têm laudo, tu consegue ter essa mesma visão de inclui-los nas salas nas tuas aulas, né, ou tu acaba focando mais nos alunos que têm de fato o laudo?

Prof S: Não, eu foco em todos assim, só que vai muito do relacionamento. Às vezes tu quer dar uma atenção maior para um aluno, mas o pai tem uma postura assim, totalmente inadequada ao que eu penso, entendeu, ao que eu penso assim, de respeitar a sala de aula e tal. Enfim, e aí tu começa a não conseguir chegar tão perto do aluno, esse relacionamento, quando não é bem vinculado ou quando não vincula de alguma forma, ele te afasta do aluno. Isso eu percebi, então eu tenho que sempre me preocupar muito em cuidar um relacionamento, entendeu? Independente se tem laudo ou não.

[...]

Pesquisadora: Sim, hã. E de que forma... tu disse que sente, né, que os alunos assim, eles estão incluídos na tua aula, mas não aquela inclusão de fato da nossa utopia, né, do que seria assim o ideal. O que que tu imagina que seria uma aula que fosse inclusiva de fato, assim que tu fosse realmente incluir esses alunos como tu gostaria de incluí-los?

Prof S: Eu penso que se tu tivesse como ler a turma, coisa que por exemplo, fevereiro, março ali, tu não sabe ainda quem são quem. E quando tu vai chegando nesse momento já está lá em outubro, então tu precisaria conhecer a turma. Não sei como, tipo alguém que pegou a turma os 4 anos do fundamental 2... Pô, isso aí seria legal. Por exemplo, né? É outra coisa, é tu ter tempo para planejar e tu ter fontes que te dessem abastecimento, entendeu? De como fazer, porque têm coisas que ficam muito distantes da realidade, tipo “ah, vamos fazer uma atividade e tal” só que, por exemplo, daqui a pouco, a escola não tem internet, a

escola não tem acessibilidade a todos de algo online, coisas do tipo, assim faltam ferramentas e te faltam informações, entendeu? Faltam as ferramentas e informações onde é que está a ferramenta, como usar e tempo também para poder fazer isso.
 Excerto 5 – Prof S – A necessidade do diagnóstico; 26/01/23, 00:06:01 – 00:11:22)

Ao relatar uma experiência que tivera em sua sala de aula, o professor S lembrou de uma aluna que, segundo seu entendimento, não acompanhava o rendimento da turma, mas, após a família dizer-lhe que iriam investigar um possível diagnóstico de autismo, o professor passou a olhá-la de maneira diferente, entendendo, então, suas possíveis limitações. A partir desta mudança de visão por parte do docente, este percebeu que a aluna respondeu ao estímulo diferente vindo do professor que agora acompanhava mais de perto suas atividades. Tal resposta da estudante se apresenta em “[...]ela começou a ficar numa média de aprendizagem, entendeu? Mudou. Mudou meu olhar pra ela e mudou o processo dela.”

Ao afirmar que a aluna ficou numa média de aprendizagem, o professor S vai ao encontro do que Mantoan (2015, p. 41) afirma:

Ensinar a turma toda reafirma a necessidade de se promover situações de aprendizagem que formem um tecido colorido de conhecimento, cujos fios expressam diferentes possibilidades de interpretação e de entendimento de um grupo de pessoas que atua cooperativamente, em uma sala de aula. Os diferentes significados que os alunos atribuem a um dado objeto de estudo e as suas representações vão se expandindo e se relacionando e revelam, pouco a pouco, uma construção original de idéias, que integra as contribuições de cada um. Sem estabelecer uma referência, sem buscar o consenso, mas investindo nas diferenças e na riqueza de um ambiente que confronta significados, desejos e experiências, o professor deve garantir a liberdade e a diversidade das opiniões dos alunos.

Neste íterim, compreendemos que estabelecer como referência as pessoas ditas sem deficiências para aquelas com deficiências, nos faz empobrecer a diversidade das opiniões em sala de aula, onde, agora, as/es/os alunas/alunes/alunos com deficiência têm um objetivo pré-estabelecido para alcançar, alicerçado no conhecimento que a/ê/o docente julga como certo pois toma como base as/es/os discentes ditas/dites/ditos sem deficiências.

Trazendo à reflexão, o professor S apontou que uma aula inclusiva, segundo sua percepção, seria “[...] se tu tivesse como **ler** a turma, coisa que por exemplo, fevereiro, março ali, tu não sabe ainda quem são quem”. Conhecer as/es/os estudantes com quem atuamos é, de fato, um fator importante para que consigamos lhes incluir em nossas

aulas. Mas aqui queremos nos referir a conhecer todas/todes/todos as/es/os estudantes, já que pensamos em uma perspectiva do DUA onde buscamos aulas equiparáveis a todas/todes/todos. Não queremos focar em um laudo ou um CID para não nos atermos somente às limitações da/de/do aluna/alune/aluno, mas também nos atermos a elas sem excluir outras/outres/outros. Queremos que o maior número de informações possível de cada estudante possa ser usado para contribuir positivamente no seu processo educacional de ensino e de aprendizagem, tornando sua vivência escolar significativa a partir do debate e construção coletiva de conhecimentos.

A professora F, atuante da rede especializada de uma APAE, habituada a atuar apenas com alunos com deficiência, aponta seus maiores desafios:

Pesquisadora: E quais as dificuldades que tu encontra ou que tu já encontrou para planejar a aula para essas pessoas, para esses alunos que têm o TEA né, planejando as aulas de matemática?

Prof F: As maiores dificuldades eu vejo assim, principalmente com os alunos que eu tenho uma comunicação muito restrita. Que é muito difícil de eu conseguir entender, identificar o que ele já sabe, né? O que ele já sabe ou o que ele já construiu de aprendizagem, né?

(Excerto 4 – Prof F – Dificuldades no planejamento: comunicação; 07/02/23, 00:11:56 – 00:12:27)

Como defendido por Mantoan (2015) a/e/o professora/professore/professor precisa ter seu foco no desenvolvimento da/de/do estudante, sem que desista de acreditar em sua capacidade de progredir e sem que desista de buscar meios para ajudá-los a vencer os obstáculos escolares.

A fim de sanar alguns desses desafios de alunas/alunes/alunos que têm comunicação restrita, a APAE aplica um pequeno questionário às famílias durante a matrícula das/es/os alunas/es/os. Neste questionário são feitas perguntas relacionadas a seletividade alimentar da/de/do estudante, bem como seu hiperfoco¹¹.

Neste sentido a professora F aponta que mesmo com o questionário, nem sempre conseguem uma comunicação (seja verbal ou não verbal) satisfatória com a/e/o estudante, mas que a partir do hiperfoco, esta comunicação é facilitada, já que atrai a atenção da/de/do estudante. Ainda, a professora afirma que, em geral, o hiperfoco está

¹¹ O hiperfoco está relacionado ao extremo interesse e concentração mediante itens ou assuntos específicos.

relacionado à forma com que a/e/o estudante se autorregula¹². Ela conta que busca fazer o uso do hiperfoco para manter a atenção da/de/do estudante por certo período de tempo, mas que também o usa como estratégia quando a/e/o estudante demonstra estar estressado ou nervoso.

Já em relação às falas da professora P, emergiu a necessidade de um local de reunião de materiais que facilite e otimize o tempo de procura (*A questão do material! Tu procura assim, pesquisei bastante e tem bastante coisa. Só que ao mesmo tempo teria que... como é que eu posso falar? reunir essas coisas.*), assim como dito pelo professor S (*é tu ter tempo para planejar e tu ter fontes que te dessem abastecimento, entendeu?*). A busca da professora e do professor por materiais disponibilizados por outras/outres/outros professoras/professorias/professores anteriormente é expresso como uma dificuldade devido ao tempo despendido nesse processo. Em concordância com a primeira hipótese levantada por Mantoan (2015) na tentativa de explicar o porquê de as/es/os docentes depositarem a responsabilidade em suas/suas/seus formadoras/formadorias/formadores pelo déficit de ferramentas (no caso, materiais) que elas/elus/eles se deparam ao atuar com pessoas com deficiências, compreendemos que é,

Por terem internalizado o papel de praticantes, os professores esperam que os formadores lhes ensinem a trabalhar, na prática, com turmas de alunos heterogêneas, a partir de aulas, manuais, regras, transmitidas e conduzidas por formadores, do mesmo modo como ensinam, nas salas de aula (MANTOAN, 2015, p. 42-43).

Desse modo, ao analisar os excertos sob a ótica de Mantoan (2015), pela qual já é, de certa forma, esperado que essas/essus/esses docentes busquem por materiais, manuais, regras, receitas prontas, assumimos a necessidade de mudança dessa lógica como um todo. O paradigma da reprodução precisa ser explorado em todas as formações, problematizando-o. Assim, enfatizamos a necessidade de valorização das diferenças de cada estudante, o que não se faz possível a partir de um planejamento

¹² Autorregular é a forma que cada pessoa encontra para lidar com seus sentimentos, seja fazendo alguma atividade específica ou comendo determinado alimento, por exemplo. Nas pessoas com TEA, esta autorregulação está muito vinculada ao hiperfoco. Neste caso, ao ter seu hiperfoco estimulado, é provável que a pessoa se acalme e volte a fazer as atividades que desenvolvia antes.

genérico e de reprodução de outros planejamentos, atividades e materiais que não levem essas potencialidades em consideração.

Retomamos o DUA como alternativa possível para a apreciação da diversidade em sala de aula tendo como ponto de partida que todas/todes/todos possam participar equitativamente das aulas, tendo a prática disponibilizada de maneira que se possa interagir; sendo ouvida/ouvide/ouvido e considerada/considerade/considerado. Estes aspectos se mostram importantes para a valorização dos seres como premissa para a aprendizagem.

4.3 Os conceitos de sucesso e insucesso ao atuar com estudantes com autismo

Neste tópico discutimos as conceituações de sucesso e insucesso que emergiram nas entrevistas. Buscamos compreender as experiências de sucessos e de insucessos de cada docente ao atuar com estudantes com TEA. Desse modo, analisamos as respostas das/des/dos docentes e então discutimos suas conceituações de sucesso e insucesso.

Assim, apresentamos as respostas dadas pelas/peles/pelos docentes especialmente, mas não somente, nas questões 6, 7 e 8, levando em conta também outros dados da entrevista e o contexto em que estão inseridos.

- Professora F:

Pesquisadora: Tu poderia contar uma experiência que teve de sucesso numa das suas aulas com um aluno do transtorno do espectro do autismo?

Prof F: Sim, tive um que foi muito bonitinho. Ele tem então transtorno do espectro do autismo e ele tem síndrome de Down também e ele tem uma fixação assim, por coisas recicláveis, papelão, garrafa, tem uma história de vida assim, uma questão cultural muito forte, assim, de buscar papel com a mãe, né, e tudo mais. E nenhum de nós conseguia atingir ele de nenhuma forma, assim ele entrava na sala e a primeira reação dele era derrubar a cadeira, derrubar armário, né, enfim, tem todo esse tipo de comportamento e até então nada era do agrado dele, né? E um dia, eu consigo levar uma caixa de papelão para pensar, vou botar ali dentro, fazer um carrinho, fazer umas rodas, contar as rodas, pensa alguma coisa e tinha números na caixa de papelão, né? E daí ele começou a apontar e começou a fazer assim com as mãos [indicando os números com os dedos], né? Eu disse “ah sim, são os números e tal, vamos contar com a prof.” E eu comecei assim, numa brincadeira e aqui 1 aqui, 2 e ele foi vindo pro meu lado e ele foi se chegando, daí eu pedi pra auxiliar alcançar que eu tinha uns, umas, eu sempre tenho muita folha assim, com muita atividade. Mas não para ser trabalhada com objetivo que é aquela atividade assim, que daí na hora a gente tem que improvisar muito, né? Assim de pensar “hoje tá puxando para isso, vamos pegar isso e

inventar na hora, né?" Aí eu tinha uma folha que tinha sequência, então até o 10, assim, de números soltos, eu disse, vamos recortar e vamos colar nesse papelão. E ele, né? Fazia aqui sim e tal, e a gente foi recortando a gente, olha aqui o vamos lá um e ele foi porque ele foi começando a se empolgar. Então, no final, ele queria o papelão pra ele, daí ele queria enrolar. A gente fez tipo uma armadura, assim ele foi pra casa com aquele papelão preso no corpo, com aqueles números colados e no outro dia ele chegou e ele fazia assim [mostra alguns números com os dedos]. que ele né? Até hoje, no final, quando eu fizer avaliação até o 5 ele conseguia, né? Mas ele começou a sentar na cadeira, ficava na mesa, né, então tudo... e a prof de português. Usava como estratégia, então pra ele entrar na sala, que ia ter números também, né?

Então ela começou a usar os números para associar nas aulas de língua portuguesa, então ela botava lá o que ela queria de atividade, só que ela usava tipo, a contagem para fazer atividade de português, né? Então, foi a maneira que a gente descobriu que chamou atenção. Era uma coisa da vivência dele e a gente começou a adaptar todas as atividades pro papelão para que ele conseguisse e a gente descobriu que ele adora números.

Pesquisadora: Que bacana. E tu tem alguma experiência de insucesso com eles ou alguma dificuldade muito grande que tu tenha tido?

Prof F: É daí volta para aqueles dois alunos que eu comentei antes, assim, o menino com quase nada de comunicação assim... Não existe uma comunicação verbal, não existe uma comunicação através de imagem, nem gestual. Assim é tudo muito bruto ainda, sabe? É muito, muito precária a comunicação. Então eu não... eu até hoje assim, não consigo entender muito se eu me faço entender pra ele, sabe? Então as maiores dificuldades acabam se esbarrando nesses meninos, assim, pela falta de comunicação, né? [...] Proponho coisas com muito movimento, muito lúdico, muito até chama a atenção, mas não existe aquela interação, né? Então se eu chegar hoje pra dar aula hoje a aula de matemática, eu tenho que pensar nesses outros. E para esses daí, o que acaba acontecendo, eu acabo direcionando os auxiliares pra esses outros mais tranquilos, né? E acabam ficando no movimento com esses em algum momento pra ver se eu consigo captar alguma informação ali, que eles, que eles consigam me passar.

Pesquisadora: Sim. E qual é, assim, qual é o que te faz caracterizar essa primeira experiência como um sucesso e essa outra com esses dois alunos como um insucesso?

Prof F: O que me faz caracterizar? Eu acho que o retorno, né? Porque no primeiro era um aluno muito difícil também, mas que volta para a questão da comunicação. Ele também não é verbal, não, ele, mas ele faz gestos, né? Do modo dele, assim ele, ele consegue se fazer entender, né? E acho que o retorno, assim, a interação... o retorno e a interação, né? Porque daí esse conseguiu ter uma interação. A partir do momento que chamou a atenção dele, foi uma coisa que meio que linkou, né? Eu, a gente conseguiu encontrar uma, algo que é da vivência dele, que ele talvez se sentiu à vontade. Talvez se remeteu à mãe. A vivência não sei a questão do papelão, né? E com esses outros a gente, eu ainda não encontrei esse ponto, assim de equilíbrio, de uma coisa que eles vão gostar que vai, que eles vão se sentir bem com a sala de aula. Assim, com o conteúdo, né? Porque enquanto eles estão na sala, eles até tão bem só que eles não estão produzindo, né? Por um desses meninos é o da cama elástica. Então, se eu deixar ele muito tempo pulando na cama, eu acho que ele vai ficar pulando na cama elástica, mas não é o objetivo, né? Aí eu já peguei há, vamos contar durante, né, tá pulando, vamos, vamos contar então, mas no momento ainda não foi possível.

(Excerto 6 – Prof F – Definindo sucesso e insucesso; 07/02/23, 00:14:22 – 00:19:58)

Neste ponto novamente o julgamento de uma experiência como insucesso por parte da professora F parte da comunicação (não) estabelecida com o estudante. O aluno e a equipe da APAE apresentam certa dificuldade em encontrarem uma brecha para aproximarem-se do estudante. Embora a professora tenha percebido o hiperfoco do estudante, não foi possível propiciar com ele uma boa comunicação ou ainda propor alguma prática matemática.

Segundo seu relato, a professora iniciou a tentativa de, junto com o estudante, contar os seus pulos na cama elástica, mas ainda não conseguiu materializar a ideia. Por haver uma comunicação deficitária entre a docente e o estudante, sequer é possível saber se o aluno sabe realmente contar. No entanto, a professora enfatiza esforçar-se a fim de estar próxima ao aluno para perceber alguma abertura ou alguma pista que possa propiciar essa comunicação. Conforme Lampreia (2004, p.116) “O problema central na comunicação da criança autista estaria relacionado à falta de reconhecimento das funções interpessoais da linguagem, a uma falha específica na compreensão de como ter reciprocidade com outras pessoas.”. Dessa maneira, entendemos que seja esperada essa dificuldade de comunicação do aluno com a professora, ao passo que reforçamos a importância de manter o oferecimento de possibilidades para que tal comunicação venha a acontecer, trazendo a vinculação do estudante à sala de aula.

- Professora M:

Pesquisadora: Conta uma experiência de sucesso de uma aula com aluno com autismo.

Prof M: Teve, teve uma aula que eu fiquei muito feliz porque eu dava três períodos de matemática na turma dele e eu ficava muito apreensiva, sabe? Putz, terça-feira eu tenho três períodos com o sexto ano e daí eu fiz várias atividades. Era época de Páscoa e ele se interessou muito, claro, sempre levando folhinha, não tem como fazer uma coisa muito inovadora, mas ele gostou das atividades, era matemática básica. Assim, tipo quatro operações, sabe, pra ele resolver. E ele gostou muito da Páscoa, e eu me lembro que eu perguntei pra ele, então “vai pintar o Coelho?” e ele respondeu “mas o meu coelho é branco!” E daí eu fiquei ah verdade, né? E aí foi muito legal e ele ficou três períodos comigo. Eu lembro que a orientadora disse porque normalmente ele fica, tipo um ou dois períodos e vai embora, não é? Por causa desses surtos, assim começa a chorar. Ele não quer mais, começa a atirar as coisas e a gente liga pra mãe dele. Ele ficou três períodos comigo e a orientadora passou por mim e disse “ele ficou três períodos com você, eu não acredito”, eu achei que foi uma experiência de sucesso assim.

Pesquisadora: E uma experiência de insucesso com o aluno com autismo?

Prof M: Ah, tem vários, vários... dele entrar na minha aula, olhar pra minha cara e não querer entrar. Sabe, “ah não, é matemática, eu não quero”.

Pesquisadora: E por que que caracteriza cada uma delas, ou como sucesso, ou como insucesso?

Prof M: Hum, ah eu acho que eu me senti mais professora quando eu consegui ficar com ele três períodos e quando ele olhou pra minha cara e disse, não quero matemática, eu fiquei muito triste pensando, nossa, eu sou uma professora horrível, sabe?

(Excerto 7 – Prof M – Definindo sucesso e insucesso; 10/02/23, 00:04:20 – 00:05:53))

Neste excerto, em “*Era época de Páscoa e ele se interessou muito, claro, sempre levando folhinha, não tem como fazer uma coisa muito inovadora.*” Percebemos a dificuldade enfrentada por parte da professora M ao afirmar que não tem muito o que inovar ao atuar com o estudante com autismo. No entanto, Mantoan (2015, p. 31) afirma que

Inovar não tem necessariamente o sentido do inusitado. As grandes inovações são, muitas vezes, a concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem muitas resistências, senão aquelas que dão brilho e vigor ao debate das novidades.

Deste modo, em consonância ao exposto de Mantoan (2015), entendemos que a inovação retratada pela professora M não tem de ser, obrigatoriamente, algo inédito, inusitado. Tem apenas de preocupar-se em fazer o possível nas possibilidades que se tem. Se há a vontade de incluir alunas/alunes/alunos em aulas de matemática, há que se pensar o que precisa ser concretizado, o que é importante, por exemplo, a oferta de linguagens que estejam acessíveis à/ae/ao estudante (braile, intérprete de libras etc., por exemplo).

- Professor S:

Pesquisadora: Me conta, então uma experiência de sucesso que tu teve na tua aula com algum aluno com autismo.

Prof S: Pois então. Eu acho que a Maria¹³ essa menina que eu estava te falando, eu via nela assim que ela estava indo muito mal. Assim, em avaliações, ela ia super mal e tal, e aí o momento que eu comecei a ter esse processo de sempre que ela me entregava a atividade, eu retomar com ela com calma e tal, e se precisasse, eu ia reduzir, ia fazer menos coisas para ela, sim. [...] e foi depois de

¹³ O nome da aluna foi alterado para manter sua identidade preservada.

uma reunião com a mãe, né? Conversando com a mãe assim. Eu acho que a Maria foi um sucesso, eu acho, pelo menos eu considero.

Pesquisadora: E uma experiência assim que tenha sido, tenha tido muita dificuldade, ou considere um fracasso com um aluno com autismo.

Prof S: Fracasso. Acho que não tem como considerar fracasso. Eu tinha um menino com autismo, laudado¹⁴ severo no sétimo ano. E aí ele... eu dava artes porque eu complemento carga com artes, né? E aí ele gostava muito de computador e coisa e tal. E aí um dia eu entrei num Google Arts & Culture¹⁵ não sei se ouviu falar, e aí a gente vai montar um quebra-cabeça. Ele adorou assim, ficar ali naquele quebra-cabeça e poder montar e tal. E porque eu nunca tinha conseguido chegar nele. Ele nunca desenhava nada, ele nunca fazia nada antes e esse dia ele adorou a aula, não queria nem largar o Chromebook. Depois, [...] a mãe queria saber o que que ele tinha feito na aula que ele estava querendo muito fazer em casa, não sabia dizer e aí eu passei para ela as informações da aula, né? E aí ele deve ter “pego pra ele” assim, pra atividade de lazer dele. O Google Arts & Culture.

Pesquisadora: E por que que tu considera que essa experiência foi uma dificuldade ou um fracasso?

Prof S: Não, porque ele foi a única coisa que eu consegui fazer com ele no ano inteiro.

Pesquisadora: Sim. Tu não conseguiu ter outras abordagens que ele te desse algum retorno?

Prof S: Nunca, nunca fazia nada, nunca participava da aula. Ele sempre estava noutro planeta, nunca estava junto. E essa foi pro final do ano, né? Se eu já estava encerrando o ano, foi o início de novembro. É por isso que eu te digo que às vezes o processo demora muito, que nem agora. Se eu fosse dar aula para ele de artes esse ano mais ou menos, já tem uma ideia de como é que ele entendeu, como é que funciona a vida dele, o relacionamento com ele e tal.

Pesquisadora: Sim, e essa experiência com a outra aluna, né? Que tu falou que tu foi dando feedback. Assim foi ficando mais próximo dela e Ela Foi te mostrando a evolução dela. Por que que tu considera que essa experiência foi um sucesso teu, teu e da aluna, né?

Prof S: Porque? Eu consegui ver nela uma participação em aula maior. Eu consegui ver ela mais presente final. Eu acho que, pois, é legal a sua pergunta sim, porque eu também nunca tinha pensado o que que faz eu caracterizar sucesso ou insucesso, né? Mas eu acho que o meu sucesso não está vinculado à nota, por exemplo, o meu sucesso está vinculado à participação, a vincular o aluno à aula. Aí ele está presente, tendo presente de verdade, né? Eu acho que isso que faz eu acreditar no sucesso toda vez que eles não estão presentes para mim é um fracasso. Não, não presentes de pessoa, né? Presentes de participarem, de fazerem atividade, de estarem ali já e de quererem participar de opinarem, de comentarem e tal. Esse tipo de coisa que eu que eu considero, eu nunca tinha pensado nisso, mas é isso aí que é o meu critério.

¹⁴ Laudado refere-se à/ae/ao estudante que possui um laudo médico indicando sua deficiência.

¹⁵ Google Arts & Culture é uma plataforma do Google que propicia experiências como a de uma visita virtual a museus e galerias de arte do mundo todo, além de jogos relacionados a artes em geral.

(Excerto 9 – Prof S – Definindo sucesso e insucesso; 26/01/23, 00:16:05 – 00:20:16)

Percebemos no excerto 9 que o professor S pôde, a partir da entrevista, também colocar-se em reflexão sobre suas caracterizações de sucesso e insucesso com alunas/alunes/alunos com autismo (“[...] *eu nunca tinha pensado nisso, mas é isso aí que é o meu critério*”). Assim, entendemos que a pesquisa cumpre seu objetivo de tratar sobre as aulas de matemática ministradas por cada professora/professore/professor acerca de suas aulas, propondo também o espaço de reflexão sobre si mesma/mesme/mesmo.

Analisaremos conjuntamente os excertos acima, a fim de traçarmos uma reflexão que possa emergir da coletividade das respostas. Dos excertos 6, 7 e 8, percebemos que para as professoras F, M e P, suas experiências de sucesso ao atuar com essas/esses/esses estudantes está vinculada ao retorno, à comunicação que tiveram com as/es/os estudantes e não com o conteúdo matemático abordado em si. Quando a professora M relata que sua experiência era “*levando folhinha, [...] era matemática básica, tipo 4 operações...*” indica uma possível desconexão entre a atividade que o aluno com autismo recebia em relação às/aes/aos demais estudantes da sala. No entanto, mantém-se o sentimento de sucesso segundo sua caracterização desta experiência (“*ah eu acho que eu me senti mais professora quando eu consegui ficar com ele 3 períodos*”).

Já a professora F relata uma busca pelo hiperfoco ou por algo que chamasse a atenção do aluno a fim de engajá-lo nas aulas de matemática, ainda que de forma com pouca abstração evidente, usando a indicação dos números nos dedos etc.

Ambas experiências nos parecem similares à uma primeira vista, mas ao aprofundarmo-nos, percebemos que no caso da professora M tais atividades visam entreter o aluno durante o período em que este deve permanecer na sala de aula, melhor ainda, evitando que este grite ou mostre desinteresse, indicando uma possível preocupação exclusivamente na socialização do estudante, de forma a não atentar à matemática a ser debatida (REDERD; SANTOS; HESS, 2018). No entanto, no relato da professora F identificamos uma busca de um ponto de atenção do aluno como um caminho de introduzir práticas matemáticas que ela planeja abordar com ele. Embora que, em um primeiro olhar, as diferenças pareçam sutis, acreditamos que a intenção por trás de cada uma seja diferente.

O relato do professor S vem após uma fala em que conta que passou a ter um olhar diferente para a aluna a partir de uma conversa em que a mãe dela diz que está percebendo que algo não vai bem com a filha e que a levará ao médico por suspeitar que ela tenha TEA. A partir daí, o professor S passa a enxergar a aluna como alguém que pode ter dificuldades para organizar-se e que precisa de um acompanhamento mais aproximado. Isto fez com que a aluna conseguisse se organizar e passasse a suprir as expectativas do professor. Já que não foi relatado pelo docente e, por deslize, não percebido pela pesquisadora a necessidade de aprofundar o debate de quais atividades desenvolvia com Maria, de que forma e como se configurava o ambiente da sala de aula, não é possível compreendermos se esse olhar sensível do professor resultou em um processo de microinclusão, fazendo com que a aluna se sentisse parte integrante da turma ou de microexclusão pondo a aluna numa situação em que evidenciasse a ela e aos demais as suas limitações.

Neste caminho, Mantoan (2015, p.39) afirma:

O ponto de partida para se ensinar a turma toda, sem diferenciar o ensino para cada aluno ou grupo de alunos, é entender que a diferenciação é feita pelo próprio aluno, ao aprender, e não pelo professor, ao ensinar! Essa inversão é fundamental para que se possa ensinar a turma toda, naturalmente, sem sobrecarregar inutilmente o professor (para produzir atividades e acompanhar grupos diferentes de alunos) e alguns alunos (para que consigam se “igualar” aos colegas de turma).

Assim, corroboramos com a autora, entendemos que há de se pensar em cada aluna/alune/aluno ao planejar aulas, mas defendemos o DUA como alternativa de abranger as potencialidades e necessidades de todas/todes/todos a fim de que, debruçando-se sobre o mesmo tema, cada aluna/alune/aluno possa evoluir e construir seu conhecimento até onde é capaz, sem que haja uma visão sobre si de que “não acompanha a turma” ou que se perceba a limitação a partir de notas quantitativas em avaliações (*“em avaliações, ela ia super mal”*) e sem a visão de igualar todas/todes/todos, isto é, as especificidades e diferenças em diferentes graus devem ser consideradas.

O professor S traz uma experiência que pode ser vista como bem-sucedida, aparentemente, para ilustrar seu insucesso e quando questionado a respeito disso, ele relata que classifica essa experiência como insucesso pois, durante todo o ano, essa foi a única vez em que conseguiu a atenção e a interação do estudante e nem sequer fora

na aula de matemática. Neste ínterim, percebemos que além de o professor apresentar certa frustração em relação às aulas de matemática ministradas durante o ano, também se mostra descontente na outra disciplina que leciona nesta turma, explicitando que não havia interação do aluno com o professor em ambas.

Entendemos, a partir das experiências apontadas como sucessos e insucessos das/des/dos docente e das conceituações dadas pelas/peles/pelos docentes, que o sucesso na atuação com estudantes, especialmente as/es/os com autismo, se vincula, em maior parte pela via de mão dupla entendida na comunicação mantida entre professora/professore/professor e alunas/alunes/alunos. Retomando Sawaia (2001) onde diz que as pessoas se realizam umas com as outras, e conectando à fala de Freire (2006, p. 23) que “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”, entendemos a importância de tal comunicação nesse processo de inclusão, de ensino e de aprendizagem.

Deste modo, também compreendendo o excerto da professora M em que diz que se sentiu professora de fato ao conseguir manter por três períodos consecutivos o estudante com autismo em aula, a professora pode ter se percebido como aquela que estava “formando” o estudante naquela ocasião e, conseqüentemente, sentiu-se formada como professora por ele.

O sucesso, frequentemente associado à busca do prazer e satisfação pessoal, denota esse sentimento das professoras e do professor de terem se satisfeito como professoras e professor enquanto formavam aquelas/aquelus/aqueles estudantes enquanto sujeitos da turma. Portanto, nesse processo que engloba a identificação e a auto-identificação da/de/do estudante como pertencente àquela turma, também se percebe a experiência de identificação da/de/do docente enquanto docente *daquela* turma.

De certa forma, podemos concluir que, ao perceber que sua/sue/seu aluna/alune/aluno com autismo não está sendo incluída/incluíde/incluído na aula, também a/e/o docente passa por um processo de exclusão daquele lugar que deveria ocupar.

Por outro lado, o insucesso está comumente associado à falta de prazer, presença de dor e sofrimento. Podemos facilmente associar essa significação à experiência de

insucesso apontada pela professora M onde afirma que, ao passo que o aluno a viu e disse que não gostaria de ter aula de matemática ela se sentiu uma “professora horrível”. Sua fala remete a sensações de sofrimento, bem como da falta de prazer proporcionado em outras situações onde sentiu que sua dedicação estava sendo valorizada. Há que se destacar, no entanto, que a fala reproduzida pelo aluno, pouco provavelmente tinha intuito de feri-la diretamente e de maneira planejada; tal fala poderia estar mostrando um sentimento de descontentamento honesto e genuíno de uma pessoa que se sentira diversas vezes excluído de alguma maneira naquela disciplina.

Além disso, cabe a nós pesquisadoras/pesquisadores/pesquisadores refletir sobre nossa participação estrutural na exclusão/inclusão. Mesmo estudando a temática, a palavra fracasso como sinônimo de sucesso perpassa uma das perguntas e o professor S faz uma objeção, do tipo, fracasso? Fracasso não!. Não há fracasso quando se deseja acolher, quando há preocupação com o próximo. Nesse sentido, em termos educacionais e educacionais matemáticos, nos mobilizarmos à não-exclusão já é ato de sucesso frente à vida humana.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pudemos realizar entrevistas com educadoras/educadores/educadores de matemática que atuam com alunas/alunes/alunos com TEA, especialmente. Essas entrevistas semiestruturadas, realizadas sob o enfoque da metodologia qualitativa e analisadas frente ao referencial teórico abordado nesse estudo, objetivaram entender a “Compreensão da exclusão/inclusão de estudantes com autismo em aulas de matemática por professoras/ies/es”. Buscamos, para além da visão das/des/dos professoras/professorias/professores sobre a educação inclusiva, suas tentativas, seus erros e seus acertos na concepção dessas/dessus/desses; os desafios enfrentados e a forma como encaram toda essa experiência sob ótica própria, daquelas/daquelus/daqueles que atuam diariamente nas salas de aula.

Nossa pesquisa identificou pontos em comum entre as/es/os entrevistadas/es/os, pois, identificamos que as duas professoras e o professor gostariam de um acervo onde encontrar atividades direcionadas e que tenham sido bem-sucedidas para aplicar com as/es/os estudantes com TEA (Excerto 4 – Prof P – O entendimento de aulas inclusivas e desafios para o planejamento; 03/02/23, 00:03:41 – 00:05:41) Excerto 5 – Prof S – A necessidade do diagnóstico; 26/01/23, 00:06:01 – 00:11:22). Também, houve o sentimento, por parte de uma professora, de querer que a/e/o aluna/alune/aluno se sinta pertencente à sala de aula (Excerto 4 – Prof P – O entendimento de aulas inclusivas e desafios para o planejamento; 03/02/23, 00:03:41 – 00:05:41) e da percepção de inclusão, por parte de outra professora, como o simples fato de inserir a/ê/o estudante na aula, fazendo “folhinhas” de exercícios de operações básicas e/ou atividades de Páscoa para colorir e deixar o estudante engajado em sala de aula (Excerto 7 – Prof M – Definindo sucesso e insucesso; 10/02/23, 00:04:20 – 00:05:53). Apontamos para as falas sobre o desafio da comunicação com estas/estus/estes estudantes (Excerto 5 – Prof S – A necessidade do diagnóstico; 26/01/23, 00:06:01 – 00:11:22); (Excerto 4 – Prof F – Dificuldades no planejamento: comunicação; 07/02/23, 00:11:56 – 00:12:27) ; (Excerto 6 – Prof F – Definindo sucesso e insucesso; 07/02/23, 00:14:22 – 00:19:58) e (Excerto 7 – Prof M – Definindo sucesso e insucesso; 10/02/23, 00:04:20 – 00:05:53)), seja para uma aproximação inicial a fim de entender o que a/ê/o estudante gosta (além de pular na cama elástica), seja para sentir-se professora e ficar três períodos consecutivos com o aluno,

ou ainda para que o aluno se sinta parte do todo ou para que chegue novamente em casa contando feliz o que fez na aula.

Assim, também por meio das discussões trazidas no referencial teórico deste trabalho compreendemos conceitos importantes sobre os codependentes exclusão e inclusão, além dos constructos macroinclusão, microinclusão, macroexclusão e microexclusão debatidos por Faustino et al (2018). Entendemos que esses conceitos enriqueceram a pesquisa ao abordar também as microexclusões decorrentes de macroexclusões. Há, então, que se refletir que microexclusões não são, necessariamente processos conscientes e, portanto, podem ser praticados por todas/todes/todos as/es/os professoras/professorias/professores.

No entanto, preocupar-se com a inclusão de estudantes com autismo em salas de aula, de forma especial, também se faz necessário para professoras/professorias/professores de matemática, pois essas aulas em particular são condicionadas, muitas vezes, à práticas reprodutivas de realização de exercícios a fim de centrar-se no conteúdo e não, necessariamente, no pensar matemático. Mantoan (2015, p.31) ao dizer que “Por isso, sou clara ao afirmar que falta muita vontade de virar a mesa, ou melhor, de virar a escola do avesso, e já faz tempo que estamos retendo essa possibilidade de revolucionar os nossos sistemas educacionais em favor de uma educação mais humana, mais democrática”, colabora também com a visão que temos da aula de matemática, em especial, com pessoas ditas com deficiências.

A pesquisa, então, contribui a nosso ver com a compreensão de que a exclusão/inclusão de estudantes com autismo em aulas de matemática é vista por parte de professoras/professorias/professores como uma visão tanto acolhedora quanto partícipe de um processo para todas/todes/todos (inclusive pessoas ditas sem deficiência). Essa visão acolhedora também é para todas as pessoas que fazem parte de minorias (pessoas pretas, mulheres, LGBTQIA+, etc.) e refere-se, principalmente, à inserção que se atém à sociabilidade de estudantes com autismo na sala de aula de matemática.

As/Es/Os professoras/professorias/professores investigados acreditam que uma aula inclusiva se dá quando ações que proporcionem a participação de pessoas com autismo na aula são criadas, quando se busca conhecer seus hiperfocos e a aula é

desenvolvida a partir de suas vontades e necessidades de interação. No entanto, os desafios são grandes para as/es/os professoras/professorias/professores, a exemplo da falta de material que inspire essas aulas em um *lócus* acessível. Além disso, essas aulas partem de experiências de sucesso quando a/ê/o estudante se sentiu à vontade e quis permanecer em aula, assim como, quando a/ê/o docente viu sua evolução em termos de reconhecimento matemático (a exemplo de números em um caixa de papelão) ou mesmo em termos sociais (desejando estar três períodos junto à professora).

A pesquisa pôde, principalmente, contribuir com a trajetória pessoal e profissional da pesquisadora, pois, ao tomar conhecimento de como outras/outres/outros professoras/professorias/professores de matemática entendem e lidam com a exclusão/inclusão, falando de suas próprias práticas, a pesquisa provocou também a reflexão acerca das práticas da própria pesquisadora. Embora na graduação a pesquisadora tenha tido contato com a educação inclusiva apenas em uma disciplina, o pesquisar, analisar, indagar e pensar com outras/outres/outros professoras/professorias/professoras, contribuiu significativamente para a formação dessa, por meio da reflexão com novos olhares, novas configurações de aulas e novos objetivos, como valorizar as potencialidades de cada uma/ume/um das/des/dos alunas/alunes/alunos com autismo, sem que se evidencie suas limitações. O estudo de diferentes óticas sobre a exclusão/inclusão, acolhendo as diferenças como forma de unir forças na formação em *com-junto*, além de proporcionar que os diferentes olhares se voltem à sala de aula, proporciona também a curiosidade pelo aprofundamento dessas práticas, trazendo novas indagações e curiosidades para serem investigadas.

Essa investigação, então, abre caminhos para novas pesquisas à medida em que se descobre que a busca pelo hiperfoco das/dus/dos estudantes pode ser uma excelente alternativa para engajá-los em aula. Certamente o hiperfoco não é uma solução simples, trivial e pronta, mas uma alternativa, uma possibilidade a ser praticada. Conforme trazido por uma das entrevistadas, o hiperfoco de suas/sues/seus aprendizagens pode servir de ponto de partida para uma atividade pedagógica, de atividade regulatória do sistema nervoso da/du/do estudante e até mesmo como um meio para ter-se comunicação professora/professorie/professor-aluna/alune/aluno.

Dessa maneira, entendemos que pesquisar as potencialidades da exploração do hiperfoco das/des/dos estudantes nas aulas de matemática como aporte de estratégia de comunicação e de trocas com essas/esses/esses estudantes, pode gerar resultados satisfatórios para docentes, discentes e pesquisadoras/pesquisadores/pesquisadores em educação matemática, especialmente.

Em tempo, abre-se, a partir desta pesquisa, também, uma lacuna com relação a um desafio encontrado pelas/peles/pelos docentes entrevistadas/entrevistados/entrevistados para a preparação de aulas inclusivas: a falta de material disponível que propiciem aulas mais inclusivas valorizando a todas/todes/todos. Aqui, reflete-se não apenas a cartilhas e sequências didáticas prontas, mas sobre materiais que possam ser compartilhados como fonte de inspiração para a própria produção de materiais por parte da/du/do professora/professora/professor, articulando novas possibilidades.

Torna-se relevante uma análise detalhada de quais aspectos deveriam estar contemplados em materiais a serem disponibilizados às/aes/aos docentes, atentando-se aos aspectos já levantados no DUA e considerando a relevância de cada aluna/aluna/aluno em sala de aula, a fim de valorizar suas potencialidades ao invés de evidenciar suas limitações, tendo o objetivo de promover uma sociedade mais inclusiva e justa para todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, mas as considerando de forma particular. É um compromisso com a valorização da diversidade e o respeito aos direitos humanos.

Encerramos este trabalho com a reflexão de Mantoan (2015, p. 31) sobre a inclusão, que acreditamos perpassar pelas ideias de Faustino et al (2018) sobre a dicotomia exclusão/inclusão até o conceito de Desenho Universal para Aprendizagem:

Ao contrário do que alguns ainda pensam, não há inclusão, quando a inserção de um aluno é condicionada à matrícula em uma escola ou classe especial. A inclusão deriva de sistemas educativos que não são recortados nas modalidades regular e especial, pois ambas se destinam a receber alunos aos quais impomos uma identidade, uma capacidade de aprender, de acordo com suas características pessoais. (Mantoan, 2015, p. 31).

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. **O Senso Prático**. Trad. Maria Ferreira; rev. Odaci Luiz Coradini. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. Tradução de: Le Sens Pratique.
- BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF. 6 de julho de 2015c. Disponível em: Acesso em: 07 dez. 2022
- CASSIANO, O. **Guia para “Linguagem Neutra” (PT-BR)**. 2019. Disponível em: <https://medium.com/guia-para-linguagem-neutra-pt-br/guia-para-linguagem-neutra-pt-br-f6d88311f92b>. Acesso em: 11 dez. 2022.
- D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. Insubordinação Criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. **BOLEMA: Boletim de Educação Matemática**, v. 29, p. 1-17, 2015.
- FAUSTINO, A. C. et al. **Macroinclusão e microexclusão no contexto educacional**. Revista Eletrônica de Educação, v. 12, n. 3, p. 898-911, 2018.
- FLEIRA, Roberta Caetano; FERNANDES, Solange Hassan Ahmad Ali. Ensinando Seus Pares: a inclusão de um aluno autista nas aulas de Matemática. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 33, p. 811-831, 2019.
- FONSECA, R. C. V. da. **Metodologia do Trabalho Científico**. Curitiba: IESDE Brasil, ed. 1, rev., 2012. 93 p.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Cortez Editora, 2022.
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- NEVES, F. P. de L.; PEIXOTO, J. L. B. Abordagem curricular do Desenho Universal para Aprendizagem: implicações para a educação matemática inclusiva. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, [S. l.], v. 8, n. 17, p. 320–345, 2020. DOI: 10.33871/22385800.2019.8.17.320-345. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/rpem/article/view/6158>. Acesso em: 8 dez. 2022.
- NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho universal para aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas, **Da investigação às práticas**, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.

PINTO, G. M. da F.; GUIMARÃES, A. B.. O Processo de construção de um material educacional na perspectiva da Educação Matemática Inclusiva para um aluno autista. **Revista Baiana De Educação Matemática** , v. 1, p. 1-23, 2020.

PRIBERAM, Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2006. Disponível em <https://dicionario.priberam.org/>. Acesso em: 04 abr. 2023.

REDERD, B. F.; SANTOS, R. P. L. dos; HEES, L. W. B. AUTISMO DIANTE DO RACIOCÍNIO LÓGICO MATEMÁTICO: FATORES DETERMINANTES E MÉTODOS DE INTERVENÇÃO. *Ensaios Pedagógicos*, [S. l.], v. 2, n. 1, p. p.113–124, 2018. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/68>. Acesso em: 02 abr. 2023.

SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Editora Vozes Limitada.

SILVA, M. C. da; ROSA, T. L. da; SILVA, R. S. da. Projeto PIBID e suas tessituras: reflexões sobre formação docente, Educação Especial e Matemática. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 2021. DOI: 10.22456/2595-4377.116851. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/116851>. Acesso em: 23 mar. 2023.

SILVA, R. S.; DA SILVA, I. R.; SCHÜTZ, J. A. Possibilidades da Insubordinação Criativa na Educação Especial. **DI@LOGUS**, v. 10, n. 3, p. 31-42, 2021.

SOUZA, A.; SILVA, G. Incluir não é apenas socializar: as contribuições das tecnologias digitais educacionais para a aprendizagem matemática de estudantes com transtorno do espectro autista. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 33, p. 1305-1330, 2019.

VIEGAS, M. A. S.. Alunos com autismo o reconhecimento de suas identidades na concepção do desenho universal para aprendizagem. **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, v. 6, n. 5, pág. 29396-29407, 2020.

Manual de Desenho Universal para Livros Didáticos – Movimento Down. Disponível em: <http://www.movimentodown.org.br/wp-content/uploads/2015/08/Manual-FINAL-bibliografia.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2023.

BRABO, G. M. B. **Formação docente inicial e o ensino ao aluno com deficiência em classe comum na perspectiva da educação inclusiva**. 2013. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. Summus Editorial, 2015.

LAMPREIA, C. Os enfoques cognitivista e desenvolvimentista no autismo: uma análise preliminar. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 17, p. 111-120, 2004.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE MATEMÁTICA E ESTATÍSTICA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a) _____, você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente da pesquisa “A COMPREENSÃO DA NÃO-EXCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS EM AULAS DE MATEMÁTICA POR PROFESSORAS/IES/ES”. A pesquisa está sendo desenvolvida pela pesquisadora Bruna Oliveira Matos, que é estudante do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Essa pesquisa é orientada por MAURÍCIO ROSA, a quem você poderá contatar pelo e-mail mauriciomatematica@gmail.com.

O objetivo desta pesquisa é investigar como é compreendida a não-exclusão de estudantes autistas por professoras/ies/es de matemática sob a perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem em salas de aulas onde estudantes com Transtorno do Espectro Autista estão inseridos.

Sua participação é muito importante para a pesquisa e será por meio de uma entrevista que será gravada e transcrita. A entrevista ocorrerá via videoconferência com duração estimada de 1 hora. O uso das informações decorridas de sua participação será apenas em situações acadêmicas (artigos científicos, palestras, seminários, etc.), identificadas apenas pela inicial do seu nome, utilizando o pronome com o qual a pessoa entrevistada se identifique. Todas as informações fornecidas por você serão armazenadas sob responsabilidade da pesquisadora por pelo menos 5 anos após o término da investigação. Além disso, caso você não se sinta confortável comentando sobre algum dos assuntos tratados na entrevista, é seu o direito de se abster, sem haver nenhuma consequência para essa decisão.

A sua participação não envolve nenhum tipo de incentivo financeiro, sendo a única finalidade desta participação a contribuição para o sucesso da pesquisa. Sua participação é muito importante e é voluntária.

Caso necessite de qualquer esclarecimento, peço que entre em contato comigo, pelo telefone (51) 99834-8904 ou pelo e-mail brunaoliveiramatos97@gmail.com

Terei o prazer em esclarecer qualquer questão.

Obrigada pela sua colaboração.

Eu, _____, declaro, por meio deste termo, que concordei em participar da pesquisa intitulada “A compreensão da não-exclusão de estudantes autistas em aulas de matemática por professoras/ies/es”, desenvolvida pela pesquisadora Bruna Oliveira Matos.

Declaro, ainda, que meu pronome de tratamento é:

() feminino () neutro () masculino

Porto Alegre, 26 de janeiro de 2023.

Assinatura do(a) Professor(a): _____

Assinatura da Pesquisadora: Bruna Oliveira Matos

Assinatura do Orientador: _____