



## Da fala sobre a fala com: conversas sobre inclusão com estudantes autistas

*From talking about talking with: conversations  
about inclusion with autistic students*

**Shirlei de Souza Corrêa<sup>1</sup>**

[shirleiscorrea@hotmail.com](mailto:shirleiscorrea@hotmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-9310-0454>

**Marilu Aparecida Carlini de Moraes<sup>2</sup>**

[marilu.carlini@gmail.com](mailto:marilu.carlini@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0006-8939-5433>

**Lidiane Fatima Grützmänn<sup>3</sup>**

[lidigrutzmann@gmail.com](mailto:lidigrutzmann@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-1775-1778>

### Resumo

Este estudo analisa as percepções de estudantes autistas sobre o processo de inclusão escolar. A pesquisa parte da hipótese de que compreender a perspectiva dos próprios estudantes é fundamental para qualificar as práticas pedagógicas inclusivas. Por meio de uma abordagem qualitativa, fundamentada na sociologia dos indivíduos, foram realizadas entrevistas com sete estudantes, adolescentes e jovens diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em um município do meio-oeste catarinense. Os resultados indicam que as experiências de inclusão são heterogêneas, marcadas por desafios, estratégias de enfrentamen-

1. Shirlei de Souza Corrêa, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9310-0454>. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Básica na Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe - Caçador/SC. Doutora em Educação (UNIVALI). Contribuição de autoria: orientação do projeto, escrita, conceituação e validação. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9695160844144072> E-mail: [shirleiscorrea@hotmail.com](mailto:shirleiscorrea@hotmail.com)

2. Marilu Aparecida Carlini de Moraes, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8939-5433>. Professora da rede pública de ensino na rede catarinense de ensino. Mestre em Educação Básica (UNIARP). Contribuição de autoria: execução da pesquisa, escrita e conceituação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4484917433422032> E-mail: [marilu.carlini@gmail.com](mailto:marilu.carlini@gmail.com)

3. Lidiane Fatima Grützmänn, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1775-1778>. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Básica na Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe - Caçador/SC. Doutora em Educação (USP). Contribuição de autoria: escrita, conceituação e validação. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4801555300777040> E-mail: [lidigrutzmann@gmail.com](mailto:lidigrutzmann@gmail.com)

to e processos de individuação. A pesquisa conclui que a inclusão escolar efetiva requer o reconhecimento das singularidades dos sujeitos autistas e a adoção de práticas pedagógicas mais sensíveis e flexíveis, contribuindo para o fortalecimento de políticas educacionais que promovam ambientes escolares mais acolhedores e justos.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar. Estudante autista. Escola.

## Abstract

This study examines the perceptions of autistic students regarding the process of school inclusion, taking into account their experiences within the educational environment. We based the research on the hypothesis that understanding the students' perspectives is fundamental for improving inclusive pedagogical practices. We led the methodology through a qualitative approach grounded in the sociology of individuals Interviews with seven adolescent and young students diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) in a municipality in the mid-west region of Santa Catarina, Brazil. The results indicate that inclusion experiences are heterogeneous, marked by challenges, coping strategies, and individuation processes. The study concludes that effective school inclusion requires the recognition of autistic students' singularities and the adoption of more sensitive and flexible pedagogical practices, contributing to the strengthening of educational policies that promote more welcoming and fair school environments.

**Keywords:** Educational inclusion. Autistic students. School.

## Introdução

**E**ste artigo resulta de pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), na linha de pesquisa Cultura, Ensino, Saúde e Formação Docente, desenvolvida como parte de uma dissertação de mestrado profissional. A investigação parte da premissa de que a escuta das percepções e experiências de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é fundamental para compreender as singularidades, os desafios e as potencialidades do processo de inclusão escolar, bem como para subsidiar práticas pedagógicas mais responsivas, inclusivas e éticas.

Nesse contexto, a presente pesquisa teve como objetivo analisar as percepções dos estudantes autistas sobre o processo de inclusão escolar considerando suas experiências no ambiente educacional para compreender as múltiplas dimensões que atravessam suas experiências educacionais e subsidiar reflexões sobre práticas pedagógicas mais inclusivas e responsivas.

Nesse sentido, realizou-se uma pesquisa qualitativa com sete estudantes, adolescentes e jovens diagnosticados com TEA, nos níveis 1 e 2 de suporte, atendidos pela Associação de Pais e Amigos dos Autistas (APAMES), no município de Rio do Oeste, Santa Catarina. O instrumento de coleta de dados foi um questionário estruturado, contendo questões abertas e fechadas, cujas respostas foram analisadas com base na metodologia de análise de conteúdo (Bardin, 2016) e orientadas pela

sociologia dos indivíduos, que fundamenta a concepção dos sujeitos como singulares, plurais e socialmente situados.

A opção pela sociologia dos indivíduos como referencial teórico neste estudo justifica-se pela necessidade de superar abordagens essencialistas e homogeneizantes frequentemente associadas ao Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa perspectiva fornece uma chave interpretativa para as percepções fornecidas durante as entrevistas, favorecendo a compreensão de que os estudantes autistas não são um grupo uniforme, definido exclusivamente por características diagnósticas, mas sujeitos singulares, socialmente situados e portadores de múltiplas disposições, adquiridas ao longo de processos diversos de socialização. Conforme propõem Lahire (2005) e Martuccelli (2012), os indivíduos são constituídos por experiências heterogêneas, atualizadas de forma singular nos diferentes contextos de vida. Além disso, a incorporação da perspectiva de Charlot (2000) reforça a centralidade do sujeito aprendente como um ser singular, social e relacional, confrontado com a necessidade de aprender e em permanente interação com os saberes e instituições.

## Procedimentos metodológicos

O presente estudo foi conduzido por meio de uma abordagem qualitativa, visando aprofundar a compreensão das especificidades e vivências de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar (Silveira; Córdova, 2009, p. 31). Participaram sete adolescentes diagnosticados com TEA, níveis 1 ou 2 de suporte, regularmente matriculados na Educação Básica e frequentando a Associação de Pais e Amigos dos Autistas (APAMES), em Rio do Oeste, Santa Catarina. O critério de inclusão contemplou estudantes com laudo confirmado e frequência ativa; foram excluídos casos sem diagnóstico formal ou com nível 3 de suporte.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário estruturado elaborado na plataforma Google Formulários, contendo questões abertas e fechadas, construídas com base nos objetivos da pesquisa. A elaboração do questionário seguiu a orientação metodológica de Gil (2010), que propõe uma sequência de etapas para garantir clareza e eficácia na coleta de dados qualitativos. O instrumento foi testado previamente com docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica da UNIARP, garantindo clareza e adequação. O procedimento de aplicação garantiu que todos os participantes tivessem as mesmas condições para respondê-lo, respeitando os princípios éticos da pesquisa com seres humanos.

Para a realização da coleta de dados, foi encaminhado aos responsáveis legais de cada adolescente com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) um convite formal de participação, acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>4</sup>. Em comum acordo com as famílias, agendou-se um encontro presencial na sede da Associação de Pais e Amigos dos Autistas (APAMES), coincidindo com o dia da semana em que os estudantes realizavam suas sessões de terapia, a fim de preservar a rotina previamente estabelecida.

A coleta ocorreu mediante convite formal aos responsáveis legais, acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Em comum acordo, realizou-se um encontro presencial na sede da APAMES, no dia habitual das sessões terapêuticas, visando preservar a rotina dos participantes. O momento iniciou-se com acolhimento e breve apresentação da pesquisa, reforçando aspectos éticos, como o caráter voluntário da participação.

Todos os cuidados éticos e metodológicos foram observados, visando assegurar o bem-estar, a autonomia e a segurança dos participantes ao longo de todo o processo investigativo. O questionário foi estruturado em três seções principais: dados de identificação dos participantes; percepções sobre a convivência escolar; e percepções sobre o processo de aprendizagem. As falas dos estudantes, transcritas com base nas respostas aos itens abertos, serão identificadas por códigos alfanuméricos, de E1 a E7, respeitando o anonimato e a confidencialidade das informações.

A análise dos dados foi realizada fundamentada na metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), que consiste na identificação de unidades de significado e sua posterior organização em categorias, conforme critérios preestabelecidos. O processo analítico envolveu uma etapa de pré-análise, na qual o material foi organizado e submetido a uma leitura flutuante, seguida da exploração do conteúdo, com destaque para os trechos mais representativos das falas dos participantes. Por fim, os dados foram organizados e interpretados por meio da definição de categorias e subcategorias, que permitiram aprofundar a compreensão dos sentidos atribuídos pelos estudantes às suas experiências educacionais. Três categorias centrais emergiram desse processo: vida em sociedade, percepções sobre a convivência na escola e percepções sobre o processo de aprendizagem. Essas categorias permitiram interpretar, à luz do referencial teórico, as múltiplas dimensões que atravessam a vivência escolar dos estudantes com TEA.

---

4. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da UNIARP, sendo o projeto acompanhado dos seguintes documentos: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para menores; Autorização para Uso de Imagem; e a Declaração de Ciência e Concordância das Instituições envolvidas. A aprovação do projeto pelo devido comitê de ética está registrada sob o número: 7.293.882.



## Resultados e discussão

A construção das categorias analíticas, neste estudo, fundamentou-se nos princípios da análise de conteúdo conforme delineados por Bardin (2016), com especial ênfase na análise categorial. Trata-se de um processo metodológico estruturado que se inicia pela identificação e decomposição do *corpus* textual em unidades significativas, denominadas unidades de registro, compreendidas como fragmentos do discurso que expressam sentidos relevantes e alinhados aos objetivos da pesquisa. As categorias construídas com base na análise das respostas dos participantes – percepções sobre as rotinas, convivência na escola e processo de aprendizagem – emergiram como núcleos de sentido que sintetizam aspectos centrais da experiência escolar vivida pelos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

As categorias resultam das respostas dos questionários e buscam evidenciar as múltiplas dimensões do processo de inclusão na perspectiva dos próprios sujeitos da pesquisa. A categoria “percepções sobre as rotinas” evidencia a diversidade e a complexidade das experiências cotidianas dos estudantes autistas, revelando como suas rotinas são estruturadas por meio de uma combinação singular de atividades escolares, familiares, terapêuticas e de lazer. A categoria “percepções sobre a convivência na escola” revela as formas como os estudantes autistas experienciam e significam suas relações interpessoais no ambiente escolar, destacando-se aspectos relacionados à aceitação, pertencimento e participação nas dinâmicas sociais e pedagógicas da escola. Por sua vez, a categoria “percepções sobre o processo de aprendizagem” sintetiza as formas pelas quais os estudantes autistas interpretam e vivenciam sua trajetória escolar, refletindo sobre as metodologias de ensino, as adaptações pedagógicas realizadas (ou ausentes) e os desafios enfrentados ao longo do percurso educacional. Tais categorias foram interpretadas à luz da sociologia dos indivíduos, permitindo estabelecer nexos entre as falas dos participantes e as estruturas que os condicionam.

O início da coleta de dados foi marcado por uma apresentação dos sete estudantes participantes desta pesquisa. Cada um apresentou-se por meio de descrições que revelam dados objetivos – como idade, série e diagnóstico – além de traços marcantes de sua identidade, interesses, afetos e modos de estar no mundo. Esses relatos contêm a expressão do modo como cada um constrói sua trajetória e significado pessoal, além de disposições socialmente construídas que orientam a organização de suas rotinas, as formas de convivência escolar e os modos como vivenciam o processo de aprendizagem, como se vê a seguir, ilustrado no Quadro 1. Os nomes dos participantes foram substituídos por códigos alfanuméricos (E1 a E7) para preservar a confidencialidade e assegurar o cumprimento dos princípios éticos da pesquisa.

**Quadro 1 - Perfil e autoapresentação dos participantes da pesquisa**

Identificação do participante e laudo/diagnóstico		Idade – série e colégio em que estuda	Breve apresentação
E1	Autismo grau 1, TDAH e dislexia	17 anos – 2.º EM - EEB Expedicionário Mário Nardelli	Gosta de trabalhar com flores e de jogar futebol. Tem uma paixão por gatos. Faz aula de dança popular italiana e é integrante de um grupo teatral, bem como da Fanfarra da escola onde estuda, participando por ela de campeonatos regionais e estaduais.
E2	Autismo grau 1	17 anos – 2.º ano - EEB Expedicionário Mário Nardelli	Há quatro anos, sofreu um acidente, ficou paraplégico, fez várias cirurgias e, hoje, superou a deficiência física, seus movimentos voltaram, o que o permite ser um praticante de artes marciais. Como atleta de karatê, já recebeu premiações em diversos campeonatos. Além disso, gosta de desenhar e pretende estudar design.
E3	Autismo grau 1, TDAH e epilepsia	17 anos – 2.º EM - Colégio Dom Bosco	Tem coleção de celulares, gosta de tecnologia. É apaixonado por animais, tem gatos, cachorros e uma calopsita.
E4	Autismo grau 1 e TOC	18 anos – 3.º EM - EEB Expedicionário Mário Nardelli	Cursa Ciências da Computação, define-se eclética, gosta de animais e se preocupa muito com outros autistas, ficando desconfortável quando percebe que algum não está sendo incluído em seu espaço.
E5	Autismo grau 1	15 anos – 9.º ano EEB Expedicionário Mário Nardelli	Gosta de linguagem e tecnologia, é autodidata e autônomo na superação de conteúdos não assimilados na sala de aula.
E6	Autismo grau 1	13 anos – 8.º ano - EEB Expedicionário Mário Nardelli	É bem ativa em seu dia a dia, eclética, ocupa seu tempo realizando múltiplas tarefas, quando sobra um tempo, é manicure.
E7	Autismo grau 1 e baixa visão por Amaurose Congênita de Leber	20 anos – Estudou no Colégio Dom Bosco. Já está na faculdade de Letras Português/Espanhol	Acadêmico de Letras com Habilitação em Português e Espanhol, gosta de línguas latinas, futebol, eletrodomésticos, especialmente máquina de lavar roupas, e com fascínio por produtos de limpeza. Tem ouvido absoluto, canta e se apresenta em eventos de sua região. Faz aulas de música e teatro. Ama estar em família. É companheiro de seus pais em todas as atividades.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025).

A apresentação das descrições elaboradas pelos próprios participantes antecede a análise das categorias, pois, embora a autoapresentação não constitua uma categoria construída por meio da análise de conteúdo, ela se configura como um elemento estruturante e transversal, que permeia e confere densidade interpretativa a todas as categorias analíticas.

Essa escolha metodológica se fundamenta na perspectiva da sociologia dos indivíduos (Lahire, 2005), que reconhece a pluralidade de disposições internalizadas ao longo das trajetórias sociais e a sua manifestação diferenciada em múltiplos contextos. Assim, as apresentações são a primeira base empírica que confere densidade e legitimidade às categorias analíticas. Por exemplo, quando um estudante se define

pela paixão por idiomas ou pelo envolvimento com a música, esses elementos não são periféricos, mas estruturam como ele organiza sua rotina (categoria 1) e como vive a escola (categoria 2). As descrições que fazem de si mesmos se intersectam diretamente com os conteúdos que serão analisados nas categorias, demonstrando que a vida em sociedade, a convivência escolar e o processo de aprendizagem são esferas interligadas e mutuamente influenciadas.

## Percepções sobre as rotinas

A análise das respostas evidencia que os estudantes autistas mobilizam diferentes modos de organizar e vivenciar suas rotinas cotidianas. Para alguns, predominam padrões altamente estruturados e previsíveis, enquanto outros demonstram maior flexibilidade e capacidade de adaptação perante as demandas variadas do dia a dia. A seguir, apresenta-se o Quadro 2 com os relatos descritivos fornecidos pelos próprios participantes, que expressam, de forma direta, como estruturam e percebem suas rotinas diárias.

**Quadro 2 – Relatos dos estudantes autistas sobre suas rotinas**

Respostas	
E1	“Acordo às 5:30 da manhã, vou pego a van ou o ônibus, fico na escola até às 11:50, volto de van/ônibus, chego em casa às 13:10, almoço às 13:30, faço tarefas até de tarde (ou noite dependendo da quantidade), se sobrar tempo, às 18 horas vejo os meus celulares e às 19 horas jogo vídeo game. Geralmente vou dormir às 22 horas.”
E2	“Acordar - às 6:00 se houver aula, com horário irregular do contrário, ir à escola se houver aula, ou fazer tarefas escolares etc. do contrário. Após almoçar, lavar a louça e, talvez, varrer a casa ou ajudar a minha mãe de outras formas. O período da tarde tende a ser relativamente irregular.”
E3	“Acordo, tomo café, vou na casa dos meus avós, almoço, vou na Terapia ocupacional, faço curso de espanhol, estudo, lavo roupa, auxílio meu pai nas aulas de música, dou aula de português para venezuelanos junto com minha mãe, assisto jogo de futebol, rezo.”
E4	“Acordar, escovar os dentes, comer, pentear o cabelo, escovar os dentes, fazer skincare, colocar o uniforme, arrumar a mochila, me despedir dos meus pais, esperar o ônibus e ir para a escola, voltar da escola, comer, escovar os dentes, dormir, mexer no celular, jogar, fazer a lição, jogar, mexer no celular, dar ração e água para os gatos, tomar banho, fazer skincare, mexer no celular, ir dormir.”

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025).

As análises das rotinas descritas pelos estudantes autistas revelam a diversidade de disposições e estratégias mobilizadas na organização do cotidiano. Em alguns casos, como o de E1, observa-se uma organização metódica e altamente estruturada, que sugere disposições orientadas para a previsibilidade e o controle – aspectos frequentemente relacionados à busca por estabilidade e autorregulação entre sujeitos com TEA. Em contrapartida, a rotina de E2 revela uma maior flexibilidade e adaptação a contextos menos previsíveis, evidenciando uma capacidade de ajuste que, embora positiva, também pode demandar um esforço cognitivo adicional para reorganizar-se diante de mudanças, algo relevante para o planejamento pedagógico.

Já E3 apresenta uma rotina multifuncional e densamente preenchida, marcada pelo engajamento em múltiplas práticas sociais e educativas. Esse perfil evidencia um processo complexo de socialização, no qual diferentes espaços — familiar, terapêutico, escolar e comunitário — entrelaçam-se, favorecendo o desenvolvimento de habilidades sociais e ampliando as oportunidades de participação ativa, em consonância com a perspectiva da pluralidade de disposições (Lahire, 2005). Por outro lado, E4 expressa uma rotina centrada na repetição de hábitos e rituais cotidianos, ressaltando a importância dos processos de autorregulação e organização emocional, que funcionam como âncoras cognitivas e afetivas, garantindo estabilidade e previsibilidade — aspectos centrais para o bem-estar e a autonomia.

Destacamos que a apresentação das sínteses analíticas não pretende estabelecer uma correspondência rígida ou determinística entre as respostas individuais e os perfis interpretativos identificados. Essas tipologias funcionam como estruturas heurísticas que auxiliam na compreensão da diversidade e da complexidade das rotinas vivenciadas pelos estudantes autistas, evidenciando a coexistência de múltiplas disposições que podem se manifestar de maneiras variadas, dependendo do contexto e das relações estabelecidas.

A chave de interpretação da sociologia dos indivíduos permite observar que as múltiplas disposições organizadas no Quadro 2 não são puramente individuais ou idiossincráticas, são conformadas e moduladas a partir da interação com os macro-objetos sociais (Lahire, 2000, 2005) — como a escola, a família, os serviços terapêuticos e as políticas públicas de inclusão — que estruturam e condicionam a vida cotidiana dos estudantes. Como destaca Lahire (2005), os sujeitos vivem em e são constitutivos de tais macro-objetos, apropriando-se das normas, expectativas e recursos oferecidos por essas estruturas, ao mesmo tempo que os ressignificam e transformam nas práticas concretas que organizam suas rotinas. O Quadro 3 apresenta as atividades preferidas dos estudantes.

**Quadro 3 – Atividades que os estudantes gostam de fazer**

	Respostas
E1	Dormir
E2	“Lavar roupas (porque um dos meus hiperfocos é máquina de lavar)”, “Estudar espanhol e outras línguas latinas (meu outro hiperfoco, tenho mais)”, “Colecionar celulares, cuidar da minha coleção de celulares”
E3	“Cheirar produtos de limpeza e os cabelos da minha mãe”
E4	“Ir no karatê”
E5	“Fazer design”, “Trabalhar com flores”, “Cozinhar”
E6	“Mexer no celular”, “Escutar música”, “Jogar videogame”, “Escutar jogo de futebol na Alexa”, “Jogar (notebook)”
E7	“Conversar com a minha mãe”, “Brincar com meus gatos”

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025).

A análise das rotinas dos estudantes autistas, tal como emergiu das respostas ilustradas nos Quadros 2 e 3, evidencia a complexidade e a pluralidade das disposições mobilizadas cotidianamente por esses sujeitos. Nesse sentido, a noção de *habitus*, conforme elaborada por Bourdieu (2009), permanece fundamental para apreender essas práticas como esquemas interiorizados de percepção, apreciação e ação, produto de experiências passadas que orientam o agir no presente. No entanto, como enfatiza Lahire (2005), não se trata de conceber o *habitus* como uma matriz homogênea e indiferenciada, mas como um sistema complexo de disposições heterogêneas, que se ativam ou se silenciam conforme as circunstâncias e os contextos.

Deduzir apressadamente da análise das práticas de um indivíduo, ou de um grupo social, num contexto social determinado (qualquer que seja a escala do contexto), esquemas ou disposições gerais, *habitus* que funcionariam da mesma maneira em qualquer lugar, em outros lugares e em outras circunstâncias, constitui, pois, um erro de interpretação. (Lahire, 2005, p.24)

Ao advertir contra o “erro de interpretação”, que consiste em deduzir disposições gerais por meio da observação de práticas situadas, Lahire propõe uma desnaturalização do *habitus*, insistindo na necessidade de compreender as disposições como sistemas heterogêneos, plurais e contextualmente mobilizados. No contexto desta pesquisa, essa advertência adquire especial pertinência, ao impedir que as rotinas escolares dos estudantes autistas sejam compreendidas como práticas determinadas rigidamente por traços diagnósticos ou por um suposto “perfil típico” do autismo. Pelo contrário, cada rotina emerge como uma composição singular de disposições, que são ativadas ou silenciadas conforme as demandas e possibilidades do ambiente escolar, familiar ou terapêutico.

As rotinas escolares descritas pelos estudantes autistas no Quadro 2 evidenciam justamente aquilo que Lahire (2005) propõe como objeto central da sociologia à escala individual: a compreensão de como múltiplas experiências socializadoras coabitam e se atualizam de maneira diferenciada no interior de um mesmo sujeito, produzindo práticas singulares que não podem ser reduzidas a esquemas homogêneos. Esta perspectiva, por sua vez, aponta para a urgência de políticas pedagógicas que considerem a singularidade dos sujeitos, valorizando a diversidade como fundamento para práticas efetivamente inclusivas.

## Percepções sobre a convivência na escola

Nesta categoria, foram apresentados os resultados da categoria que aborda as percepções dos estudantes autistas sobre a convivência no ambiente escolar. As questões abordam aspectos acerca do acolhimento no espaço escolar, de como o

estudante se sente e se percebe nesse espaço, sua relação com colegas de classe e com professores, bem como as dificuldades enfrentadas e se os estudantes se sentem incluídos no espaço escolar. As respostas evidenciam a diversidade de experiências e sentimentos relacionados ao processo de inclusão, revelando tanto aspectos positivos, como vínculos afetivos e participação ativa, quanto desafios importantes, como dificuldades de socialização, barreiras atitudinais e questões relacionadas à adaptação pedagógica, conforme se apresenta no Quadro 4.

**Quadro 4 - Relatos dos estudantes sobre convivência escolar e desafios vivenciados**

	Como você se sente em relação à sua inclusão nas atividades da sala de aula?	Você se sente à vontade para participar de discussões e atividades em grupo? Por quê?	Como você descreveria a relação com seus colegas de classe? Você se sente incluído?	Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no ambiente escolar?
E1	Bem, mas meio com vergonha	Sim, porque lá eu consigo falar o que eu acho	Boa	Aprendizado
E2	Eu não acredito na inclusão	Não, não sou bom com argumentos	Indiferente à maioria, embora eles certamente façam barulho demais para o meu gosto.	Socializar com os colegas. Eu tenho exatamente uma amiga na escola, e fora a isso eu não costumo interagir com os meus colegas.
E3	Os meus amigos sempre fazem trabalhos em grupo comigo, então isso não é um problema.	Sim, pois tenho amigos para fazer trabalhos em grupo comigo.	Nem boa e nem ruim	Alguns professores que focam sobre mim e não aceitam o autismo.
E4	Os professores me incluem mas meus colegas me excluem	Não, sinto que nunca sou ouvida	Raiva escondida, já me fizeram coisas que não gostei e fingem ser meus amigos, não considero nenhum meu amigo de fato	Meus colegas não me entendem, e já me manipularam e se aproveitaram de mim
E5	Bem.	Eu diria que sim. Ninguém mais vai de qualquer forma.	Bem	O barulho, e a falta de atenção à aula por parte do resto da minha turma.
E6	Bem	Sim, pois não sabem do meu laudo	Excelente.	Nenhuma
E7	Sempre fui incluído em todas as atividades, me sinto muito grato!	Sim, gosto de trabalhar em equipe, acho divertido e tenho curiosidade em saber o que os colegas pensam.	A maioria dos meus colegas eram parceiros e me incluíam em todas as atividades, nunca fiquei de fora. Na minha escola foi feito um trabalho de inclusão comigo quando iniciei na educação infantil e foi um excelente trabalho.	Para realizar as avaliações de matemática, precisava adaptar por conta da minha baixa visão, tinha dificuldade de concentração nas aulas em que não tinha interesse, precisava que levar meu lanche por conta da minha seletividade alimentar.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025).

A análise dos relatos evidencia a complexidade e a heterogeneidade das experiências de inclusão vivenciadas pelos estudantes autistas no contexto escolar.



Evidencia ainda que as práticas escolares são atravessadas por múltiplas disposições e socializações, que se atualizam de forma singular em cada trajetória. Além disso, os relatos indicam que a inclusão formal – garantida pela presença nas atividades – não necessariamente se traduz em inclusão efetiva, sobretudo quando persistem sentimentos de exclusão, manipulação ou incompreensão. É o que se revela na fala do entrevistado E4: “Os professores me incluem, mas meus colegas me excluem”, seguido da expressão de “raiva escondida” e da percepção de que os colegas “fingem ser meus amigos”. Outro aspecto relevante refere-se à autopercepção crítica em relação à inclusão, como expressa por E2: “Eu não acredito na inclusão”, associada à dificuldade em interações sociais e ao isolamento: “Eu tenho exatamente uma amiga na escola, e fora isso, não costumo interagir com os meus colegas”.

Essa fala revela uma experiência subjetiva de um afastamento estruturante, o que Charlot (2003) denomina de deficiência institucional. Segundo essa concepção, a deficiência não reside no sujeito, mas é produzida e reforçada pelas formas como a instituição escolar organiza suas práticas, regula os processos de participação e organiza os apoios. Quando E2 manifesta descrença em relação à possibilidade da inclusão, revela que, apesar da presença física na escola, as práticas pedagógicas e os ambientes institucionais produzem uma marca essencializante, que cristaliza o sujeito na posição de “não incluído”.

Essas nuances ficam ainda mais evidentes quando questionamos: “Como você se sente no ambiente escolar?” Obtivemos depoimentos, como: “Não me sinto diferente. Apesar das limitações e adaptações que necessito, não me importo com o que as pessoas pensam de mim”, que expressa uma tentativa de normalização da experiência, mesmo diante das necessidades específicas. Em contrapartida, teve quem afirmasse: “Sou tratado como criança por quase todos”, evidenciando uma percepção de infantilização socialmente imposta. Outros relatos, como “indiferença, alguns não me tratam muito bem, e alguns fazem piada com autismo e já me chamaram de retardada”, revelam experiências explícitas de preconceito e microagressões que fragilizam os processos de inclusão e mostram como, para alguns, o diagnóstico funciona como uma marca social que estrutura relações e modos de pertencimento.

A diversidade das percepções relatadas pelos estudantes autistas acerca da convivência escolar evoca também a complexidade das representações do indivíduo na contemporaneidade, especialmente quando analisadas sob a ótica das teorias da socialização: “A socialização designa o duplo movimento pelo qual uma sociedade se dota de atores capazes de assegurar sua integração e de indivíduos, de sujeitos suscetíveis de produzir uma ação autônoma” (Dubet; Martuccelli, 1998, p. 241). Conforme apontam os autores, o paradoxo da socialização se intensifica na modernidade: de um

lado, reforça-se a necessidade de integração dos sujeitos ao sistema social; de outro, amplia-se a distância entre o indivíduo e o sistema, constituindo trajetórias cada vez mais singulares e diferenciadas.

A convivência escolar, nesse contexto, aparece como espaço emblemático onde se atualiza essa tensão entre a necessidade de integração e o desejo de reconhecimento da singularidade subjetiva. Tal perspectiva é particularmente relevante ao se analisar o processo de inclusão escolar de estudantes autistas, cujas especificidades desafiam as práticas institucionais pautadas na homogeneização dos sujeitos, na negação das diversidades e no pouco espaço para a criatividade (Zluhan et al, 2025).

Os relatos obtidos sobre a (con)vivência escolar explicitam as barreiras estruturais e atitudinais que limitam sua participação plena nos espaços escolares, do mesmo modo que apontam para a elaboração de estratégias de aproximação ou distanciamento em relação ao grupo. Enquanto atores sociais, os estudantes autistas, acionando elementos de resistência, adaptação ou crítica, compreendem criticamente a inclusão escolar como uma experiência relacional e ética, na qual a socialização se dá sob o signo da negociação permanente entre o sujeito e o sistema.

## Percepções sobre o processo de aprendizagem

Nesta categoria, foram reunidas as percepções dos estudantes autistas sobre o processo de aprendizagem, com foco nas experiências relacionadas ao apoio específico recebido, às possibilidades de acessibilidade das aulas e aos recursos ou adaptações que consideram mais úteis para sua trajetória escolar. Os relatos evidenciam a centralidade do apoio pedagógico especializado no favorecimento da aprendizagem e da participação efetiva nas atividades escolares, ilustrado no Quadro 5.

**Quadro 5:** Percepções dos estudantes autistas sobre recursos, apoio e estratégias de acessibilidade para a aprendizagem

	Quais recursos ou adaptações você considera mais úteis para sua aprendizagem? Você já recebeu apoio específico na escola? Como isso impactou sua aprendizagem?	Como os professores podem ajudar a tornar as aulas mais acessíveis para você?
E1	Com todo respeito	Me explicar melhor
E2	Não tenho nada em mente Sim, me senti atrasado em relação aos outros	Trazendo atividades adaptadas
E3	Adaptação nas provas e fazer provas em salas separadas. Já tive um Professor 2. Isso impactou positivamente a minha aprendizagem.	Fazendo provas adaptadas. Ter sempre um Professor 2
E4	A professora dois Sim, a professora dois, impactou de maneira positiva	Escrever no quadro primeiro e depois explicar a matéria, focar nos dois é difícil

E5	Eu não costumo ter problemas compreendendo o conteúdo puramente por meio da explicação dada pelo(a) professor(a), a menos que o conteúdo seja quase inteiramente passado em escrito e sem muita explicação verbal, já que é ela que tende a ser o que mais me ajuda a entender. Se isso acontece eu geralmente procuro um vídeo de explicação por meio do YouTube. Não.	Provavelmente não muita coisa, eu diria que a minha experiência de aprendizado é boa o suficiente.
E6	Inclusão e respeito Já, não impactou em nada	Com aprendizados mais práticos
E7	Ter o segundo professor, iluminação adequada, materiais com contraste, ampliação dos materiais, provas em local separado para não me desconcentrar com os barulhos, podendo ser até o som de uma caneta caindo ou de um papel amassado. Redução da quantidade de questões, já que levo mais tempo para realização das mesmas. Sim, sempre. Consegui entender o conteúdo, dar opiniões e resolver as questões mais seguro.	Adaptando a linguagem, uso de materiais concretos, uso de exemplos práticos.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025).

A análise dos relatos demonstra, de modo bastante consistente, a centralidade do apoio pedagógico especializado no processo de aprendizagem e da participação efetiva desses estudantes nas atividades escolares. Como apontado por diversos entrevistados, a presença de um segundo professor, muitas vezes referido como “professor(a) dois”, é percebida como um recurso que impactou positivamente a aprendizagem, promovendo maior segurança, entendimento do conteúdo e participação: “Sim, sempre. Consegui entender o conteúdo, dar opiniões e resolver as questões mais seguro.” Esse dado corrobora a literatura que aponta o papel fundamental dos apoios pedagógicos individualizados no processo de inclusão escolar, especialmente para estudantes com TEA, cujas necessidades são diversas e singulares (Mantoan, 2003; OMS, 2022).

Embora alguns estudantes relatem não identificar grandes dificuldades ou a necessidade de adaptações – “Provavelmente não muita coisa, eu diria que a minha experiência de aprendizado é boa o suficiente” –, tal percepção não deve ser interpretada como ausência de barreiras, mas sim como expressão da heterogeneidade própria do espectro autista, que demanda respostas educacionais diversas e flexíveis (DSM-5, 2013).

Entretanto, a análise também revela uma face contrastante desse fenômeno, ao evidenciar experiências de apoio pouco efetivo ou mesmo ausente. Isso corrobora a crítica de que a inclusão escolar muitas vezes permanece no plano normativo, sem se efetivar na prática pedagógica cotidiana, como alerta Mantoan (2003), ao defender a necessidade de reestruturação das práticas escolares, e Araújo, Lima e Martins (2022), ao enfatizarem a importância da superação das barreiras atitudinais para a efetividade da inclusão.

As respostas dos estudantes revelam, com nitidez, que muitas das barreiras enfrentadas no processo de aprendizagem não decorrem de limitações individuais, mas das formas como a escola estrutura seu ensino, organiza suas práticas pedagógicas e regula as condições de

participação. Expressões como “Me explicar melhor”, “Trazendo atividades adaptadas”, apontam para a centralidade das mediações didáticas, da comunicação docente e da flexibilização metodológica como elementos determinantes da acessibilidade pedagógica. Essas percepções dialogam diretamente com a teoria da deficiência institucional, conforme sistematizada por Bernard Charlot (2003), ao propor que a deficiência, nesse caso, refere-se não a uma condição do sujeito, mas ao modo como a instituição escolar responde – ou deixa de responder – às singularidades dos estudantes.

Quando um aluno afirma: “Escrever no quadro primeiro e depois explicar a matéria; focar nos dois é difícil”, ele explicita que a organização da aula, tal como é tradicionalmente concebida, pode tornar-se uma barreira à aprendizagem. A questão recai sobre a adequação ou não das práticas escolares às suas formas de aprender. Quando solicitam estratégias, como “uso de materiais concretos”, “linguagem adaptada” e “exemplos práticos”, os estudantes estão descrevendo os limites de um modelo pedagógico uniforme e demandando o reconhecimento da diversidade como condição para a efetivação da inclusão. Assim, sob a ótica da deficiência institucional de Charlot (2003), a segregação emerge como efeito das escolhas curriculares, organizacionais e atitudinais da escola, que ao operar com padrões rígidos de normalidade, termina por produzir – e não apenas constatar – as dificuldades de aprendizagem.

No contexto do autismo, a reflexão proposta por Charlot torna-se ainda mais pertinente, na medida em que a condição do estudante com TEA é frequentemente convertida em uma marca essencializante, fixada como um traço deficitário que supostamente o coloca em posição de inferioridade em relação aos demais. Assim, o autismo deixa de ser compreendido como uma dimensão relacional, que se manifesta na interação com as barreiras sociais e institucionais, para ser naturalizado como uma falha intrínseca. Isso reduz o estudante a um sujeito definido pelas suas limitações e não por suas potencialidades ou pelos apoios que podem favorecer sua participação plena na escola.

Entendemos a centralidade dessa vertente no contexto dos estudos sobre os processos de exclusão escolar de estudantes com deficiência, por evidenciar que a exclusão não é efeito natural de uma limitação individual, mas resultado das interações sociais e institucionais que produzem e reforçam desigualdades. A crítica à naturalização da deficiência, portanto, convoca a uma revisão das práticas pedagógicas e das concepções de aprendizagem, com vistas à construção de uma escola que reconheça e valorize a diversidade, e que assuma sua responsabilidade na promoção de ambientes educativos acessíveis e democráticos.

## Ouvir a voz dos estudantes

Para além das categorias analíticas previamente discutidas, ao final da coleta de dados, solicitou-se que os estudantes deixassem uma mensagem ou reflexão sobre sua

experiência escolar e sobre a inclusão. Antes de trazer esses relatos, é fundamental (re)posicionar esse aluno, antes de tudo, como um sujeito: um ser singular, social e relacional, cuja experiência escolar envolve muito mais do que o simples acesso ao conteúdo formal. Como sintetiza Charlot (2000, p. 33):

O aluno é também, e primeiramente, uma criança ou um adolescente, isto é, um sujeito confrontado com a necessidade de aprender e com a presença, em seu mundo, de conhecimentos de diversos tipos. Um sujeito é: um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos e movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos; um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais); um ser singular, exemplar e único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade. Esse sujeito: age no e sobre o mundo; encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber; se produz ele mesmo, e é produzido, através da educação.

Essa concepção promove o olhar sobre os relatos que seguem desde uma perspectiva dos sujeitos que não apenas vivenciam, mas também significam e negociam suas experiências escolares de forma ativa. As respostas foram direcionadas tanto aos colegas quanto aos professores, expressando percepções, demandas e sugestões que atravessam as dimensões afetiva, relacional e pedagógica da vivência escolar.

Aos colegas, as mensagens enfatizam o impacto das interações cotidianas na experiência escolar dos estudantes com TEA, especialmente no que se refere à necessidade de empatia e de respeito às diferenças: “Espero que eles percebam que suas brincadeiras e palavras me machucaram durante a escola”; “Sim, gostaria que os meus amigos novos soubessem que eu sou autista, mas não é hora de revelar isso agora.” Também foram destacadas questões relacionadas ao ambiente escolar, como o incômodo provocado pela desatenção e pelo barulho excessivo: “Que o barulho e bagunça que eles fazem é extremamente incômodo e que a falta de atenção deles atrapalha quem realmente tem interesse em aprender”.

A valorização da inclusão e do respeito aparece de forma recorrente, sintetizada em expressões como: “Mais inclusão”, “Sem brigar”, “Que cada pessoa é única, e que todos têm suas habilidades e suas limitações”. As mensagens também revelam um apelo ético: “Que meus colegas aprendessem a ter empatia e a ter consciência de suas palavras e ações”, “Respeito e igualdade”, “Tratar todas iguais” e “O estímulo da empatia em todos para que todos possam se colocar no lugar do outro e, assim, evitar palavras, brincadeiras e ações ofensivas”.

Aos professores, as mensagens destacam principalmente a necessidade de formação e sensibilização acerca do autismo, bem como a adoção de práticas pedagógicas mais inclusivas. Alguns estudantes expressam de forma direta: “Fazer com que os professores entendam o que é autismo e fazer com que aquela pequena porcentagem de professores parem de focar sobre mim.” Outros enfatizam a importância das adaptações: “Adaptação de materiais e do ambiente escolar”, “Fazer provas adaptadas para alunos com qualquer tipo de dificuldade, entender a dificuldade do aluno e não fazer focos sobre o aluno”.

A necessidade de uma postura pedagógica mais sensível e empática também é evidenciada: “Mais paciência e empatia para com os alunos, usar uma linguagem mais fácil de ser compreendida, deixar o aluno com seletividade alimentar, levar seu lanche de casa, mesmo tendo merenda na escola”. Por fim, um dos estudantes sugere uma reflexão importante sobre a organização das aulas e sua relação com o processo de aprendizagem: “Se houver uma maneira de fazer com que os alunos não atrapalhem a aula, eu creio que o aprendizado melhoraria e/ou ajudaria na identificação de outros problemas existentes, tornando mais fácil distinguir se um aluno não entende o conteúdo por ter dificuldades de aprendizado ou se não entende simplesmente por não prestar atenção”.

As mensagens finais revelam sujeitos que, para além de suas especificidades diagnósticas, expressam desejos, elaboram críticas e propõem caminhos para uma escola mais inclusiva, respeitosa e sensível às diferenças. Tais manifestações convocam a uma reflexão mais ampla sobre a própria concepção de estudante, desafiando modelos reducionistas que o restringem a um papel passivo no processo educacional.

## Considerações finais

Pensar a inclusão escolar a partir das experiências dos próprios estudantes autistas implica deslocar o foco das explicações centradas no déficit para uma análise das condições concretas que estruturam a vida escolar. A escuta das falas, dos gestos e das estratégias cotidianas revela que o pertencimento e a participação não se produzem apenas pela oferta de recursos, mas pela qualidade das relações que se estabelecem no interior da instituição. A inclusão, nesse sentido, não é um estado alcançado, mas um processo permanente de negociação de lugares, expectativas e reconhecimentos.

Reconhecer o estudante autista como sujeito de experiência é reconhecer também que a escola produz formas de presença e formas de ausência. A inclusão se realiza quando a escola é capaz de rever seus modos de organizar tempos, espaços, currículos e vínculos, de modo a abrir brechas para que diferentes maneiras de aprender e de estar

no mundo possam emergir e ser legitimadas. Trata-se, portanto, de deslocar-se de uma lógica de adaptação do estudante à norma escolar para uma lógica de transformação da própria instituição, em direção a uma cultura de reconhecimento e hospitalidade.

Por fim, considera-se que a sociologia dos indivíduos oferece uma contribuição fundamental ao campo da educação inclusiva ao permitir compreender que a inclusão não se garante apenas por legislações ou protocolos pedagógicos, mas pela possibilidade de cada sujeito escrever sua própria trajetória sem que precise ocultar ou silenciar aspectos constitutivos de si. Pensar a inclusão a partir das singularidades é, antes de tudo, apostar em uma escola que não apenas admite a diferença, mas que se transforma a partir dela. É nessa direção que esta pesquisa espera contribuir: afirmando que uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela que se reinventa continuamente, convocada pelas vidas que nela habitam.

## Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** [recurso eletrônico]: DSM-5. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento [et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli [et al.]. 5. ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 50-59.

ARAÚJO, Raianny Kelly Nascimento; LIMA, Rafael Moreira; MARTINS, Viviane Lima. A inclusão escolar pela perspectiva docente: reflexões a partir dos textos legislativos. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 9, p. 1-10, jul. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i9.32038>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/32038/27290>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAHIRE, Bernard. O homem plural: os recursos da ação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

LAHIRE, Bernard. Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 49, p. 11-42, 2005. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/200>. Acesso em: 20 maio 2025.

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

MARTUCCELLI, Danilo. Como os indivíduos se tornam indivíduos? Entrevista com Danilo Martuccelli. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e262532, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/z59sWt7CNjf7jnbX5jL73Lv/>. Acesso em: 22 maio 2025.

MARTUCCELLI, Danilo; DE SINGLY, François. **Las sociologías del individuo**. Santiago: LOM Ediciones, 2012.

MARTUCCELLI, Danilo; DUBET, François. Teorias da socialização e definições sociológicas da escola [1996]. **Lua Nova**, n. 40-41, p. 241-266, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/JT5W5DDypGYVmqvcsGtcB7G/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 maio 2025.



ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde** (11ª ed.). Genebra: OMS, 2019. Disponível em: <https://icd.who.int>. Acesso em: dez. 2024.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Pedrosa. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

ZLUHAN, Mara Regina, CORREA, Shirlei de Souza, ZWIEREWICZ, Marlene e VIOLANT-HOLZ, Verónica. A interface entre inclusão e criatividade: uma revisão sistemática qualitativa de escopo das práticas desenvolvidas no ensino médio. *Education Sciences*, v. 15, n. 10, artigo 1281, 2025. <https://doi.org/10.3390/educsci15101281>

