

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Agda Cristina Fogaça Zuliani

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS(AS) COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA NAS ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS
INICIAIS**

Sorocaba/SP

2024

Agda Cristina Fogaça Zuliani

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS(AS) COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA NAS ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS
INICIAIS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Barchi

Sorocaba/SP

2024

Ficha Catalográfica

Z88p Zuliani, Agda Cristina Fogaça
Práticas pedagógicas para alunos(as) com Transtorno do Espectro Autista nas escolas de ensino fundamental / Agda Cristina Fogaça Zuliani. – 2024.
140 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Barchi
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2024.

1. Autismo. 2. Transtornos do espectro autista. 3. Transtornos do espectro autista em crianças. 4. Educação inclusiva. I. Barchi, Rodrigo, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

Agda Cristina Fogaça Zuliani

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS(AS) COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA NAS ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS
INICIAIS**


Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 29/02/24


BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Rodrigo Barchi
Universidade de Sorocaba



Prof. Dr. Rafael Ângelo Bunhi Pinto
Universidade de Sorocaba



Profa. Dra. Flavinês Rebolo
Universidade Católica Dom Bosco

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão a Deus, à minha família e a todas as pessoas que estiveram ao meu lado ao longo dessa jornada de pesquisa e aprendizado. E a Deus por me conceder saúde, sabedoria e força para enfrentar os desafios e seguir em frente com determinação.

Ao meu marido, Henrique, e minhas filhas, Isa, Lu e Bia, pelo apoio incondicional, compreensão e paciência durante os momentos em que precisei me dedicar intensamente à elaboração desta dissertação.

Ao meu pai, Jair (*in memoriam*), e à minha mãe, Eugênia, por proporcionarem uma educação fundamentada em princípios sólidos da fé cristã para enfrentar os desafios da vida. Expresso também minha gratidão aos demais membros da minha família – irmãs, sobrinhos, cunhados e sogros – por fazerem parte da minha vida e por sempre torcerem por mim.

Ao Prof. Dr. João Henrique da Silva, que despertou em mim o desejo de pesquisar sobre Educação Especial. Seu conhecimento foi fundamental para o desenvolvimento deste estudo.

Aos professores e às professoras das disciplinas do mestrado que tive a honra de cursar, sou imensamente grata pelo conhecimento que compartilharam conosco e por contribuírem para a minha formação acadêmica e profissional.

Devo também um agradecimento especial aos meus professores da graduação, Profa. Dra. Vânia Regina Boschetti e Prof. Dr. Wilson Sandano, pelo reencontro neste curso que muito me emocionou e pela excelência no ensino.

Expresso minha sincera gratidão ao meu orientador Prof. Dr. Rodrigo Barchi, que assumiu a orientação desta pesquisa no decorrer do curso. Seu conhecimento e orientação foram fundamentais para que eu pudesse concluir este trabalho com êxito.

Estendo meus agradecimentos aos professores integrantes da banca de qualificação, Profa. Dra. Flavinês Rebolo e Prof. Dr. Rafael Ângelo Bunhi Pinto, que gentilmente aceitaram avaliar este trabalho. Agradeço a disposição em compartilhar conhecimentos e contribuições que enriqueceram significativamente a qualidade desta dissertação.

Aos colegas do curso do mestrado, em especial à minha amiga Jessi, Ana e Michele, pelo apoio, pelas ajudas ao longo do curso e pelas emoções compartilhadas.

Às amigas Lilian, Edineuza e Cíntia, pelo suporte no trabalho e pela ajuda durante minha ausência no primeiro ano do curso.

À minha amiga Vivian e às “Eternas Amigas”, Daniela, Fabiana, Gisele e Vanessa, que, mesmo que nem sempre estivessem diretamente envolvidas, sempre me apoiaram e torceram por mim. Amo vocês!

À Prefeitura Municipal de Sorocaba, por ter-me oportunizado licenças para estudo, que contribuíram para a realização das atividades acadêmicas de mestrado.

Por fim, não posso deixar de agradecer aos alunos e às alunas com TEA que passaram e irão passar pela minha vida, que nos ensinam a cada dia e me motivam a me aprofundar no campo da Educação Especial.

RESUMO

Nos últimos anos, as escolas do ensino regular têm enfrentado o desafio da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando a necessidade de desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam às diversas necessidades desses(as) alunos(as) na Educação Inclusiva. Esta pesquisa teve como objetivo analisar as produções científicas relacionadas às práticas pedagógicas desenvolvidas para alunos(as) com TEA que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental, utilizando como base as teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/Ibict) e defendidas entre os anos de 2012 e 2022. A pergunta central do problema de pesquisa foi: como se configura a produção científica, em nível de teses e dissertações, sobre práticas pedagógicas para alunos(as) com TEA que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental? Para alcançar a finalidade desta investigação, este estudo fundamentou-se nas perspectivas teóricas da Psicologia Histórico-Cultural, de Vigotsky, e da Pedagogia Histórico-Crítica, de Saviani. Por enfatizarem a importância das interações sociais e do contexto cultural no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos, essas abordagens foram adotadas visando promover a igualdade educacional. Ademais, optou-se pela abordagem quali-quantitativa do tipo Estado do Conhecimento, envolvendo procedimentos de análise bibliométrica e análise de conteúdo. As categorias e subcategorias seguiram orientações de Bardin (2016). Por meio dessas análises, buscou-se explorar e compreender as tendências e os enfoques presentes nas teses e dissertações relacionadas ao tema, a fim de contribuir para o conhecimento sobre práticas pedagógicas que promovam a inclusão e a aprendizagem de alunos(as) com TEA no contexto da Educação Inclusiva. O mapeamento das produções e categorias de análise proporcionou elaborar um panorama das diversas abordagens utilizadas pelos(as) educadores(as) para atender às particularidades de estudantes com TEA. Os resultados desta pesquisa ressaltaram a importância da abordagem intencional nas práticas pedagógicas, respaldada por conhecimentos teóricos fundamentados na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica. Além disso, salientaram a necessidade de implementar ações que aprimorem essas práticas, com ênfase na formação continuada de professores(as) e na atualização de estratégias pedagógicas específicas e adequadas. Esses achados não apenas contribuem para uma compreensão aprofundada das práticas inclusivas, mas também servem como fonte de informações para futuros leitores e leitoras interessados nas abordagens pedagógicas voltadas para alunos e alunas com TEA.

Palavras-chave: autismo; práticas pedagógicas; transtorno do espectro autista; estado do conhecimento.

ABSTRACT

In recent years, regular schools have faced the challenge of including students with Autism Spectrum Disorder (ASD), highlighting the need to develop pedagogical practices that meet the diverse needs of these students in Inclusive Education. This research aimed to analyze scientific productions related to pedagogical practices developed for students with ASD attending the early years of elementary education, using as a basis the theses and dissertations available in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations of the Brazilian Institute of Information in Science and Technology (BDTD/Ibict), defended between the years 2012 and 2022. The central question of the research problem was: how is the scientific production configured, in terms of theses and dissertations, on pedagogical practices for students with ASD attending the early years of elementary education? To achieve the purpose of this investigation, this study was based on the theoretical perspectives of Historical-Cultural Psychology, by Vygotsky, and Historical-Critical Pedagogy, by Saviani. These approaches were adopted because they emphasize the importance of social interactions and cultural context in the learning and development process of individuals, aiming to promote educational equality. Furthermore, a qualitative-quantitative approach of the State of Knowledge type was chosen, involving bibliometric analysis and content analysis procedures. The categories and subcategories followed Bardin's guidelines (2016). Through these analyses, we sought to explore and understand the trends and focuses present in the theses and dissertations related to the topic, in order to contribute to the knowledge about pedagogical practices that promote the inclusion and learning of students with ASD in the context of Inclusive Education. Mapping the productions and categories of analysis provided an overview of the various approaches used by educators to meet the particularities of students with ASD. The results of this research highlighted the importance of an intentional approach in pedagogical practices, supported by theoretical knowledge grounded in Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy. Additionally, they emphasized the need to implement actions that improve these practices, with an emphasis on the continuous training of teachers and the updating of specific and adequate pedagogical strategies. These findings not only contribute to a deeper understanding of inclusive practices, but also serve as a source of information for future readers interested in pedagogical approaches focused on students with ASD.

Keywords: autism; pedagogical practices; autism spectrum disorder; state of knowledge.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição por nível de especialização	73
Gráfico 2 – Distribuição por gênero (autoria).....	74
Gráfico 3 – Distribuição por gênero (orientação acadêmica)	75
Gráfico 4 – Distribuição cronológica das teses e dissertações	76
Gráfico 5 – Distribuição das produções acadêmicas por região.....	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Níveis de suporte.....	33
Quadro 2 – Obras consideradas no Estado do Conhecimento	57
Quadro 3 – Distribuição por procedimento metodológico.....	86
Quadro 4 – Categorias e subcategorias para análise	95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição das pesquisas desenvolvidas por IES	78
Tabela 2 – Distribuição das pesquisas desenvolvidas na Região Sudeste por IES ..	80
Tabela 3 – Distribuição por temas de pesquisa.....	81
Tabela 4 – Distribuição por programas de pós-graduação.....	83
Tabela 5 – Distribuição por tipo de pesquisa.....	84

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	25
2.1	Compreendendo o TEA	25
2.2	O autismo como preocupação da pesquisa científica na história	34
3	POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL: O CAMINHO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA O TEA	42
3.1	Educação Especial: definições e conceitos	43
3.2	A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.....	44
3.3	A Educação Inclusiva e a Escola Inclusiva	50
3.4	Práticas pedagógicas inclusivas.....	53
4	A PESQUISA SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM TEA NO BRASIL.....	56
5	CAMINHOS METODOLÓGICOS	66
6	ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS(AS) COM TEA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: MAPEAMENTO.....	71
6.1	Distribuição por nível de pós-graduação.....	72
6.2	Distribuição por gênero (autoria)	74
6.3	Distribuição por gênero (orientação acadêmica).....	75
6.4	Distribuição cronológica das teses e dissertações.....	76
6.5	Distribuição por quantidade de publicação por IES	78
6.6	Distribuição por região do país	79
6.7	Distribuição por temas de pesquisa	81
6.8	Distribuição por programa de pós-graduação	83
6.9	Distribuição por tipo de pesquisa	84
6.10	Distribuição dos procedimentos metodológicos.....	85
6.11	Reflexões sobre a análise do mapeamento e tendências nas teses e dissertações sobre os(as) alunos(as) com TEA	92
7	CATEGORIAS DE ANÁLISE À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	95
7.1	Intervenções pedagógicas para alunos(as) com TEA nas escolas de ensino fundamental – anos iniciais	97
7.2	Interação social de alunos(as) com TEA nas escolas de ensino fundamental – anos iniciais	103
7.3	Trabalho colaborativo para alunos(as) com TEA nas escolas de ensino fundamental – anos iniciais.....	107
7.4	Desafios para a inclusão de alunos(as) com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental.....	112

7.5	Formação docente específica para atender os(as) alunos(as) com TEA nas escolas de ensino fundamental – anos iniciais.....	116
7.6	Considerações sobre a análise das categorias	120
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
	REFERÊNCIAS	128
	APÊNDICE A – PROTOCOLO DE REGISTRO DE DADOS BIBLIOMÉTRICOS.....	138

1 INTRODUÇÃO

Desde a minha infância, sempre tive afinidade com crianças. Adorava brincar de casinha e dar aulas para minhas bonecas e minha irmã mais nova. Além disso, cuidava dos meus primos e sobrinhos, auxiliando-os em suas tarefas escolares. Essa proximidade com crianças foi que impulsionou minha trajetória acadêmica¹.

Ingressei no magistério no antigo 2º grau na Escola Estadual Dr. Júlio Prestes de Albuquerque, conhecida como “Estadão”. A decisão de seguir o curso foi influenciada pela orientação da minha mãe, que valorizava a estabilidade profissional e tinha o sonho de ter estudado e se tornado professora.

Quando estava concluindo o magistério, iniciei minha carreira como professora eventual nas escolas municipais, o que me motivou a seguir essa trajetória profissional. Em 1996, ingressei na Universidade de Sorocaba (Uniso) para cursar Pedagogia.

Naquela época, as exigências legais para lecionar eram diferentes e a graduação não era obrigatória. Esse período como professora eventual marcou um importante capítulo em minha jornada educacional. Foi uma fase que me incentivou ainda mais a atuar como educadora. A sala de aula tornou-se meu lugar de realização, onde percebi que tinha encontrado minha verdadeira vocação.

Ao lecionar como professora eventual enquanto cursava a licenciatura no período noturno, pude aprimorar meus conhecimentos tanto na teoria como na prática. Além disso, pude conhecer pessoas que se tornaram importantes em minha vida, inclusive futuras colegas de trabalho. Foi uma oportunidade de vivenciar novas experiências, ampliar meus horizontes e enfrentar novos desafios, sempre em busca de conhecimento.

Logo após concluir a graduação, em 1999, realizei um curso de especialização em Psicopedagogia Institucional, o qual me proporcionou um contato mais aprofundado com os processos de aprendizagens e as intervenções relacionadas a dificuldades nessa área.

¹ Por se tratar de um relato pessoal, optei por utilizar a primeira pessoa do singular nesta seção dedicada à apresentação e nos últimos parágrafos das considerações finais. Porém, no restante do texto, adotei a primeira pessoa do plural, considerando que esta dissertação foi produzida sob a orientação dos Profs. Drs. João Henrique da Silva e Rodrigo Barchi e com as contribuições de docentes e colegas da área da educação.

A partir de 2002, como professora efetiva na rede municipal de Sorocaba, tive a oportunidade de participar de formações, seminários internacionais, cursos de curta duração e capacitações relacionadas ao trabalho educacional. Essas experiências enriqueceram minha prática profissional e contribuíram significativamente para o aprimoramento da minha base de conhecimento no campo educacional.

Reconheço que, como professora, preciso estar aberta a diversos saberes e novas formas de ensinar, pois a formação inicial não é suficiente para atender a todas as demandas que enfrentamos em nosso cotidiano escolar. O mundo está em constante transformação, e sempre temos crianças e jovens representando uma nova geração e trazendo consigo desafios inéditos.

Essas vivências me levaram a refletir sobre o papel da educação na sociedade. Percebi que minha responsabilidade como educadora não deve ser somente a de transmitir conteúdos, mas, sim, a de contribuir para a formação de cidadãos e cidadãs críticos(as) e comprometidos(as) com a construção de um mundo mais justo.

Ao longo desses anos de aprendizado e prática escolar, minha visão sobre a educação foi além dos muros da escola. Experiências de capacitação, minha jornada como educadora, as trocas com as colegas de trabalho e a interação com as famílias moldaram minha identidade como educadora comprometida com a reflexão sobre a educação. Sempre considero o tipo de sociedade que estamos formando e o tipo de sociedade que desejamos construir.

Assim, meu compromisso com a educação vai além do simples ato de ensinar conteúdos escolares. É uma busca constante por conhecimento, crescimento e uma contribuição significativa para a transformação positiva na vida das crianças, da escola e da sociedade em geral. Acredito que, por meio do meu fazer e pensar em educação, posso desempenhar um papel fundamental na construção de um futuro mais promissor e inclusivo para todos.

Em 2008, ingressei como vice-diretora de escola, e em 2011, realizei minha segunda especialização em Gestão em Excelência, oferecida pela Secretaria da Educação de Sorocaba (SEDU) para a equipe gestora de todas as escolas, junto à equipe da SEDU. Esse curso aprimorou consideravelmente minha prática, pois abrangia processos que pude implementar e ser avaliada pelos resultados obtidos. Além disso, as visitas aos locais de trabalho proporcionaram uma experiência significativa, em que pude vivenciar a teoria aplicada à prática.

Nossos encontros ocorriam regularmente, duas vezes ao mês. Tínhamos aulas teóricas sobre gestão educacional e atividades em grupo e sempre recebíamos tarefas para realizar durante o mês, cujos resultados compartilhávamos durante os encontros. O curso foi muito intenso, com diversas leituras, relatórios extensos e atividades para otimizar os processos de todos os setores, abrangendo inspetores, professores, secretaria e equipe gestora.

Essa experiência proporcionou uma oportunidade singular para explorar as instalações e observar a aplicação dos conceitos aprendidos em cada instituição. Após cada visita, nos reuníamos em uma sala com a professora responsável e os colegas, conduzindo uma avaliação minuciosa do processo na escola. Durante essa análise, identificávamos pontos positivos e de melhoria, oferecendo sugestões construtivas e estratégias para aprimoramento.

Dessa forma, aprendi tanto teorias de gestão quanto sua aplicabilidade de maneira eficaz e adaptada às necessidades específicas da minha escola. Essa experiência reforçou meu compromisso em fazer a diferença na educação e na vida das crianças e das instituições em que trabalhei, sempre em busca de um sistema educacional cada vez melhor e eficiente.

Em 2012, inscrevi-me como aluna especial na disciplina de Antropologia Filosófica da Educação, ofertada no curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba. Essa vivência não apenas fortaleceu minha vontade de renovar meu percurso profissional, mas também proporcionou a oportunidade de atualizar minhas perspectivas sobre a educação. Nessa fase, estava me sentindo um pouco desmotivada, com mais de quinze anos de magistério. Foi então que decidi me aventurar no meio acadêmico e sair da minha zona de conforto.

Os temas abordados nessa disciplina, assim como as reflexões e debates dos quais participei, desafiaram minhas concepções, aguçaram meu interesse pela educação e pela necessidade de expandir meus conhecimentos. Isso foi determinante para fortalecer minha convicção de buscar o curso de mestrado.

No semestre seguinte, me matriculei em outra disciplina como aluna especial, porém, por motivos pessoais e de saúde, precisei me afastar da universidade, mantendo o desejo de voltar a me envolver com o mundo acadêmico. Na área da educação, é comum que muitos profissionais não continuem seus estudos logo após o término da graduação. Um dos motivos que contribuem para essa situação é a exigência de trabalhar em tempo integral, além da escassez de recursos financeiros

e de tempo para investir em especializações. A pressão e a carga de trabalho na docência, aliadas às responsabilidades familiares, frequentemente dificultam a continuidade dos estudos.

No final de 2019, participei de um grupo de estudos sobre Metodologia da Pesquisa em Educação na UFSCar, que infelizmente foi interrompido em 2020 devido à pandemia de covid-19.

Em 2021, tive a oportunidade de retornar a Uniso e cursar uma disciplina como aluna especial de mestrado. Finalmente, em 2022, iniciei minha jornada como aluna regular. No entanto, devido ao quadro de orientadores e orientadoras não estarem completos, tive que aguardar até a chegada do professor contratado.

Meu interesse em buscar formação acadêmica na pós-graduação, no curso de mestrado, decorreu como uma conquista pessoal significativa que ajudou a aumentar minha autoestima e, conseqüentemente, minha satisfação pessoal. Acredito que a pesquisa e o trabalho acadêmico desafiam o pensamento crítico e a resolução de problemas. Além disso, a valorização profissional é muito gratificante, pois quem estuda é visto como inteligente, esforçado, e é assim que eu me sinto. Por fim, na Prefeitura Municipal de Sorocaba, temos o plano de carreira que incentiva a educação continuada, oferecendo aumento salarial e progressão na carreira para aqueles que buscam aprimoramento na área em que trabalham.

Nesse sentido, a contribuição do meu trabalho no campo da pesquisa está diretamente ligada à melhoria da qualidade da educação na escola pública, setor no qual atuo. Por meio da pesquisa acadêmica, posso ajudar a disseminar o conhecimento já existente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais adequadas, alinhadas com as políticas públicas educacionais. Isso não só beneficia os(as) alunos(as)², proporcionando-lhes uma educação de maior qualidade, como também impacta positivamente a comunidade escolar como um todo. Portanto, a minha busca pela formação continuada no mestrado não se limita apenas ao âmbito pessoal, já que representa um compromisso com o aprendizado ao longo da vida e com a promoção de uma educação de qualidade em minha escola e na sociedade em geral, influenciando favoravelmente, inclusive, o desenvolvimento educacional das minhas filhas.

² Consideramos importante, nesta dissertação, mencionar os dois sexos e gêneros, cuja diferenciação foi feita utilizando, em geral, a forma resumida e parênteses.

Em abril, ao conhecer o meu orientador Prof. Dr. João Henrique da Silva, doutor em Educação Especial, decidi redirecionar minha pesquisa para essa área, motivada pela minha experiência em conviver com alunos(as) da Educação Especial.

Com a mudança na legislação, que tornou obrigatória a matrícula de estudantes com deficiência, começamos a receber gradualmente essas crianças em nossas escolas. Com a orientação do Prof. João, pude elaborar meu projeto de pesquisa e iniciar minha imersão na Educação Especial. Isso foi muito significativo para mim, pois, enquanto atuei como professora até o ano de 2007, não havia tido experiência em sala de aula com esse grupo de alunos(as), tendo trabalhado apenas com estudantes com necessidades educacionais especiais.

Além disso, tive a oportunidade de participar do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Diversidade, no qual pude aprofundar meus conhecimentos sobre essa área específica da educação. Durante os encontros, aprendi muito sobre essa área, bem como sobre a teoria da Psicologia Histórico-Cultural, que me proporcionou uma base sólida para a construção do meu projeto de pesquisa.

Na disciplina de Educação Escolar I, utilizei as teorias Histórico-Crítica e Histórico-Cultural em um trabalho final, que, posteriormente, transformou-se em um capítulo de livro publicado em 2023 e citado nesta dissertação.

No início, confesso que tive algumas preocupações ao trabalhar com essas teorias, especialmente por conta das minhas convicções religiosas como cristã e aos meus receios em relação à teoria marxista. Entretanto, minha fé cristã me ensinou a importância de enxergar o próximo, valorizando as relações sociais e a mediação como meios de buscar a transformação social.

Sempre estive envolvida em atividades assistenciais na minha igreja, especialmente com crianças. Como educadora de escola pública, acredito que a educação desempenha um papel fundamental no processo de acesso ao conhecimento acumulado histórica e culturalmente, capacitando os(as) estudantes a agirem de maneira crítica na sociedade. Essa experiência me permitiu amadurecer a ideia de como adaptar essas teorias para embasar minha pesquisa acadêmica, sem necessariamente aceitar todas as premissas da teoria marxista, e contribuir para promover uma educação mais inclusiva e igualitária.

No início de 2022, devido à aprovação em um concurso público, o Prof. João precisou se transferir para outra instituição, o que me deixou novamente sem

orientador. Esse período foi bastante frustrante, e tive muita dificuldade em dar continuidade à escrita do trabalho.

Até que o Prof. Dr. Rodrigo Barchi, que já lecionava nos cursos de licenciaturas da Uniso e com experiência na pós-graduação *stricto sensu*, foi inserido no programa e trouxe consigo uma perspectiva ecologista radical, vinculada aos estudos dos movimentos libertários anarquistas. Mesmo não atuando especificamente na área da Educação Especial, o Prof. Rodrigo, com sua vasta experiência acadêmica, apresentou uma visão única e enriquecedora para a minha dissertação.

Sua competência e dedicação foram fundamentais, oferecendo apoio e incentivo necessários para que eu pudesse dar continuidade à minha pesquisa. Ele não apenas contribuiu para a reestruturação do trabalho, como também forneceu sugestões valiosas que enriqueceram a qualidade deste estudo acadêmico.

Seu incentivo, segurança e orientação foram fundamentais para que eu retomasse o ritmo e completasse os capítulos restantes. Logo na primeira revisão, ele destacou vários pontos de melhoria e sugeriu que eu inserisse minhas experiências pessoais. Portanto, durante o desenvolvimento deste estudo, inseri situações que vivenciei com estudantes, familiares e demais educadores(as) da escola. Essa adição não apenas enriqueceu ainda mais minha escrita, mas também conferiu personalidade à minha pesquisa, principalmente no que tange à linha de pesquisa “Cotidiano escolar, práticas educativas e formação de professores”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (PPGE-Uniso).

Diante desse contexto, é fundamental compreender o histórico educacional e social das crianças com necessidades especiais, marcado por muitos desafios e lutas pelos seus direitos. Por muito tempo, elas foram excluídas do sistema educacional e encaminhadas para as instituições de Educação Especial, ou mantidas em casa com seus pais ou responsáveis, sendo apartadas da sociedade, ocasionando a falta de interação com as crianças sem deficiência e prejudicando seu desenvolvimento social, emocional e educacional (Jannuzzi, 2012).

Apesar das mudanças nas leis e das garantias dos direitos educacionais, ainda existem desafios a serem enfrentados para promover uma inclusão efetiva e garantir um ensino de qualidade para todos(as) os(as) alunos(as). Neste estudo, em particular, direcionamos nosso foco para alunos(as) com Transtorno do Espectro Autista (TEA), distúrbio que tem despertado interesse e discussões significativas devido à sua prevalência crescente e à complexidade de suas manifestações.

As pessoas com TEA, mais conhecido popularmente como “autismo”³, podem ser identificadas por formarem um grupo heterogêneo com características muito diversificadas. Entre as principais dificuldades que enfrentam estão o relacionamento e a comunicação com outras pessoas de acordo com as normas sociais estabelecidas, resultando em distanciamento social desses sujeitos ou, até mesmo, o isolamento (Brasil, 2015b; Kerches, 2021; Nunes; Azevedo; Schmidt, 2013; Oliveira; Paula, 2012).

Nesse contexto, exploramos a noção de práticas pedagógicas. Para isso, foi adotada a abordagem teórica da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, que forneceram embasamentos relevantes para compreender a relação entre desenvolvimento humano, aprendizagem e contexto educacional.

Ao explorarmos as práticas pedagógicas na Educação Especial sob essas perspectivas teóricas, buscamos uma compreensão mais profunda de estratégias, métodos e abordagens utilizadas pelos(as) professores(as) para ensinar e promover o desenvolvimento dos(as) alunos(as) com TEA.

Utilizamos as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, de Lev Vigotsky, teoria que enfatiza a importância das interações sociais e do contexto cultural no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos. Além disso, trouxemos os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, de Dermeval Saviani, teoria que propõe uma abordagem crítica e transformadora da prática pedagógica, não explicitamente centrada na inclusão, mas que, por meio da reflexão e da ação crítica, busca a superação das desigualdades e a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

A inclusão dos(as) estudantes com TEA nas escolas regulares tem sido uma conquista importante, respaldada por políticas públicas que visam garantir o direito à educação e à igualdade de oportunidades. No entanto, apesar dos avanços, ainda existem desafios a serem superados no que diz respeito à efetiva inclusão dos(as) alunos(as) com TEA no ambiente escolar.

Diante da política de educação inclusiva, que busca assegurar o direito, acesso e permanência de todos à educação, conforme os dados do último Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), tem sido observado

³ A terminologia da palavra “autismo” tem sua origem na língua grega, sendo *autós*, que significa próprio (*αυτισμός*) ou de si mesmo (*του εαυτού του*). O sufixo “-ismo” é usado para indicar uma condição ou estado.

um aumento significativo no número de matrículas de alunos(as) com TEA nas escolas do ensino regular (Brasil, 2021). Esse cenário apresenta desafios crescentes para os(as) docentes, que precisam planejar práticas pedagógicas capazes de suprir as necessidades desses indivíduos de forma efetiva e inclusiva.

Para que os(as) alunos(as) com TEA sejam atendidos(as) com qualidade em seu processo educacional, é fundamental que suas especificidades sejam respeitadas e consideradas. Para tanto, é necessário a revisão das práticas pedagógicas adotadas pelas escolas e uma reflexão sobre o conceito de Educação Especial que permeiam esse ambiente.

Diante desse contexto, definimos a problematização central deste estudo: como se configura a produção científica, em nível de teses e dissertações, sobre práticas pedagógicas para alunos(as) com TEA que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental? Em busca de compreender e analisar as práticas pedagógicas utilizadas nesse contexto específico, levantamos as seguintes questões de pesquisa: quais são as práticas pedagógicas desenvolvidas para os alunos(as) com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme as pesquisas encontradas? Quais as concepções de práticas pedagógicas presentes nessas produções?

A escolha desse tema surgiu a partir da minha experiência profissional como vice-diretora e diretora de escola, desde 2008. Durante esse período, tive a oportunidade de observar de perto o processo de inclusão gradual desses(as) alunos(as) com TEA nas escolas. Ao mesmo tempo que foi muito gratificante e enriquecedor receber esse público, também pude vivenciar tanto as alegrias quanto as dificuldades enfrentadas por professores(as), funcionários(as) e familiares ao lidar com as particularidades de cada aluno(a) com autismo.

Ao presenciar a chegada de crianças com características e comportamentos diferenciados da maioria dos estudantes com TEA, percebi a necessidade de compreender melhor suas condições e necessidades. O aumento expressivo de matrículas de alunos(as) com TEA nos últimos anos levantou uma série de reflexões. Será que todos(as) os(as) professores(as) entendem o conceito de autismo? Como estabelecer comunicação com essas crianças? Quais abordagens pedagógicas podem ser adotadas para atingir tais alunos(as) de forma efetiva? Como construir relações sociais e afetivas significativas com eles? E, ainda, como garantir a inclusão desses(as) alunos(as) no ambiente educacional?

Em particular, recordo-me do primeiro aluno com TEA que ingressou na escola há uns seis anos. No momento da matrícula, sua mãe não relatou qualquer deficiência. Foi somente ao convivermos com ele e com o auxílio de professores(as) e funcionários(as) que começamos a notar que o estudante apresentava dificuldade na comunicação, ficava assustado e não interagia com outras crianças e adultos. Essa primeira experiência me marcou muito.

Por meio de conversas com a mãe, a orientamos para que buscasse avaliação médica, visando compreender melhor a condição do filho. Apenas no ano seguinte foi estabelecido o diagnóstico de autismo. Ao longo dos anos, ele apresentou um progresso significativo, inclusive na comunicação. Testemunhar sua evolução foi extremamente emocionante e proporcionou momentos de muita aprendizagem, considerando a transformação que ocorreu desde o momento em que ingressou na escola.

A partir dessas experiências, percebi que a inclusão efetiva requer um entendimento profundo das necessidades individuais de cada aluno(a), principalmente os(as) alunos(as) com TEA. Ao ver as especificidades individuais desses(as) estudantes em nossa escola, aprendi a valorizar ainda mais a importância de uma abordagem inclusiva, baseada no respeito, na empatia e na individualização do ensino. Essas experiências me motivaram a buscar constantemente aprimoramento profissional e para toda equipe escolar.

A importância deste estudo reside na possibilidade de apresentar as práticas bem-sucedidas para a construção de uma escola verdadeiramente mais inclusiva. Ao analisarmos as práticas pedagógicas que estão sendo desenvolvidas para alunos(as) com TEA nas escolas de ensino regular, podemos identificar as experiências exitosas e disponibilizar referências para que os profissionais da educação possam planejar e implementar novas ações que atendam a todos(as) os(as) alunos(as) nas escolas e em suas salas de aulas (Barberini, 2016; Stepanha, 2017).

Importante ressaltarmos a relevância desta pesquisa bibliográfica sobre as práticas pedagógicas para os(as) alunos(as) com TEA fundamentada na produção científica existente. Conforme ressaltado por Schmidt, Ramos e Bittencourt (2019), os(as) professores(as) precisam atualizar constantemente seus conhecimentos, o que é fundamental para que possam compreender e acolher as necessidades e particularidades da educação inclusiva e dar apoio e direcionamento aos(as) alunos(as) com TEA.

Esperamos que, por meio desta pesquisa, os(as) professores(as) e pesquisadores(as) tenham acesso a um conjunto abrangente de informações atualizadas, proporcionando ferramentas necessárias para implementar estratégias pedagógicas adequadas que promovam a inclusão e garantam o direito à aprendizagem de todos(as), especialmente os(as) alunos(as) com TEA.

Além disso, dentre as diretrizes das políticas públicas educacionais voltadas à inclusão escolar, destacamos a relevância da formação e atualização contínua dos(as) professores(as) para atender a necessidades educacionais dos(as) alunos(as), independentemente de possuírem ou não deficiências (Brasil, 1994, 2008; 2015a). Nesse sentido, esta pesquisa colabora para a discussão sobre a formação e atualização dos(as) docentes no contexto da inclusão escolar de estudantes com TEA.

Acreditamos que o tema seja extremamente pertinente ao campo de pesquisa em educação e à sociedade como um todo. A intenção deste estudo foi trazer contribuições significativas para que os pesquisadores e pesquisadoras possam ter perspectivas abrangentes sobre aquilo que já foi produzido, discutido, e do que ainda precisa ser problematizado e explorado no campo das práticas pedagógicas voltadas a alunos(as) com TEA. O levantamento do Estado do Conhecimento possibilitou a divulgação científica dos resultados, beneficiando tanto professores(as) quanto pesquisadores(as), ao permitir uma avaliação mais precisa e a identificação das lacunas que enfrentamos na realidade educacional.

Por fim, seus resultados poderão ter impacto direto na melhoria da qualidade de ensino oferecida aos(as) alunos(as) com TEA, proporcionando-lhes uma educação mais inclusiva e equitativa.

Dessa forma, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as produções científicas relacionadas às práticas pedagógicas desenvolvidas aos(as) alunos(as) com TEA que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental com base nas teses e dissertações disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia⁴ (BDTD/Ibict) nos anos de 2012 a 2022. Para isso, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

⁴ Para facilitar a leitura, a partir desse ponto iremos referenciar a biblioteca pela sigla BDTD/Ibict.

1. Mapear a produção acadêmica sobre a prática pedagógica para alunos(as) com transtorno do espectro autista que frequentam os anos iniciais no ensino fundamental defendidas entre os anos de 2012 e 2022;
2. Caracterizar a produção em termos dos seguintes parâmetros bibliométricos: distribuição por nível de especialização; distribuição por gênero dos autores e orientadores; distribuição cronológica; distribuição por região do país; distribuição por IES; distribuição por programas de pós-graduação; distribuição por tipo de pesquisa; distribuição por tema; procedimentos metodológicos;
3. Identificar as práticas pedagógicas voltadas a alunos(as) com TEA que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental e as devidas bases conceituais dessas atividades;
4. Problematizar as práticas pedagógicas encontradas com base na Teoria da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

Lembramos que a definição do recorte temporal para este estudo foi definida a partir da criação da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Essa lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, com o objetivo de assegurar a inclusão de alunos(as) com TEA nas escolas. A escolha desse marco temporal foi fundamental, pois representa um momento significativo na legislação brasileira, reforçando a importância no contexto da educação inclusiva para pessoas com TEA.

A dissertação foi estruturada de forma a proporcionar uma compreensão sobre as práticas pedagógicas destinadas aos(as) alunos(as) com TEA. No primeiro capítulo, dedicado à introdução, contextualizamos o histórico educacional e social dessas crianças, destacando os desafios enfrentados e a relevância do presente estudo, bem como os objetivos e a problematização.

No segundo capítulo, exploramos o conceito do TEA e suas características, investigando a evolução do autismo enquanto foco de pesquisa científica ao longo da História. Essa abordagem buscou contextualizar o leitor e proporcionar uma compreensão mais aprofundada do tema a ser discutido.

O terceiro capítulo abordou o panorama das políticas públicas destinadas à Educação Especial, com foco no TEA. Exploramos conceitos e definições

relacionados à Educação Especial, discutimos a perspectiva da Educação Inclusiva, a relação entre educação e inclusão, além de práticas pedagógicas inclusivas.

No quarto capítulo, apresentamos a revisão de literatura para obter um panorama abrangente e atualizado sobre as práticas pedagógicas para alunos(as) com TEA. Essa revisão possibilitou o diálogo com os processos investigativos, fornecendo embasamento teórico consistente e auxiliando na delimitação da temática e do objeto de pesquisa.

No quinto capítulo, descrevemos minuciosamente o percurso metodológico, incluindo os procedimentos e instrumentos de pesquisa, os bancos de dados utilizados, assim como os descritores utilizados na busca. Além disso, detalhamos o processo de coleta, organização e análise dos dados.

No sexto capítulo, aprofundamos a discussão ao apresentarmos os resultados da análise bibliométrica. Além de abordarmos os parâmetros bibliométricos e informações relevantes extraídos da análise dos dados, nessa seção, fizemos as considerações que surgiram a partir da investigação.

No sétimo capítulo, demonstramos uma descrição minuciosa das práticas pedagógicas implementadas nas escolas de ensino fundamental – anos iniciais, destinadas aos(às) alunos(as) com TEA. Segundo os(as) autores(as) pesquisados(as), essas práticas objetivaram estabelecer um ambiente inclusivo e promover o desenvolvimento integral dos(as) alunos(as) com TEA, destacando iniciativas que atendam às especificidades desse público, com ênfase na colaboração, tanto entre o(a) estudante quanto entre a escola e a família. Esse enfoque ressaltou a importância de uma abordagem coletiva. No entanto, os desafios identificados, como a carência de recursos humanos e materiais e a necessidade de planejamento conjunto, apontaram para áreas críticas que merecem atenção. Essa descrição foi cuidadosamente embasada nos principais conceitos das teorias da Psicologia Histórico-Cultural, de Vigotsky, e da Pedagogia Histórico-Crítica, de Saviani. Os resultados alcançados revelaram não apenas as práticas adotadas, mas também os desafios enfrentados, proporcionando uma visão abrangente do cenário investigado e delineando as nuances do ambiente educacional inclusivo para alunos(as) com TEA.

Nas considerações finais, propomos tanto apresentar uma síntese dos capítulos e as conexões entre eles quanto destacar os principais resultados obtidos ao longo do estudo. Evidenciamos os desafios das práticas pedagógicas fundamentadas em uma abordagem intencional e planejada, ressaltando a

importância da formação específica dos educadores. Notamos uma lacuna identificada na implementação de estratégias colaborativas, especialmente do trabalho conjunto entre professores(as) do ensino regular, do AEE e o(a) segundo(a) professor(a), o que ressalta a contribuição do tema explorado nesta pesquisa para o campo da Educação Especial.

2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Nesta seção, nosso objetivo foi apresentar o conceito do TEA por meio de diferentes interpretações em manuais internacionais, contribuições médicas e pesquisas sobre o assunto. Exploramos as diversas conceituações e características do TEA ao longo do tempo, proporcionando uma visão abrangente das várias interpretações até o presente momento. Além disso, fornecemos um breve histórico sobre o autismo, desde a primeira aparição do termo, situando o leitor no contexto histórico que moldou o entendimento atual sobre o tema a ser discutido.

2.1 Compreendendo o TEA

O TEA é uma condição neurológica que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento da pessoa que o possui (Pereira; Brito, 2022; Ramos, 2019). Caracteriza-se por sua diversidade de sintomas, com intensidade e manifestações variadas em cada indivíduo, tornando-se um transtorno complexo e heterogêneo. Esses sintomas ocasionam desafios específicos na sala de aula, que exigem a adoção de práticas pedagógicas adequadas e inclusivas.

Torna-se importante, portanto, que todos(as), educadores(as) ou não, conheçam as características das pessoas com TEA, para termos uma sociedade verdadeiramente inclusiva e que promova o desenvolvimento de práticas que garantam os direitos e o respeito às diferenças dessas pessoas. Na próxima subseção, iremos detalhar melhor o conceito e o histórico do TEA.

O termo “espectro”⁵ foi introduzido pelo Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5)⁶ por ser um transtorno complexo, devido à variedade de sintomas e níveis de funcionalidade que se manifestam de modo particular em cada pessoa que o possui (American Psychiatric Association, 2014). A substituição do termo autismo por TEA reflete a compreensão da diversidade e complexidade desse

⁵ O termo espectro no autismo indica que essa condição não se limita a uma única categoria uniforme. O uso dessa terminologia reflete a diversidade e complexidade do autismo. Dentro desse espectro, existem diferentes níveis que ajudam a classificar as diversas manifestações do autismo.

⁶ O DSM é um manual que tem como a finalidade principal a realização de diagnósticos clínicos em psicologia e psiquiatria. Neste trabalho, o DSM é utilizado para uma descrição detalhada das possíveis características do autismo, com base nos conhecimentos científicos atuais, auxiliando na compreensão e identificação desse transtorno.

conjunto de condições, abrangendo uma ampla gama de características e necessidades individuais.

O DSM é um manual que fornece critérios e descrições para classificar e diagnosticar diferentes transtornos mentais incluindo o TEA, sendo amplamente utilizado no mundo e publicado pela Associação Americana de Psiquiatria (em inglês, American Psychiatric Association, a APA). A cada revisão, ele é atualizado com base em pesquisas e conhecimentos clínicos e fornece diretrizes padronizadas para profissionais de saúde mental ao avaliar, diagnosticar e tratar transtornos mentais. Atualmente, encontra-se em sua quinta edição, lançada em 2013, sendo que sua primeira edição data de 1952 (American Psychiatric Association, 2014; Stepanha, 2017).

No manual citado, o autismo foi classificado como transtorno do neurodesenvolvimento tendo suas características presentes desde o nascimento até a fase adulta. O autismo apresenta comprometimentos em diversas áreas, como na aprendizagem e na interação entre as pessoas, ocasionando prejuízo nas habilidades sociais, emocionais e comunicativas. Essas características não são consideradas homogêneas (American Psychiatric Association, 2014), “mas como um *continuum* em que algumas das características podem se apresentar de determinada maneira em alguns alunos e muito diferente em outros” (Schmidt *et al.*, 2016, p. 89).

Nesse sentido, embora as pessoas com autismo sejam diferentes entre si, elas compartilham características comuns associadas ao TEA, que incluem déficits na comunicação e na interação social e comportamentos repetitivos ou estereotipados. Como o autismo é um espectro, cada indivíduo possui suas próprias especificidades e interesses que irão determinar o apoio necessário para desenvolver suas habilidades de maneira eficaz (Brasil, 2015b; Kerches, 2021; Nunes; Azevedo; Schmidt, 2013; Oliveira; Paula, 2012).

Minha experiência pessoal proporcionou, até aqui, momentos ricos e valiosos sobre a diversidade do TEA. Tive a oportunidade de vivenciar duas situações distintas com irmãos autistas, sendo um deles um par de gêmeos. Os alunos não eram verbais, mas cada um apresentava características únicas que demandavam abordagens diferenciadas.

Os gêmeos possuíam necessidades diferentes, com um deles necessitando de um suporte mais intenso do que o outro. Enquanto um dos gêmeos resistia em participar de atividades, incluindo de educação física, o outro conseguia responder às

atividades propostas pelas professoras, apesar de não verbalizar. Assisti a vários vídeos que registraram esses momentos em sala de aula, nos quais ele participava com a turma, mesmo sem verbalizar. Lembro-me de uma atividade em que ele apontava as letras do alfabeto com uma régua, enquanto a turma fazia a leitura. Além disso, na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), a professora propôs uma atividade na qual havia um objeto e linhas correspondentes à quantidade de letras, e o aluno completou corretamente. Em seguida, diante da troca das letras, o estudante fez a devida correção, o que permitiu à professora avaliar que ele estava alfabetizado.

Em contraste, os outros irmãos apresentavam poucos avanços em sua aprendizagem e interação; apenas o mais novo mostrava sinais de progresso observados pelas professoras. Somente os gêmeos recebiam terapias e participavam da sala do AEE, enquanto os outros irmãos não tinham acesso a qualquer tratamento terapêutico e a mãe não conseguia levá-los ao AEE. Esse aspecto ressalta a importância crucial das intervenções precoces no desenvolvimento de indivíduos com autismo.

Uma característica importante dos indivíduos com TEA é que o número de meninos afetados é maior do que o de meninas. Apesar disso, os estudos científicos ainda não têm um diagnóstico conclusivo que explique a incidência maior em meninos. De acordo com Kerches (2022, p. 31), a “influência genética (68%-94%), com alta herdabilidade” no desenvolvimento do autismo, é pouco afetada por fatores ambientais. Desse modo, embora a origem exata desse transtorno ainda não seja completamente compreendida, a influência genética se destaca como um importante fator no desenvolvimento do TEA.

O interessante é que, até o ano de 2022, tive a experiência de trabalhar somente com meninos, e esse grupo constituía um número significativo entre o público com o transtorno. Já no ano de 2023, após minha mudança de escola e região, tive a oportunidade de conhecer alunas com TEA. Além disso, conheci uma outra aluna que participa da sala de AEE em nossa unidade escolar. Essa diversidade de experiências reforça a constatação da predominância maior de diagnósticos do TEA em meninos.

Dentro do espectro do autismo, cada criança apresenta suas próprias características de maneira única e em seu próprio tempo. Alguns traços marcantes, como a repetição de comportamentos e interesses muito seletivos, podem ser observados desde os primeiros meses de vida em alguns casos, enquanto, em outros,

o desenvolvimento ocorre de acordo com o esperado durante a infância, e as características do autismo se manifestam tardiamente. Em alguns casos, é possível observar uma regressão das habilidades já aprendidas, tornando-se mais evidente até os dois anos de idade. Essas características podem acompanhar a pessoa durante toda a vida adulta (Ferreira; Freitas, 2021; Hernandez, 2021; Kerches, 2022).

Em uma conversa com uma mãe que estava esperando a filha no atendimento da sala de AEE, na escola em que trabalho atualmente, ela compartilhou que a criança nasceu prematura, mas apresentou um desenvolvimento aparentemente dentro do esperado no primeiro ano de vida. A criança começou a falar algumas palavras, brincava com outras crianças e interagia com os familiares. No entanto, por volta dos dois anos de idade, a mãe começou a notar algumas mudanças no comportamento da filha.

Ela percebeu que a criança não respondia quando era chamada, passou a se afastar dos familiares e a evitar interações sociais. Além disso, notou que a filha passou a ser mais seletiva ao se alimentar. Preocupada com essas alterações, a mãe a levou a vários especialistas, até que, finalmente, recebeu o diagnóstico de autismo. Vale ressaltar que a mãe também relatou que tinha um sobrinho por parte do marido que também possuía essa condição.

Conforme exposto acima, observamos que cada criança tem seu tempo e sua necessidade. O autismo é definido como distúrbio complexo do neurodesenvolvimento que se manifesta de maneiras diferentes em cada indivíduo, podendo comprometer a linguagem verbal ou não verbal, a interação entre pares e o comportamento. Os pais e familiares vão percebendo essas mudanças de comportamentos repetitivos e interesses restritos e específicos de acordo com o crescimento do seu filho ou filha, fazendo comparações com outras crianças da mesma idade, ou os(as) professores(as) notam alterações quando a criança começa a frequentar a escola (Ferreira; Freitas, 2021).

De acordo com Onzi e Gomes (2015, p. 2), “o TEA é considerado um transtorno que vai além da sua complexidade, distante de ser definido com exatidão, pois não existem meios pelos quais se possa testá-lo, muito menos medi-lo”. O diagnóstico do autismo ocorre por meio da avaliação clínica e da observação dos comportamentos que a pessoa apresenta realizadas por uma equipe multiprofissional. Dessa forma, não se trata de uma patologia possível de ser diagnosticada por testes laboratoriais.

A busca precoce pelo diagnóstico e tratamento é essencial, uma vez que o cérebro infantil possui maior elasticidade e capacidade de adaptação durante os primeiros anos de vida. Portanto, é necessário realizar intervenções adequadas e planejadas de acordo com as necessidades específicas de cada criança, pois cada experiência vivenciada nesse período inicial será fundamental para a formação das conexões neurais e para um desenvolvimento mais eficaz em seu meio social (Brasil, 2014; Grandin; Panek, 2015)⁷.

Por se tratar de uma condição neurológica, o autismo não pode ser categorizado como uma doença, evitando assim a conotação negativa ou prejudicial associada à terminologia “doença”. A concepção de doença frequentemente está relacionada à deterioração da saúde física, à presença de dor ou ao sofrimento físico. Na verdade, o autismo implica variações no funcionamento dos sistemas cerebrais e, por conseguinte, não possui cura. Nesse sentido, quanto mais cedo a criança for diagnosticada e começar o tratamento e as devidas intervenções com profissionais como fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos e outras especialidades, mais ela poderá se adaptar gradativamente, ao meio social e acadêmico, direcionando para o apoio no desenvolvimento de habilidade sociais, de comunicação e destaca suas potencialidades e a diversidade de cada indivíduo, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida das pessoas com TEA (Brasil, 2015a; Ferreira; Freitas, 2021; Grandin; Panek, 2015; Hernandez, 2021).

A criação de rótulos, principalmente das pessoas com autismo, é uma prática considerada cada vez menos recomendada, especialmente considerando os critérios do DSM-5. Os diagnósticos são ferramentas necessárias para compreender as necessidades individuais da pessoa e fornecer o apoio necessário para o seu desenvolvimento. Concordamos com Afonso (2014) sobre a importância do diagnóstico para os(as) profissionais da educação:

Para a escola, saber o diagnóstico é importante e permite, em muitos casos, oferecer para a criança o que ela precisa, inclusive para ficar bem na escola. A dificuldade está na forma de utilizar e no peso que a educação atribui a este documento médico (Afonso, 2014, p. 162).

⁷ Temple Grandin, nascida em 1947, é autista, escritora do livro *O cérebro autista*, em coautoria com Richard Panek. Ela descreve sobre suas experiências como autista e as suas contribuições para a ciência ao ser estudada através da neuroimagem e da genética.

Assim, o laudo torna-se importante para a escola a fim de proporcionar à criança uma experiência escolar positiva. Além disso, é importante destacar que, em muitos casos, o laudo é necessário para que a criança tenha acesso ao atendimento na Sala de Recursos, especialmente nas escolas municipais de Sorocaba.

Grandin e Panek (2015) abordaram um ponto importante para as pessoas com TEA, a hipersensibilidade sensorial. Essa característica, considerada comum no espectro, acaba gerando uma preocupação significativa, pois afeta como esses indivíduos reagem ao ambiente em que estão inseridos.

Devido à sensibilidade aumentada que os autistas possuem, eles podem reagir negativamente aos estímulos sensoriais do ambiente, podendo apresentar tanto a hiperreação, que é uma resposta sensorial intensa, quanto a hiporreação, que é uma resposta sensorial ou mesmo social reduzida, o que pode causar desconforto e ansiedade (American Psychiatric Association, 2014; Kerches, 2022).

Esses comportamentos podem se manifestar de diversas maneiras, variando de acordo com o contexto, e acabam por impactar as atividades diárias das crianças com TEA. Um exemplo comum de hiperreação é quando colocam as mãos no ouvido em resposta ao excesso de barulho, principalmente durante o intervalo. Elas se sentem muito incomodadas e não conseguem ficar no mesmo ambiente. Outro exemplo frequente é a preferência por alimentos com texturas mais secas, como arroz e pão sem recheio. Por outro lado, exemplos de hiporreação incluem a falta de resposta ou ausência de contato visual quando tentamos estabelecer uma interação ou dar algum comando. É muito comum chamarmos um aluno ou aluna e, no mesmo instante, ele ou ela se virar para olhar e responder; com os(as) alunos(as) com TEA, entretanto, essa não é uma reação comum, pois geralmente eles não têm esse contato visual ou resposta imediata.

Outras características frequentes em indivíduos com TEA, que dificultam a interação, comunicação e, conseqüentemente, a aprendizagem, incluem a dificuldade em concentrar-se ou participar em atividades em grupo, bem como a dificuldade em estabelecer uma comunicação natural para expressar seus interesses e desejos. Além disso, é comum a ocorrência da ecolalia, que é a repetição da fala e de sons que

ouvem no ambiente, muitas vezes com a finalidade de autorregulação⁸ (Kerches, 2022).

Uma situação relacionada à ecolalia encontra-se no relato de uma mãe que estava atrasada para ir ao trabalho e entrou no carro com pressa. Seu filho tinha o costume de fechar a porta do carro, mas, naquele dia, ela não deu importância a essa ação e o colocou no carro, fechando a porta rapidamente antes de levá-lo a escola. O filho começou a repetir “fechar a porta, fechar a porta” e continuou a fazê-lo mesmo quando chegaram à escola. Durante todo o período em que esteve na escola, ele ficou repetindo a frase “fechar a porta”. Quando a mãe veio buscá-lo, a professora relatou o sofrimento que seu filho havia passado. Ao retornar ao carro, a mãe deixou que o filho fechasse a porta e, no mesmo instante, a criança se autorregulou. Nessa situação, é necessário compreender que atitudes que parecem simples para nós têm um significado completamente diferente para esses sujeitos. Portanto, precisamos aprender com eles e respeitar as suas especificidades.

Outra característica peculiar é o hiperfoco, no qual a criança com autismo demonstra um interesse muito intenso por algo específico, esquecendo tudo que está ao seu redor. Isso pode incluir obsessão por objetos, luzes e rotinas rígidas. Por exemplo, algumas crianças adoram tudo que envolva dinossauros. Nesses momentos, os(as) professores(as) podem aproveitar esse interesse como ponto de partida para estimular o(a) estudante, incorporando atividades relacionadas ao tema (American Psychiatric Association, 2014; Brasil, 2014; Ferreira; Freitas, 2021; Kerches, 2022).

Conforme citado acima, a sensibilidade sensorial pode ser uma limitação para as pessoas com TEA, privando-as de participar de eventos sociais, como festas de aniversário e encontro com amigos, devido ao excesso de barulho e estímulos sensoriais presentes no ambiente. Durante os atendimentos realizados com familiares na escola, uma mãe compartilhou que deixou de celebrar o aniversário de seus filhos gêmeos devido ao aumento da hipersensibilidade sensorial. Ao perceber que as festividades causavam desconforto e sofrimento neles, a celebração tornou-se uma fonte de frustração. Como solução, optou por não realizar festas com familiares ou amigos.

⁸ É o mecanismo de autocontrole produzido pelo próprio autista, que, através da autorregulação, lhe proporciona sensações agradáveis e permite que ele volte ao seu estado de calma e organização.

As situações mencionadas reforçam a importância do auxílio de profissionais experientes. A estimulação precoce desempenha um papel essencial ao atender às reais necessidades da criança, contribuindo para a prevenção de agravos, a promoção e a proteção da saúde, com impacto positivo na qualidade de vida tanto das pessoas afetadas pelo TEA quanto de suas famílias (Brasil, 2015b).

No entanto, a realidade brasileira apresenta diversos desafios quando se trata de acesso a tratamentos adequados, uma vez que muitas famílias dependem do Sistema Único de Saúde (SUS) ou de organizações não governamentais (ONGs) para obterem atendimento. Com o aumento de diagnósticos de autismo, nem sempre é possível atender a todos (as) com qualidade necessária.

Essa realidade é frequentemente compartilhada pelas mães, o que acaba dificultando o trabalho nas unidades escolares e a orientação aos familiares para que possam lidar com as características específicas do TEA. Muitas mães necessitam esperar por vagas, e o tratamento não é contínuo, pois não há profissionais especialistas em número suficiente para o crescente número de pessoas com esse diagnóstico. Além disso, a maioria das famílias não possui convênio médico, o que limita ainda mais o acesso ao tratamento adequado. Esses obstáculos tornam a jornada das crianças com TEA, das famílias e dos educadores ainda mais desafiadora e reforçam a necessidade de investimentos em políticas públicas e em infraestrutura para melhorar o suporte e o atendimento a esse público.

Essa dificuldade de acesso ao tratamento adequado para o autismo é ainda mais relevante quando consideramos a contribuição do DSM-5, que classificou o autismo em três níveis de suporte e de intervenção necessários para as atividades diárias do indivíduo. Esses níveis podem mudar ao longo da vida, demonstrando o quanto essa pessoa irá desempenhar suas atividades diárias de maneira independente (American Psychiatric Association, 2014).

Os níveis estão relacionados à comunicação e à interação social e comportamental, conforme destacado no Quadro 1:

Quadro 1 – Níveis de suporte

NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3
Significa que a pessoa requer suporte leve, podendo desenvolver suas atividades diárias e sociais satisfatoriamente com apoio e intervenções adequadas. Sem este apoio podem ser notáveis os prejuízos comportamentais e na comunicação. Geralmente costuma ter habilidade cognitiva dentro da média.	Significa que a pessoa requer suporte substancial ou moderado. Mesmo com o apoio é notável o prejuízo social, afetando sua compreensão, no desenvolvimento da fala e habilidades de vida diária. Neste caso pode estar associado a deficiência intelectual.	Significa que a pessoa requer um suporte substancial ou severo. Há um enorme prejuízo em seu funcionamento, com grave prejuízo na comunicação social, tanto verbal quanto não verbal. É comum haver a deficiência intelectual e outras comorbidades ou transtornos e prejuízo nas atividades de rotinas diárias, prejudicando sua autonomia e independência.

Fonte: adaptado de American Psychiatric Association, 2014, p. 52; Kerches, 2022.

O conhecimento dos níveis não apenas auxilia na identificação do grau de apoio necessário para as crianças com TEA, como também orienta as estratégias apropriadas a serem aplicadas de acordo com seu grau de comprometimento. Também se torna relevante quando a criança enfrenta situações desafiadoras, como mudanças na rotina ou eventos sociais. Nesse caso, é possível antecipar as possíveis situações que podem desencadear crises e evitar sofrimento para a pessoa com TEA.

Assim, o que importa é a clareza no diagnóstico e na compreensão da condição desse transtorno. Vale ressaltar que esses déficits se apresentam de maneira única em cada indivíduo, manifestando-se de diversas formas. Isso inclui a dificuldade em compartilhar emoções e fazer amizades, assim como desafios na comunicação, seja verbal ou não. Este último aspecto envolve a dificuldade em compreender e utilizar gestos e expressões faciais para se comunicar.

Como mencionado anteriormente, as pessoas com autismo apresentam características semelhantes, porém, devido ao espectro em que se encontram, não é possível padronizar os comportamentos atípicos, repetitivos e estereotipados. No entanto, muitos apresentam prejuízos motores e sensoriais, nas habilidades de comunicação e déficits na interação social e emocional.

Diante do que foi explanado sobre o autismo, as suas peculiaridades e os desafios relacionados à convivência com uma criança com essa deficiência, faz-se necessário ter um olhar acolhedor para as famílias. No momento em que recebem o diagnóstico do (a) filho (a), inicia-se um processo de luto, pois todas as expectativas que tinham em torno da criança tão esperada e que deveria ser “perfeita”, além dos

sonhos e esperanças, acabam ali, na frente do(a) profissional da saúde (Brasil, 2014; Ferreira; Freitas, 2021; Kerches, 2022).

Essa reação é compreensível, uma vez que o receio em relação ao futuro, as preocupações econômicas e, frequentemente, a necessidade de um dos pais renunciar ao trabalho para dedicar tempo às idas e vindas das terapias podem gerar inseguranças. Além disso, casos de separação após o diagnóstico muitas vezes colocam sobre as mães a responsabilidade integral pela educação das crianças (Brasil, 2014; Ferreira; Freitas, 2021; Kerches, 2021).

Muitas mães compartilham suas angústias e preocupações com o futuro dos(as) filhos(as). É comum o relato que segue: “Tenho medo do que vai acontecer quando não estiver mais aqui para cuidar do meu filho. Como ele vai se virar sozinho? Eu e meu marido ficamos conversando e choramos muito em pensar no futuro dele, quando estivermos velhos”. Essas inquietações expressam a aflição dos pais e a busca pelo bem-estar de seus filhos e suas filhas.

Além disso, é importante destacar que os familiares são as melhores fontes de informação sobre a criança, uma vez que estão em constante aprendizado com seus (suas) filhos(as), adquirindo um conhecimento único sobre suas características e necessidades. Como diretora, sempre oriento os(as) professores(as) a estabelecerem um diálogo aberto e acolhedor com os pais, buscando essas informações valiosas que ajudarão a entender melhor a criança e suas particularidades.

Em suma, o TEA é um transtorno complexo que não deve ser tratado de forma simplista, ignorando a diversidade de sintomas. Cada ser é único e deve ser respeitado em sua singularidade. Ademais, o autismo não deve ser tratado como uma condição negativa, e o indivíduo com TEA deve ser visto em sua integralidade e como sujeito histórico e cultural.

A inclusão é o caminho para que essas pessoas sejam compreendidas e aceitas por suas diferenças, independentemente de suas condições neurológicas. É importante que seus talentos e habilidades possam ser valorizados e possam contribuir para a sociedade em que fazem parte.

2.2 O autismo como preocupação da pesquisa científica na História

As pessoas com autismo sempre existiram ao longo da História, mesmo que não fossem caracterizadas pelo conceito empregado atualmente. A palavra “autismo”

foi utilizada pela primeira vez em 1911 pelo psiquiatra suíço Eugene Bleuler (Cunha, 2014), quando, em seus estudos, descreveu as características comuns em adultos com esquizofrenia que não gostavam de se comunicar e preferiam o isolamento social. Somente mais tarde, esses comportamentos foram observados também em crianças, que pareciam viver dentro de seu próprio mundo (Stepanha, 2017; Cunha, 2014).

Alguns anos mais tarde, um psiquiatra lançou ao mundo as bases para a compreensão sobre o autismo. Leo Kanner, médico e psiquiatra austríaco naturalizado norte-americano, publicou, em 1943, o artigo intitulado *Os distúrbios autísticos do contato afetivo*, no qual relatou o estudo de caso de onze crianças, com idade entre dois e oito anos, que apresentavam sintomas diferentes da maioria das crianças da mesma idade (Brasil, 2013; 2015b; Cunha, 2014; Klin, 2006).

Neste estudo, Kanner diferenciou a esquizofrenia das psicoses infantis do autismo, atribuindo a este último uma condição que era identificada desde o nascimento. Em sua observação e a partir dos relatos dos familiares das crianças, o médico identificou que elas não demonstravam vínculos afetivos, não produziam respostas quando eram estimuladas e, devido ao isolamento extremo, não faziam contato visual com as pessoas e objetos ao redor, mostrando comportamentos repetitivos (Brasil, 2013; Cunha, 2014; Klin, 2006).

O estudioso observou que apenas três crianças não apresentavam a fala, nas outras, a fala não tinha a função social de comunicação, ou seja, proferiam uma lista de palavras ou repetiam sucessivamente frases sem sentido (ecolalia) ou que ouviam de outra pessoa para expressar suas vontades ou necessidades. Kanner atribuiu a possível causa do autismo aos pais. Em suas pesquisas, notou que os genitores eram pessoas intelectuais e bem-sucedidas, mas não eram amorosos e próximos dos(as) filhos(as), utilizando o termo “mães geladeiras” para se referir às mães que não dariam afeto e não se dedicavam à educação das crianças (Brasil, 2013; 2015b; Cunha, 2014; Klin, 2006; Silva, 2020). Esse termo é considerado ultrapassado e não é mais utilizado nos dias de hoje.

Posteriormente, e com o avanço dos estudos, Kanner revisou sua perspectiva ao constatar que a falta de amor e atenção dos pais não era a causa do autismo. Essa revisão, no entanto, não amenizou os danos emocionais causados aos pais, que, por muito tempo, sentiram-se culpados pelo desenvolvimento do autismo em seus(as) filhos(as). O entendimento atual reconhece o autismo como um transtorno do

desenvolvimento, resultante de uma complexa interação de fatores genéticos e ambientais (Brasil, 2015b; Klin, 2006; Stepanha, 2017).

O médico eliminou qualquer dúvida quanto à diferença entre autismo e esquizofrenia infantil ao observar uma semelhança comum entre as crianças estudadas desde os seus primeiros dias de vida: a dificuldade de não conseguirem se relacionar socialmente da forma esperada, tanto com outras pessoas, incluindo seus familiares, quanto em situações cotidianas (Brasil, 2015b; Klin, 2006; Stepanha, 2017).

Kanner, além de observar as limitações nas crianças, também descreveu habilidades e peculiaridades notáveis, como proficiência em matemática, memória fotográfica, entre outras, que se destacavam em relação ao desenvolvimento típico de outras crianças (Klin, 2006; Stepanha, 2017).

Logo em seguida ao trabalho de Kanner, outro psiquiatra austríaco, Hans Asperger, ficou muito conhecido ao estudar o tema. Em 1944, Asperger publicou um artigo intitulado *A psicopatia autística na infância*, no qual relatou suas conclusões após observar quatro crianças atípicas que apresentavam dificuldade em manter contato visual, exibiam um olhar distante, como se estivessem desconectadas da realidade, e apresentavam movimentos estereotipados, bem como uma obsessão por objetos específicos. Ademais, observou a prevalência desses comportamentos em meninos. Outras características também lhe chamaram a atenção, como a inteligência dessas crianças, que exibiam habilidades e talentos excepcionais, especialmente em operações matemáticas e memorização de datas e números (Brasil, 2013; 2015b; Cunha, 2014; Klin, 2006; Neves, 2018).

A Síndrome de Asperger foi assim nomeada em homenagem ao pesquisador e sua teoria ficou conhecida na Europa. Em 1980, foi incluída no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-3), como uma das subcategorias para descrever o autismo, mas como uma condição separada chamada Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TIDs). Esses transtornos incluíam o autismo infantil precoce, a Síndrome de Asperger e outros transtornos relacionados. Na publicação de 1994, o DSM-4, a Síndrome de Asperger continuou sendo separada dentro dos TIDs. Já em 2013, o DSM-5 passou a considerar a Síndrome de Asperger como um subtipo do TEA para os casos mais leves de autismo (American Psychiatric Association, 2014; Brasil, 2014; 2015b).

Com o avanço das pesquisas e o entendimento sobre o autismo, novas observações foram acrescentadas ao quadro dessa condição. O pesquisador e psiquiatra inglês Michael Rutter (Klin, 2006; Vargas; Schimidt, 2011) contribuiu para ampliar a compreensão sobre o distúrbio ao apontar os déficits cognitivos como uma manifestação adicional do autismo, vindo a contemplar as classificações já utilizadas para o diagnóstico, que estão relacionadas a uma patologia do sistema nervoso central. Nesse sentido, o autismo passou a ser reconhecido como um Transtorno do Desenvolvimento Neurológico e deixou de ser classificado como psicose infantil (Brasil, 2015b; Klin, 2006; Stepanha, 2017; Vargas; Schimidt, 2011).

Em outras palavras, a compreensão atual do autismo enfatiza que as pessoas no espectro não estão perdendo o contato com a realidade nem vivem em um mundo à parte, mas, sim, vivenciam o cotidiano de maneiras únicas, especialmente no que diz respeito à forma como processam informações e se envolvem socialmente (American Psychiatric Association, 2014).

Atualmente, apesar dos avanços no conhecimento médico e social sobre as características do TEA, é comum que muitos pais busquem um diagnóstico quando a criança ingressa na escola, em especial no primeiro ano do ensino fundamental. A grande maioria dos genitores relata que ter notado “algo diferente” em seus filhos ou filhas, mas frequentemente enfrentam dificuldades na busca por um diagnóstico.

Nessa fase, os(as) professores(as) e a equipe escolar desempenham um papel fundamental ao perceberem que a criança não está avançando na aprendizagem conforme o esperado. A interação dessas crianças com TEA é visivelmente mais restrita e acompanhada por comportamentos marcados por estereotípias, o que as destacam de maneira significativa em relação às crianças típicas. É evidente que o suporte de um adulto é essencial para essas crianças, contribuindo não apenas para a regulação de suas emoções, pensamentos e comportamentos, mas também buscando intervenções que proporcionem um ambiente propício ao desenvolvimento de suas habilidades e à otimização do processo de aprendizagem.

As atualizações no DSM refletem a transformação do entendimento e da classificação dos transtornos do espectro autista ao longo do tempo. A inclusão da Síndrome de Asperger como subtipo do TEA no DSM-5 busca oferecer uma abordagem mais unificada e abrangente para a compreensão e diagnóstico desses transtornos, levando em consideração a ampla variação de características e níveis de

gravidade observados nos indivíduos afetados (American Psychiatric Association, 2014).

Em paralelo às pesquisas de Rutter, o trabalho da psiquiatra Lorna Wing (Brasil, 2015b; Klin, 2006; Stepanha, 2017) colaborou para o avanço da compreensão sobre a síndrome, contribuindo significativamente para a definição do conceito de “espectro do autismo”. O conceito surgiu devido a esse transtorno possuir vários sintomas e níveis de gravidade, dos mais leves aos mais severos, mudando de pessoa para pessoa (Brasil, 2015b; Klin, 2006; Stepanha, 2017).

As contribuições de Wing surgiram a partir de sua experiência familiar na década de 1950, quando sua filha foi diagnosticada como autista. Por essa razão, Wing se aprofundou nos estudos sobre o autismo, pelo fato de existir poucas informações existentes sobre esse distúrbio. Sua dedicação na busca por entender o assunto colaborou para o avanço científico e gerou muitos benefícios para a sociedade. Importante ressaltar que o conceito de espectro do autismo, ou *continuum*, representou um marco muito significativo. Em 1980, foi introduzido no Manual do DSM-3, permitindo uma compreensão mais abrangente do autismo (Klin, 2006; Rodrigues, 2017; Stepanha, 2017; Vargas; Schimidt, 2011).

Wing, ao observar as crianças londrinas, destacou características específicas no autismo que não eram observadas em outros distúrbios. Essas características foram agrupadas e ficaram conhecidas como “Tríade de Lorna Wing” (Rodrigues, 2017, p. 65; Stepanha, 2017, p. 24).

A Tríade de Lorna Wing descreve três áreas principais de dificuldades frequentemente presentes em indivíduos no espectro do autismo: (i) dificuldades na interação social, ou seja, quando a pessoa tem dificuldade em manter e estabelecer relacionamentos, na compreensão de expressões faciais e linguagem corporal e tem preferência em fazer atividades solitárias; (ii) dificuldades na comunicação verbal e não verbal, podendo se manifestar como atrasos na linguagem, dificuldades em expressar pensamentos e sentimentos, e em entender e responder adequadamente à comunicação dos outros, o que inclui compreender sarcasmo ou linguagem figurada; (iii) padrões restritos e repetitivos de comportamento e interesses, fixação em determinados temas ou objetos, e resistência a mudanças na rotina, limitando a capacidade da criança de explorar sua imaginação e criatividade durante as brincadeiras (Stepanha, 2017; Vargas; Schimidt, 2011, p. 6-7).

Ao reconhecer esses elementos fundamentais para a compreensão do autismo, é possível desenvolver intervenções pontuais que devem ser tomadas de acordo com os aspectos biológicos, cognitivos e comportamentais dessa condição, buscando oferecer suporte adequado para que a pessoa com autismo possa atingir todo o seu potencial.

Wing demonstrou seu interesse pela pesquisa primeiramente como mãe, ajudando a elaborar uma abordagem mais inclusiva e centrada no indivíduo, e não na sua condição, ao considerar, assim, as suas potencialidades. As contribuições de Wing auxiliaram tanto familiares como a sociedade em geral a ter uma melhor compreensão desse transtorno, devido à diversidade e complexidade do espectro do autismo, já que a condição se manifesta de maneira particular em cada sujeito (Rodrigues, 2017).

Com o crescimento dos casos e a crescente conscientização da sociedade sobre os direitos das pessoas com deficiência, observou-se um notável aumento nas pesquisas e no entendimento do autismo. Esse progresso contínuo impulsiona a promoção da inclusão e assegura que todos tenham o direito de viver em sociedade com equidade e respeito, como todo cidadão merece.

Nesse sentido, a criação do DSM foi benéfico ao oferecer um entendimento mais abrangente, estendendo-se para além da área da saúde mental. Esse manual proporcionou padronização e critérios para o diagnóstico de transtornos em diversos países. No entanto, como mencionado anteriormente, a visibilidade do autismo só ocorreu a partir da terceira edição do DSM-3, em 1980. Nesse ponto, o autismo deixou de ser classificado como psicose infantil e passou a integrar a categoria de Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, sendo considerado um subtipo dessa classificação.

Na quarta edição do DSM-4, em 1994, o autismo recebeu importantes alterações e acréscimos nos critérios diagnósticos, subdividindo os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) em cinco categorias: a “Síndrome de Rett”; o “Transtorno Desintegrativo da Infância”; o “Transtorno de Asperger”; o “Transtorno Autista”; e o “Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação”. Uma maior ênfase foi dada aos prejuízos na interação social e comunicação, bem como maior atenção aos comportamentos repetitivos e restritos. Já a quinta edição, o DSM-5, lançada em 2013, enfatizou a presença desses sintomas antes dos três anos de idade, além de ter destacado que o autismo se manifesta ao longo de toda a vida. Esse ponto de diferenciação entre o autismo e a esquizofrenia é considerado

fundamental para compreendermos que o autismo é uma condição que perdura ao longo da vida da pessoa, enquanto a esquizofrenia pode se manifestar em alguns momentos (American Psychiatric Association, 2003; Vargas; Schimidt, 2011).

O DSM-5 unificou as categorias dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, sob o termo “Transtorno do Espectro Autista” (TEA). Essa nova classificação, inserida no grupo de Transtornos do Neurodesenvolvimento, baseou-se na descrição da variedade de sintomas e dos níveis de gravidade presentes no TEA. Esses sintomas incluem “déficits persistentes na comunicação e interação social, e padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades” (American Psychiatric Association, 2014, p. 53). A nova descrição do DMS-5 possibilitou uma melhor compreensão do transtorno, tanto para os(as) profissionais da saúde quanto para familiares e sociedade em geral, e enfatizou a busca do diagnóstico precoce e do tratamento adequado (Kerches, 2022).

Assim, o conceito do TEA tem sido pesquisado de forma mais abrangente em todo o mundo, graças ao crescente avanço das pesquisas. Diante desse cenário, a compreensão e a conscientização têm auxiliado no aperfeiçoamento de intervenções mais precisas, dando suporte aos familiares e contribuindo para a melhoria da qualidade de vida e desenvolvimento dos sujeitos com autismo. É relevante destacar que, dado que o autismo não possui uma causa específica, essas classificações que surgem ao longo dos anos têm o propósito de atualizar as novas pesquisas e contribuir para o avanço do conhecimento sobre as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e para a sociedade em geral (American Psychiatric Association, 2014; Kerches, 2022).

À medida que reconhecemos a evolução no entendimento do TEA, percebemos a necessidade premente de traduzir esse conhecimento em ações concretas e políticas públicas efetivas. O panorama internacional nos revela avanços significativos no desenvolvimento de intervenções e apoios, ressaltando a importância da conscientização para a melhoria da qualidade de vida de indivíduos com autismo e de suas famílias.

Nesse contexto, concentramos nossa atenção nas políticas públicas no Brasil, as quais desempenham um papel de grande relevância na implementação de estratégias inclusivas e acessíveis. Diante do aumento contínuo do número de diagnósticos de pessoas com TEA, torna-se imperativo investigar como as políticas educacionais brasileiras têm respondido a esse desafio crescente e de que maneira

podem ser aprimoradas para garantir uma educação de qualidade para todos. O próximo capítulo se propôs a explorar o panorama da Educação Especial para o TEA no cenário brasileiro, promovendo uma análise crítica e propositiva das políticas públicas como instrumento essencial para atender às demandas dessa comunidade.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL: O CAMINHO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA O TEA

Neste capítulo, exploramos o cenário das políticas públicas direcionadas à Educação Especial, com um enfoque específico no TEA. Iniciamos com a abordagem da conceituação de Educação Especial desde os seus primórdios, destacando sua visibilidade ao longo do tempo.

Em seguida, analisamos a perspectiva da Educação Inclusiva, examinando as políticas públicas envolvidas e a evolução das leis que gradualmente passaram a reconhecer e incluir alunos(as) com TEA nas escolas. Além disso, investigamos a relação entre educação e inclusão, considerando a obrigatoriedade e os marcos legais que propiciaram a presença desse público nas instituições de ensino. Por fim, examinamos as definições de alguns teóricos sobre as práticas pedagógicas inclusivas.

O papel das políticas públicas envolve as ações e decisões deliberadas do governo, destinadas a resolver problemas sociais específicos, atender às necessidades da população e promover o bem-estar geral. É importante destacar que existem três tipos principais de políticas públicas: as redistributivas, as distributivas e as regulatórias, e para esse estudo iremos focar nas políticas regulatórias.

No contexto da implementação das políticas redistributivas e distributivas para atender às demandas da população, a presença das políticas públicas regulatórias é essencial. Estas se situam no âmbito da ação legislativa, estabelecendo leis que normatizam e direcionam os recursos públicos para tais políticas (Oliveira, 2021).

As políticas regulatórias delineiam as diretrizes sobre o que deve ser feito e o que deve ser evitado. Ao contrário das políticas distributivas, que são mais focalizadas e pontuais, as regulatórias demandam mais tempo para sua elaboração e implementação, apesar de serem de longo prazo. Além disso, elas beneficiam os indivíduos de determinados grupos de forma distinta (Oliveira, 2021).

A seguir, buscamos compreender as definições e conceitos essenciais da Educação Especial para melhor entender como as políticas regulatórias impactam diretamente na implementação dessas medidas e serviços educacionais especializados, garantindo o direito à escolarização de todos os estudantes, conforme previsto por lei.

3.1 Educação Especial: definições e conceitos

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, determina os recursos e serviços educacionais especializados organizados para dar o suporte necessário para atender, complementar ou suplementar as especificidades de cada educando. Além disso, promove o AEE e orienta os(as) professores(as) para que possam utilizar de forma adequada os recursos no processo de ensino e aprendizagem nas escolas do ensino regular, em classe comum (Brasil, 2008; Zuliani; Silva, 2023). Dessa forma, todos os estudantes, desde a Educação Infantil, têm direito à escolarização garantido por lei.

A modalidade da Educação Especial deve assegurar que todas as pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação tenham uma educação de qualidade, cabendo ao Estado garantir esse direito fundamental, pois a educação é um direito subjetivo, garantida por lei desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Nesse sentido, a perspectiva de uma política de inclusão escolar ganha atenção e respaldo normativo com a intenção de garantir os direitos das pessoas com deficiências, pois todos os cidadãos são considerados sujeitos de direitos, sem que haja exclusão social.

Para que a Educação Especial no Brasil tivesse a contextualização e a visibilidade atuais, foi necessário que médicos, familiares, educadores e sociedade em geral lutassem pela efetivação dos direitos de todos, especialmente no âmbito da educação pública. Com isso, políticas públicas em torno da Educação Inclusiva também começaram a ganhar espaço (Jannuzzi, 2012; Zuliani; Silva, 2023), sob influência das convenções internacionais, como a Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990, e a Declaração de Salamanca, de 1994, confirmada por vários países, incluindo o Brasil. Esses marcos enfatizam a importância da escola inclusiva e da reestruturação dos currículos para que todos os alunos e alunas aprendam juntos nas escolas regulares, de acordo com as diversidades dos(as) estudantes (Jannuzzi, 2012). Dessa forma, a educação para todos refere-se a todas as crianças com deficiência ou não e cujas necessidades educacionais específicas requerem uma atenção diferenciada, por meio da adoção de estratégias pedagógicas e acompanhamento dos(as) estudantes em seu desenvolvimento, objetivando o respeito ao direito humano, em uma escola realmente inclusiva (Zuliani; Silva, 2023).

Nesse contexto, a próxima subseção teve como objetivo explorar a interface entre a Educação Especial e a perspectiva da Educação Inclusiva, delineando como essas abordagens convergem e oferecem direcionamentos importantes para uma educação que atenda efetivamente a todos (as).

3.2 A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

Com o movimento global em prol da inclusão, em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial. No entanto, essa política não possibilitou mudanças necessárias nas práticas pedagógicas e no apoio pedagógico especializado, reforçando a ideia de que as pessoas com deficiência deveriam frequentar exclusivamente as escolas de Educação Especial. Essa política orientava:

o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais (Brasil, 1994, p. 19).

Desse modo, a referida política não promoveu qualquer reestruturação das escolas comuns para o atendimento aos(as) alunos(as) com deficiência e muito menos garantia de matrícula das crianças nessas instituições.

Em 1996, a Lei nº 9.394, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foi promulgada e dedicou um capítulo para a Educação Especial, definindo-a em seu art. 58 como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos portadores de necessidades especiais”⁹ (Brasil, 1996, cap. V, art. 58). A LDB garante o apoio especializado para atender às especificidades de cada aluno(a) e, em seu art. 59, a LDB assegura aos educandos com necessidades educacionais especiais (NEE) currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica nos sistemas de ensino (Brasil, 1996).

Logo, a LDB trouxe uma nova forma de pensar a educação e a integração das pessoas com NEE. Pois, apesar das garantias legais e da melhoria que o ensino

⁹ Atualmente, não se utiliza mais o termo "portadores de necessidades especiais", sendo preferível empregar a expressão "pessoas com deficiência" (PCD). Essa mudança visa promover uma linguagem mais inclusiva e respeitosa, que reconhece a pessoa em primeiro lugar, em detrimento de sua condição.

recebia até o momento, o atendimento adequado ainda não era uma realidade para a maioria das escolas públicas brasileiras. A mudança desse cenário necessitava de reestruturação nos sistemas de ensino, infraestrutura nas escolas e formação dos(as) professores(as), a fim de asseverar o atendimento apropriado aos(às) alunos(as) com NEE.

Já as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituída pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, determinaram a obrigatoriedade de matrícula de todos (as) estudantes e a responsabilidade de organização das escolas “para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (Brasil, 2001, p. 1). Embora orientem os sistemas de ensino a matriculem os(as) alunos(as) no ensino regular, as diretrizes deixaram aberta a possibilidade de encaminhamento as instituições especializadas, quando necessário, não promovendo integralmente a implementação de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), de 2008, estabeleceu que “na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2008, p. 15). A Educação Especial deveria, assim, ocorrer de forma colaborativa com o ensino regular, a fim de proporcionar aos(às) professores(as) diretrizes sobre como atender educandos e educandas que se enquadram nessa categoria.

É válido ressaltar que não se trata de definir um rótulo ou se basear em um laudo, pois cada pessoa age de um jeito e se desenvolve de maneira única. O(A) professor(a) necessita ter uma prática pedagógica inclusiva, sem qualquer forma de segregação, pois é a partir das diferenças que pode promover a interação e a aprendizagem de todos(as) (Zuliani; Silva, 2023).

A citada política assim definiu o público-alvo da Educação Especial:

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses

e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (Brasil, 2008, p. 15).

O objetivo primordial da escola inclusiva é promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos(as) alunos(as) com deficiência em escolas regulares. Para alcançar esse objetivo, é fundamental que todas as escolas sejam reestruturadas, o que inclui melhoria na acessibilidade, mobiliário adequado e a disponibilidade de recursos adequados. Além disso, as práticas pedagógicas devem ser diversificadas para atender às necessidades individuais dos(as) alunos(as), e a formação docente desempenha um papel fundamental nesse processo.

Outro ponto importante é o cumprimento das diretrizes estabelecidas pelo Decreto nº 6571/2008, que regulamenta a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (Brasil, 2009a), referente às Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial. De acordo com essas diretrizes, todos os sistemas de ensino devem matricular os alunos público-alvo da Educação Especial em classes comuns, além de oferecer o AEE em período oposto à matrícula regular. O AEE pode ser realizado em salas de recursos multifuncionais, centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias confessionais sem fins lucrativos (Brasil, 2009a; 2009b; Zuliani; Silva, 2023).

É importante ressaltar que nenhuma instituição de ensino pode negar a matrícula de um(a) aluno(a) devido à sua deficiência. Todos(as), independentemente de suas condições, têm o direito de acesso à educação e de serem acolhidos(as) em ambientes inclusivos, que ofereçam suporte e recursos adequados às suas necessidades educacionais

Portanto, esse espaço não se configura apenas como uma sala de reforço, mas, sim, como um ambiente complementar ou suplementar ao desenvolvimento do público-alvo da Educação Especial. Nele, as práticas pedagógicas são planejadas de forma a permitir que o(a) aluno(a) acompanhe o currículo do ensino regular, garantindo sua participação ativa na vida escolar (Zuliani; Silva, 2023).

Para a efetividade das ações, é fundamental que os(as) professores(as) da sala regular e da sala de AEE trabalhem de forma colaborativa, estabelecendo uma

parceria de apoio mútuo. Essa cooperação entre os(as) profissionais permite a eliminação de quaisquer barreiras que possam impedir a aprendizagem e a socialização dos alunos(as), promovendo seu avanço nos estudos e sua plena inclusão na vida escolar.

Com a implementação das salas de AEE nas escolas, presenciei os ganhos significativos que estudantes e professores tiveram. Essa iniciativa possibilitou que os(as) alunos(as) com deficiência tivessem acesso e participação no ensino regular, por meio de práticas pedagógicas inclusivas e estratégias diversificadas, que atendem às suas peculiaridades.

Nesse ambiente, o atendimento individualizado ou em duplas proporciona maior segurança tanto para os familiares dos(as) alunos(as) como para as professoras da sala regular. No entanto, observo alguns(mas) educadores(as) da sala regular que ainda apresentam muita dificuldade em desenvolver um trabalho colaborativo, deixando a responsabilidade para a professora da sala do AEE.

Em 17 de novembro de 2011, foi publicado o Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011a), que dispõe sobre a educação especial, o AEE e outras disposições correlatas, revogando, por conseguinte, o Decreto nº 6.571/2008. As responsabilidades atribuídas ao professor do AEE permanecem, conforme estabelecido pela Resolução nº 4/2009, que associa o professor de Educação Especial ao referido AEE.

No que se refere ao TEA, a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana, em homenagem à mãe de um jovem autista, trouxe um marco importante ao determinar que pessoas com TEA são consideradas, para todos os efeitos legais, pessoas com deficiência. A partir dessa legislação, as pessoas diagnosticadas com TEA passaram a ter seus direitos garantidos, o que auxiliou a promover a inclusão, a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade (Brasil, 2012).

Por fim, a lei alterou o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990:

Art. 2º São diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

III – a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes;

Art. 3º- São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

III- o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:

a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;

b) o atendimento multiprofissional;

[...]

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado (Brasil, 2012, art. 3, inc. III).

O inciso IV do art. 2º, por sua vez, estabeleceu a necessidade de um acompanhante especializado, pois ele é essencial para favorecer o processo de aprendizagem do(a) aluno(a) com TEA, garantindo um suporte adequado e personalizado para suas necessidades específicas.

Atualmente, nas escolas de Sorocaba, esse suporte é frequentemente proporcionado por estagiários(as) de cursos do Ensino Superior, como Pedagogia ou Letras, que demonstram interesse em participar de estágios remunerados em turmas de ensino regular. No entanto, ao chegarem nas escolas, é comum que sejam designados para auxiliar os(as) alunos(as) com NEE, resultando em uma elevada rotatividade ou mesmo na ausência desses(as) estagiários(as) nas unidades escolares, especialmente em regiões periféricas. Além da escassez de estagiários(as), a contratação de cuidadores(as) muitas vezes se limita aos aspectos relacionados à segurança e bem-estar das crianças, privando-as do indispensável apoio pedagógico crucial para seu desenvolvimento. Devido a essa situação de constante instabilidade na presença de profissionais de apoio, muitos pais acabam recorrendo ao sistema judicial para assegurar a permanência de um(a) segundo(a) professor(a) que possa atender às necessidades específicas de seus filhos(as).

Ademais, a lei tornou obrigatória a matrícula e a inclusão desses(as) alunos(as) na rede regular de ensino, sendo regulamentada pelo Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Em seu art. 4º, consta que

É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com transtorno do espectro autista à educação, em sistema educacional inclusivo, garantida a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior (Brasil, 2014, art. 4º).

O decreto tem como objetivo principal assegurar a inclusão e a igualdade de oportunidade para pessoas com TEA, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e acessível. É válido destacar, por fim, que, diante desses documentos

jurídicos com foco no TEA, optamos por fazer o recorte temporal para o estudo a partir de 2012.

Em 2015, foi sancionada a Lei nº 13.146, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência ou Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Ela detalha os direitos das pessoas com deficiência, incluindo os autistas, representando um marco importante para a melhoria de vida dessas pessoas, pois é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015a; Zuliani; Silva, 2023).

Quanto ao direito à educação, frisa a LBI em seu art. 27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015a, art. 27).

É importante mencionar que a LBI definiu a adoção de medidas individualizadas e coletivas a fim de melhorar o desenvolvimento escolar e social dos(as) alunos(as) com deficiência. Essas ações contemplariam a disponibilização de profissionais de apoio sem cobrança de taxas adicionais pelos serviços prestados (Zuliani; Silva, 2023).

O direito à aprendizagem é garantido por lei com o objetivo de promover a inclusão de todos(as) os(as) alunos(as), principalmente daqueles(as) com deficiência. É responsabilidade das instituições de ensino buscar estratégias inclusivas que levem em consideração a realidade e as características individuais de cada estudante, garantindo, assim, o pleno desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem com qualidade e igualdade, além da completa inclusão no ambiente educacional. Entretanto, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que esse direito seja completamente atendido, como determinado pela legislação.

Ademais, no contexto atual, as leis têm o objetivo de assegurar o respeito aos direitos das pessoas com deficiência, garantindo que elas possam exercer suas funções em condições de igualdade, desfrutando plenamente de sua liberdade e exercendo sua cidadania com seus direitos de ir e vir assegurados. Atualmente, compreendemos que a falta de adequação dos espaços é um dos fatores que

impedem a inclusão, uma vez que a deficiência está relacionada às barreiras existentes nos ambientes que frequentemente ocupamos, e não na pessoa em si. Portanto, é essencial contar com a infraestrutura adequada e remover obstáculos, garantindo o acesso e atendimento prioritário às pessoas com deficiência.

Como diretora e vice-diretora escolar, presencio a melhoria gradual, mas ainda insuficiente, nas estruturas, materiais pedagógicos e suporte profissional destinados aos(as) alunos(as) com deficiência. Entretanto, a realidade evidencia que os investimentos permanecem aquém do necessário para atender plenamente à demanda desses(as) estudantes. A estrutura física dos prédios das instituições escolares não foi construída pensando em suas especificidades, o que torna o processo de reestruturação moroso e burocrático, mas necessário para garantir a devida inclusão no ambiente escolar.

A visita de pais e familiares que vêm conhecer a escola revela a angústia diante da falta de adaptações adequadas para seus(suas) filhos(as). A ausência de apoio pedagógico, como um segundo professor ou professora, tanto para os(as) alunos(as) quanto para os(as) educadores(as), agrava a violação do direito à aprendizagem e compromete a efetiva inclusão das crianças. Minha experiência em escolas de periferia destacou a constante insuficiência na quantidade de estagiários(as) nas unidades, sem que alternativas adequadas fossem adotadas para suprir essa falta de recursos humanos.

Diante desses desafios, a próxima subseção busca explorar o conceito de Educação Inclusiva e a necessidade de transformar as escolas em ambientes verdadeiramente inclusivos. Analisamos como as políticas e práticas podem evoluir para garantir que cada aluno (a), independentemente de suas características, tenha acesso a uma educação que respeite e valorize sua singularidade, promovendo uma aprendizagem significativa para todos.

3.3 A Educação Inclusiva e a Escola Inclusiva

A inclusão educacional é um desafio para as escolas de ensino regular. É fundamental reconhecer que os métodos de ensino utilizados há décadas não são mais adequados à era da tecnologia e da informação. Valorizar a diversidade de formas de aprendizado e de ensino é uma maneira de reconhecer que cada indivíduo é único e possui sua própria maneira de adquirir conhecimento.

Nesse contexto, o papel do(a) professor(a) é ser mediador(a) desse processo, guiando os(as) alunos(as) para que possam aprender e se desenvolver como cidadãos atuantes na sociedade. Com isso, a escola inclusiva precisa ter em seu centro o(a) aluno(a), suas necessidades, habilidades e potencialidades, para que ele seja capaz de desfrutar plenamente de sua educação.

É essencial, assim, que a escola, como espaço privilegiado para a aprendizagem e promoção da democracia, atenda a todos(as) os(as) alunos(as) sem qualquer forma de discriminação, valorizando todas as suas diferenças e que sejam ofertadas amplas oportunidades de aprendizagem, garantindo a qualidade do ensino a todos (as) os (as) alunos (as).

De acordo com Saviani (2020), a escola é o espaço onde crianças e jovens têm acesso ao conhecimento científico e sistematizado, o que vai além do senso comum. É na escola que os(as) estudantes têm a oportunidade de entrar em contato com saberes elaborados, indo além do espontaneísmo. A função da escola é proporcionar essa experiência a educandos(as), garantindo que o(a) professor(a) compreenda claramente esse papel. Dessa forma, os(as) alunos(as) terão igualdade de oportunidades e acesso às formas elaboradas de cultura e conhecimento (Zuliani; Silva, 2023).

O processo de inclusão vai além de simplesmente colocar uma pessoa com deficiência em uma sala de aula comum. Envolve garantir o desenvolvimento de suas habilidades até o máximo de suas capacidades, para que se sintam membros integrais da comunidade escolar e sejam capazes de se tornarem indivíduos atuantes na sociedade em que estão inseridos.

Ao vivenciar a chegada de alunos(as) com autismo na escola, ficou evidente tanto para mim quanto para os(as) professores(as) a falta de experiência em Educação Especial e Inclusiva. Embora a socialização seja extremamente importante, muitos estudantes passaram pela escola sem serem verdadeiramente incluídos. Hoje, depois de ter aprendido e estar aprendendo a trabalhar com as demandas dessas áreas, percebo que é necessário garantir que todos(as) os(as) alunos(as), com ou sem deficiência, tenham suas necessidades individuais atendidas para que possam ser verdadeiramente incluídos.

Conforme mencionado por Eloy e Coutinho (2020), a educação é um direito de todos(as) os(as) alunos(as), com ou sem deficiência, especialmente na escola pública. Portanto, o processo de educação inclusiva é contínuo em uma escola que se propõe

a ser justa e igualitária, na qual todos os estudantes se encontrem e aprendam a lidar com as diferenças, desenvolvendo empatia, colaboração e aprendizagem mútua.

Nos últimos anos, tem havido um crescimento significativo no número de matrículas de alunos(as) público-alvo da educação especial no ensino regular, especialmente de estudantes com TEA. De acordo com os dados do Censo Escolar do INEP, de 2021, 294.394 alunos com autismo frequentaram o ensino infantil, fundamental ou médio, tanto em escolas públicas quanto privadas. Esse número representa um aumento de 280% em comparação a 2017, quando havia 77.102 alunos (Brasil, 2022). Esse crescimento pode ser atribuído à implementação de políticas públicas que favorecem a inclusão escolar, à busca por serviços especializados, ao diagnóstico precoce, ao acesso à informação e, principalmente, à luta dos pais em garantir o acesso à educação das crianças com deficiência.

A inclusão escolar de alunos (as) com TEA é um tema que gera diversas discussões e enfrenta desafios no contexto educacional. Nesse sentido, ainda há muito a ser investigado, a fim de contribuir para que os(as) professores(as) possam planejar suas aulas com embasamento teórico, valorizando as diferenças e potencialidades dos(as) alunos(as). Além disso, é importante que a escola promova um ambiente acolhedor e respeitoso, capaz de reconhecer e valorizar a diversidade.

Para que um ensino possa atingir seus objetivos, o(a) professor(a) precisa conhecer as características da sua turma, sua realidade cultural e, a partir daí, elaborar seu planejamento. No que diz respeito aos(às) alunos(as) com TEA, é fundamental que o(a) educado(a) tenha conhecimento das especificidades do transtorno para que possa planejar suas práticas pedagógicas e atender às particularidades dos(as) estudantes, ou seja, é necessário que o(a) profissional da educação seja qualificado e apto para garantir que esse público tenha uma educação de qualidade e não apenas frequente a escola.

Sendo assim, o ambiente escolar tem um papel fundamental no desenvolvimento dos(as) estudantes com TEA, que frequentemente apresentam dificuldades em fazer contato visual e verbal e se isolam. É na interação que as crianças têm ricos momentos da convivência com a diversidade, o que contribui para a expansão da aprendizagem escolar e social.

Logo, é essencial que os(as) professores(as) e toda a equipe escolar busquem constantemente aprimoramento por meio de formações, visando compreender e lidar com as particularidades dos(as) estudantes com TEA. Agir de maneira proativa para

atender às suas necessidades torna-se imperativo. Além disso, é essencial adaptar o currículo e as atividades pedagógicas de acordo com as habilidades e interesses individuais de cada estudante, promovendo uma abordagem colaborativa. Fornecer o suporte necessário tanto para os(as) alunos(as) quanto para suas famílias contribui para criar um ambiente seguro e acolhedor, assegurando o desenvolvimento integral desses estudantes (Nunes; Azevedo; Schmidt, 2013; Ramos, 2019).

3.4 Práticas pedagógicas inclusivas

No cotidiano escolar, a prática pedagógica é um assunto que provoca debates e controvérsias, pois está ligada diretamente ao contexto social, cultural, político e histórico da escola. O objeto fundamental dessa prática é garantir a aprendizagem de todos os estudantes, o que implica em uma reflexão constante e na adoção de medidas apropriadas para suprir as necessidades individuais de cada um deles.

Para Souza (2016), a prática pedagógica é concretizada por meio da intencionalidade, ou seja, por meio de práticas sociais organizadas que visam atender às expectativas educacionais de um determinado grupo social. É importante destacar que essas práticas estão a serviço das perspectivas educacionais desse grupo e devem levar em consideração o contexto cultural e social em que estão inseridas.

Ao trabalhar com alunos(as) com TEA, é fundamental que a prática pedagógica seja adaptada às necessidades especiais desse público. Como aponta Souza (2016), a prática pedagógica está em constante evolução e transformação, o que significa que os(as) professores(as) precisam estar sempre buscando novas formas de abordagens e refletindo sobre sua prática. Além disso, é importante que o(a) professor(a) esteja atento(a) a possíveis sinais de estresse ou sobrecarga sensorial por parte dos(as) estudantes com TEA e tome as medidas necessárias para garantir que eles(as) se sintam confortáveis e seguros(as) no ambiente escolar.

Conforme Franco (2016, p. 536) “será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos”. Dessa forma, quando os(as) profissionais da educação compartilham suas ideias, experiências e saberes, promovem um ambiente de colaboração e aprendizado, garantindo que a intencionalidade educacional seja alcançada de forma mais efetiva e inclusiva.

De acordo com Viana (2016), é importante que o(a) docente “tenha autonomia intelectual” para saber lidar com desafios que surgem no cotidiano da sala de aula, especialmente quando se trata do ensino de estudantes com TEA, que possuem características específicas. Para tal, é essencial adotar uma postura reflexiva e mediadora nas relações de ensino. Assim, o(a) docente estará apto a tomar decisões mais acertadas e ajustar sua prática pedagógica de acordo com as necessidades de cada aluno(a).

Para isso, o(a) professor(a) precisa ter um conhecimento teórico sólido que o auxilie no planejamento, na seleção de métodos e na adoção de estratégias adequadas. Ademais, o(a) educado(a) deve estar atento(a) aos aspectos internos e externos da organização escolar, incluindo documentos legais e materiais didáticos, para garantir uma prática pedagógica efetiva (Viana, 2016).

Ao planejar práticas pedagógicas aos(às) estudantes com TEA, é importante que o(a) docente seja capaz de analisar criticamente cada situação e refletir sobre qual atitude tomar. Para tanto, é possível desenvolver técnicas e ferramentas específicas, conforme sugerido por Viana (2016). Além disso, para Silva e Miguel (2020), é crucial planejar estratégias mais lúdicas e interativas, que tenham sentido e significado para atender às particularidades dos(as) estudantes com deficiência.

Nantes (2019) destacou que as práticas pedagógicas tradicionais ainda prevalecem nas escolas, limitando-se ao uso de recursos – como giz, quadro verde e livro didático – de maneira mecânica e repetitiva. Para que os(as) alunos(as) com deficiência tenham as mesmas oportunidades de aprendizagens que os(as) demais alunos(as) de sala de aula regular, é fundamental diversificar as atividades e práticas pedagógicas.

Segundo Franco (2012), a prática docente é dialética e dá sentido à intencionalidade proposta pelo(a) professor(a). Para que isso ocorra, é necessário que o(a) docente se mantenha aberto(a) ao novo e crítico(a) em relação à sua própria realidade, planejando, pensando e repensando constantemente sua prática em sala de aula. Ele(a) busca recursos que auxiliem seus alunos e alunas a adquirirem conhecimento, acredita no que faz e torna claro para a sala as condições necessárias à aprendizagem. O(A) professor(a) que respeita as formas de pensar e agir do próximo estabelece uma relação pedagógica que favorece a aprendizagem de seus(suas) alunos(as).

Conforme enfatizado, a prática pedagógica efetiva é aquela na qual o(a) professor(a) não apenas transmite conhecimento, mas compreende seus alunos e alunas, estabelece objetivos claros e percebe que o modelo de ensino tradicional, baseado em avaliações classificatórias e excludentes, já não é mais adequado na atualidade. De acordo com Franco (2016, p. 543), o(a) professor(a), ao exercer sua prática pedagógica, precisa realizar “pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas”.

Entretanto, a mudança na educação não pode ser feita por um único indivíduo. Ela requer o esforço colaborativo das diversas partes envolvidas, visando construir uma escola verdadeiramente inclusiva, o que significa implementar mudanças reais nas práticas pedagógicas e nos currículos escolares. Isso é necessário para assegurar que todos (as) os (as) estudantes tenham a oportunidade de aprender, levando em consideração suas diversas necessidades individuais. Assim, o engajamento e a colaboração de gestores(as) educacionais, docentes, equipes de apoio, famílias e comunidade em geral são essenciais nesse processo de transformação significativa do sistema educacional.

4 A PESQUISA SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM TEA NO BRASIL

Após o devido debate sobre o conceito de TEA e as políticas públicas em Educação Especial e Educação Inclusiva nos capítulos anteriores, direcionamos nosso foco para a revisão da literatura, promovendo um Estado do Conhecimento das produções que trataram das práticas pedagógicas em TEA no Brasil.

Este capítulo teve como propósito alcançar um panorama abrangente e atualizado sobre as práticas pedagógicas destinadas a alunos(as) com TEA. Esse levantamento sistemático proporcionou um diálogo significativo com os processos investigativos, consolidando o embasamento teórico sólido que, por sua vez, colaborou para a delimitação precisa da temática e do objeto de pesquisa.¹⁰

A partir do balanço sobre os estudos, identificamos lacunas, tendências e contribuições presentes nos estudos revisados, enriquecendo as abordagens adotadas. Essa revisão foi fundamental para embasar o desenvolvimento desta dissertação e favorecer a produção de conhecimento relevante na área das práticas pedagógicas para alunos(as) com TEA.

Para realizar essa busca seletiva, exploramos diversas fontes de informação, abrangendo teses, dissertações, artigos e trabalhos de conclusão de curso. Consultamos minuciosamente bases de dados, como a BDTD/Ibict, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) – Brasil, e acervos bibliográficos das bibliotecas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM).

Os estudos levantados no estado do conhecimento podem ser observados no quadro 2:

¹⁰ Este capítulo foi concebido como um levantamento prévio para a pesquisa em questão. Alguns textos apresentados aqui, provenientes da base de dados da BDTD, foram utilizados no processo de análise. No entanto, é importante ressaltar que os textos que não fazem parte da base de dados da BDTD não foram utilizados na coleta ou análise de dados, conforme descrito no capítulo da metodologia.

Quadro 2 – Obras consideradas no Estado do Conhecimento

(continua)

Título	Autor	Ano	Palavras-chave	Tipo
Estado da arte sobre inclusão escolar de alunos com transtornos do espectro do autismo no Brasil	Oliveira, J. de; Paula, C. S. de	2012	Transtorno Autístico. Síndrome de Asperger. Educação especial. Políticas públicas.	Artigo
Escolarização formal e dimensões curriculares para alunos com autismo: o estado da arte da produção acadêmica brasileira	Neves, A. J. das <i>et al.</i>	2014	Estado da arte. Educação. Currículo.	Artigo
Os alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental e os movimentos de construção das práticas pedagógicas	Santos, E. C. dos.	2017	Aluno com autismo. Ensino fundamental. Prática pedagógica.	Dissertação
Trabalho docente na inclusão escolar de alunos com diagnóstico de transtorno do espectro autista/deficiência intelectual e síndrome de Edwards	Valladão, H. M.	2017	Inclusão escolar. Trabalho colaborativo. Público-alvo da Educação Especial.	Dissertação
A apropriação docente do conceito de autismo e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural	Stepanha, K. A. de O.	2017	Transtorno do Espectro Autista. Psicologia Histórico-Cultural. Processos de ensino e aprendizagem. Funções psicológicas superiores. Formação de professores.	Dissertação
Descortinando os propósitos da educação para as crianças com transtorno do espectro autista: em cena os serviços de apoio	Neves, P. F. de A. C.	2018	Transtorno do Espectro Autista. Atendimento Educacional. Serviços de apoio. Abordagem Histórico-Cultural.	Dissertação
Consultoria Colaborativa: Influência na autoeficácia docente e no processo de inclusão de alunos com transtornos de espectro autista	Canabarro, R. C. C.	2018	Autoeficácia docente. Transtorno de espectro autista. Inclusão escolar. Consultoria Colaborativa.	Tese
Estado da arte da produção sobre escolarização de crianças diagnosticadas com TEA	Rodrigues, I. B.; Angelucci, C. B.	2018	Autismo. Educação especial. Educação inclusiva.	Artigo
Estado da arte sobre autismo e educação integrada	Pereira, G. T. M.; Brito, W. A. de.	2019	Transtorno de Espectro Autista. Formação Integrada.	Artigo
Transtorno do espectro autista e intervenção mediada por pares: aprendizagem no contexto de inclusão	Ramos, F. dos S.	2019	Inclusão escolar. Transtorno do espectro autista. Mediação de pares.	Tese
Educação de pessoas com transtorno do espectro do autismo: estado do conhecimento em teses e dissertações nas regiões Sul e Sudeste do Brasil (2008-2016)	Wuo, A. S.	2019	Transtorno do Espectro Autista. Estado do Conhecimento. Educação Inclusiva.	Artigo

Quadro 2 – Obras consideradas no Estado do Conhecimento

(conclusão)

Adequação curricular e ensino estruturado: trabalho colaborativo entre professores para o desenvolvimento do estudante com TEA	Silva, I. G. da.	2020	Transtorno do espectro autista. Adequação curricular. Ensino estruturado. TEACCH. Trabalho colaborativo.	Dissertação
Transtorno do espectro autista: a prática com ênfase nas políticas públicas educacionais inclusivas	Hernandes, C. M.	2021	Transtorno do espectro autista. Políticas educacionais. Educação inclusiva. Rede regular de ensino. Educação especial.	Dissertação
Práticas Pedagógicas desenvolvidas com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na produção acadêmica brasileira	Almeida, R. M.	2022	Educação Especial. Práticas pedagógicas. Transtorno do Espectro Autista.	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

Fonte: elaboração própria.

O artigo intitulado *Estado da arte sobre inclusão escolar de alunos com transtornos do espectro do autismo no Brasil*, de Oliveira e Paula (2012), descreveu a estruturação legal do processo de inclusão escolar de indivíduos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), incluindo os TEA, no contexto brasileiro.

Para alcançar os objetivos propostos, as autoras utilizaram várias estratégias de busca, como artigos teóricos e científicos, livros, teses, documentos públicos nacionais e internacionais, e entrevistas. As bases de dados utilizadas foram: Biblioteca Virtual em Saúde do Ministério da Saúde (BVS MS), *Medical Literature Analysis and Retrieval System Online* (PubMed/MEDLINE), Repositório de Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), *Cochrane Library* e SciELO. Não foi estabelecido um recorte temporal específico na busca por artigos, teses e dissertações.

Os resultados demonstraram que os documentos legais estabelecem que os(as) alunos(as) com NEE devem frequentar escolas regulares de qualidade e receber atendimento educacional especializado, incluindo os TEA. Durante a análise, Oliveira e Paula (2012) identificaram cinco estudos que abordaram a inclusão escolar de alunos(as) com TEA e revelaram que a oferta de uma escolarização de qualidade para esse público enfrenta desafios significativos, principalmente em relação às alterações comportamentais que eles apresentam e necessitam de abordagens pedagógicas e estratégias específicas para a aprendizagem.

De acordo com esses autores, os estudos empíricos disponíveis no Brasil sobre a inclusão escolar de alunos(as) com TEA são limitados, pois, em sua maioria, as pesquisas são constituídas de estudos de caso, o que dificulta mostrar a realidade da inclusão.

Neves *et al.* (2014) enfatizaram que o currículo pode representar uma barreira pedagógica para a escolarização formal de alunos(as) com TEA, destacando que a mediação do conhecimento é atributo da educação, o que independe da deficiência das crianças e jovens.

Para a realização da busca bibliográfica, foram consultadas as produções acadêmicas nacionais de teses e dissertações disponível na base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BTD-CAPE), compreendida no período de 1987 a 2011.

Os estudos indicaram uma baixa produção acadêmica por parte dos cursos de mestrado e doutorado no país. Como resultado, foi destacada a necessidade de aprofundar pesquisas que busquem estratégias pedagógicas para auxiliar os(as) alunos(as) com autismo na apropriação dos conhecimentos sistematizados escolares.

No trabalho realizado por Santos (2017), a metodologia utilizada foi a pesquisa-ação em duas turmas de 1º ano de uma escola de ensino fundamental do município de Serra, no Espírito Santo. O objetivo do estudo foi investigar o processo de construção de caminhos alternativos nas práticas pedagógicas direcionada a três crianças com autismo.

Para alcançar esse objetivo, foram analisadas as práticas pedagógicas utilizadas pelos(as) professores(as), suas formações teóricas sobre o autismo e o planejamento de estratégias para promover o desenvolvimento dos(as) alunos(as) com TEA. Os resultados revelaram um aumento significativo na participação desse público nas atividades propostas e na apropriação dos saberes escolares. Os(as) educadores(as) apontaram a percepção das possibilidades de aprendizagem dos(as) alunos(as), a importância de manter um vínculo afetivo com eles(as), a inclusão no grupo e a organização de atividades significativas e interessantes.

Valladão (2017), em sua pesquisa de mestrado em educação, abordou os dilemas, desafios e possibilidades do trabalho docente realizado em uma classe de ensino comum dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Vitória, também no Espírito Santo. O estudo se concentrou em dois alunos público-alvo da

Educação Especial: um com diagnóstico de TEA/Deficiência Intelectual (DI), e outro com diagnóstico de Síndrome de Edwards.

A pesquisa adotou a postura pedagógica que se baseia na concepção de ser humano capaz de compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial, fundamentada nas teorias de Norbert Elias (1994) e Lev Vigotsky (1989).

O estudo de Valladão (2017) evidenciou que a inclusão é um processo em andamento e, para que isso ocorra, as práticas colaborativas precisam ser repensadas e articuladas com a formação continuada de professores(as) e a aplicação adequada das leis atuais. Somente assim será possível garantir o respeito à diversidade e promover uma inclusão efetiva na escola.

Para refletir sobre a importância da mediação pedagógica no desenvolvimento acadêmico com alunos(as) com TEA, Stepanha (2017) realizou uma pesquisa que se fundamentou em suportes teóricos para aprofundar o assunto e compreender como os(as) professores(as) se apropriam do conceito de autismo e como ocorre o processo educativo para desenvolver as funções psicológicas superiores dos(as) alunos(as).

Os resultados do estudo evidenciaram que a maioria dos(as) professores(as) não compreende os limites e possibilidades de trabalho junto a alunos(as) com TEA, o que acaba prejudicando a apropriação do conhecimento acadêmico desse público. Ficou evidente, portanto, a importância de os(as) educadores(as) possuírem um referencial teórico que embasa sua prática pedagógica, a fim de capacitá-los(as) a formar sujeitos críticos e conscientes de seu papel social. A pesquisa também destacou a necessidade de proporcionar atividades mediadoras que estimulem o conhecimento científico, artístico e conceitual, a fim de que os(as) alunos(as) possam desenvolver as funções psicológicas superiores.

Em sua dissertação, Neves (2018) analisou o atendimento educacional destinado a crianças de 0 a 10 anos com TEA. O objetivo principal da pesquisa foi identificar o processo de encaminhamento dessas crianças para o atendimento educacional e descrever de que forma as práticas educativas contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento nos espaços educativos. A investigação foi fundamentada na Pedagogia Histórico-Cultural, que enfatiza a importância das relações sociais no desenvolvimento humano.

Os dados da pesquisa revelaram que os(as) professores(as), em suas práticas pedagógicas, adotam ações mediadoras, porém, expressam insegurança em relação

aos métodos utilizados. Ademais, destacaram a necessidade de programas de formação docente adequada que possibilitem a aquisição de competências necessárias para a implementação de práticas educativas eficazes. Essa constatação ressalta a importância de se investir em capacitação docente para garantir uma educação de qualidade e promover o desenvolvimento pleno dos(as) alunos(as).

Canabarro (2018) avaliou as influências do processo de consultoria colaborativa no senso de autoeficácia de uma professora que trabalha com aluno com TEA, assim como o impacto desse processo em sua motivação e atuação diante dos desafios da inclusão desse público. Para esse fim, foi utilizada a Escala de Autoeficácia para Professores de Alunos com Autismo (ASSET), que foi traduzida e adaptada à realidade brasileira. Os resultados indicaram um aumento na autoeficácia da professora da educação especial e evidenciaram relações significativas nas interações em sala de aula entre os(as) profissionais de apoio e na articulação com os(as) professores(as) da sala de AEE. Além disso, ressaltaram o papel fundamental da família e da escola no processo de inclusão de alunos(as) com TEA.

Ainda em relação à construção de uma escola inclusiva, o estudo realizado por Rodrigues e Angelucci (2018) abordou a questão da escolarização de alunos(as) diagnosticados(as) com TEA em classes comuns, utilizando a produção científica brasileira como base. Para a realização dessa pesquisa, foram selecionados artigos, teses e dissertações consultados nas bases de dados SciELO, Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia Brasil (BVS-Psi Brasil), Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePSIC), LILACS e BDTD/Ibict. A análise abrangeu as publicações entre os anos de 2002 e 2015, devido à escassez de publicações nos anos anteriores relacionados ao tema abordado pelas autoras.

No artigo, as pesquisadoras afirmaram que, antes de rotular uma criança com um diagnóstico de autismo, é fundamental conhecê-la não somente em relação às suas características patológicas, mas também como um ser humano em processo de desenvolvimento. Elas ressaltaram a importância de nos aproximarmos dessa criança. Além disso, salientaram que o trabalho dos(as) profissionais da educação necessitam ser orientado pelo princípio ético de criar um ambiente escolar que promova uma escola para todos(as).

A concretização da escolarização demanda uma cuidadosa análise das adversidades presentes no dia a dia das instituições educacionais, bem como nas interações entre professores(as) e alunos(as). Torna-se fundamental a identificação

das barreiras que dificultam o processo de aprendizagem e a participação efetiva dos(as) estudantes no ambiente escolar. O objetivo central reside em fomentar uma inclusão genuína, na qual os(as) alunos(as) não apenas frequentem a escola, mas sejam integralmente inseridos(as), experimentando um aprendizado verdadeiramente significativo.

Pereira e Brito (2022) realizaram uma pesquisa do tipo Estado da Arte sobre autismo e educação, após a aprovação da Lei Berenice nº 12.764/12. O levantamento envolveu a busca por artigos na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Biblioteca Virtual em Saúde (BVS MS) e BTD-CAPES, no período de 2012 a 2018. O estudo revelou a necessidade de formação continuada específica para os(as) professores(as) lidarem com alunos(as) autistas e enfatizou a importância do uso de diferentes estratégias pedagógicas para promover um aprendizado mais abrangente junto a esse público.

Ramos (2019) investigou os efeitos da intervenção mediada por pares (IMP) na aprendizagem de alunos(as) com autismo em uma escola pública de Santa Maria, no Rio Grande do Sul. Partindo da afirmação das literaturas atuais, as quais apontam que as práticas pedagógicas utilizadas com alunos(as) autistas têm se mostrado ineficazes, a autora destacou a relevância da IMP como uma prática pedagógica internacional que contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e da aprendizagem, aumentando o engajamento dos(as) alunos(as) nas atividades propostas e auxiliando na construção de conhecimentos acadêmicos e na mediação dos(as) professores(as) com todos(as) os(as) alunos(as) da turma.

Colaborando para a presente discussão, o estudo realizado por Wuo (2019) analisou o Estado do Conhecimento sobre a educação de pessoas com TEA nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, com base em teses e dissertações disponíveis na BDTD/Ibict e produzidas entre os anos 2008 e 2016. A pesquisa mostrou que o conceito de autismo ainda se baseia nas interpretações da área médica, que enfoca, em geral, as dificuldades de comunicação e interação social dos(as) alunos(as). No entanto, ressaltou a necessidade de novas investigações que reflitam sobre diferentes formas de engajar os(as) alunos(as) com TEA em uma escola verdadeiramente inclusiva, ampliando o conhecimento sobre o autismo além dos modelos médicos.

Silva (2020), em sua dissertação intitulada *Adequação curricular e ensino estruturado: trabalho colaborativo entre professores para o desenvolvimento do estudante com TEA*, investigou a aplicação dos princípios do Programa TEACCH,

sigla para Tratamento e Educação para Criança com Autismo ou Desordens Relacionadas à Comunicação, no contexto educacional. Esse estudo visava à inclusão de um aluno com TEA do terceiro ano do ensino fundamental na rede regular de ensino do estado de São Paulo. A autora buscou promover um trabalho colaborativo entre os(as) professores(as) para o devido desenvolvimento e inclusão desse (a) estudante no ambiente escolar.

Hernandes (2021) examinou se as práticas dos(as) professores(as) do ensino regular e da Educação Especial têm atendido às orientações das políticas educacionais para o desenvolvimento de uma educação inclusiva para estudantes com TEA. O estudo também examinou a compreensão dos(as) docentes sobre o conceito de Educação Inclusiva e as políticas públicas educacionais inclusivas. As conclusões mostraram o papel fundamental das políticas públicas educacionais para a inclusão efetiva dos(as) estudantes com TEA, incluindo aspectos como participação dos familiares, adaptação de materiais e conteúdo, trabalho com equipe multiprofissional, prática e formação de professores(as) na rede regular de ensino, entre outros.

Almeida (2022), em seu Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia, analisou as propostas de práticas pedagógicas destinadas às crianças com TEA, com base em produções acadêmicas. A pesquisa utilizou artigos publicados na plataforma do SciELO, abrangendo o período 2008 a 2021. Os resultados evidenciaram a importância de pesquisas abrangentes e aprofundadas sobre as práticas pedagógicas destinadas aos(as) alunos(as) com TEA, contemplando aspectos diversos, como planejamento, propostas didáticas, avaliação e inclusão.

Após a descrição dos estudos mencionados anteriormente, foram selecionados aqueles que apresentaram maior afinidade com a temática desta dissertação e estabeleceram diálogo consistente com os objetivos de nossa investigação. Essa seleção foi realizada com base especialmente na relevância para a compreensão das práticas pedagógicas voltadas para alunos(as) com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme evidenciado por pesquisas recentes.

As publicações de Neves (2018), Ramos (2018), Santos (2017), Silva (2020) e Valladão (2017) puderam contribuir para o presente estudo, pois forneceram exemplos de práticas pedagógicas que consideraram as particularidades dos(as) alunos(as) com TEA e estavam embasadas em abordagens teóricas pertinentes para

a reflexão proposta nesta pesquisa, como a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica.

Valladão (2017) abordou os dilemas, desafios e possibilidades do trabalho docente em uma classe do ensino comum, respeitando as especificidades e potencial dos(as) alunos(as) com TEA no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Santos (2017), por sua vez, destacou a busca por caminhos alternativos no planejamento de práticas pedagógicas.

Já Neves (2018) estudou diretamente as práticas educativas e sua relação com a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças com TEA.

No mesmo sentido, Ramos (2018) discutiu a inefetividade das práticas pedagógicas tradicionais e propôs a intervenção mediada por pares (IMP) como uma abordagem promissora, que envolve a mediação dos(as) professores(as) com todos(as) os(as) alunos(as) da turma. Essa perspectiva está alinhada com a Psicologia Histórico-Cultural, que valoriza o papel dos pares e da interação social na aprendizagem e no desenvolvimento.

Silva (2020) investigou a adequação curricular por meio do ensino estruturado baseado no Programa TEACCH. O estudo destacou a importância do trabalho colaborativo entre os(as) professores(as) e a promoção da comunicação e interação dos(as) estudantes com TEA no ambiente escolar.

Por fim, a escolha do estudo de Wu (2019) foi relevante por focar a análise das produções científicas sobre a educação de pessoas com TEA nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, o que proporcionou uma compreensão mais aprofundada e regionalizada desse tema. No entanto, percebeu-se uma lacuna importante em relação à abrangência nacional, uma vez que a pesquisa ficou restrita a apenas duas regiões brasileiras.

Diante dessa observação, a presente pesquisa buscou preencher esse espaço apresentando um levantamento mais amplo e abrangente, incluindo teses e dissertações de diferentes regiões do país a partir da base de dados BDTD/Ibict. Com isso, pretendemos elaborar uma análise mais completa e atualizada das abordagens educacionais voltadas para o público-alvo em todo o território nacional.

No conjunto, essas pesquisas enfatizaram a importância de uma abordagem inclusiva e colaborativa nas práticas pedagógicas com alunos(as) com TEA, compreender as particularidades e potenciais desse público, promover interações sociais mediadas, bem como trabalhar em parceria entre os(as) professores(as).

Dessa forma, os estudos selecionados ajudaram a delimitar o escopo de nossa investigação e forneceram referências relevantes para a análise e discussão das práticas pedagógicas direcionadas a alunos(as) com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Considerando a abrangência, sem pretender esgotar completamente o panorama do TEA e das práticas pedagógicas nesse contexto, este capítulo teve como objetivo se atentar para a especificidade da presente investigação. A abordagem adotada foi a quali-quantitativa, embasada em uma revisão da literatura, com a análise de teses e dissertações que versaram sobre a prática pedagógica com crianças diagnosticadas com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse ponto, delineamos o percurso metodológico escolhido, optando pela estratégia do Estado do Conhecimento.

Para Morosini (2014, p. 102), “estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo”.

O objetivo desse levantamento foi acompanhar o desenvolvimento e identificar as inovações para atender às necessidades e potencialidades desses(as) alunos(as), cada vez mais integrados ao ensino regular. A pesquisa bibliográfica, conforme descrita por Severino (2013) e Lakatos (2003, p. 183), não se limita à repetição do que já foi dito, mas propicia uma investigação valiosa para o desenvolvimento de novas reflexões e abordagens inovadoras no campo acadêmico. Ao explorar diversas fontes, essa metodologia permite ao pesquisador contextualizar seu tema de estudo e identificar lacunas que requerem investigações mais aprofundadas, contribuindo para o rigor científico da pesquisa.

Para coleta de dados, realizamos um levantamento das teses e dissertações publicadas na BDTD/Ibict entre os anos de 2012 e 2022. Optamos por utilizar essa base de dados devido ao fato de ser um portal de busca que concentra teses e dissertações de pesquisas defendidas em instituições brasileiras. Além disso, o acesso aos textos integrais é disponibilizado de forma online e gratuita.

A BDTD é uma base oferecida pelo Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia (Ibict) em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES). Esse programa foi lançado inicialmente no ano de 2002 e concretizado em 2006. De acordo com os dados históricos disponíveis no portal da BDTD, o acervo conta com mais de 126 mil trabalhos completos, incluindo dissertações e teses defendidas em mais de noventa IES de todo o Brasil (Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia, 2022).

Para a organização dos dados coletados, utilizamos o software Microsoft Excel, preenchido com os seguintes parâmetros bibliométricos: distribuição por nível de pós-graduação; distribuição por gênero dos autores e orientadores; distribuição cronológica; distribuição por região do país; distribuição por IES; distribuição por programas de pós-graduação; distribuição por tipo de pesquisa; distribuição por tema; procedimentos metodológicos.

O estudo bibliométrico foi escolhido para avaliar as produções científicas na área da educação especial nos últimos anos. Conforme destacado por Silva, Hayashi e Hayashi (2011, p. 4-5), “a análise bibliométrica é um método flexível para avaliar a tipologia, a quantidade e a qualidade das fontes de informação citadas em pesquisas. O produto dessa análise bibliométrica são indicadores científicos dessa produção”. Os autores esclarecem que a análise bibliométrica é uma abordagem amplamente utilizada por pesquisadores que buscam realizar uma revisão abrangente do estado atual do conhecimento em sua área, mapear campos de pesquisa, produzir parâmetros bibliométricos quantitativos da produção científica e examinar os padrões de comunicação científica.

A coleta na base de dados foi realizada em duas etapas, utilizando o recurso “Busca avançada” e o filtro para o ano de defesa contemplando o período de 2012 a 2022. Na primeira busca, utilizamos as expressões “autismo” e “práticas pedagógicas” em cada campo de busca. Na segunda busca, utilizamos os termos “práticas pedagógicas” e “transtorno do espectro autista”. Esses descritores foram escolhidos com base no tema e nos objetivos específicos da presente pesquisa. Vale ressaltar que, devido à pesquisa ter sido feita entre novembro e dezembro de 2022, as teses e dissertações de 2022¹¹ não foram incluídas neste trabalho.

Para o critério de inclusão, consideramos as teses e dissertações defendidas durante o período definido, bem como pesquisas relacionadas aos anos iniciais do ensino fundamental e que se adequassem aos objetivos do presente trabalho. Por outro lado, foram estabelecidos critérios de exclusão que eliminaram trabalhos

¹¹ Esta pesquisa não incluiu trabalhos do ano de 2022, pois o levantamento na base de dados foi realizado no início do segundo semestre de 2022. Isso se deve à ausência de publicações com data de defesa nesse período. Além disso, alguns desses trabalhos podem ter sido defendidos no final de 2022 ou, até mesmo, no início de 2023, porém, os bancos de dados das IES geralmente são atualizados no começo do primeiro semestre. Portanto, nenhuma pesquisa com essa temática realizada em 2022 foi encontrada para análise.

publicados antes de 2011, pesquisas que não abordavam os anos iniciais do ensino fundamental, registros duplicados e trabalhos que não atendiam às palavras-chave definidas.

Os resultados obtidos indicaram a existência de 147 produções durante o levantamento. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, assim como a remoção de textos repetidos, restaram vinte e três produções que foram lidas integralmente para a realização deste estudo. Esses trabalhos foram salvos em uma pasta na área de trabalho do computador, denominada “Estado do Conhecimento”. Os arquivos foram nomeados com o nome do autor e categorizados como dissertações ou teses, para leitura posterior e análise. As produções selecionadas representaram uma amostra relevante e foram analisadas detalhadamente, conforme o propósito deste estudo.

Para organização dos dados coletados, utilizamos o protocolo de registro de dados bibliométricos, por meio do software Microsoft Excel. Inicialmente, fizemos a leitura de todos os resumos dos textos selecionados. Quando não foi possível obter os dados necessários, realizamos uma busca dentro do texto, especialmente na seção dedicada à metodologia.

O protocolo inclui diversos itens importantes, tais como tipo de documento, autor, orientador, título, ano de defesa, nível acadêmico – mestrado/doutorado/mestrado profissional (M/D/MP), IES, região do país, programa de pós-graduação (PPG), mapeamento das temáticas e dos tipos de abordagem, procedimentos metodológicos, entre outros. Essa abordagem permitiu a sistematização dos dados, alinhada aos objetivos estabelecidos nesta pesquisa. A utilização do protocolo nos auxiliou a organizar e analisar os dados de forma eficiente e precisa, garantindo uma abordagem sólida em nossa dissertação.

Além da análise bibliométrica, enriquecemos nossa proposta de análise utilizando a análise de conteúdo, um método amplamente utilizado em pesquisas qualitativas. Seguindo os procedimentos de Bardin, a análise de conteúdo consiste em

Um conjunto de técnica de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis ineridas) destas mensagens (Bardin, 2016, p. 37).

Para realizar este estudo, adotamos a análise categorial ou temática como procedimento para tratamento e análise dos dados coletados. Essa técnica analítica é considerada a mais antiga e amplamente utilizada, devido à sua eficácia em desmembrar o texto em unidades e categorias possibilitando agrupamentos analógicos (Bardin, 2016).

A análise temática propõe “descobrir os núcleos de sentido que compõem as comunicações cuja presença, ou aparição signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (Bardin, 2016, p. 135). A citada técnica possui etapas sequenciais e bem definidas para uma análise eficiente dos dados: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados; e interpretação. A seguir, descreveremos detalhadamente cada uma dessas etapas, fornecendo uma compreensão mais clara de como a análise foi conduzida neste estudo.

Conforme Bardin (2016, p. 126), a pré-análise é a etapa inicial do processo da análise de conteúdo, na qual os pesquisadores organizam os materiais, visando à constituição do *corpus* da pesquisa. Segundo o autor, “O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. No nosso estudo, utilizamos as teses e dissertações como “conjuntos de documentos” para análise, tendo como primeira atividade a leitura flutuante.

Dessa forma, iniciamos a leitura flutuante para obter uma visão geral do conteúdo das teses e dissertações selecionadas, identificando as principais ideias abordadas em cada trabalho. De acordo com Franco (2005, p. 48), nesse momento, foi possível se deixar “invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas”. Durante essa etapa, conseguimos nos familiarizar com o material e compreender o contexto em que as pesquisas foram desenvolvidas, visando identificar características e aspectos recorrentes associados às práticas pedagógicas destinadas ao atendimento dos(as) alunos(as) com TEA nas escolas regulares de ensino fundamental – anos iniciais.

Utilizando as ferramentas do software Microsoft Word, selecionamos as frases relevantes e as realçamos após a leitura integral de todas as teses e dissertações. Em seguida, procedemos ao recorte desses trechos do texto e elaboramos fichas que foram salvas em pastas separadas para cada trabalho, associando cada uma delas ao nome do autor e ao número da página correspondente. Esse procedimento foi fundamental para a organização e tratamento dos dados coletados, permitindo-nos concentrar as informações relevantes para a análise posterior.

A próxima etapa contemplou a exploração do material, na qual realizamos uma análise mais aprofundada de cada um dos trechos selecionados nas fichas, a partir da leitura minuciosa que atendiam aos objetivos da nossa pesquisa. Buscamos identificar as características e informações essenciais presentes em cada estudo, atribuindo códigos ou categorias representativas para cada um deles, em um processo denominado codificação de dados, conforme descrito por Bardin (2016).

Por meio da codificação, é possível “atingir uma representação do conteúdo, ou esclarecer as características precisas do texto” (Bardin, 2016, p. 97). Ao longo dessa etapa, foi possível revelar as informações importantes para a compreensão do tema em estudo.

Nessa fase do método de análise de conteúdo, nosso desafio foi lidar com a grande quantidade de trechos e construir as categorias e subcategorias de análise. O resultado desse processo foi a identificação de temas recorrentes, que incluem: (i) desafios enfrentados na implementação de estratégias efetivas, falta de recursos e apoio adequado, bem como a capacitação e formação de educadores; (ii) adaptação e flexibilização curricular; e (iii) trabalho colaborativo, interação social e comunicação.

Assim, organizamos as categorias e as subcategorias a partir dos recortes armazenados em fichas e arquivados em um documento do Word. Essa elaboração foi orientada pelos objetivos da pesquisa e pelo referencial teórico adotado, concentrando-se nas práticas pedagógicas destinadas aos(às) alunos(as) com TEA e embasada nas pesquisas científicas selecionadas para este estudo.

A última etapa da análise de conteúdo consistiu na interpretação dos dados tratados, que foi guiada pelas perspectivas teóricas da Psicologia Histórico-Cultural e da Psicologia Histórico-Crítica, nas quais nos fundamentamos ao longo deste estudo. A análise dos dados, organizada por categorias, foi apresentada no sétimo capítulo, intitulado *Categorias de análise à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica*.

No próximo capítulo, apresentamos a análise bibliométrica de acordo os objetivos estabelecidos, concentrando nossa atenção em uma reflexão detalhada sobre os estudos dedicados às práticas pedagógicas para alunos(as) com TEA nos primeiros anos do ensino fundamental.

6 ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS(AS) COM TEA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: MAPEAMENTO

Neste capítulo, sistematizamos os resultados da pesquisa que teve como objetivo geral analisar as produções científicas relacionadas às práticas pedagógicas desenvolvidas aos(às) alunos(as) com TEA que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental com base nas teses e dissertações disponibilizadas na BDTD/Ibict entre os anos de 2012 e 2022.

Para alcançar esse propósito, delineamos os seguintes objetivos específicos: mapear a produção acadêmica sobre a prática pedagógica para alunos(as) com TEA; caracterizá-la em termos de parâmetros bibliométricos; identificar tendências; determinar a quantidade de pesquisas ao longo do período; e compreender a distribuição geográfica das instituições de ensino superior envolvidas.

No decorrer deste estudo, conduzimos um levantamento bibliográfico abrangente por meio da coleta de dados a partir de teses e dissertações publicadas na BDTD/Ibict ao longo dos últimos dez anos. Inicialmente, identificamos 147 produções relacionadas ao nosso campo de pesquisa.

Em seguida, aplicamos critérios de inclusão e exclusão rigorosos, removendo textos repetidos e outros materiais que não atendiam aos objetivos deste estudo. Como resultado, selecionamos cuidadosamente vinte e três produções que melhor se adequavam aos nossos propósitos.

Cada uma dessas teses e dissertações foi lida e arquivada em uma pasta do Microsoft Word na área de trabalho do computador e intitulada “Estado do Conhecimento”. Além disso, cada arquivo foi nomeado com o nome do autor e identificado como dissertação ou tese, tornando o processo de leitura e análise mais eficiente.

Na primeira subseção, mostramos a distribuição por nível de pós-graduação. Nesse contexto, analisamos as pesquisas identificadas de acordo com o nível de pós-graduação dos autores, classificando-as em pesquisas realizadas por mestrandos ou doutorandos. O objetivo era entender como diferentes níveis de pós-graduação impactam a abordagem dos temas.

Na segunda subseção, evidenciamos a distribuição por gênero dos autores. Esse exame nos permitiu avaliar a representatividade de pesquisadoras e pesquisadores nessa área.

A terceira subseção apresentou o gênero dos orientadores, a fim de também colaborar para a reflexão sobre a contribuição de orientadores e orientadoras nas pesquisas sobre alunos(as) com TEA.

A quarta subseção se concentrou na distribuição cronológica das publicações, com destaque às tendências temporais e evoluções na pesquisa, fornecendo *insights* sobre o desenvolvimento da área.

Na quinta subseção, a distribuição foi feita a partir da quantidade de publicação por IES, com o objetivo de identificar quais universidades concentraram a maioria das pesquisas analisadas, revelando onde esses estudos foram realizados com mais frequência.

A sexta subseção mapeou a região do Brasil em que as pesquisas foram conduzidas. Isso nos permitiu entender a distribuição geográfica da produção acadêmica e observar possíveis variações regionais nas abordagens.

Na sétima subseção, apresentamos os temas das pesquisas mais abordados e áreas menos exploradas na literatura acadêmica.

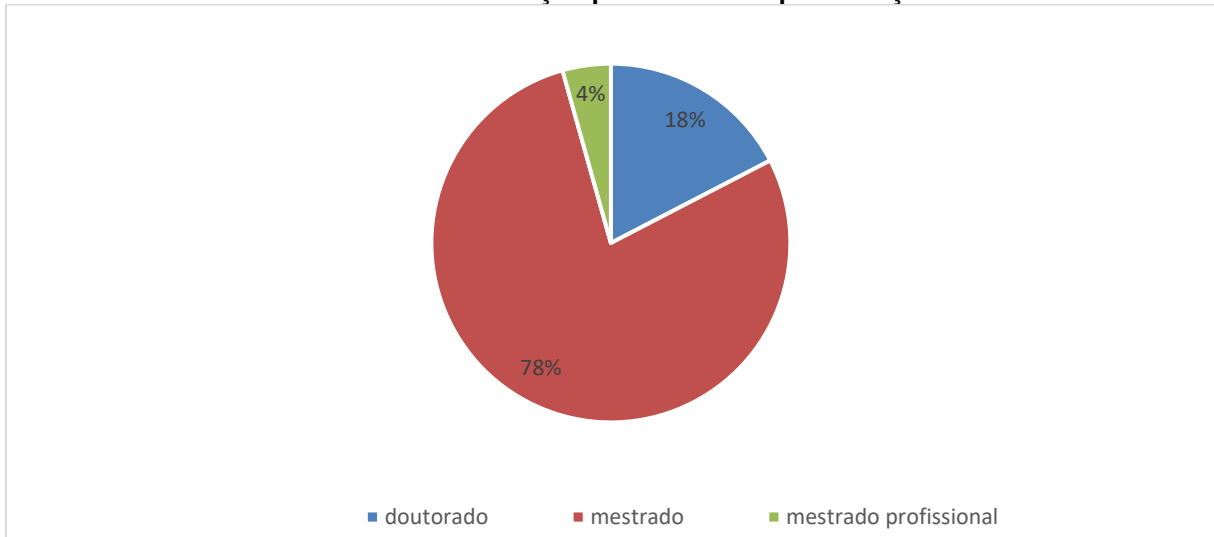
Na oitava subseção, analisamos as conexões entre as pesquisas e os programas de pós-graduação às quais estão associadas, ajudando-nos a entender como diferentes instituições acadêmicas contribuem para o campo.

Na nona subseção, examinamos a distribuição por tipo de pesquisa realizada, a fim de compreender as abordagens metodológicas predominantes nas pesquisas.

Por fim, na décima subseção, investigamos os procedimentos metodológicos adotados nas pesquisas, fornecendo informações sobre as estratégias e métodos usados na coleta e análise de dados.

6.1 Distribuição por nível de pós-graduação

Para iniciarmos a análise, escolhemos como primeiro dado bibliométrico o nível de pós-graduação de acordo com as produções científicas relacionadas ao tema das práticas pedagógicas voltadas a alunos(as) com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Distribuição por nível de especialização

Fonte: elaboração própria.

Com base nas fontes disponíveis, observamos a distribuição dos trabalhos selecionados por níveis de pós-graduação. Identificamos quatro teses, dezenove dissertações, sendo que destas dezoito são de mestrado acadêmico e uma de mestrado profissional. Essa distribuição por níveis de pós-graduação revela uma predominância de trabalhos provenientes de cursos de mestrado, representando 78% dos trabalhos selecionados.

Esse predomínio pode ser atribuído à duração média de dois anos dos cursos de mestrado e à oferta de um maior número de vagas em relação aos cursos de doutorado. Além disso, é importante ressaltar que o mestrado profissional contribuiu com 4% das pesquisas selecionadas.

No caso do doutorado, observa-se uma menor quantidade de vagas e, conseqüentemente, de bolsas de estudo disponíveis. Esse nível de formação demanda um tempo de dedicação maior por parte do pesquisador, com duração de até quatro anos. A pesquisa de doutorado corresponde a uma parcela de 18% do total, indicando que uma parte significativa dos pesquisadores não prossegue na carreira acadêmica em nível de doutorado.

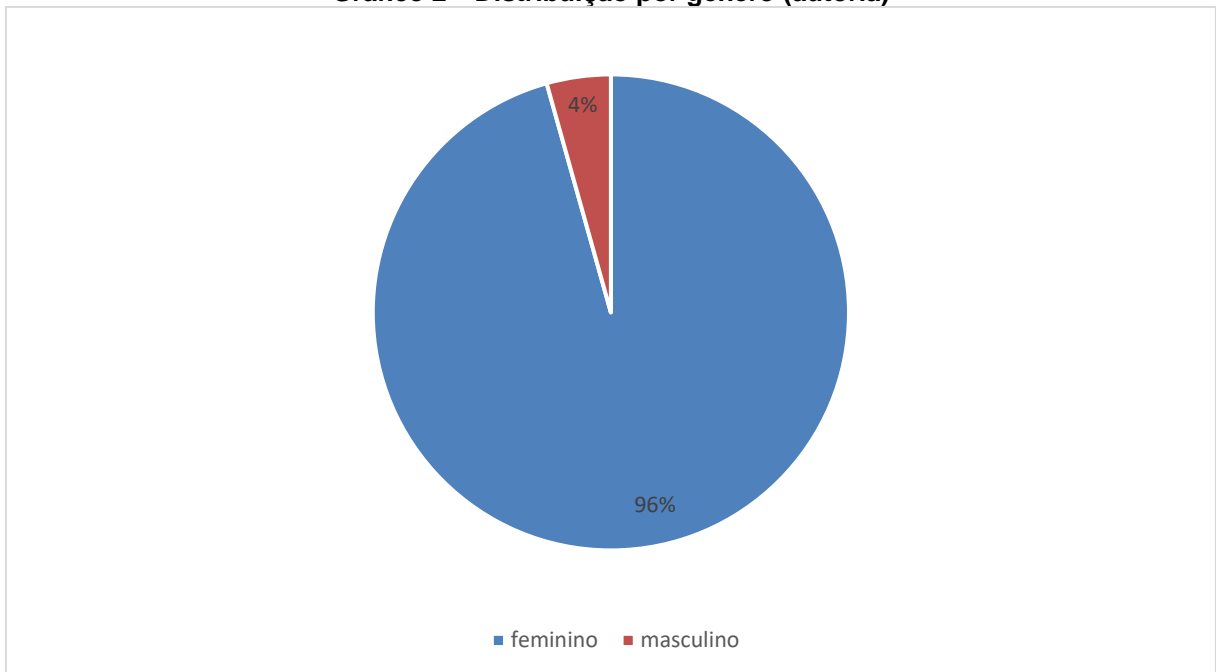
Esses dados sugerem que, apesar da relevância e da complexidade do tema abordado, há uma tendência de concentração de estudos no âmbito do mestrado. Essa distribuição pode estar relacionada às oportunidades de formação e à disponibilidade de recursos financeiros e bolsas de estudo. No entanto, é importante destacar a relevância de se incentivar e promover a continuidade da carreira acadêmica, especialmente em níveis mais avançados de pós-graduação, visando

desenvolver a área da Educação Especial, principalmente no que diz respeito às práticas pedagógicas desenvolvidas para estudantes com TEA. Isso se torna mais relevante diante do aumento significativo desses(as) alunos(as) nas instituições escolares.

6.2 Distribuição por gênero (autoria)

O Gráfico 2 demonstra que 96% dos autores responsáveis por teses e dissertações relacionadas à temática analisada são do gênero feminino, totalizando vinte e duas mulheres. Apenas um autor pertence ao gênero masculino, contabilizando 4%.

Gráfico 2 – Distribuição por gênero (autoria)



Fonte: elaboração própria.

Em relação à autoria, foi identificado que apenas uma autora deu continuidade nos estudos sobre a temática pesquisada, obtendo a titulação de mestre (2014) e doutora (2019). Essa aluna é Fabiane dos Santos Ramos, que, embora tenha sido orientada por professores diferentes – Profa. Dra. Maria Inês Naujorks ao longo do mestrado e Prof. Dr. Carlo Schmidt durante o doutorado –, titulou-se na mesma instituição, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

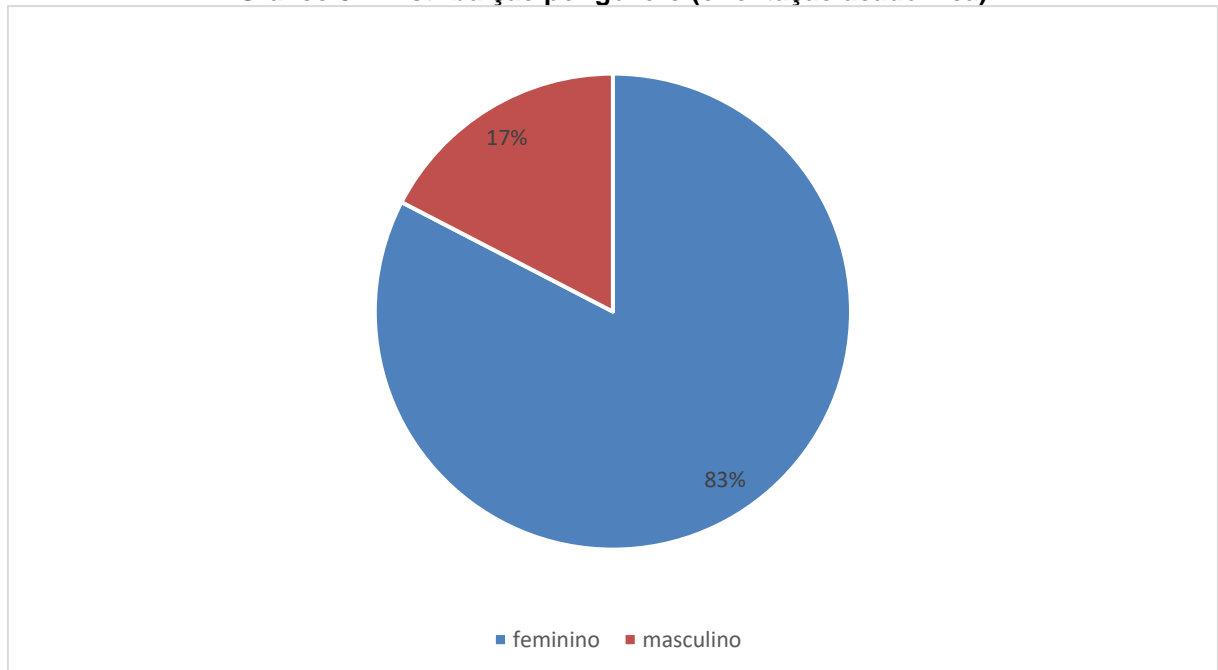
Essa distribuição desigual pode ser atribuída à predominância de professoras na área da educação, o que se nota em todos os níveis, desde a educação infantil. Essa discrepância de gênero na atuação docente influencia diretamente a representatividade de gênero dos(as) alunos(as) de pós-graduação que obtêm título de mestre(a) e doutor(a), resultando em uma maior proporção de mulheres nessas categorias acadêmicas.

Essa observação ressalta a importância de se promover a igualdade de gênero na educação, incentivando a participação e formação acadêmica tanto de mulheres quanto de homens. Isso pode colaborar para uma representação mais equilibrada na produção de conhecimentos e na atuação profissional, criando oportunidades mais equitativas e inclusivas na área da Educação.

6.3 Distribuição por gênero (orientação acadêmica)

O Gráfico 3 destaca a predominância do gênero feminino entre os orientadores, o que corresponde a dezenove orientadoras, ou 85% das pesquisas analisadas. Para o gênero masculino, o total foi de quatro orientadores, 17% do total.

Gráfico 3 – Distribuição por gênero (orientação acadêmica)



Fonte: elaboração própria.

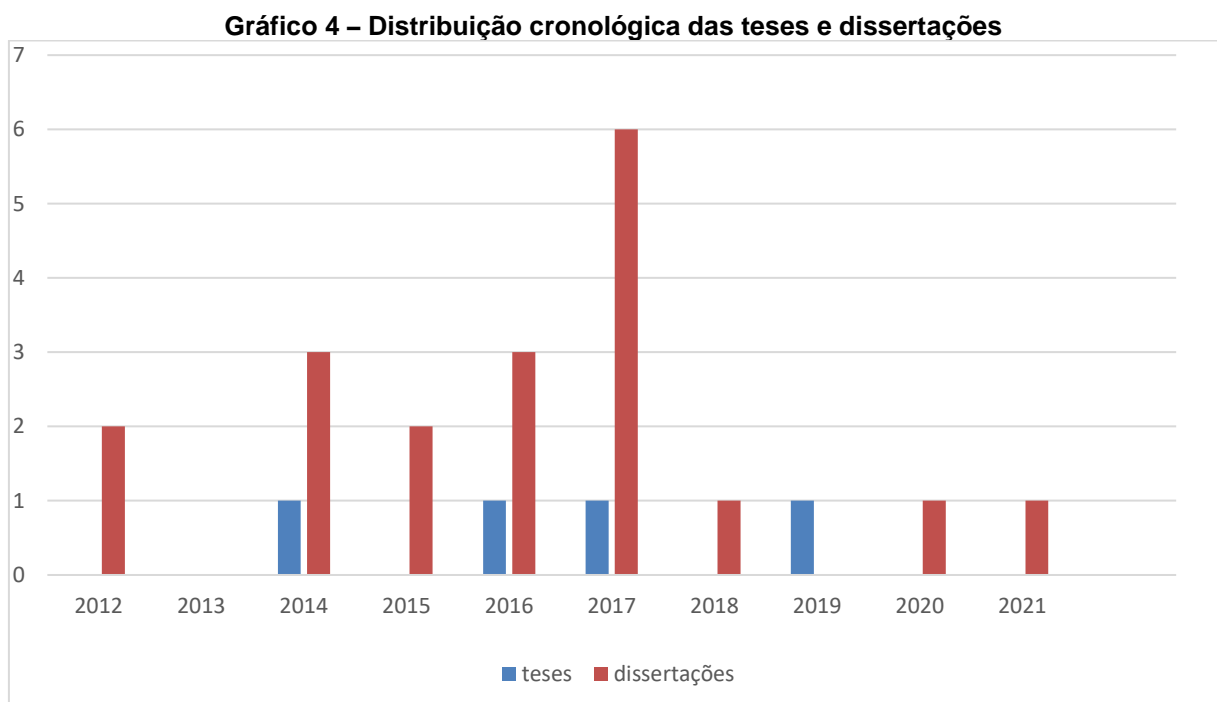
É relevante ressaltar que apenas um orientador, o Prof. Dr. Carlo Schmidt, orientou mais de uma pesquisa dentre as selecionadas, sendo uma dissertação e uma tese, produzidas por diferentes autores.

A distribuição de gênero tanto entre autores quanto entre orientadores revela uma predominância do gênero feminino. Essa tendência se reflete também em outros campos científicos.

Como afirmamos na subseção anterior, essa diferença de representação de gênero é significativa e merece uma discussão aprofundada, a fim de promover uma maior equidade de oportunidades e participação de homens e mulheres, seja na produção científica, seja na formação acadêmica, especialmente na área de Educação Especial.

6.4 Distribuição cronológica das teses e dissertações

Ao analisarmos a distribuição cronológica das teses e dissertações selecionadas, observamos uma lacuna no ano de 2013, seguida de um crescimento nos anos seguintes. O Gráfico 4 revela um aumento exponencial no número de publicações de dissertações no ano de 2017, com o registro de seis pesquisas sobre a temática.



Fonte: elaboração própria.

O crescimento significativo nas publicações de pesquisas a partir de 2017 pode ser atribuído a diversas questões, incluindo a promulgação de leis que trouxeram maior reconhecimento e atenção para a área da Educação Especial. Entre elas, destacamos a Lei Berenice Piana, em 2012, que trata exclusivamente do TEA e tem como objetivo garantir os direitos das pessoas com TEA e promover a inclusão social.

Além disso, a discussão e a implementação da LBI representaram importantes avanços para a inclusão de alunos(as) com TEA no contexto educacional. Nesse sentido, podemos inferir que o aumento no número de publicações a partir de 2017 pode estar relacionado às demandas e discussões impulsionadas pela Lei Berenice Piana e pela LBI, que deram maior visibilidade e demandaram mais estudos e práticas pedagógicas voltadas aos(às) alunos(as) com TEA.

Ademais, o crescimento na produção de pesquisas está relacionado à formação continuada dos(as) professores(as) e à promoção de pesquisas na área da Educação Inclusiva. Em seu art. 28, no inciso VI, a lei fala sobre “pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva” (Brasil, 2015a, art. 28, inc. VI).

O desafio reside em assegurar que as pesquisas realizadas na área proporcionem novas possibilidades de práticas pedagógicas, resultando na criação e adaptação de materiais didáticos, recursos e atividades que possibilitem a compreensão e a participação de alunos(as) com diferentes estilos de aprendizagem.

Na mesma lei, no art. 28, inciso X, há o reconhecimento da importância da formação específica ao abordar a “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (Brasil, 2015a, art. 28, inc. X).

A formação continuada de docentes na área da Educação Inclusiva contribui para a capacitação e implementação de práticas pedagógicas eficazes, oferecendo subsídios teóricos e práticos para atender ao processo de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) com TEA, tanto para os(as) professores(as) do AEE como para os(as) educadores(as) do ensino regular.

No entanto, a partir dos anos de 2018, houve uma queda significativa do número de publicações, com apenas uma dissertação por ano de 2018 a 2021, e apenas uma tese defendida sobre a temática nesse período. Essa queda pode ser

resultado de diversos fatores, como limitações de recursos, desafios na condução das pesquisas e outras demandas acadêmicas que podem ter afetado a produção acadêmica nesse campo específico.

6.5 Distribuição por quantidade de publicação por IES

A Tabela 1 apresenta a distribuição da quantidade de publicações por Instituição de Ensino Superior (IES) com temática relacionada às práticas pedagógicas para alunos(as) com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental.

Tabela 1 – Distribuição das pesquisas desenvolvidas por IES

Instituição de Ensino Superior (IES)	Quantidade de pesquisas desenvolvidas por IES
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	2
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	2
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)	2
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	3
Universidade de Brasília (UnB)	2
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)	1
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	1
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	1
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	1
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	2
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	1
Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)	1
Universidade Presbiteriana Mackenzie	1
Universidade de São Paulo (USP)	1
Universidade Nove de Julho (UNINOVE)	1
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	1

Fonte: elaboração própria.

A escassez de publicações pode ser causada por diversos fatores, como a priorização de outros temas, outras deficiências específicas, ou, ainda, a falta de demanda nesse campo específico do TEA.

Destacamos a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) como a instituição com o maior número de publicações, totalizando três trabalhos, sendo dois de nível de mestrado e um de doutorado. Vale lembrarmos que Ramos (2014, 2019) obteve os títulos de mestre e doutora nessa instituição, porém com orientadores diferentes, conforme já mencionado. Esse fato demonstra que a UFSM oferece oportunidade para a continuidade nos estudos nessa temática, incentivando a formação acadêmica na área.

Outras instituições apresentaram duas publicações, como a Universidade Federal de São Carlos, a Universidade Estadual Paulista, a Universidade de Brasília

e a Universidade Federal do Espírito Santo. Por outro lado, as demais instituições apresentam apenas uma publicação na área do TEA.

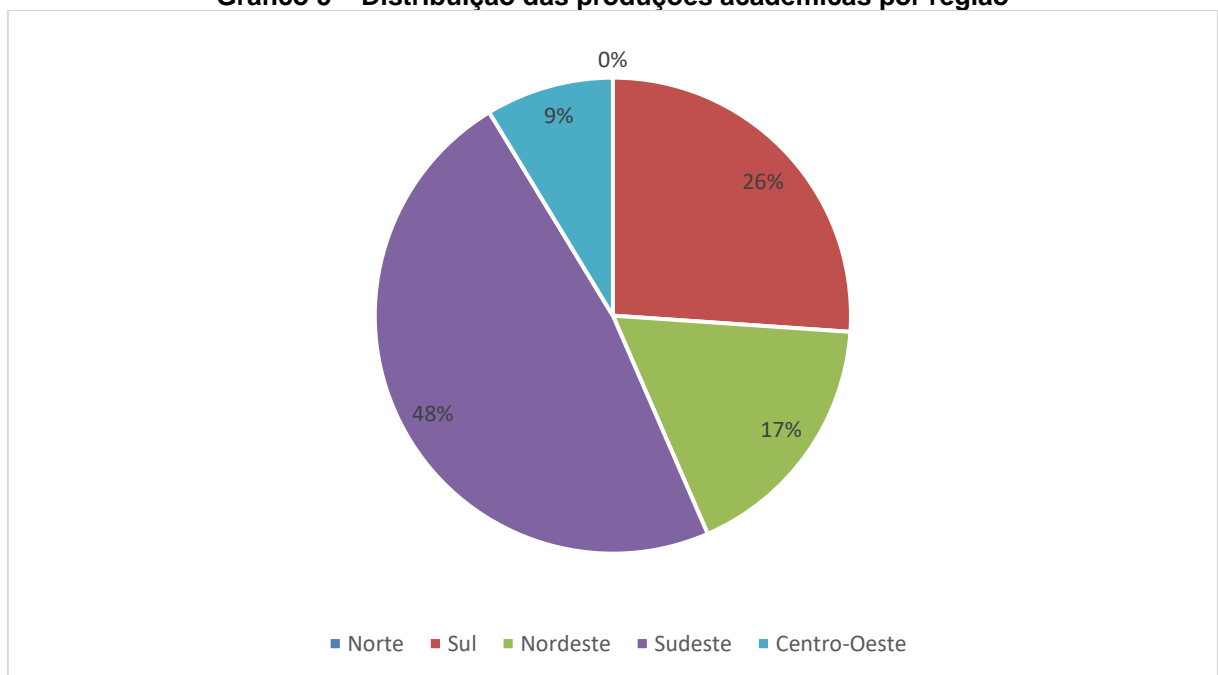
Essa distribuição por IES reflete a diversidade de interesses e enfoques presentes nas pesquisas sobre práticas pedagógicas para alunos(as) com TEA. Cada instituição possui suas particularidades, áreas de concentração e elementos de pesquisa, o que pode influenciar na quantidade de publicações em determinada temática.

No entanto, é importante fomentarmos o desenvolvimento de estudos e pesquisas nessa área, estimulando a ampliação do conhecimento e a contribuição para o campo da Educação Especial especialmente no contexto do TEA, visando aprimorar as práticas pedagógicas e o suporte oferecido ao público-alvo nos anos iniciais do ensino fundamental.

6.6 Distribuição por região do país

Durante o período investigado e com base nos dados levantados, verificamos a distribuição de teses e dissertações por região do país, como observado no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Distribuição das produções acadêmicas por região



Fonte: elaboração própria.

Constatamos que não foram encontrados trabalhos sobre a temática na Região Norte. Na Região Centro-Oeste, foram identificadas duas pesquisas realizadas pela Universidade de Brasília (UnB), representando 9% da produção sobre o tema investigado. Na Região Nordeste, foram identificadas quatro pesquisas realizadas por diferentes universidades: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Universidade Federal de Alagoas (UFAL), o que representou 17% das pesquisas.

A Região Sul é a segunda região que mais teve pesquisas sobre a temática desenvolvida, com seis publicações, representando 26% do total dos estudos selecionados, sendo três pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), uma pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), uma pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e uma pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Além disso, na citada região, foram identificadas duas teses.

A Região Sudeste concentrou o maior número de pesquisas, totalizando onze trabalhos, o que representa 48% do total dos estudos selecionados. A distribuição dessas pesquisas entre as IES da região foi indicada na Tabela 2.

Tabela 2 – Distribuição das pesquisas desenvolvidas na Região Sudeste por IES

IES	Quantidade de pesquisas desenvolvidas por IES
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	2
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	2
Universidade Federal Do Espírito Santo (UFES)	2
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)	2
Universidade Presbiteriana Mackenzie	1
Universidade de São Paulo (USP)	1
Universidade Nove de Julho (UNINOVE)	1

Fonte: elaboração própria.

De acordo com o Gráfico 5, o Sudeste apresentou o maior número de publicações, representando quase metade de todas as publicações selecionadas para este estudo. Isso se deve ao fato de a região concentrar a maior parte dos programas de pós-graduação no país. Nesse sentido, foram identificadas duas teses publicadas sobre a temática, mesma quantidade da Região Sul.

Apesar do número reduzido de publicações de teses e dissertações em algumas regiões, é interessante observarmos que, na maioria das regiões brasileiras, pesquisadores buscaram se engajar nessa temática, demonstrando a importância do

assunto e os impactos do aumento significativo da presença de crianças com TEA nas instituições de ensino regular em todo o país. Apenas no Norte não encontramos publicações, o que evidencia uma lacuna e a conseqüente necessidade de incentivar pesquisas sobre TEA e Educação Especial na região.

Esses resultados apontam, por fim, que é preciso haver mais estudos sobre essa temática em todas as regiões do país, a fim de garantir uma educação inclusiva de qualidade e capacitar os(as) professores(as) para atenderem às especificidades dos(as) alunos(as) com TEA. O investimento em pesquisa e formação docente beneficia não apenas os(as) educadores(as), mas também melhora a qualidade da educação para todos os alunos e alunas, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva.

6.7 Distribuição por temas de pesquisa

De acordo com o período delimitado para o estudo em questão, identificamos seis temas de pesquisa de acordo com a leitura dos resumos dos trabalhos selecionados, conforme apresentado na Tabela 3.

Tabela 3 – Distribuição por temas de pesquisa

Tema	Quantidade
Prática pedagógica	11
Ensino colaborativo	1
Inclusão escolar	4
Escolarização	4
Formação de professores(as)	2
Trabalho docente	1

Fonte: elaboração própria.

A análise dos dados sobre os temas de pesquisa revela uma ênfase significativa na investigação da prática pedagógica no contexto da Educação Especial e do TEA, registrando onze pesquisas. Isso indica um interesse crescente em compreender e aprimorar as estratégias utilizadas pelos(as) professores(as) para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos(as) alunos(as) com esse transtorno.

Como podemos observar na pesquisa de Menezes (2012), a autora propôs a aplicação de adaptações curriculares, a flexibilização das estratégias de ensino e a elaboração de atividades individualizadas para os(as) estudantes. Essas práticas, alinhadas ao conteúdo proposto para a classe como um todo, demonstraram ser

favoráveis para a inclusão de alunos(as) com autismo. Além disso, destacou o papel da gestão escolar como facilitadora da inclusão desse público-alvo, conforme evidenciado pelos dados significativos obtidos na pesquisa.

O estudo de Silva (2014) identificou que a personificação do quadro sintomático de autismo nas escolas tem exercido uma influência direta sobre as práticas pedagógicas adotadas. Esse enfoque tem restringido a participação ativa dos(as) professores(as) no processo de aprendizagem, o que resulta na ausência de mobilização de estratégias de ensino que poderiam proporcionar situações de aprendizagem mais eficazes para estudantes com TEA.

No levantamento temático, notamos que a inclusão escolar e a escolarização também são abordadas em um número significativo de pesquisas, totalizando quatro trabalhos. Isso reflete a importância de investigar as políticas, práticas e desafios relacionados à inclusão de alunos(as) com TEA nas escolas regulares, bem como ao seu processo de escolarização.

A formação de professores(as) também é um tema relevante, com dois estudos dedicados à compreensão sobre o preparo de educadores(as) para atuarem de forma efetiva e inclusiva com os(as) alunos(as) com TEA. Isso indica o reconhecimento do papel da capacitação continuada dos(as) professores(as) como um fator-chave para o sucesso educacional dos(as) alunos(as) com TEA.

Por outro lado, os temas de ensino colaborativo e trabalho docente aparecem em menor número de pesquisas, sugerindo a necessidade de uma investigação mais aprofundada sobre esses aspectos específicos. O ensino colaborativo envolve a parceria entre os(as) professores(as) regulares e especialistas em Educação Especial, enquanto o trabalho docente se refere aos desafios e demandas enfrentados pelos(as) professores(as) no contexto da Educação Especial e do TEA.

No entanto, mesmo diante da escassez de pesquisas a respeito desses temas, é relevante destacarmos as contribuições valiosas identificadas nos estudos de Rabelo (2012), que desenvolveu um estudo sobre o ensino colaborativo como um modelo alternativo de intervenção. A proposta não apenas considerou oferecer suporte ao processo de inclusão escolar de alunos(as) com autismo, como também estabeleceu um trabalho diferenciado na formação continuada dos(as) professores(as). Essa abordagem proporcionou um espaço para estudos, discussões coletivas e tomada de decisões no planejamento, contribuindo para atender de maneira adequada às necessidades dos(as) alunos(as) com TEA. Tal perspectiva

reforça a importância de explorar mais profundamente o ensino colaborativo como uma estratégia significativa no contexto do TEA.

Esses resultados indicam, por fim, que há uma diversidade de áreas de interesse sobre a Educação Especial e o TEA, abrangendo diferentes temas de pesquisa. Isso é fundamental para impulsionar o conhecimento e promover práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas para os(as) estudantes com TEA.

6.8 Distribuição por programa de pós-graduação

De acordo com a Tabela 4, podemos observar a participação de diferentes programas de pós-graduação (PPG) na pesquisa sobre Educação Especial e temas relacionados ao TEA.

Tabela 4 – Distribuição por programas de pós-graduação

PPG	IES	Quantidade
Educação	UERJ	2
	UNESP	1
	UFSM	3
	UNB	2
	UNISINOS	1
	UFRN	1
	UFAL	1
	UNIOESTE	1
	UFES	2
	UNICENTRO	1
Educação Especial	USP	1
Educação Especial	UFSCar	2
Psicologia	UFBA	1
Planejamento e Análise de Políticas Públicas	UNESP	1
Distúrbios do Desenvolvimento	MACKENZIE	1
Gestão e Práticas Educacionais	UNINOVE	1
Gestão de Ensino da Educação Básica	UFMA	1

Fonte: elaboração própria.

Os programas de pós-graduação em educação se destacam como aqueles que mais contribuíram com pesquisas. O PPG em Educação da UFSM possui três trabalhos defendidos, seguido pelo PPG em Educação da UERJ, UnB, UFES, com duas publicações cada. Com apenas uma publicação, temos os PPG em Educação da UNESP, UNISINOS, UFRN, UFAL, UNIOESTE, UNICENTRO e USP. O PPG de Educação Especial da UFSCar também apresentou dois trabalhos.

Outros PPG, como o de Psicologia, da UFBA, Planejamento e Análise de Políticas Públicas, da UNESP, Distúrbios do Desenvolvimento, da Mackenzie, Gestão

e Práticas Educacionais, da UNINOVE, e Gestão de Ensino da Educação Básica, da UFMA, contribuíram com uma pesquisa cada.

Essa diversidade de programas demonstra o engajamento de diferentes áreas do conhecimento na produção científica sobre Educação Especial e TEA. Os dados também evidenciam uma ampla participação de programas de pós-graduação em várias regiões do país, enriquecendo o campo da Educação Especial e promovendo o diálogo interdisciplinar. Essa diversidade contribui para o desenvolvimento de pesquisas abrangentes e o aprimoramento das práticas pedagógicas para atender às necessidades dos(as) alunos(as) com TEA.

6.9 Distribuição por tipo de pesquisa

A Tabela 5 foi organizada para descrever como os autores definiram a abordagem que utilizaram em suas pesquisas. A abordagem do problema de natureza qualitativa, apresentada como a metodologia de pesquisa mais predominante, está presente em quinze estudos.

Tabela 5 – Distribuição por tipo de pesquisa

Abordagem	Tipo	Quantidade
Qualitativa	Afonso (2014), Bianchi (2017), Cândido (2015), Frade (2018), Lima (2017), Menezes (2012), Rabelo (2012), Ramos (2014), Rodrigues (2021), Santos (2016), Santos (2017), Silva (2014), Stepanha (2017), Valladão (2017), Vecchia (2017)	15
Quantitativa	Gallo (2016)	1
Quali-quantitativa	Costa (2016), Macêdo (2015), Ramos, (2019), Rodrigues (2017), Silva (2020), Soares (2016)	6
Outras	Alves (2014)	1

Fonte: elaboração própria.

Cândido (2015) considerou a abordagem qualitativa uma estratégia valiosa para responder a questões complexas, relacionadas ao contexto social que estava sendo investigado, sem fazer uso das medições numéricas, como as utilizadas na abordagem quantitativa.

Do mesmo modo, Valladão (2017) descreveu que o pesquisador, em geral, busca investigar com mais detalhes os eventos e compreender em profundidade o

objeto de estudo dentro do seu ambiente natural, sem a necessidade de se preocupar com amostras numéricas ou representativas.

Os autores Lima (2017), Rodrigues (2021) e Silva (2014) ressaltaram a relevância dessa abordagem ao investigarem as relações sociais e a subjetividade, reconhecendo sua diversidade e presença nas diferentes dimensões da vida e práticas pedagógicas. Essas relações se desvelam à medida que a pesquisa vai se configurando.

Vecchia (2017) destacou que sua pesquisa compreendia uma investigação de cunho qualitativo-descritivo, enfatizando a descrição das entrevistas e a observação da realidade como elementos centrais.

Stepanha (2017) justificou a escolha dessa abordagem qualitativa como um meio para que a análise não se limitasse à simples descrição dos dados coletados, mas buscasse a informação principal presente. Corroborando essa perspectiva, Santos (2016) destacou que a metodologia permitia um envolvimento mais detalhado com o que estava sendo investigado, contribuindo com uma visão mais rica do objeto de estudo.

As autoras Afonso (2014), Bianchi (2017), Frade (2017), Macêdo (2015), Menezes (2012), Rabelo (2012), Ramos (2014, 2019) e Santos (2017) fundamentaram suas escolhas metodológicas por meio de citações diretas que respaldaram suas decisões. Em contraste, Costa (2016), Gallo (2016), Rodrigues (2017) e Soares (2016) mencionaram apenas o tipo de abordagem metodológica.

Alves (2014) não deixou explícito o tipo de abordagem metodológica adotada e focou mais nos procedimentos específicos e nas ferramentas de coleta e análise de dados.

Segundo Minayo (2009), deve haver uma complementaridade entre as abordagens qualitativa e quantitativa, pois ambas oferecem enfoques distintos. Cada uma dessas abordagens possui o potencial de enriquecer a reflexão do pesquisador e contribuir de maneira significativa para o avanço do conhecimento em uma determinada área de estudo.

6.10 Distribuição dos procedimentos metodológicos

Os vinte e três trabalhos selecionados apresentaram diversas características e adotaram procedimentos metodológicos variados para atingir seus objetivos de

pesquisa. A fim de realizar esta análise, fizemos uma leitura detalhada dos textos, pois os resumos não forneceram informações suficientes. Em alguns casos, mesmo nos capítulos sobre metodologia, não conseguimos identificar claramente os procedimentos utilizados. Por esse motivo, criamos um quadro de acordo com o que estava descrito nos estudos.

Ressaltamos que essa reflexão não teve o propósito de avaliar o mérito das escolhas metodológicas dos autores, mas, sim, descrever e esclarecer os procedimentos metodológicos por eles sugeridos em seus trabalhos.

Quadro 3 – Distribuição por procedimento metodológico

(continua)

Metodologia	Autores	Instrumentos de coleta	Análise dos dados
Pesquisa de campo	Menezes (2012)	Pesquisa-ação e estudo de caso, observação participante, entrevistas abertas e semiestruturadas	Categorias de análise
	Cândido (2015)	Pesquisa-ação e estudo de caso, revisão bibliográfica, pesquisa documental, observação participante, entrevistas abertas e semiestruturadas, estudo exploratório do software GRID 2	
	Valladão (2017)	Pesquisa-ação, observação participante; entrevistas semiestruturadas;	Análise de conteúdo
	Santos (2017)	Pesquisa-ação, análise documental, observação participante	Categorias de análise
	Rabelo (2012)	Pesquisa colaborativa, questionário, ficha de identificação dos alunos, roteiros de grupo focal e observação participante	Categorias de análise
	Silva (2020)	Pesquisa colaborativa, revisão documental, entrevista, observação e roteiro para confecção das atividades e roteiro de avaliação do material estruturado e adequação curricular através do programa TEACCH	Análise qualitativa
	Afonso (2014)	Pesquisa de campo, entrevista semiestruturada	Análise de conteúdo
	Bianchi (2017)	Pesquisa de campo, entrevista semiestruturada, revisão de literatura	
	Stepanha (2017)	Pesquisa de campo, entrevistas semiestruturadas, análise documental	Análise por interpelações mediadoras
Gallo (2016)	Pesquisa de campo, observação, transcrição		

Quadro 4 – Distribuição por procedimento metodológico

(conclusão)

Metodologia	Autores	Instrumentos de coleta	Análise dos dados
Pesquisa de campo	Santos (2016)	Descritiva, ficha de dados sociodemográficos, entrevista semiestruturada, observação participante	Análise por interpelações mediadoras
	Lima (2017)	Descritiva, observação, entrevista semiestruturada e sessões reflexivas sobre a prática da professora	Análise de conteúdo
	Vecchia (2017)	Descritiva, entrevista, observação	Análise do discurso
	Ramos (2014)	Estudo de caso, questionário, entrevista semiestruturada, observação	Análise de conteúdo
	Silva (2014)	Estudo de caso, dinâmica conversacional, observação	Categorias de análise
	Macêdo (2015)	Estudo de caso, entrevista semiestruturada, observação e aplicação do Childhood Autism Rating Scale (CARS)	Escala de Aprendizagem Mediada (EAM)
	Costa (2016)	Estudo de caso múltiplo, observação, questionário	Análise quantitativa e qualitativa
	Frade (2017)	Estudo de caso, entrevista semiestruturada e observação	Análise qualitativa
	Ramos (2019)	Estudo quase-experimental de Caso intra-sujeito, ficha de caracterização, questionário, Escala CARS, Protocolo de Observação dos Comportamentos Mediadores dos Pares, Protocolo de Pontuação de Engajamento na Tarefa, Fichamento do Portfólio de Atividades, Protocolo de Registro para a Aprendizagem Formal, Tau-U, através de um software online	Análise quantitativa e qualitativa
	Rodrigues (2021)	Estudo de caso instrumental, registro escrito, entrevistas, questionário	Análise de registro de representação semiótica e análise de conteúdo
	Soares (2016)	Delineamento quase-experimental intra-sujeito, diário de campo, protocolo de observação, entrevista, documentos videografados	Análise por interpelações mediadoras
Pesquisa bibliográfica	Alves (2014)	Entrevistas	Unidades de análise
	Rodrigues (2017)	Entrevistas	Análise bibliométrica e análise de conteúdo

Fonte: elaboração própria.

Para Lakatos (2003, p. 112), “a metodologia engloba métodos de abordagem e de procedimentos e técnicas”. Nesse sentido, construímos a Tabela 6 para apresentar uma série de procedimentos metodológicos e instrumentos que revelam uma abordagem diversificada para a coleta e análise de dados. Cada escolha metodológica

reflete a busca por compreender e abordar as complexidades relacionadas à Educação Especial e ao TEA.

Para Severino (2013), na pesquisa de campo, o objeto é investigado e coletado em seu ambiente natural, permitindo ao pesquisador fazer uso da observação direta sem necessariamente se envolver como participante do contexto analisado.

No contexto da busca por discussões e mudanças em práticas pedagógicas específicas, dois autores buscaram a combinação de metodologias diferentes em suas pesquisas, no caso pesquisa-ação e estudo de caso.

No estudo de Menezes (2012), o objetivo era analisar o papel da Educação Especial como suporte ao processo de inclusão escolar por meio das práticas pedagógicas de duas professoras que atuavam com alunos com autismo. A escolha de utilizar pesquisa-ação associada ao estudo de caso se justificou pela sua eficácia em contribuir para a formação docente. O foco de investigação abrangeu o Projeto de Acompanhamento à Inclusão de Alunos com Autismo implementado no município de Angra dos Reis, no Rio de Janeiro.

Cândido (2015) também adotou a combinação da pesquisa-ação e estudo de caso em sua pesquisa. A metodologia de pesquisa-ação foi escolhida como a principal devido à sua capacidade de envolver ativamente os participantes na produção de conhecimento e na transformação do ambiente investigado. Por outro lado, o estudo de caso foi utilizado para elucidar a história do projeto e seus resultados, incluindo a observação participante da utilização de recursos de Comunicação Aumentativa Alternativa, como o software GRID2, para compreender os processos de ensino e de aprendizagem de um estudante com TEA, que apresentava dificuldades na comunicação.

Ressaltamos que a combinação de duas metodologias em ambos os estudos não implica em qualquer julgamento sobre sua utilização simultânea. As professoras que participaram do meu exame de qualificação sugeriram analisar essa concomitância. Dessa forma, ponderamos sobre essa observação e notamos que a escolha metodológica dos citados provavelmente foi feita para atender aos objetivos específicos de cada pesquisa. O que pudemos examinar também é que essa abordagem diversificada demonstrou a flexibilidade e a adaptabilidade dos pesquisadores na escolha dos métodos que melhor se adequem aos desafios da realidade em que suas investigações foram conduzidas.

Ademais, na dinâmica da pesquisa-ação colaborativo-crítica, professores e professoras podem se tornar capazes de problematizar, analisar e compreender suas próprias práticas, a fim de produzir significados e conhecimentos que possibilitem a eles orientar seus processos de transformação das práticas escolares.

Dois pesquisadores utilizaram a pesquisa-ação. Valladão (2017) justificou sua escolha ao afirmar que os(as) professores(as), ao participarem da pesquisa, podem entender e questionar suas ações, possibilitando a criação de conhecimentos sobre suas práticas pedagógicas. Santos (2017, p. 76) apontou que, “ao desenvolver essa postura, os participantes abrem seus olhos para analisar sua própria construção da realidade, porque tomam certa decisão e não outra”.

Observamos que Valladão (2017) adotou instrumentos metodológicos, como observação participante e entrevistas semiestruturadas, aliados à Análise de Conteúdo, enquanto Santos (2017) optou por utilizar análise documental, observação participante e categoria de análise.

Duas autoras utilizaram a pesquisa colaborativa, a fim de promover a colaboração e a construção conjunta de conhecimento, que envolveu a participação ativa da pesquisadora e dos participantes do estudo em todas as etapas do estudo.

Segundo Rabelo (2012), a pesquisa em questão aborda o ensino colaborativo como uma parceria entre professores(as) do ensino comum e professores(as) da área Educação Especial. Essa colaboração envolve o compartilhamento de responsabilidades, o que contempla todo o processo de planejamento, instrução e avaliação dos procedimentos de ensino no trabalho de escolarização de alunos(as) com NEE.

Essa é uma prática que tem respaldo na legislação PNEE, que estabelece atribuições para o(a) professor(a) do AEE e a relação com os(as) educadores(as) da sala de aula regular, visando “a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (Brasil, 2008, p. 4).

Salientamos, novamente, o avanço conquistado na área da educação com a implementação da Sala de Recursos Multifuncionais e o AEE, onde não apenas os(as) professores(as) especialistas trabalham individualmente com os(as) alunos(as), mas também oferecem suporte aos(às) demais educadores(as), que frequentemente carecem de formação específica. A maioria das escolas municipais de ensino fundamental de Sorocaba tem um(a) profissional para fazer esse atendimento.

Contudo, muitas escolas de educação infantil não dispõem da Sala de Recursos Multifuncionais, demandando dos pais o deslocamento de seus (suas) filhos (as) para instituições mais próximas que ofereçam esse suporte.

Essa colaboração possibilita que os(as) professores(as) busquem ajuda e desenvolvam estratégias conjuntas para atender melhor os(as) alunos(as), principalmente com TEA, que compõem a maioria do público-alvo tanto das salas de recursos quanto das salas de aula comuns.

As escolhas metodológicas na pesquisa de Rabelo (2012) envolveram a utilização de instrumentos variados, como questionários, fichas de identificação dos alunos, roteiros de grupo focal, entrevistas, observações participantes. Para a análise de todo seu *corpus* de pesquisa, foram empregadas as categorias de análise e análise por interpelações mediadoras.

A investigação conduzida por Silva (2020) adotou a abordagem da pesquisa comunicativa crítica, com foco na adequação curricular, utilizando elementos de ensino estruturado fundamentado nos princípios do Programa TEACCH¹². Foram empregados diversos instrumentos metodológicos, como revisão documental, entrevistas, observações diretas, roteiros para confecção de atividades e avaliação de material estruturado. A escolha da análise qualitativa propiciou uma compreensão interpretativa das experiências dos participantes, aproximando-se, assim, da pesquisa colaborativa, uma vez que promove a interação ativa e construção conjunta de conhecimento entre pesquisador e participantes.

Já a pesquisa de campo foi adotada por Afonso (2014), Bianchi (2017), Gallo (2016) e Stepanha (2017).

De acordo com Stepanha (2017, p. 105), essa metodologia oferece uma ampla oportunidade de exploração, uma vez que os dados coletados durante a investigação podem esclarecer aspectos relevantes relacionados ao problema de pesquisa.

Os autores citados utilizaram para a coleta de dados entrevistas semiestruturadas, revisão de literatura e análise documental. Os dados foram interpretados a partir da análise de conteúdo e descrição narrativa.

Lima (2017) descreveu seu estudo como pesquisa exploratória descritiva, com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre o contexto e seus participantes. Para

¹² TEACCH, sigla para *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*, que, em tradução livre, chamamos de "Tratamento e Educação para Criança com Autismo ou Desordens Relacionadas à Comunicação".

coleta de dados, empregou observação, entrevistas semiestruturadas e sessões reflexivas, enquanto a análise de conteúdo foi a abordagem utilizada para o tratamento dos dados coletados.

Vecchia (2017) classificou sua pesquisa como descritiva. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados incluíram entrevistas e observação, enquanto a análise de discurso foi empregada para a interpretação dos dados.

A pesquisa bibliográfica foi adotada por dois autores, Alves (2014) e Rodrigues (2017). Em ambas as pesquisas, a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas. Alves direcionou sua reflexão para as unidades de análise, enquanto Rodrigues empregou a análise bibliométrica e a análise de conteúdo. Essas abordagens visaram explorar e analisar informações já disponíveis sobre o tema em questão, oferecendo contribuições por meio da síntese e dos dados disponíveis na literatura.

Por fim, o estudo de caso foi utilizado em oito pesquisas. Frade (2017) justificou a escolha do estudo de caso como método de pesquisa para obter dados detalhados e aprofundados sobre o objeto de estudo. A intenção era adquirir informações específicas que pudessem enriquecer o programa de formação da professora.

Para Silva (2014), o estudo de caso oferece acesso às informações contidas na história pessoal dos participantes envolvidos na pesquisa. Além disso, esse tipo de estudo proporciona compreensão de como a subjetividade individual interage com a organização da subjetividade social da instituição, possibilitando uma análise minuciosa das experiências e percepções particulares dos indivíduos, enriquecendo o estudo.

Costa (2016), Frade (2017), Ramos (2014), Rodrigues (2021), Silva (2014) e Soares (2016) utilizaram como instrumentos de coleta de dados questionários, entrevistas semiestruturadas, observações, dinâmicas conversacionais e atividade diagnóstica. Também empregaram análise de conteúdo e análise qualitativa e quantitativa. Macêdo (2015), além dos instrumentos citados, utilizou a Escala Childhood Autism Rating Scale (CARS) e analisou os dados por meio da Escala de Aprendizagem Mediada (EAM).

Por sua vez, Ramos (2019) adotou diversos instrumentos, como a ficha de caracterização dos alunos, questionário, aplicação da Escala CARS, protocolo de observação dos comportamentos mediadores dos pares e protocolo de pontuação de engajamento na tarefa, realizando análise quantitativa e qualitativa.

Em resumo, a investigação revelou a predominância de pesquisas de campo, o que nos indica o interesse em compreender e descrever fenômenos relacionados ao tema de estudo. Além disso, a presença de outros tipos de pesquisa demonstra a utilização de abordagens mistas e específicas em alguns estudos.

6.11 Reflexões sobre a análise do mapeamento e tendências nas teses e dissertações sobre os(as) alunos(as) com TEA

Diante do mapeamento das teses e dissertações relacionadas à Educação Especial e direcionadas aos(às) alunos(as) com TEA, delineamos um panorama dessa temática. Entretanto, frisamos a limitação deste estudo, que compreendeu um determinado período, a saber, entre os anos de 2012 e 2022.

Essa análise se revelou importante em diversos aspectos, abrangendo as distribuições por nível de especialização, gênero dos autores e orientadores, distribuição cronológica, quantidade de publicações por IES e programas de pós-graduação, temas mais pesquisados, bem como abordagens e procedimentos metodológicos empregados para poder atender às especificidades das pesquisas. Esse exame detalhado teve como objetivo constituir tendências e perspectivas no campo, proporcionando uma visão abrangente e informada sobre a produção acadêmica relacionada à Educação Especial e ao TEA.

Os dados indicaram uma prevalência no mestrado, possivelmente relacionada ao menor período de pesquisa e à maior concentração de bolsas. A distribuição por gênero entre autores e orientadores evidenciou disparidades que refletem a predominância feminina na área educacional.

Já a análise cronológica revelou picos de produção acadêmica relacionados a eventos legislativos importantes, como a Lei Berenice Piana e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Além disso, a queda no número de publicações após 2017 sugere a necessidade de se investigar possíveis desafios, limitações ou crises, especialmente econômicas, que afetaram os pesquisadores no período.

A distribuição por IES destacou a diversidade de interesses e enfoques nas pesquisas sobre práticas pedagógicas para alunos(as) com TEA. A liderança da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) mostrou o comprometimento com essa temática, enquanto a participação de diferentes instituições revelou a necessidade de

ampliar o conhecimento sobre o papel e as contribuições da Educação Especial em todo o país.

A distribuição geográfica e institucional dos estudos concentrou-se na Região Sudeste, seguida pela Região Sul. No entanto, a ausência de pesquisas na Região Norte evidenciou uma lacuna que merece atenção e ações de incentivo para o desenvolvimento de estudos nessa área, por conta dessa região ter menos programas de graduação. Já a distribuição por programas de pós-graduação destacou os PPGs em Educação, em especial o da UFSM, que esteve vinculado a mais publicações de acordo com os dados coletados neste estudo.

Ao analisar os temas recorrentes, observamos o predomínio de pesquisas focadas na prática pedagógica, indicando um crescente interesse em aprimorar estratégias para alunos(as) com TEA nas escolas com salas dos anos iniciais do ensino fundamental. Percebemos, por outro lado, uma lacuna na investigação de temas como ensino colaborativo e desafios docentes.

A pesquisa colaborativa surgiu como uma abordagem relevante, promovendo a construção coletiva entre professores(as) do ensino comum e professores(as) da área da Educação Especial. Essa estratégia foi empregada, ademais, a fim de obter uma compreensão mais aprofundada e contextualizada dos fenômenos analisados.

A abordagem qualitativa ressaltou a importância de considerar a subjetividade, a complexidade e as experiências individuais dos(as) alunos(as) com TEA. Em nossa interpretação, essa escolha demonstrou a intenção dos autores de ir além da simples descrição dos dados coletados, enriquecendo a análise e proporcionando uma visão mais rica do objeto de pesquisa.

Identificamos o interesse por parte dos pesquisadores em aplicar novas metodologias, com foco nas propostas didáticas de ensino para melhoria da aprendizagem dos(as) alunos(as) com TEA.

Esse mapeamento das teses e dissertações defendidas entre os anos de 2012 e 2022 proporcionou uma visão do cenário atual de pesquisas sobre Educação Especial e TEA, bem como destacou áreas de oportunidade, lacunas e tendências que podem orientar futuras investigações.

A crescente incidência de crianças diagnosticadas com TEA nas escolas reforça a relevância de estudos que buscam sistematizar e inventariar a produção acadêmico-científica em um determinado campo do conhecimento, fornecendo arcabouço teórico e exemplos práticos para demais pesquisadores e educadores.

Concluimos, assim, a análise bibliométrica que nos proporcionou uma visão abrangente do cenário atual das pesquisas sobre práticas pedagógicas para alunos(as) com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental. Com base nessas informações, empreendemos uma análise mais aprofundada no próximo capítulo, categorizando os estudos identificados e organizando-os em temas e categorias, os quais foram apresentados e discutidos em sequência.

7 CATEGORIAS DE ANÁLISE À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados provenientes dos resultados e considerações finais das teses e dissertações selecionadas para este estudo.

Utilizando a metodologia de Bardin (2016), a análise dos dados coletados possibilitou a identificação de temas recorrentes, desempenhando um papel importante no processo de construção das subcategorias e categorias para análise, conforme descrito na seção referente à metodologia.

Os temas destacados, tais como os desafios enfrentados na implementação de estratégias efetivas, falta de recursos e de apoio adequado, bem como capacitação e formação de educadores, adaptação e flexibilização curricular, e trabalho colaborativo, interação social e comunicação, foram agrupados e desenvolvidos como eixos temáticos para a verificação dos dados coletados.

Esse processo baseou-se nos resultados e nas considerações finais extraídos das teses e dissertações selecionadas, visando uma compreensão aprofundada das práticas pedagógicas direcionadas aos(as) alunos(as) com TEA. As categorias tiveram como objetivo explorar como os(as) professores(as) aplicam estratégias pedagógicas, como a colaboração entre diferentes partes interessadas ocorre, como os desafios estão sendo enfrentados ou estão dificultando a inclusão, e como as interações sociais estão sendo promovidas. Além disso, a categoria de formação docente específica nos auxiliou a entender como os(as) professores(as) estão sendo preparados(as) para atender às necessidades desses(as) alunos(as).

Para uma visualização dos dados e suas categorias, apresentamos o Quadro 4, que resume as categorias e subcategorias de análise.

Quadro 5 – Categorias e subcategorias para análise

(continua)

Categoria	Subcategoria	Autores
Intervenções pedagógicas	Comunicação alternativa	Afonso (2014), Bianchi (2017), Cândido (2015), Macêdo (2015), Menezes (2012), Santos (2017)
	Rotina estruturada	Frade (2018), Gallo (2016), Ramos (2019), Rodrigues (2021), Santos (2017), Silva (2020), Soares (2017), Stepanha (2017)

Quadro 4 – Categorias e subcategorias para análise**(conclusão)**

	Estratégias individualizadas de intervenção	Afonso (2014), Cândido (2015), Costa (2016), Frade (2018), Lima (2017), Rabelo (2012), Ramos (2019), Santos (2016), Santos (2017), Silva (2014), Silva (2020), Soares (2017), Valladão (2017), Vecchia (2017)
Interação social	Professor(a) como mediador(a)	Afonso (2014), Alves (2014), Cândido (2015), Costa (2016), Frade (2018), Gallo (2016), Ramos (2014), Ramos (2019), Rodrigues (2017), Santos (2017), Santos (2019), Soares (2016), Valladão (2017), Vecchia (2017)
	Interação com pares	Alves (2014), Cândido (2015), Lima (2017), Macêdo (2015), Menezes (2012), Ramos (2019), Santos (2019)
Trabalho colaborativo	Trabalho colaborativo da equipe escolar	Afonso (2014), Bianchi (2017), Gallo (2016), Menezes (2012), Rabelo (2012), Rodrigues (2017), Santos (2017), Silva (2020), Ramos (2019), Soares (2016), Valladão (2017)
	Valorização do conhecimento dos familiares	Afonso (2014), Bianchi (2017), Costa (2016), Lima (2017)
Desafios da inclusão	Necessidade de conhecimento teórico das características do TEA	Bianchi (2017), Costa (2016), Gallo (2016), Menezes (2012), Rabelo (2012), Ramos (2014), Rodrigues (2017), Santos (2017), Stepanha (2017)
Desafios da inclusão	Falta de recursos materiais	Afonso (2014), Cândido (2015), Santos (2017), Silva (2020)
	Ausência de planejamento coletivo da equipe	Alves (2014), Macêdo (2015), Ramos (2014), Silva (2014), Santos (2019), Stepanha (2017), Valladão (2017)
Formação docente específica	Fragilidade e necessidades de formação na abordagem do TEA	Alves (2014), Bianchi (2017), Cândido (2015), Costa (2016), Frade (2018), Macêdo (2015), Rabelo (2012), Ramos (2014), Silva (2014), Soares (2016), Stepanha (2017)
	Desenvolvimento de competências para atender alunos(a) com TEA	Gallo (2016), Lima (2017), Rabelo (2012), Rodrigues (2021), Santos (2017)

Fonte: elaboração própria.

Nas subseções subsequentes, aprofundamos nossa reflexão, conceituando cada categoria como base para nossos objetivos específicos. Isso nos permitiu examinar as práticas pedagógicas, suas bases teóricas e os desafios sob a ótica da

teoria da Pedagogia Histórico-Cultural e da Psicologia Histórico-Crítica, contribuindo, assim, para um panorama abrangente em torno das estratégias educacionais para alunos(as) com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental, de acordo com as pesquisas analisadas.

Ressaltamos que, devido à extensão das sentenças e parágrafos contidos nos dados da pesquisa, optamos por compartilhar análises com trechos representativos, destacando aspectos essenciais do tema abordado em cada categoria, começando pelos apontamentos relacionados à categoria de intervenções pedagógicas.

7.1 Intervenções pedagógicas para alunos(as) com TEA nas escolas de ensino fundamental – anos iniciais

Fundamentamos a categoria **Intervenções pedagógicas** na necessidade de compreender as práticas educacionais voltadas a alunos(as) com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental. Dada a complexidade do TEA, estratégias pedagógicas específicas são necessárias para atender às singularidades desses estudantes, em especial no que se refere à comunicação e socialização, demandando, assim, apoio para o processo de aprendizagem e desenvolvimento acadêmico, social e emocional.

A análise do *corpus* da pesquisa, de acordo com o levantamento realizado, revelou que essa categoria abrange uma variedade de abordagens e métodos utilizados por educadores para adaptar o ambiente escolar, o currículo e as estratégias de ensino, considerando as demandas individuais dos(as) alunos(as) com TEA. Cada subcategoria concentrou-se em um aspecto particular das intervenções pedagógicas, permitindo compreender como professores(as) e especialistas planejam, implementam e monitoram as estratégias de ensino para alunos(as) com TEA nas instituições de ensino.

Nesse contexto educacional, Saviani (2020) considerou a escola como um ambiente propício para a produção de saberes sistematizados. Segundo o autor, embora o conhecimento não seja exclusivo da escola, é nesse espaço que as práticas pedagógicas são elaboradas e planejadas, visando proporcionar aos(as) alunos(as) o acesso ao conhecimento científico. A escola desempenha um papel essencial na promoção de ações pedagógicas voltadas para o desenvolvimento do respeito e formação cidadã.

Dentro do ambiente escolar, a ênfase de Silva e Miguel (2020) no papel essencial do conhecimento teórico dos(as) docentes para fundamentar suas práticas pedagógicas e na flexibilização do currículo se alinhou à visão de Saviani. Ambos ressaltaram a centralidade da escola na formação de alunos e alunas, tanto para o compartilhamento de conhecimentos, como também no que diz respeito às práticas inclusivas e estratégias educativas interativas e lúdicas, para que os(as) estudantes possam desenvolver suas potencialidades.

A implementação de estratégias eficazes no ambiente escolar para alunos(as) com TEA é um desafio complexo, demandando abordagens adaptativas e flexíveis. Nesse contexto, o ensino estruturado proposto pelo programa TEACCH surgiu como uma alternativa valiosa, conforme apontado no excerto destacado.

[...] O ensino estruturado proposto no programa TEACCH pode ser ajustado ao currículo escolar, contribuindo, portanto, com a forma de apresentação das adequações no caderno, e também pode ser usado para outros estudantes. Os princípios do TEACCH podem ser levados para sala de aula regular, no quesito de estrutura visual, podendo estabelecer uma rotina e o uso do sistema de ensino independente. Estudos como este envolvem o “fazer” adequações em um contexto real, não sendo, muitas vezes, necessário dispor de grandes recursos financeiros (Silva, 2020, p. 185).

Assim, na subcategoria **Rotina estruturada**, destacamos alguns trechos que se referiam à implementação de uma rotina organizada e previsível no ambiente escolar para auxiliar os(as) alunos(as) com TEA. Isso pode incluir o estabelecimento de horários regulares, atividades específicas e outros elementos que proporcionem segurança e previsibilidade, permitindo que o(a) aluno(a) desenvolva autonomia e compreenda as expectativas tanto das pessoas quanto do ambiente ao seu redor.

Para João, não é o caso de só detalhar as atividades, é necessário direcionar a fala para o sujeito. Chamá-lo pelo nome, indicar para onde ir, explicar por que não ir para outro lugar... **Orientar a atenção da criança de maneira mais intensiva**. Encurtar os passos de realização da atividade, sem propor uma “pedagogia menor” (Santos, 2017, p. 166, grifo nosso).

É fundamental que o docente estabeleça, juntamente com o aluno, uma relação de confiança, estabelecendo uma **rotina e antecipando tudo o que for possível prever no âmbito escolar**. Isso trará uma segurança ao aluno com TEA, evitando assim, as crises que se desencadeiam a partir do momento em que o aluno não sabe o que ocorrerá. A crise, para o aluno com TEA, gera uma situação de conflito interno, na qual o aluno sente-se inseguro frente aos desafios que lhe são impostos (Stepanha, 2017, p. 135, grifo nosso).

Observa-se no enunciado do problema o encaminhamento para a realização de uma operação de adição, e nele evidenciam-se alguns pontos de destaque. Primeiro, há uma mistura entre as quantidades descritas. Isto incide em um ponto que precisa ser explicado adequadamente. A justificativa para esse tipo de enunciado é mostrar para o estudante que um problema também pode ser expresso apenas em linguagem natural. Por outro lado, para alunos com TEA, há a necessidade de deixar os **enunciados sempre claros**, considerando que costumam apresentar dificuldades, tanto na verbalização da linguagem, quanto na compreensão: seja linguagem matemática ou linguagem natural (Rodrigues, 2021, p. 38-39, grifo nosso).

A partir dos excertos apresentados, verificamos que a proposta ao redor da rotina estruturada visa criar um ambiente propício para o desenvolvimento dos(as) alunos(as), considerando suas necessidades específicas e promovendo uma experiência escolar inclusiva.

Ao analisar essas práticas à luz das abordagens teóricas da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, buscamos não apenas apreender os métodos aplicados, mas também enriquecer a discussão com fundamentos que considerem a complexidade e o propósito mais amplo da educação inclusiva. Essas teorias reconhecem a dualidade do desenvolvimento humano, abrangendo aspectos biológicos e sociais.

A Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvida por Vigotsky, oferece conceitos relevantes para a compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Sua teoria destaca a importância da cultura e da interação social na construção do conhecimento, enfatizando que a aprendizagem ocorre por meio de processos mediados pelo ambiente e pela linguagem.

Por sua vez, a Pedagogia Histórico-Crítica, elaborada sobretudo por Saviani, considera a educação como um processo dialético que busca a transformação social por meio da prática educativa. Essa abordagem valoriza a relação entre educação e sociedade, com ênfase em uma educação crítica e transformadora.

Portanto, como apontado anteriormente, de acordo com Saviani (2020), a escola é o espaço no qual os(as) alunos(as) têm acesso aos saberes elaborados e à cultura erudita. Nesse contexto, cabe aos(as) professores(as) criar condições que permitam aos(as) estudantes transcenderem o espontaneísmo e o senso comum, possibilitando-lhes adquirir domínio desses saberes (Zuliani; Silva, 2023).

Contudo, ao deparar-se com as características específicas de alunos(as) com TEA, como episódios de crises de choro, agitação, agressividade, falta de interação e comunicação, resistência a ordens e desafios relacionados à quebra de rotina, é

necessário que educadores e educadoras adotem abordagens pedagógicas que contemplem essas particularidades.

Denominamos a subcategoria seguinte de **Estratégias individualizadas de intervenção**. Refere-se às abordagens pedagógicas personalizadas e adaptadas para as necessidades específicas de cada aluno (a) com TEA. Tais estratégias são elaboradas levando em consideração as características individuais, habilidades e desafios de cada estudante. Os excertos destacados indicam como elas estão sendo tratadas nas escolas regulares.

Ir à escola parecia-lhe um rompimento de sua rotina e um incômodo que lhe fazia controlar a passagem de tempo em minutos, perguntando constantemente sobre quando se daria a chegada do pai para buscá-lo. Foram realizadas poucas sessões de observações diagnósticas e um número pequeno de intervenções em função das faltas constantes de A3 durante as etapas da pesquisa. As intervenções envolveram atividades de leitura com jogos didáticos, atividades de escrita utilizando o caderno e com uso de alfabeto móvel, atividades lúdicas e atividades de Matemática, englobando contagens e representação numérica das quantidades (Rabelo, 2016, p. 139).

Solicitei que ele a apagasse e, juntos, escrevemos novamente. Essa previsibilidade ajuda o estudante a compreender o que está acontecendo. Pegar o caderno e ir apagando a lição sem antes conversar com o estudante pode acarretar um comportamento agressivo. O adequado é conversar, avisar e dar tempo para que o estudante concorde com sua ação diante do caderno que é dele (Silva, 2020, p. 175).

João cansava-se quando a atividade era longa, por exemplo, uma cruzada com dezessete palavras era reduzida para dez, mas sendo a mesma atividade da sala, depois ele fazia as demais. Outra adaptação foi escrever palavras ditadas na agenda do celular, pois por ter a coordenação motora fina comprometida, João manuseava o lápis com dificuldade e às vezes o rejeitava. Identificar letras, sílabas e palavras em material de EVA também facilitou a sua leitura e atendeu à perspectiva de Luana de entender qual era o conhecimento prévio de João sobre letras e números (Soares, 2016, p. 134).

A partir das teorias de Vigotsky e de Saviani, que podem auxiliar na fundamentação de práticas pedagógicas que considerem as necessidades individuais dos(as) alunos(as) com TEA e promovam uma educação inclusiva e eficaz, a reflexão sobre como lidar com tais situações torna-se imprescindível. Garantir um ambiente escolar acolhedor é essencial e propício ao desenvolvimento integral dos(as) estudantes com TEA.

A compreensão do desenvolvimento infantil, como resultado da interação da criança com a cultura e sob mediação de adultos mais experientes, destaca a importância das funções psicológicas superiores (FPS) que emergem nesse contexto

(Nascimento, 2020). Nesse sentido, os(as) professores(as), ao adotarem estratégias diferenciadas e levando em conta as particularidades e o histórico social de cada aluno(a), contribuem para o desenvolvimento dessas funções e colaboram para assegurar uma aprendizagem efetiva.

Partindo do pressuposto de que o ser humano não se relaciona diretamente com o mundo, mas, sim, de forma mediada por signos¹³ e instrumentos que desempenham um papel fundamental em seu desenvolvimento, é essencial compreender a distinção entre esses dois elementos na teoria de Vigotsky. Tanto o uso de instrumentos quanto o uso de signos desempenham papéis importantes na capacidade humana de transcender as limitações biológicas e alcançar níveis mais altos de pensamento e ação (Vigotsky, 2019).

Os instrumentos, representados por objetos físicos ou ferramentas externas, permitem ao homem superar determinismos biológicos que restringiriam suas atividades aos seus “órgãos naturais” (Nascimento, 2020). Essa superação é evidente quando, por exemplo, alguém utiliza um martelo para realizar tarefas que as mãos por si só não conseguiriam fazer eficientemente.

Já os signos, que incluem a linguagem e outros sistemas simbólicos, desempenham um papel crucial no desenvolvimento das funções psicológicas superiores de forma mediada. Ao contrário dos instrumentos externos, os signos são internalizados e atuam no domínio da atividade interna do ser humano. A utilização de anotações para recordação exemplifica como os signos – nesse caso, a linguagem escrita – dinamicamente promovem transformações tanto nos(as) alunos(as) quanto nos(as) professores(as), impulsionando o processo de aprendizado e desenvolvimento (Reily, 2012; Vigotsky, 2019).

O papel do(a) professor(a) como mediador(a) no processo de ensino foi descrito por Zuliani e Silva (2023). Conforme Martins (2016), a mediação é caracterizada como uma intervenção que desencadeia modificações no comportamento, desenvolvendo as capacidades psíquicas. Essa interação é conduzida pelo elemento mediador, que, por sua vez, converte a imagem sensorial mental em uma representação carregada de significado. O(A) educador(a), ao empregar atividades intencionais e fazer uso de signos e instrumentos, busca

¹³ Nome dado a quem estuda a semiologia, ou seja, a ciência geral dos signos, que observa todos os fenômenos de significação.

provocar mudanças nos(as) alunos(as) em formação, impulsionando seu progresso no conhecimento.

Ao introduzir o conceito de mediação, Vigotski, não a tornou simplesmente como “ponte”, “elo” ou “meio” entre coisas; tal como muitas vezes compreendido. Para ele a mediação é interposição que provoca transformações na instituição da imagem subjetiva da realidade objetiva ao disponibilizar os conteúdos simbólico que lhe correspondem, enfim, uma condição externa, inter psíquica, que, internaliza, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico (Martins, 2016, p. 57).

Ao realizar intervenções pedagógicas destinadas aos(às) alunos(as) com TEA, o(a) professor(a) não se limita a transmitir conhecimentos sobre o objeto de estudo. Pelo contrário, passa por transformações ao compreender as diversas maneiras pelas quais os(as) alunos(as) concebem o conhecimento e os caminhos pelos quais percorrem. O convívio possibilita a atribuição de significado ao que é ensinado, dentro da relação com o outro e no contexto em que se desenvolvem essas interações.

Na última subcategoria, buscamos verificar a aplicação prática das funções psicológicas superiores, evidenciando a mediação e o uso de signos e instrumentos na promoção do desenvolvimento cognitivo e adaptativo de alunos(as) com TEA. Essa subcategoria foi denominada **Comunicação alternativa**.

De acordo com o estudo de Santos (2017, p. 27), a comunicação alternativa é definida como “qualquer método ou sistema utilizado no lugar da fala que ainda não foi desenvolvida ou que foi perdida”. Assim, a subcategoria sobre comunicação alternativa envolveu o levantamento de métodos e estratégias que permitem a comunicação de alunos(as) com TEA que enfrentam dificuldades na fala. Isso pode incluir o uso de sistemas de comunicação por gestos, dispositivos eletrônicos ou outras formas não verbais de expressão.

Nesse sentido, o uso de **recursos de baixa tecnologia** e em especial, o uso do software GRID2 apontaram para uma melhora em sua comunicação, fator que pode contribuir em sua inclusão escolar. Considera-se que, a partir do momento que a escola apresenta-se como um espaço significativo de aprendizagem pode-se afirmar que tem-se desenvolvido práticas inclusivas nesse ambiente (Cândido, 2015, p. 179, grifo nosso).

Como estratégia para favorecer ainda mais o processo comunicativo de Igor com a professora e seus colegas, introduzimos a Comunicação Alternativa [...] disponibilizando na sala de aula, uma prancha de madeira

contendo figuras do PCS¹⁴. O objetivo da utilização deste recurso era permitir que Igor, através das fichas, tivesse ao seu dispor algumas “palavras” e pudesse utilizá-las para se comunicar, expressando seus desejos e necessidades (Menezes, 2012, p. 107).

A pesquisadora, a professora de Educação Especial e a pedagoga fizeram uma relação de atividades e locais de onde deveriam ser feitas as fotos (na sala de aula em atividade, no lanche no refeitório, no pátio, na aula de Educação Física, de Arte e de Inglês, no laboratório de informática, na sala de apoio, nas brincadeiras com os amigos e com a mãe na hora da saída). Segundo as professoras, o uso dessa ferramenta de comunicação deu bons resultados. O aluno participou dos momentos de construção do catálogo. Aos poucos João reconhecia os locais e os diferentes profissionais que estavam atuando com ele e começou a manifestar uma preferência pela sala de apoio (Santos, 2017, p. 148).

Considerando as informações apresentadas em relação às **intervenções pedagógicas** destinadas aos(às) alunos(as) com TEA nas escolas de ensino fundamental, pudemos perceber estratégias que contribuem para a promoção de uma educação inclusiva para esse público.

Essas práticas, em consonância com a perspectiva de Melo e Mafezoni (2019) sobre a construção de um currículo igualitário e diferenciado, demonstram a relevância do(a) docente direcionar sua atenção de maneira intencional para atender à realidade individualizada de cada aluno(a), utilizando diversas ações pedagógicas.

7.2 Interação social de alunos(as) com TEA nas escolas de ensino fundamental – anos iniciais

Nossa escolha da categoria **Interação social** se fundamenta nas características particulares das pessoas com TEA. Segundo o art. 1º da Lei nº 12.764, no seu inciso I, as pessoas com TEA são aquelas com

[...] deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da **interação sociais**, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento (Brasil, 2012, art. 1º, inc. I).

¹⁴ PCS, sigla para *Picture Communication Symbols*, ou Sistema de Comunicação por Figuras, em tradução livre. Trata-se de uma coletânea com mais de 6 mil verbetes atualmente disponíveis no software Boardmaker e utilizada como recurso para o trabalho com o PECS, ou Picture Exchange Communication System (Menezes, 2012, p. 107).

Alinhados à perspectiva de Vigotsky, relevante por evidenciar o aspecto social no desenvolvimento intelectual do ser humano, o que trouxe valiosas contribuições para a compreensão das crianças com deficiência, definimos a segunda categoria como **Interação social**, considerando que os(as) alunos(as) com TEA podem enfrentar dificuldades em compreender e expressar emoções, interpretar pistas sociais e estabelecer conexões interpessoais de maneira convencional (American Psychiatric Association, 2014). Nesta seção, exploramos as pesquisas que se dedicaram a compreender como a interação social influencia o desenvolvimento de alunos(as) com TEA e como a interação pode ser otimizada para promover a inclusão e o aprendizado significativo desses estudantes.

De acordo com Martins (2016) e Nascimento (2020), Vigotsky introduziu os conceitos de zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento iminente. Na zona de desenvolvimento real, a criança é capaz de executar atividades de forma independente, sem depender da ajuda dos outros. Já na zona de desenvolvimento iminente, as funções psicológicas estão em processo de formação, prestes a se desenvolverem.

Nesse ponto, o professor ou a professora, com seus conhecimentos acumulados, planejamento e embasamento teórico sólido, quem possui capacidade de avaliar o nível de desenvolvimento real dos(as) alunos(as), abrindo possibilidades para que suas funções psicológicas se expandam. O objetivo não é que o(a) estudante aprenda imediatamente, mas, sim, que, com o tempo e orientação adequada, suas necessidades futuras sejam antecipadas (Zuliani; Silva, 2023).

O(A) professor(a) é aquele que possibilita o avanço das capacidades psíquicas dos discentes em desenvolvimento, projetando seu ensino para além do presente e permitindo que eles alcancem seu potencial máximo (Martins, 2016; Nascimento, 2020). Dessa forma, para Vigotsky, a intervenção pedagógica desencadeia progressos que não se dariam de forma natural ou espontânea.

Considerando o desenvolvimento da zona de desenvolvimento iminente para os(as) alunos(as) com TEA, os estudos de Ramos (2014, p. 63) evidenciam que “a mediação do professor é fundamental para a construção da aprendizagem. Fazer-se presente e compreender a dificuldade que o aluno tem neste caminho é essencial para que os resultados sejam solidificados e as dificuldades minimizadas”. Essa perspectiva reforça a importância de práticas pedagógicas específicas para criar oportunidades para o processo de socialização.

O (A) professor (a), como mediador (a) do conhecimento, tem a responsabilidade de proporcionar a cada aluno(a) a oportunidade de adquirir um repertório dos saberes que vá além do mínimo necessário para o cotidiano. Isso é especialmente importante para os(as) estudantes da Educação Especial, que muitas vezes são limitados(as) a aprender apenas conhecimentos básicos.

Busca-se, portanto, não apenas reconhecer a singularidade do(a) aluno(a), independentemente de diagnóstico específico, mas também garantir que o potencial de desenvolvimento seja plenamente explorado. Essa conquista, no entanto, somente se efetiva quando o(a) professor(a) assume ativamente o papel de mediador(a), compreendendo a sua ação como indispensável nesse processo inclusivo (Afonso, 2014).

Na categoria de interação social, a subcategoria **Professor(a) como mediador(a)** foi elaborada com o intuito de explorar a importância do papel do(a) docente na promoção do processo de socialização dos(as) alunos(as). Essa subcategoria englobou as observações e as práticas adotadas pelos(as) professores(as) para facilitar a interação social de estudantes com TEA, considerando suas necessidades específicas. Os estudos analisados nessa subcategoria apresentaram considerações relevantes sobre como o(a) professor(a), enquanto mediador(a), contribui para a construção de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor, promovendo a participação ativa dos(as) alunos(as) nas atividades sociais e desenvolvendo suas habilidades interpessoais.

Observou-se que ela conseguiu **ressignificar as tarefas e fazê-lo participar das atividades** que os outros alunos realizavam. Utilizou-se de estratégias que trabalhassem a interação social, assim como atividades mais concretas, baseadas no lúdico, por exemplo, para trabalhar conteúdos de Língua Portuguesa, disciplina da qual, de acordo com a professora, ele não gostava (Frade, 2018, p. 84, grifo nosso).

A professora havia narrado que, em seu primeiro dia, foi-lhe solicitado que ficasse com o aluno João, visto que não havia mais ninguém para apoiá-lo em sala de aula ou em outro espaço onde estivesse na escola. A professora ficou um pouco temerosa inicialmente porque ele estava chorando muito, mas, logo em seguida, foi **conversando com ele** e mostrando livros, revistas, objetos, porém ele só se acalmou quando ela deu o que ele pedia, massinha amarela e dois lápis de escrever. Naquele momento, parecia que João estava nos convidando a conhecê-lo, saber sobre as suas preferências (Santos, 2017, p. 121, grifo nosso).

[...] eu percebi que ele cresceu muito do início do ano até a metade do ano quando ele tinha **o suporte da estagiária** que já era dele no ano anterior [...]. Ele fazia atividade, ela mandava ele vir até minha mesa corrigir, então eu corrigia o caderno dele, eu via como ele estava evoluindo na escrita e ela

mesmo se empolgava com o crescimento dele, ele fez sozinho isso aqui! Assim ele foi crescendo, né? De junho, julho, quando ela saiu, logo após as férias, pra agora, eu acho que ele evoluiu muito pouco, por conta dessa troca de estagiários, muitos estagiários passam por aqui. Eh! Alguns conseguiram alguma coisa, outros não conseguiram muita coisa com ele (Valladão, 2017, p. 87-88, grifo nosso).

Diante das especificidades dos alunos(as) com TEA, a presença e participação de profissionais de apoio, como estagiários(as), auxiliares de professores(as) ou cuidadores(as), é de extrema importância no ambiente educacional. Esses(as) profissionais não apenas contribuem para a prevenção e resolução de diversas situações, como também oferecem orientações para colaboração efetiva e engajamento significativo no processo de aprendizagem.

Além disso, desempenham um papel importante ao antecipar e evitar situações que possam desencadear crises nessas crianças, levando em considerando suas peculiaridades. Para muitos(as) alunos(as) com TEA, que são não verbais, é imperativo que esses(as) mediadores(as) estejam atentos às suas necessidades e utilizem estratégias que potencializem seu desenvolvimento e estimulem sua interação social.

Já a subcategoria **Interação por pares**, identificada em sete estudos, abordou a intervenção mediada por colegas, na qual alunos(as) sem TEA assumem o papel de mediadores(as), auxiliando os(as) colegas com TEA em suas interações sociais e atividades acadêmicas. Essa estratégia visa promover a inclusão e o desenvolvimento social e acadêmico dos(as) alunos(as) com ou sem TEA por meio da mediação de outras crianças.

A pesquisa conduzida por Ramos (2019) ofereceu uma visão adicional sobre a importância da intervenção mediada por pares (IMP) no contexto escolar. Os resultados destacam que a IMP não apenas aumenta a interação entre os(as) alunos(as), mas também intensifica o envolvimento nas atividades acadêmicas, fortalecendo os resultados de intervenções voltadas para o desenvolvimento das habilidades sociais. As interações mediadas entre crianças da mesma idade, quando conduzidas de maneira planejada e intencional, resultam em progressos mais rápidos em áreas que anteriormente eram menos desenvolvidas. Destacamos alguns excertos com orientações e sugestões a respeito dessa questão.

Crianças bastante acometidas pelo transtorno, como no caso de Maria, se beneficiam da intervenção com ampliação de possibilidades de interação

social, aprendizagem por **trocas e modelagem com outras crianças** (Ramos, 2017, p. 133, grifo nosso).

É interessante observar que Ana Luíza passou a contar com a **colaboração dos colegas** de turma para auxiliar Aluízio nas atividades de Artes, de Português e Matemática. Nesse processo, a professora tipicamente ensinava ao colega como era para realizar a tarefa com Aluízio e pedia que se sentasse ao lado do colega (Macêdo, 2015, p. 90, grifo nosso).

Trabalho no sentido de enfatizar que a presença de um aluno com autismo na escola poderá desencadear um jogo de **relações entre os colegas**, que produzirá lugares e movimentos diferentes, tanto para alunos, como para professores. É buscando visibilizar esses movimentos que as práticas de socialização poderão instigar a criação de laços sociais entre os alunos. A aposta no “estar junto” poderá ser um convite à reinvenção das práticas de escolarização e dos modos de compartilhar o espaço escolar. É pensar a inclusão como um desafio que se dá na relação com o outro (Alves, 2014, p. 105, grifo nosso).

Também verificamos, em situações do cotidiano escolar, dentro e fora da sala de aula, que Igor era capaz de imitar. Ele observava como os outros alunos agiam e imitava seus comportamentos, oportunizando novas aprendizagens. Assim, por exemplo, ele corria junto com as outras crianças no pátio durante o recreio, colocava a mão no ombro do colega da frente para formar a fila, subia e descia em brinquedos no parquinho e pegava a merenda onde era oferecida. Também durante **as atividades acadêmicas, ele se utilizava de imitação para completar a tarefa** (Menezes, 2012, p. 99, grifo nosso).

Explorar as narrativas mencionadas possibilita uma abordagem diversificada para o compreensão sobre a criança com autismo, abrindo caminho para a construção de alternativas e significados adicionais em seu processo educacional, e transcendendo as concepções estabelecidas pelos métodos tradicionais de socialização.

7.3 Trabalho colaborativo para alunos(as) com TEA nas escolas de ensino fundamental – anos iniciais

A escolha da categoria **Trabalho colaborativo** refletiu o reconhecimento da complexidade e da interdependência de fatores envolvidos na implementação de práticas pedagógicas inclusivas para alunos(as) com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental. Ao abordar essa categoria, buscamos destacar a importância da colaboração entre diferentes atores da comunidade escolar, o que inclui professores(as) e especialistas em educação inclusiva, estagiários(as), professores(as) de apoio e, fundamentalmente, os pais.

A integração dos genitores nesse processo colaborativo é essencial, uma vez que eles são as melhores fontes de informações sobre as crianças (Kerches, 2022). A participação ativa dos pais proporciona uma compreensão mais holística das necessidades e potenciais de cada aluno(a) com TEA. Desse modo, a união de esforços entre todos os envolvidos cria um ambiente propício para o desenvolvimento e aprendizado efetivos, centrado nas necessidades específicas de cada estudante.

No contexto atual, os pais de crianças com NEE passam por uma anamnese com os(as) professores(as) da sala de AEE e por conversas pontuais com a direção e os(as) docentes. Esse processo difere significativamente da prática com alunos(as) típicos(as), ou seja, sem deficiência.

Tradicionalmente, estamos acostumados a receber alunos(as) sem deficiência e, muitas vezes, somente durante a reunião de pais ou em casos de intercorrências específicas, chamamos os responsáveis para uma conversa. No entanto, no caso dos alunos(as) com deficiência, o processo de inclusão começa já no momento da matrícula, destacando a importância de uma abordagem inclusiva desde o início do percurso educacional.

A categoria trabalho colaborativo apresentou uma subcategoria denominada **Valorização do conhecimento dos familiares**, com o objetivo de reconhecer e aproveitar a importante bagagem de conhecimentos que os pais carregam sobre o autismo de seus filhos(as), como pudemos observar nos excertos destacados.

Outro aspecto essencial a destacar é que a maior parte das entrevistadas deposita toda a carga de “formação” à modalidade de cursos, como se somente cursos representados pela forma tradicional de educação, onde se apresentam teorias e o docente assume a função de aluno fosse a única forma de se produzir conhecimentos sobre o autismo, **é preciso que os docentes reconheçam a bagagem sobre o assunto carregada pelos próprios pais**, em geral ninguém tem um potencial de conhecimento tão grande sobre o aluno que o seu responsável (Bianchi, 2017, p. 87, grifo nosso).

[...] é possível perceber três movimentos importantes, que, para nós, parecem ter sido fundamentais na inclusão desse aluno com TEA o primeiro deles, com a participação dos pais na educação da criança, **inclusive com presença constante no ambiente escolar** [...] (Lima, 2017, p. 79, grifo nosso).

Com base nos trechos, notamos que, para a devida interação entre a família e a escola, é preciso valorizar e incorporar ativamente os conhecimentos dos pais, reconhecendo que eles desempenham um papel significativo no processo de ensino

e aprendizagem das crianças. Nesse contexto, é essencial que a família, a escola e outros(as) profissionais envolvidos(as) na jornada educativa dos(as) alunos(as) com TEA estabeleçam uma parceria sólida.

Denominamos a subcategoria seguinte como **Trabalho colaborativo da equipe escolar**, que se refere à colaboração integrada e coordenada entre os(as) profissionais da escola, incluindo professores(as), especialistas em educação inclusiva, estagiários(as) e demais membros da equipe educacional. O objetivo dessa modalidade de trabalho é promover a igualdade de oportunidades e garantir que o público-alvo em questão receba o suporte adequado para alcançar seu pleno potencial educacional.

O trabalho é destacado como um componente fundamental que impulsiona avanços qualitativos no processo de desenvolvimento. De acordo com essa perspectiva, o trabalho é uma condição vital para a vida humana, sendo uma ação intencional na qual o ser humano, para garantir sua existência, transforma a natureza, promovendo simultaneamente mudanças em si mesmo (Martins, 2013; Zuliani; Silva, 2023). Essa compreensão fundamenta a importância do trabalho colaborativo na educação inclusiva, em que diferentes agentes educacionais se unem para promover um ambiente escolar mais inclusivo e eficaz para todos os estudantes.

Segundo Saviani (2015, p. 2), “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. O(a) professor(a), atuando como mediador(a) desse conhecimento, deve planejar estratégias elaboradas e intencionais para que seus(suas) alunos(as) se apropriem dos conhecimentos acumulados pela sociedade. E isso contempla os(as) estudantes com NEE, frequentemente limitados ao aprendizado de conhecimentos considerados básicos para o cotidiano (Zuliani; Silva, 2023, p. 50).

A compreensão do trabalho como um elemento fundamental para o avanço qualitativo no desenvolvimento, conforme destacado por Martins (2016), e a definição de Saviani (2015) sobre o trabalho educativo enfatizam a importância do(a) professor(a) como mediador(a) do conhecimento. Nesse papel, é necessário planejar estratégias elaboradas e intencionais para que todos os alunos e alunas, incluindo aqueles com NEE, tenham acesso aos conhecimentos acumulados ao longo da História.

Nessa perspectiva, Rabelo (2012, p. 52), ao refletir sobre o trabalho colaborativo, destacou que essa abordagem “pode enriquecer a prática pedagógica, porque se tem a oportunidade de ampliar o olhar sobre as dificuldades enfrentadas e ter mais pessoas responsáveis pelo processo de escolarização dos alunos”. A colaboração se torna uma oportunidade para trocar conhecimentos e experiências, desenvolver estratégias conjuntas e adaptar o ambiente e o currículo escolar para atender às necessidades específicas dos(as) alunos(as) com TEA.

Os trechos em destaque mostraram a contribuição do trabalho colaborativo da equipe escolar.

P4 relatou que no começo teve muita ajuda da professora especialista; P6 falou sobre as orientações que teve da equipe de apoio da instituição que acompanhava o aluno; P7 disse ter observado muito o trabalho da professora especialista, pois quando ela não estava, tentava fazer parecido; e P9 também falou sobre a parceria com a professora especialista. Estes relatos são significativos e evidenciam a necessidade de um **trabalho em conjunto quando se pretende caminhar em prol da inclusão**, ou seja, a inclusão se faz no coletivo, e não pode ser um trabalho solitário do professor. Pensando especificamente no início, no acolhimento, é importante que o professor sinta o apoio da comunidade escolar (Afonso, 2012, p. 86-87, grifo nosso).

A professora do ensino comum percebeu que quando o trabalho colaborativo acontece, as práticas pedagógicas desenvolvidas com os alunos público-alvo da Educação Especial tornam-se possíveis, assim ela passou a acreditar mais no potencial de aprendizagem desse público específico. A **professora do ensino comum também percebeu que outros profissionais da escola podem e devem colaborar com a inclusão escolar** (Valladão, 2017, p. 125, grifo nosso).

Diante dos resultados, consideramos que um trabalho de adequação curricular envolvendo o trabalho colaborativo entre professores, não se resume em uma parceria entre dois professores, mas sim a participação de toda uma equipe: gestores, docentes, família e estudantes (Silva, 2020, p. 183).

Para Pletsch e Glat (2013), a colaboração entre profissionais é fundamental para atender às necessidades específicas dos(as) alunos(as) com TEA na educação inclusiva. Nessa perspectiva, as autoras sugeriram, em seu estudo, a prática de Plano Educacional Individualizado (PEI) como uma estratégia eficaz para acomodar as especificidades do público-alvo da Educação Especial. O documento é desenvolvido em colaboração entre o(a) professor(a) da sala de AEE e o(a) professor(a) da sala comum. Essa parceria permite a valorização de potencialidades e habilidades individuais de cada aluno(a), promovendo uma abordagem para aprendizagem.

Xavier e Bridi (2019, p. 185), por sua vez, ressaltaram a importância da intervenção “planejada e executada de forma articulada com os saberes específicos de professores diferentes, do que o uso de diversos materiais em práticas paralelas”. Isso realça a necessidade de uma abordagem colaborativa na intervenção pedagógica, visando a aprendizagem acadêmica de todos os alunos e alunas.

Contudo, a realidade vivenciada nas escolas municipais de Sorocaba – e afirmo por experiência atuando na rede municipal de ensino – apresenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito ao suporte necessário para o(a) aluno(a) com TEA. A presença do(a) profissional de apoio ou do(a) segundo(a) professor(a) é vital; muitas vezes, porém, sua obtenção é dificultada, obrigando os pais a recorrerem ao Poder Judiciário para garantir esse suporte, o que demonstra a ausência de políticas públicas eficazes em torno dessa demanda.

Urge a implementação de medidas que assegurem o direito desses alunos e alunas a tal suporte, sem a necessidade de os pais buscarem soluções judiciais. A falta de formação específica dos cuidadores para questões pedagógicas e a insuficiência de estagiários disponíveis são desafios adicionais a serem enfrentados.

Tais documentos precisam, por exemplo, rever a carga horária dos alunos com autismo no ensino comum, que, na grande maioria dos casos ainda é reduzida e a presença dos mediadores para atuar em conjunto com o professor na sala de aula inclusiva. Além disso, a implementação e oficialização de outras modalidades de suporte ao ensino comum, como a bidocência com a presença de mais um professor em sala de aula em que haja alunos com autismo e/ou ao sistema de itinerância, com a visita frequente e sistemática de um professor especialista às salas de aula inclusivas também são ações importantes e urgentes (Menezes, 2012, p. 131, grifo nosso).

Além disso, a falta de profissionais de apoio pedagógico especializado ou do(a) segundo(a) professor(a) nas escolas não apenas compromete a potencialização da aprendizagem dos(as) alunos(as) com TEA, como também coloca uma sobrecarga significativa nos(as) educadores(as). Portanto, há a necessidade iminente de medidas concretas para fortalecer o suporte aos(às) alunos(as) com TEA nas escolas de ensino fundamental, especialmente nos anos iniciais.

7.4 Desafios para a inclusão de alunos(as) com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental

A nossa definição da categoria **Desafios da inclusão** se justificou pela necessidade de investigarmos e compreendermos as dificuldades enfrentadas no âmbito da educação inclusiva por alunos(as) com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental.

Durante a exploração dessa categoria, buscamos identificar e analisar as barreiras que impactam diretamente a efetividade das práticas pedagógicas inclusivas. Incluir alunos(as) com TEA demanda uma abordagem sensível e adaptada. Essa categoria permitiu a análise de diversos fatores, como compreensão das características do autismo, preparação da turma para inclusão, falta de conhecimento teórico e de intervenção, adequação das atividades conforme o nível de desenvolvimento, mudanças na rotina escolar, interação com os(as) alunos(as) e questões relacionadas ao trabalho coletivo.

Conforme Vigotsky (2019), a abordagem tradicional da psicologia adotava uma perspectiva quantitativa ao estudar o desenvolvimento infantil, baseada na ideia de defeito. No entanto, o psicólogo russo defendeu a abordagem qualitativa para analisar as questões relacionadas à criança com deficiência, argumentando que ela não era menos desenvolvida que uma criança sem deficiência, mas, sim, que seu desenvolvimento se dava de outra maneira (Zuliani; Silva, 2023).

O que verdadeiramente diferencia uma criança com deficiência intelectual daquela sem deficiência são as características específicas de sua estrutura orgânica e psicológica, em vez de meras diferenças quantitativas. Portanto, não é possível quantificar o quanto a criança com deficiência se desenvolve, sendo o papel do(a) professor(a) como mediador(a) fundamental para desenvolver as potencialidades dos(as) alunos(as) público-alvo da Educação Especial (Vigotsky, 2019).

Nesse sentido, seguindo a perspectiva de Vigotsky, a segregação dos(as) alunos(as) com deficiência não contribui para o seu desenvolvimento. Pelo contrário, é essencial que essas crianças tenham interações sociais com seus/suas colegas considerados(as) sem deficiência. Para o pensador, é por meio dessas interações que todas as crianças, independentemente de suas capacidades ou limitações, têm a oportunidade de aprender e desenvolver seu pensamento e a linguagem em conjunto (Zuliani; Silva, 2023).

Levando em consideração o argumento de Vigotsky sobre a diferenciação no desenvolvimento da criança com deficiência, elaboramos a subcategoria **Necessidade de conhecimento teórico das características do TEA** para efetiva inclusão dos(as) alunos(as) com esse diagnóstico nos anos iniciais do ensino fundamental, e destacamos os trechos que versam sobre esse tópico.

Um outro ponto que merece ser destacado é que **conhecer e estudar as características comuns aos alunos com autismo** e, sobretudo as particularidades do aluno com autismo em cada sala de aula comum é imprescindível para que o trabalho de inclusão seja delineado. O professor precisa observar seu aluno, perceber seus interesses e que tipo de evento ou situação desencadeia comportamentos incompatíveis com o ambiente escolar. Ou seja, conhecer seu aluno, para interagir e se comunicar com ele, atender às suas necessidades educacionais especiais e evoluir no processo ensino e aprendizagem (Menezes, 2012, p. 130, grifo nosso).

A dificuldade de concentração do autista é um dos maiores desafios impostos ao docente quanto, uma vez que não havendo atenção e concentração suficiente, dificilmente se consegue terminar alguma atividade proposta, o que acaba muitas vezes frustrando o docente (Bianchi, 2017, p. 90).

As **principais características** apresentadas pelos professores são: dificuldades de socialização, agressividade, ecolalia, movimentos repetitivos, necessidade de sentir-se aceito, regulação de comportamento, autotumulação, falta de interesse, sensibilidade com relação aos órgãos dos sentidos, ausência de atenção e concentração e, principalmente dificuldades de desenvolvimento na linguagem (Stepanha, 2017, p. 127, grifo nosso).

A perspectiva de Vigotsky (2019) sobre o conceito de compensação, conforme discutido anteriormente, destaca que o desenvolvimento da criança com deficiência não está relacionada apenas às suas características biológicas, mas também às suas características sociais.

Essa abordagem ressalta o papel fundamental da escola ao oferecer práticas pedagógicas adequadas, através de métodos e estratégias diferenciadas que permitem que a criança com deficiência alcance um desenvolvimento comparável ao de uma criança considerada sem deficiência. Esse processo abre tanto possibilidades para a autonomia da criança com deficiência quanto para a sua posterior contribuição à sociedade.

Vigotsky, ao introduzir o aspecto social no processo de compensação, trouxe contribuições inovadoras para a educação de crianças com deficiência, destacando as particularidades positivas do desenvolvimento:

A peculiaridade positiva da criança com deficiência também se origina, em primeiro lugar, não porque nela desaparecem umas ou outras funções observadas em uma criança normal, mas porque esse desaparecimento das funções faz surgir novas formações que representam, em sua unidade, uma reação da personalidade diante da deficiência, a compensação no processo de desenvolvimento. Se uma criança cega ou surda alcança, no desenvolvimento, o mesmo que uma criança normal, então, as crianças com deficiência o alcançam de modo diferente, por outro caminho, com outros meios, e para o pedagogo é muito importante conhecer a peculiaridade da via pela qual ele deve conduzir a criança. A lei da transformação do menos da deficiência no mais da compensação proporciona a chave para chegar a essa peculiaridade (Vigotsky, 2019, p. 38).

Portanto, as ideias de Vigotsky sobre compensação ampliaram nossa compreensão sobre o potencial de desenvolvimento das crianças com deficiência e sobre a orientação de práticas pedagógicas mais inclusivas. No entanto, ao examinarmos as subcategorias que se enquadram na categoria **Desafios da inclusão**, percebemos que há obstáculos específicos que demandam atenção na implementação efetiva dessas práticas.

A subcategoria **Falta de recursos materiais** foi elaborada a fim de revelar um entrave significativo para a implementação dessas ideias, como pudemos perceber durante a análise das experiências compartilhadas nas pesquisas selecionadas.

A escola tinha poucos **recursos materiais**, motivo por que a variação na forma de apresentação do conteúdo praticamente seguia um roteiro padrão: aula expositiva, explicações na lousa e uso do material de apoio, o livro didático, afetando de certa forma a apresentação de estratégias de aprendizagem diferenciadas (Silva, 2020, p. 140, grifo nosso).

Nesse sentido, pôde-se concluir que os limites e desafios presentes na **inserção do software GRID 2** relacionam-se à descontinuidade dos governos, à falta de envolvimento dos professores no processo de inserção da ferramenta, à incompatibilidade do sistema operacional e possivelmente pela falta de conectividade à internet em algumas escolas, tendo sido delegada aos educadores a responsabilidade de concretizar a instalação bem como a tarefa de apropriação e conhecimento da ferramenta analisada (Cândido, 2015, p. 199, grifo nosso).

No que se refere ao ensino de qualidade, cabe à escola promover a intervenção do conceito científico sobre o conceito espontâneo, seguindo os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. Essa abordagem é embasada nos estudos de Vigotsky sobre a aprendizagem de conceitos.

[...] a aprendizagem ocorre do concreto para o abstrato, dos conceitos espontâneos para os científicos, da síntese para a análise pela mediação da análise. O ensino por sua vez, orienta-se do abstrato para o concreto, dos conceitos científicos como possibilidades de complexificação dos conceitos

espontâneos, ocorrendo a partir da síntese formulada por quem ensina tendo em vista a superação da síncrese, própria ao momento inicial de construção do conhecimento por quem aprende (Martins, 2016, p. 72).

A aprendizagem dos conceitos científicos ocorre na escola por meio de um trabalho pedagógico intencional e sistemático, que busca gerar aprendizagem significativa. Esse trabalho requer práticas inovadoras capazes de superar qualitativamente os conceitos espontâneos desenvolvidos naturalmente pelas crianças em seu meio social. Ao modificar suas práticas, o(a) docente utiliza estratégias que atendem à realidade de cada estudante, estimulando seu interesse e promovendo a aprendizagem. Isso é especialmente importante para alunos e alunas que se encontram em desvantagem em relação aos(às) colegas em sala de aula, garantindo, assim, a formação integral de todo o alunato (Silva; Miguel, 2020).

A subcategoria **Ausência de planejamento coletivo da equipe** nos ajudou a sistematizar as experiências em torno de outro desafio significativo para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas para alunos(as) com TEA. Nesse caso, a dificuldade está relacionada à necessidade de um planejamento coletivo que envolva todos os membros da equipe escolar, desde a equipe gestora até os funcionários que atuam nas escolas, visando construir um cenário mais integrado e eficaz para a inclusão desses(as) alunos(as).

Desse modo, o planejamento coletivo não se limita apenas ao aspecto curricular, mas abrange também ações voltadas para o ambiente escolar, a interação entre os(as) alunos(as), a adaptação de atividades e a implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas.

Nos trechos que destacamos para análise, pudemos notar como esse desafio se faz presente nas instituições de ensino e o quão medidas que promovam uma atuação integrada em prol da inclusão escolar de alunos(as) com TEA são necessárias.

Priscila e Viviane: **Nós não temos tempo de nos reunirmos** porque só tem uma turma no matutino e outra no vespertino (referindo-se ao ano de trabalho delas com outras professoras), então nós trocamos atividades. Quando eu faço alguma coisa interessante, eu passo para ela e vice-versa (Silva, 2014, p. 84, grifo nosso).

A análise dos dados nos revela que 29% dos **professores da Rede não conseguem realizar o planejamento das atividades juntos**, as atividades são planejadas pelos professores regentes de classe e os Professores de Apoio Pedagógico acabam por adaptar as atividades posteriormente ou no

decorrer da aplicação das atividades em sala de aula conforme relato do professor: “Faço um trabalho individual e a adaptação das atividades é a partir da professora regente. O que ela trabalha eu vou adaptando para o meu aluno (Stepanha, 2018, p. 123, grifo nosso).

[...] as professoras afirmam que utilizam materiais diferenciados para mediar a construção de saberes, mas citam apenas um exemplo, não deixando claro, mesmo quando questionadas, de quais outras formas se utilizam. Esse fato nos leva a perceber que **o entendimento sobre métodos e técnicas não é suficiente**, visto que as professoras demonstram insegurança e falta de opções quando mencionam e indicam, de forma ampla, tais estratégias (Ramos, 2014, p. 60, grifo nosso).

É importante, salientar que a falta de planejamento coletivo na escola inviabilizou a transposição das práticas interventivas da sala de Aluizio para outros contextos (Macêdo, 2015, p. 92).

Esses trechos evidenciaram a complexidade em torno da inclusão de alunos(as) com TEA. A partir das teorias de Vigotsky e Saviani, emerge a defesa de uma construção teórica coletiva e o engajamento na luta contra desigualdades e injustiças no sistema educacional, ressaltando o papel do(a) docente como mediador(a) do conhecimento e dos conteúdos escolares na promoção da formação dos(as) estudantes.

Nesse contexto desafiador, a prática pedagógica precisa ser intencional, embasada em conhecimento científico, e, ao mesmo tempo, valorizar os saberes trazidos pelos alunos e alunas em seu cotidiano. Nesse sentido, concordamos com Melo e Mafezoni (2019): é essencial que o direito de aprender em sala de aula não seja negado aos(às) alunos(as) com deficiência, assegurando uma inclusão escolar efetiva e verdadeira.

7.5 Formação docente específica para atender os(as) alunos(as) com TEA nas escolas de ensino fundamental – anos iniciais

Na etapa final desta análise, optamos por abordar a categoria **Formação docente específica** como uma prática que deve ser contínua, pois abarca integralmente os temas previamente explorados. Essa escolha reflete a natureza essencial e contínua da formação específica, uma vez que se trata de um componente importante para assegurar uma educação de qualidade e efetivamente lidar com os alunos(as) com TEA. A inclusão dessa categoria no desfecho da análise ressalta a sua centralidade, já que a formação específica permeia e permeou todos os aspectos anteriormente discutidos.

Na categoria **Formação docente específica**, destacamos a importância de os(as) professores(as) adquirirem conhecimentos e competências específicas necessárias para atender eficazmente os(as) alunos(as) com TEA. Como afirma Souza (2016, p. 48), “para a prática ser pedagógica ou educacional, ela necessita de intencionalidade, sujeitos, relações e conteúdos pensados, planejados, definidos de modo consciente”.

Para garantir uma prática pedagógica de qualidade, é essencial que docentes e toda equipe pedagógica possuam um conhecimento teórico sólido que os auxilie no planejamento e na seleção de métodos e estratégias adequadas, tendo em vista uma práxis transformadora da realidade escolar.

Nesse sentido, elaboramos a subcategoria **Desenvolvimento de competências para atender alunos(as) com TEA**, dada a importância de os(as) professores(as) adquirirem conhecimentos e competências específicas necessárias para o tratamento eficaz de alunos(as) com TEA em sala de aula, que englobam ações formativas direcionadas ao entendimento prático das características específicas do autismo e estratégias de intervenção pedagógica adequadas.

Sobre a questão da aprendizagem de conteúdos pedagógicos a pesquisa revelou que há um esvaziamento dos conhecimentos endereçados a esses alunos. Esse fato é notório quando analisamos os pareceres pedagógicos que revelaram a **pouca existência da avaliação da aprendizagem** de conteúdos formais, bem como, a escassa visibilidade sobre um planejamento escolar para esses alunos. Os professores não deixam transparecer um programa que inclua metas e possibilidades de conteúdo a serem administrados (Soares, 2016, p. 105, grifo nosso).

O que se apresenta de forma mais visível, é um acento nas atividades de vida diária, como por exemplo, ir sozinho ao banheiro ou cuidar da sua vestimenta com autonomia. Vê-se que a escolarização desses alunos é garantida por lei, porém, a **aprendizagem é secundária** e se apresenta de forma muito discreta nos anos iniciais (Alves, 2014, p. 104, grifo nosso).

A **busca continuada por conhecimentos** é importante, porque dá segurança ao professor sobre a condição de seu aluno e, principalmente, propicia que ele – apropriando-se de conceitos e, assim, entendendo melhor o caso – construa uma prática coerente e de acordo com as necessidades do educando. Essa construção deve ser contínua e cíclica, ou seja, deve ser edificada passo a passo para que, em seu trabalho diário, o professor consiga alcançar os objetivos a que se propõe buscar com seu aluno (Ramos, 2014, p. 56, grifo nosso).

Para Hora (2020) e Saviani (1999), quando o saber escolar é colocado em prática pelo(a) professor(a), há a utilização de estratégias pedagógicas planejadas e adequadas para transmitir conteúdos relevantes, atualizados e significativos aos(às)

alunos(as). Esse processo leva em consideração os ritmos de aprendizagem individuais, valoriza o diálogo entre professor(a) e aluno(a) e aproveita a cultura acumulada historicamente (Zuliani; Silva, 2023).

Sendo assim, para Marinho (2018), diante desse cenário desafiador, torna-se primordial estabelecer uma conexão efetiva entre o aumento do número de estudantes com deficiência matriculados nas escolas de ensino regular e a necessidade de oferecer aos(às) professores uma formação teórica e contínua em Educação Especial. O objetivo é capacitar os(as) docentes não apenas para lidar com os desafios decorrentes da inclusão, mas também para superar as barreiras que, muitas vezes, impedem a plena participação e desenvolvimento dos(as) alunos(as) (Zuliani; Silva, 2023).

Desenvolvemos a subcategoria **Fragilidades e necessidades de formação na abordagem do TEA** após identificarmos as fragilidades na formação docente. Desse modo, buscamos evidenciar os pontos críticos que precisam ser endereçados para garantir uma educação de qualidade para todos os (as) alunos (as) independentemente de suas necessidades específicas.

A professora deixa claro, em sua fala, o quão consciente é em relação às dificuldades enfrentadas por ela em sua prática docente pela **falta de aprofundamento teórico e discussões envolvendo embasamento X prática**, sabendo que, se ela tivesse tal conhecimento, talvez a sua prática seria diferenciada, proporcionando ao aluno atividades de acordo com suas potencialidades e dificuldades (Frade, 2018, p. 67, grifo nosso).

Além disso, é preciso que o professor se conscientize de que essa **formação acontece constantemente no dia a dia**, a riqueza do conhecimento sobre o autismo não está somente na modalidade de cursos, a troca de experiências com os demais docentes que participam da educação do aluno e principalmente com a família promove também essa formação continuada (Bianchi, 2017, p. 102, grifo nosso).

As práticas pedagógicas empregadas pela docente deste e de outros estudos, previamente assinalados, denunciam a **frágil capacitação de professores para trabalhar em contextos inclusivos**. Se precisamos de professores inclusivos, necessitamos formar docentes com este perfil (Macêdo, 2015, p. 117, grifo nosso).

Os professores afirmam que as contribuições dos cursos de formação continuada ofertados pela Rede para os professores, sua maioria, estão voltados para a Educação Especial abrangendo discussões mais amplas do atendimento a esse público, sendo que especificamente sobre o TEA há uma **escassez de formação** (Stepanha, 2017, p. 140, grifo nosso).

Em consonância com essas considerações, Frade (2017), em sua pesquisa, propôs avaliar o impacto de um programa de formação que abordasse práticas

pedagógicas inclusivas relacionadas aos(às) alunos(às) com TEA para uma professora do Ensino Fundamental I. Os resultados indicaram que “Não saber sobre o transtorno, suas características, faz com que o professor, muitas vezes, deixe esse aluno de lado na sala de aula, porque em sua concepção ele já está incluído se está em uma sala de aula regular” (Frade, 2017, p. 76).

Essas situações representam uma negação prática do direito desses(as) alunos(as) à aprendizagem. Como consequência, são privados dos momentos de socialização e apropriação do conhecimento sistematizado, o que impede sua participação plena no processo de humanização promovido pela educação (Melo; Mafezoni, 2019).

Entretanto, presenciei diversas vezes a realidade escolar descrita por Melo e Mafezoni (2019), na qual os(as) alunos(as) com deficiência acabam sendo excluídos do processo de aprendizagem. Enquanto os(as) demais estudantes estão envolvidos(as) no aprendizado das disciplinas escolares, a maioria dos(as) alunos(as) com deficiência é direcionada para a realização de outras atividades, segregada em espaços separados dentro da escola. Além disso, pude presenciar a indiferença de alguns professores e professoras diante da ausência dessas crianças, permitindo que elas perambularem pela escola sem um direcionamento educacional adequado.

Nesse contexto, a escola deve atuar de forma intencional, implementando ações pedagógicas que possibilitam aos(às) alunos(as) a apropriação dos conhecimentos filosóficos, artísticos e científicos historicamente desenvolvidos pela sociedade (Saviani, 1999; Martins, 2016).

Para Hora (2020), muitos são os desafios enfrentados pelos(as) docentes e profissionais da educação no contexto da inclusão, especialmente quando lidam com estudantes que possuem características e dificuldades de aprendizagem singulares. Para enfrentar esses dilemas de forma efetiva, é necessário buscar constantemente embasamento teórico, a fim de atuar de maneira crítica e consciente em seu trabalho educativo (Zuliani; Silva, 2023). Contudo, isso requer que o(a) professor(a) vá além de ser apenas um(a) executor(a) de planejamentos, pois deve passar a refletir sobre as práticas pedagógicas e adaptá-las de acordo com as necessidades dos(as) alunos(as).

7.6 Considerações sobre a análise das categorias

Ao longo desta pesquisa, analisamos as produções científicas sobre as práticas pedagógicas destinadas a alunos(as) com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental. Nossa exploração se baseou em teses e dissertações disponíveis na BDTD/Ibict entre os anos de 2012 e 2022, revelando um rico panorama permeado por desafios e descobertas. Sob a orientação das teorias da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, as leituras nos possibilitaram interpretar as complexidades subjacentes às práticas educacionais destinadas a esse público singular.

As práticas analisadas demonstraram esforços significativos para criar um ambiente inclusivo e promover o desenvolvimento integral dos(as) alunos(as) com TEA. A valorização da colaboração, tanto entre os(as) alunos(as) como entre a escola e a família, destacou a importância de uma abordagem coletiva. Contudo, desafios diversos, como a carência de recursos e a necessidade de planejamento conjunto, indicaram áreas críticas a serem abordadas.

As impressões neste estudo indicaram que as práticas pedagógicas investigadas estão, de fato, gerando impactos positivos na inclusão e no desenvolvimento acadêmico e social dos(as) alunos(as) com TEA. A implementação de rotinas estruturadas, estratégias individualizadas e comunicação alternativa visam criar meios adaptados de intervenção e comunicação, atendendo às necessidades específicas dos(as) estudantes com TEA e proporcionando um ambiente inclusivo para suas demandas particulares.

A interação social, mediada pelo papel ativo do(a) professor(a) e pela colaboração entre os (as) próprios (as) alunos (as), surgiu como uma estratégia para promover conexões significativas e um ambiente inclusivo. O trabalho colaborativo, especialmente ao valorizar o conhecimento dos familiares, reforçou o papel relevante da parceria entre escola e família, enriquecendo a prática pedagógica e compartilhando responsabilidades no processo de escolarização. Ademais, estratégias como a IMP e o apoio do(a) segundo(a) professor(a) foram reconhecidas como fundamentais para apoiar a inclusão.

A compreensão das características do autismo foi ressaltada como um dos principais desafios, o que demanda conhecer as particularidades de cada aluno(a). A preparação da turma para a inclusão foi apontada como uma necessidade,

ressaltando a relevância de promover um ambiente que acolha e compreenda as diferenças. A falta de conhecimento teórico e intervenção foi abordada como uma barreira, indicando a necessidade de capacitação e formação dos(as) profissionais.

Contudo, os desafios identificados, como a carência de recursos materiais e a ausência de planejamento coletivo, demonstraram a falta de ênfase nos conteúdos escolares, apontando uma lacuna na abordagem pedagógica que pode comprometer o acesso adequado dos(as) alunos(as) com deficiência aos currículos, o que exige atenção imediata.

A categoria Formação Específica, em nosso ponto de vista, mostrou-se premente, pois os(as) educadores(as) precisam ter conhecimentos e competências específicas para atender os(as) alunos(as) com TEA. A partir dos excertos analisados, pudemos concluir sobre a relevância de uma formação teórica contínua em Educação Especial, assegurando que os(as) professores(as) estejam devidamente preparados(as) para enfrentar os desafios associados à inclusão.

Ao analisarmos essas práticas à luz da Teoria da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, destacamos que práticas pedagógicas planejadas de forma intencional e sistematizada propiciam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O papel fundamental da mediação efetiva do(a) professor(a) é evidenciado na promoção da aprendizagem significativa, voltada ao desenvolvimento humano e à formação cidadã.

Em síntese, as práticas implementadas mostraram-se promissoras, mas a jornada rumo à inclusão plena exige um compromisso contínuo com o aprimoramento, a colaboração e o investimento em recursos adequados. Enfrentando esses desafios de maneira proativa, a comunidade escolar, desde a gestão escolar até os familiares, pode efetivamente criar ambientes educacionais nos quais todos(as) os(as) alunos(as), independentemente de suas especificidades, possam progredir tanto academicamente quanto socialmente, atingindo seu pleno potencial.

Com base no exposto, para o desenvolvimento de novas pesquisas na área de práticas pedagógicas para alunos(as) com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental, sugerimos explorar a eficácia da implementação de rotinas estruturadas, aprofundando a compreensão de como essas práticas impactam o desenvolvimento e a aprendizagem dos(as) estudantes.

Além disso, consideramos relevante investigar o papel do(a) segundo(a) professor(a) ou profissional de apoio qualificado e o trabalho colaborativo entre o(a)

professor(a) do regular e o(a) professor(a) especialista da sala de AEE. Para além desses pontos, acreditamos ser pertinente estudar abordagens que visam superar obstáculos de alunos(as) com deficiência, como a utilização de tecnologias assistivas e parcerias com instituições externas, como universidades, na implementação de novas ações.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou as produções científicas relacionadas às práticas pedagógicas desenvolvidas para alunos(as) com TEA que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental. A abordagem quali-quantitativa, por meio da revisão de literatura do tipo Estado do Conhecimento, permitiu uma análise abrangente das teses e dissertações disponíveis na BDTD/Ibict e defendidas entre 2012 e 2022. O recorte temporal, embasado na Lei Berenice Piana – que reconheceu o autismo como deficiência, possibilitando, dessa forma, a garantia dos direitos dessas pessoas por lei –, proporcionou uma visão relevante dessas práticas.

No primeiro capítulo, dedicado à Introdução, fizemos uma contextualização do tema abordado na pesquisa, apresentamos o referencial teórico que fundamentou este estudo, delineamos o problema de pesquisa, os objetivos do estudo e sua relevância, além de fornecermos uma visão geral da estrutura dos capítulos subsequentes.

No segundo capítulo, aprofundamos nosso entendimento sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas características, além de estabelecermos um panorama histórico que situou o leitor no contexto do autismo. A exploração detalhada das características do transtorno contribuiu para uma visão mais abrangente sobre as particularidades de indivíduos com TEA.

No terceiro capítulo, exploramos as políticas públicas voltadas para a Educação Especial, com foco no TEA. Aprofundamos temas como a definição de Educação Especial e a perspectiva da Educação Inclusiva, destacando a relação entre educação e inclusão. Além disso, discutimos práticas pedagógicas inclusivas, explorando as abordagens que buscam atender às necessidades específicas dos(as) alunos(as) com TEA.

No capítulo quatro, dedicado ao percurso metodológico, apresentamos detalhadamente como a pesquisa se configurou, delineando os procedimentos e instrumentos utilizados para a coleta e análise dos dados. O levantamento bibliográfico no portal de periódicos da BDTD/Ibict, entre os anos de 2012 e 2022, resultou em um *corpus* robusto de vinte e três produções criteriosamente selecionadas. A análise dessas produções foi conduzida por meio de procedimentos sistematizados, integrando a abordagem bibliométrica e a análise de conteúdo.

Por meio da análise bibliométrica, destacamos a predominância de abordagens qualitativas, com ênfase na compreensão das experiências individuais de alunos e alunas com TEA e o interesse dos(as) pesquisadores(as) por novas metodologias e instrumentos de análise. Contudo, identificamos lacunas significativas referentes à ausência de trabalhos abordando essa temática na Região Norte do país e de pesquisas relacionadas ao tema do trabalho colaborativo. Essa observação aponta para possíveis áreas de oportunidade e necessidade de investigações futuras para um panorama mais abrangente do campo.

Pela análise de conteúdo, construímos cinco categorias de análise que revelaram as nuances das práticas pedagógicas. Essas categorias, de forma integrada, não apenas ampliaram a nossa compreensão sobre os desafios enfrentados pelos(as) educadores(as), como também apontaram oportunidades promissoras para o aprimoramento constante.

Na categoria de Intervenção pedagógica, deparamo-nos com estratégias fundamentais, como a comunicação alternativa e a rotina estruturada. Na categoria Interação social, pudemos destacar a importância da intervenção mediada por pares e do(a) professor(a) como mediador(a) na promoção de uma interação social significativa. Já na categoria Trabalho colaborativo, a ênfase recaiu sobre a complexidade intrínseca à valorização do conhecimento de familiares, ao trabalho colaborativo da equipe, e à implementação de estratégias colaborativas.

A categoria Desafios da inclusão revelou a necessidade de compreender as características específicas do autismo, mas também lançou luz sobre a ausência do planejamento coletivo, uma prática essencial para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Enquanto isso, a categoria Formação docente específica sublinhou a urgência e contínua aquisição de conhecimentos e competências pelos(as) educadores(as) para atender de maneira eficaz os(as) alunos(as) com TEA. Enfatizamos, assim, a importância de uma formação teórica que não apenas reconheça, mas também potencialize as habilidades dos(as) estudantes.

A análise fundamentada nas teorias da Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica ressaltou a necessidade de uma construção teórica coletiva que redimensione o significado da prática pedagógica, indo além do simples ato de ensinar para estabelecer, de fato, uma relação dialética entre ensino e desenvolvimento. Essas perspectivas buscam práticas pedagógicas inclusivas que transcendam a exclusão, garantindo aprendizagens significativas.

Verificamos que a eficácia das práticas dos(as) professores(as), voltadas para atingir as potencialidades dos(as) alunos(as) com TEA, está intrinsecamente ligada a uma prática intencional e planejada, respaldada por um conhecimento teórico fundamentado nos preceitos da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, como exemplificado neste estudo.

Os resultados que obtivemos nesta dissertação demonstraram a pertinência da adoção de medidas que aprimorem as práticas pedagógicas para alunos(as) com TEA. Nesse contexto, destacamos a necessidade fundamental de promover iniciativas voltadas à formação contínua de professores(as), com projetos de capacitação sobre atualização em estratégias pedagógicas específicas, recursos tecnológicos e intervenções específicas para alunos(as) com TEA, como PECs, TEACHH, rotina estruturada, comunicação aumentativa, entre outras.

Além disso, como sugestão para pesquisas futuras, indicamos a possibilidade de formalizar cargos específicos para o(a) segundo(a) professor(a). Essa proposta busca analisar minuciosamente os desafios e benefícios inerentes a essa prática colaborativa, a qual desempenha papel crucial na prevenção da sobrecarga do(a) professor(a) da sala de aula do ensino regular. Tal consideração torna-se ainda mais relevante diante do notável aumento no número de alunos(as) com TEA matriculados(as) nas escolas regulares.

Nesse sentido, podemos afirmar que a pesquisa alcançou seu objetivo ao analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas aos(às) alunos(as) com TEA nas escolas de ensino fundamental – anos iniciais, por meio do mapeamento das produções e das categorias de análise. Nossa abordagem proporcionou uma visão das diversas práticas utilizadas por professores e professoras para atender às particularidades desse público-alvo. Destacamos que os resultados desta pesquisa não apenas contribuíram como fonte de informações para futuros estudos, mas também se apresentaram como valioso recurso para docentes e demais profissionais da área educacional em busca de orientações práticas e embasamento teórico.

Observando o desenvolvimento da presente pesquisa¹⁵, não posso deixar de compartilhar o quanto foi uma jornada intensa, marcada por noites sem dormir, ansiedade e determinação que, muitas vezes, superou a insegurança. A fase mais

¹⁵ Aqui, optei novamente por redigir utilizando a primeira pessoa do singular, a fim de relatar minhas experiências pessoais e profissionais envolvendo a reflexão sobre os resultados e elaboração da pesquisa.

desafiadora e exaustiva, sem dúvida, englobou a elaboração do protocolo de análise e a definição das categorias e subcategorias. Esse processo não foi um simples exercício intelectual; tratou-se, de fato, de uma imersão profunda e incansável no nosso objeto de estudo.

Essa jornada intensa não apenas demonstrou a solidez da pesquisa, mas também revelou a minha capacidade de ir além, de enfrentar desafios com coragem e perseverança. Cada noite em claro e cada momento de ansiedade foram ingredientes cruciais que moldaram não apenas o presente estudo, mas também meu crescimento como pesquisadora. Essa dissertação foi, ademais, mais do que um trabalho acadêmico. Ela é fruto de uma jornada pessoal de autodescoberta e superação.

Diante dos resultados desta pesquisa sobre as práticas pedagógicas, deixo aqui as minhas considerações como parte da gestão escolar. Percebo que estamos trilhando o caminho da inclusão, mas esse percurso ocorre de maneira gradual e enfrenta alguns desafios significativos. A partir da minha experiência trabalhando em uma escola municipal em Sorocaba, noto que as práticas identificadas neste estudo estão sendo realizadas apenas nas salas de Recursos Multifuncionais, enquanto algumas práticas que envolvem a comunicação alternativa são trabalhadas de forma superficial, sem um embasamento específico para essas atividades, algo que é essencial para promover a devida interação com esses(as) alunos(as).

Identifico uma área crítica relacionada à falta de uma formação consistente promovida pela Secretaria da Educação de Sorocaba. Cada instituição escolar se depara com a responsabilidade de buscar soluções em suas próprias unidades. Além disso, outro aspecto que impacta diretamente a inclusão e a aprendizagem acadêmica de estudantes com autismo se refere à carência de recursos humanos especializados e materiais adequados.

A sobrecarga recai sobre o(a) professor(a) do ensino regular e, até mesmo, sobre o(a) professor(a) do AEE, uma vez que nem todas as escolas possuem esse atendimento, dificultando a colaboração entre os(as) educadores(as) da turma do regular e do AEE. Assim, é comum que professores(as) do ensino regular precisem lidar simultaneamente com toda a turma e as necessidades específicas de alunos(as) com NEE, tornando-se um desafio intransponível.

Percebo, no entanto, que a maioria dos(as) professores(as) está empenhada em proporcionar um ambiente inclusivo e buscar intervenções por meio de recursos

próprios ou disponíveis da internet. Contudo, para que essa intenção se traduza em práticas eficazes, é essencial que os(as) educadores(as) busquem constantemente novas abordagens e se instrumentalizem por meio de capacitações específicas e continuadas.

Diante dessas considerações, é evidente que a jornada da inclusão está em andamento, mas requer medidas mais pontuais e uma abordagem mais abrangente por parte da administração pública. A promoção de uma formação continuada mais eficaz, o estabelecimento de diretrizes claras e a alocação adequada de recursos humanos e materiais são passos essenciais para transformar a intenção de inclusão em uma realidade palpável em nossas escolas. Essa é uma responsabilidade compartilhada que demanda a colaboração de todos os envolvidos para garantir que cada estudante, independentemente de suas necessidades, tenha acesso a uma educação inclusiva e de qualidade.

Esperamos, por meio desta pesquisa, oferecer reflexões significativas destinadas especialmente a educadores(as) e pesquisadores(as) que buscam aprofundar sua compreensão sobre alunos(as) com TEA. O nosso intuito é assegurar uma educação voltada para todos e todas, na qual as diferenças e necessidades sejam plenamente respeitadas, fornecendo valiosas contribuições para a prática educacional e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Salete Regiane Monteiro. **A inclusão escolar das crianças com autismo do Ciclo I do Ensino Fundamental**: ponto de vista do professor. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viawTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1341012. Acesso em: 4 out. 2022.
- ALMEIDA, Rafaela Machado. **Práticas Pedagógicas desenvolvidas com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na produção acadêmica brasileira**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/233996>. Acesso em: 9 out. 2022.
- ALVES, Marcia Doralina. **Alunos com autismo na escola**: um estudo de práticas de escolarização. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4840>. Acesso em: 27 out. 2022.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-IV-TR. 4. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-V-TR. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BARBERINI, Karize Younes. A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v.16, n.1, p. 46–55, 2016. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgdd/article/download/11291/7024>. Acesso em: 3 set. 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BIANCHI, Rafaela Cristina. **A educação de alunos com transtornos do espectro autista no ensino regular**: desafios e possibilidades. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/10232340-aec3-4a8a-98bc-8b6ac401c13b>. Acesso em: 12 dez. 2022.
- BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Parecer 17/2001, de 3 de julho de 2001**. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11 Acesso em: 29 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 8.368 de 2 de dezembro de 2014**. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm. Acesso em: 13 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 9 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 9 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação. Brasília: Presidência da República, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília: MEC: INEP, 2022. Disponível em: <http://educacenso.inep.gov.br>. Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2015b. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/linha_cuidado_atencao_pessoas_transtorno.pdf. Acesso em: 4 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Parecer nº 13, de 24 de setembro de 2009**. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC: SEESP, 2009b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/428-diretrizes-publicacao>. Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC: SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC: SEESP, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 23 maio 2022.

CANABARRO, Renata Corcini Carvalho. **Consultoria colaborativa: influências na autoeficácia docente e no processo de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/16256?show=full#:~:text=http%3A//repositorio.ufsm.br/handle/1/16256>. Acesso em: 14 dez. 2022.

CÂNDIDO, Flávia Ramos. **Tecnologias assistivas e inclusão escolar: o uso do software GRID2 no atendimento educacional especializado a estudante com autismo em escola pública do Distrito Federal**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/20038>. Acesso em: 5 nov. 2022.

COSTA, Luciane Silva da. **Escolarização de crianças com transtorno do espectro autista: a concepção do educador numa perspectiva inclusiva**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7260>. Acesso em: 24 nov. 2022.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELOY, Adriana Cristina Moraes; COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. O direito à educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e a educação especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, 1–20, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X41161>. Acesso em: 20 maio 2022.

FERREIRA, Glauco Magalhães; FREITAS, Angelica. **Autismo na igreja: edificando uma Igreja para todos**. Rio de Janeiro: Amazon Digital Services LLC, 2021. *E-book*.

FRADE, Paula Nascimento. **Formação do professor para inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista e seus efeitos na prática docente**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://dspace.mackenzie.br/handle/10899/22751>. Acesso em: 13 dez. 2022.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática Pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534–551, set. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. Acesso em: 3 set. 2022.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GALLO, Giulia Calefi. **Ações de professores de escolas regulares com crianças com transtorno do espectro autista**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8083>. Acesso em: 1 dez. 2022.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista: pensando através do espectro**. Tradução de Maria Cristina Torquillo Cavalcanti. Rio de Janeiro: Record, 2015.

HERNANDES, Camila Martins. **Transtorno do espectro autista: a prática com ênfase nas políticas públicas educacionais inclusivas**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2021. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1395>. Acesso em: 16 ago. 2022.

HORA, Genigleide Santos da. **Práticas pedagógicas inclusivas: percepção das educadoras brasileiras e lusitanas**. 2020. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/34509>. Acesso em: 28 abr. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Brasília, [ca. 2022]. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 28 set. 2022.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2012.

KERCHES, Deborah. **Autismo ao longo da vida**. São Paulo: Literare Books Internacional, 2022.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Brazilian Journal of Psychiatry**, São Paulo, v. 28, p. s3–s11, maio 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNBhCsndB9Sf5ph5KBYGD/?lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2023.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Thiago Hallison Medeiros de. **Prática docente de uma professora de Educação Física: caminhos para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de

Alagoas, Maceió, 2017. Disponível em:
<http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/2352>. Acesso em: 4 dez. 2022.

MACÊDO, Cláudia Roberto Soares de. **A criança com transtorno do espectro autista (TEA) e o professor**: uma proposta de intervenção baseada na experiência de aprendizagem mediada (EAM). 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em:
<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/20038>. Acesso em: 2 nov. 2022.

MARTINS, Ligia Marcia. Fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. *In*: MESQUITA, Afonso Mancuso de; FANTIN, Fernanda Carneiro Bechara; ASBHAR, Flávia Ferreira da Silva (org.). **Currículo Comum para o Ensino Fundamental de Bauru**. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016. p. 41-79. Disponível em:
<http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/78/Fundamentos%20da%20PHC%20e%20da%20PHC%20-%20MARTINS.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2022.

MELO, Douglas Christian Ferrari de; MAFEZONI, Andressa Caetano. O direito de aprender e os alunos público-alvo da educação especial. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 41, n. 78, p. 101–115, jan./abr. 2019. Disponível em:
<http://periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/72664>. Acesso em: 26 out. 2022.

MENEZES, Adriana Rodrigues Saldanha de. **Inclusão escolar de alunos com autismo**: quem ensina e quem aprende? 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/10585>. Acesso em: 2 out. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101–116, 2014. Disponível em: 10.5902/1984644415822. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/15822>. Acesso em: 22 nov. 2023.

NANTES, Daniela Pereira. **Inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual**: estudos sobre as práticas pedagógicas em sala de aula. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019. Disponível em:
<https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4458>. Acesso em: 3 jun. 2022.

NASCIMENTO, Naiara Aparecida. **Lev Semionovitch Vigotski e a educação escolar**: uma prática educativa humanizadora como princípio para o desenvolvimento da consciência humana. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/4832>. Acesso em: 8 abr. 2022.

NEVES, Anderson Jonas das *et al.* Escolarização formal e dimensões curriculares para alunos com autismo: o estado da arte da produção acadêmica brasileira.

Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 30, n. 2, p. 43–70, abr. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982014000200003>. Acesso em: 26 out. 2022.

NEVES, Paula Fernandes de Assis Crivello. **Descortinando os propósitos da educação para as crianças com transtorno do espectro autista: em cena os serviços de apoio**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

NUNES, Debora Regina de Paula; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico de; SCHMIDT, Carlo. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557–572, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X10178>. Acesso em: 8 set. 2022.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceitos e contextualizações numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de.; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George (org.). **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiânia: Editora da PUC-Goiás, 2010. p. 93-99. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/349703078_POLITICAS_PUBLICAS_EDUCACIONAIS_conceito_e_contextualizacao_numa_perspectiva_didatica_1. Acesso em: 10 mar. 2024.

OLIVEIRA, Juliana de; PAULA, Cristiane Silvestre de. Estado da arte sobre inclusão escolar de alunos com transtornos do espectro do autismo no Brasil. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 53–65, 2012. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgdd/article/view/11223>. Acesso em: 8 set. 2022.

ONZI, Franciele Zanella; GOMES, Roberta de Figueiredo. Transtorno do espectro autista: a importância do diagnóstico e reabilitação. **Revista Caderno Pedagógico**, Lajeado, v. 12, n. 3, p. 188–199, dez. 2015. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/1293>. Acesso em: 9 ago. 2022.

PEREIRA, Glaucia Tomaz Marques; BRITO, Wanderley Azevedo de. Inclusão escolar e o transtorno do espectro do autismo. **Apae Ciência**, Brasília, v. 17, n. 1, p. 34–48, 2022. Disponível em: <https://apaeciencia.org.br/index.php/revista/article/view/123>. Acesso em: 9 ago. 2022.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. Plano Educacional Especializado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, Rosana, PLETSCH, Márcia Denise (org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 17-32.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3103>. Acesso em: 2 out. 2022.

RAMOS, Fabiane dos Santos. **A inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista em municípios da 4ª Colônia de Imigração Italiana**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7174>. Acesso em: 6 out. 2022.

RAMOS, Fabiane dos Santos. **Transtorno do espectro autista e intervenção mediada por pares: aprendizagem no contexto de inclusão**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/20485>. Acesso em: 10 ago. 2022.

REILY, Lucia. **Escola Inclusiva: linguagem e mediação**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

RODRIGUES, Isabel de Barros. **(D)Efeitos da medicalização sobre a escolarização de crianças diagnosticadas com TEA**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.48.2018.tde-16042018-134903>. Acesso em: 16 dez. 2022.

RODRIGUES, Isabel de Barros; ANGELUCCI, Carla Biancha. Estado da arte da produção sobre escolarização de crianças diagnosticadas com TEA. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 3, pp. 545–555, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018033904>. Acesso em: 16 set. 2022.

RODRIGUES, Rosangela dos Santos. **Ensino de matemática para estudantes com transtorno do espectro autista nos anos iniciais do ensino fundamental: uma investigação com aporte em representações semióticas**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021. Disponível em: <http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/handle/tede/3873>. Acesso em: 14 dez. 2022.

SANTOS, Aline de Almeida. **Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com transtorno do espectro autista: significados e práticas**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/20228>. Acesso em: 29 nov. 2022.

SANTOS, Emilene Coco dos. **Os alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental e os movimentos de construção das práticas pedagógicas**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/6850>. Acesso em: 16 set. 2022.

SAVIANI, Demerval. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 2, p. 11–36,

2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1405>. Acesso em: 9 jun. 2022.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Demerval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286–293, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.13575>. Acesso em: 7 jun. 2022.

SCHMIDT, Carlo *et al.* Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 222–235, abr. 2016. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872016000100017&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 nov. 2022.

SCHMIDT, Carlo; RAMOS, Fabiane dos Santos; BITTENCOURT, Daniele Denardin de. Intervenção mediada por pares como prática pedagógica para alunos com autismo. *In*: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (org.). **Práticas educacionais inclusivas na educação básica**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2019. p. 87–104. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2019/04/Pr%C3%A1ticas-Educacionais-Inclusivas-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-B%C3%A1sica.pdf>. Acesso: 10 set. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Deziane Costa da; MIGUEL, Joelson Rodrigues. Práticas Pedagógicas Inclusivas no Âmbito Escolar. **ID on line: revista multidisciplinar e de psicologia**, Jaboatão dos Guararapes, v. 14, n. 51, p. 880–894, jul. 2020. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/viewFile/2639/4099>. Acesso em: 21 maio 2022.

SILVA, Isis Grace da. **Adequação curricular e ensino estruturado**: trabalho colaborativo entre professores para o desenvolvimento do estudante com TEA. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2244>. Acesso em: 20 out. 2022.

SILVA, Márcia Regina da; HAYASHI, Carlos Roberto Massao; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Análise bibliométrica e cientométrica: desafios para especialistas que atuam no campo. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, p. 110–129, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/incid/article/view/42337>. Acesso em: 27 nov. 2022.

SILVA, Virgínia. **A supervalorização do diagnóstico de autismo na escola**: um estudo sobre subjetividade social. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/jspui/handle/10482/17792>. Acesso em: 10 out. 2022.

SOARES, Francisca Maria Gomes Cabral. **Efeitos de um Programa Colaborativo nas práticas pedagógicas de professoras de alunos com autismo**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://www.bdttd.uerj.br/handle/1/10435>. Acesso em: 16 nov. 2022.

SOUZA, Maria Antônia de. Sobre o conceito de prática pedagógica. Práticas pedagógicas e elementos articuladores. *In*: SILVA, Maria Cristina Borges (org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 38-65. Disponível em: https://tuiuti.edu.br/wp-content/uploads/2022/11/miolo_livro_prat_e_elementos_2019.pdf. Acesso em: 5 set. 2022.

STEPANHA, Kellei Adriana de Oliveira. **A apropriação docente do conceito de autismo e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores**: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/3363>. Acesso em: 6 ago. 2022.

VALLADÃO, Helen Malta. **Trabalho docente na inclusão escolar de alunos com diagnóstico de transtorno do espectro autista/deficiência intelectual e Síndrome de Edwards**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8613>. Acesso em: 5 dez. 2022.

VARGAS, Rosanita Moschini; SCHMIDT, Carlo. Autismo e esquizofrenia: compreendendo diferentes condições. *In*: EDUCASUL, 7., 2011. Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: EducaSul, 2011. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/02/Rosanita-Moschini-Vargas.pdf>. Acesso em: 27 maio 2021.

VECCHIA, Christiane Cordeiro Silvestre Dalla. **Práticas Pedagógicas no ensino de crianças com autismo na perspectiva da Educação Inclusiva**: um olhar do professor. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2017. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/handle/jspui/1177>. Acesso em: 14 dez. 2022.

VIANA, Iêda. Práticas pedagógicas: matrizes teóricas e interfaces conceituais. *In*: SILVA, Maria Cristina Borges (org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 66-95. Disponível em: https://tuiuti.edu.br/wp-content/uploads/2022/11/miolo_livro_prat_e_elementos_2019.pdf. Acesso em: 23 set. 2022.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras Completas**. Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel: EDUNIOESTE, 2019.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WUO, Andrea Soares. Educação de pessoas com transtorno do espectro do autismo: estado do conhecimento em teses e dissertações nas regiões Sul e Sudeste do Brasil (2008-2016). **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 210–223, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902019170783>. Acesso em: 23 set. 2022.

XAVIER, Maíra da Silva; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Práticas pedagógicas inclusivas: aproximações entre a Educação Especial e a Educação Matemática. *In*: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (org.). **Práticas educacionais inclusivas na educação básica**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2019. p. 175–196. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2019/04/Pr%C3%A1ticas-Educacionais-Inclusivas-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-B%C3%A1sica.pdf>. Acesso: 10 set. 2022.

ZULIANI, Agda Cristina Fogaça; SILVA, João Henrique da. Práticas Pedagógicas na Educação Especial sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. *In*: SENHORAS, Elói Martins; MENDES, Simone Rodrigues Batista (org.). **Educação Especial & Inclusiva: métodos e práticas**. Boa Vista: IOLE, 2023. p. 37- 59.

APÊNDICE A – PROTOCOLO DE REGISTRO DE DADOS BIBLIOMÉTRICOS

(continua)

cod	tipo de documento	autor	orientador	título do trabalho	nível (M/D)	ano de	IES	Região	Programa de Pós-Graduação	TEMA	TIPO DE ABORDAGEM	METODOLOGIA	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
1	dissertação	MENEZES, Adriana Rodrigues Saldanha de	GLAT, Rosana	Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?	M	2012	Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ	Sudeste	Programa de Pós-Graduação em Educação	Prática pedagógica	qualitativa	Pesquisa de Campo	Pesquisa-ação e Estudo de Caso; observação participante; entrevistas abertas e semiestruturadas. Categorias de Análise.
2	dissertação	RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante	MENDES, Enicéia Gonçalves	Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar	M	2012	Universidade Federal de São Carlos- UFSCar	Sudeste	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - PPGEEe	Ensino colaborativo	qualitativa	Pesquisa de Campo	Pesquisa Colaborativa; questionário; ficha de identificação dos alunos; roteiros de grupo focal e observação participante. Categorias de Análise
3	dissertação	AFONSO, Salete Regiane Monteiro	OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de	A inclusão escolar das crianças com autismo do Ciclo I do Ensino Fundamental: ponto de vista do professor	M	2014	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP	Sudeste	Programa de Pós-Graduação em Educação	Inclusão escolar	qualitativa	Pesquisa de Campo	Entrevista semiestruturada. Análise de Conteúdo
4	dissertação	RAMOS, Fabiane dos Santos	NAUJORKS, Maria Inês	A inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista em municípios da 4ª Colônia de Imigração Italiana, RS: um olhar sobre as práticas pedagógicas	M	2014	Universidade Federal de Santa Maria- UFSM-RS	Sul	Programa de Pós-Graduação em Educação	Escolarização	qualitativa	Pesquisa de Campo	Estudo de Caso; questionário; entrevista semiestruturada e observação. Análise de Conteúdo
5	dissertação	SILVA, Virgínia	ORRÚ, Sílvia Ester	A supervisão de diagnóstico de autismo na escola: um estudo sobre subjetividade social	M	2014	Universidade de Brasília - UnB	Centro-Oeste	Programa de Pós-Graduação em Educação	Prática pedagógica	qualitativa	Pesquisa de Campo	Estudo de Caso; dinâmica conversacional e observação. Categorias de Análise
6	tese	ALVES, Marcia Doralina	FABRIS, Eli T. Henn	Alunos com autismo na escola: um estudo de práticas de escolarização	D	2014	Universidade do Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS	Sul	Programa de Pós-Graduação em Educação	Escolarização	outras	Pesquisa Bibliográfica	Entrevistas. Unidades de Análises
7	dissertação	MÁCCEDO, Cláudia Roberto Soares de	NUNES, Débora Regina de Paula	A criança com transtorno do espectro autista (TEA) e o professor: uma proposta de intervenção baseada na experiência de aprendizagem mediada (EAM)	M	2015	Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN	Nordeste	Programa de Pós-Graduação em Educação	Prática pedagógica	quali-quantitativa	Pesquisa de Campo	Estudo de Caso; entrevista semiestruturada; observação e aplicação do Childhood Autism Rating Scale (CARS), Escala de Aprendizagem Mediada (EAM)
8	dissertação	CÂNDIDO, Flávia Ramos	SOUZA, Amaralina Miranda de	Tecnologias assistivas e inclusão escolar: o uso do software GRID2 no atendimento educacional especializado a estudante com autismo em escola pública do Distrito Federal	M	2015	Universidade de Brasília- UnB	Centro-Oeste	Programa de Pós-Graduação em Educação	Prática pedagógica	qualitativa	Pesquisa de Campo	Pesquisa-ação e Estudo de Caso; revisão bibliográfica; pesquisa documental; observação participante; entrevistas abertas e semiestruturadas; estudo exploratório do software GRID2. Categorias de Análise.

APÊNDICE A – PROTOCOLO DE REGISTRO DE DADOS BIBLIOMÉTRICOS

(continuação)

cod	tipo de document	autor	orientador	título do trabalho	nível (M/D)	ano de IES	Região	Programa de Pós-Graduação	TEMA	TIPO DE ABORDAGEM	METODOLOGIA	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	
9	tese	SOARES, Francisca Maria Gomes Cabral	NUNES, Leila Regina D'oliveira de Paula	Efeitos de um Programa Colaborativo nas práticas pedagógicas de professoras de alunos com autismo	D	2016	Sudeste	Programa de Pós-Graduação em Educação	Formação de professores	quali-quantitativa	Pesquisa de Campo	Delimitação quase-experimental intra-sujeito; diário de campo; protocolo de observação; entrevistas; documentos videografados. Análise por Interpelações mediadoras	
10	dissertação	COSTA, Luciane Silva da	SCHMIDT, Carlo	Escolarização de crianças com transtorno do espectro autista: a concepção do educador numa perspectiva inclusiva	M	2016	Sul	Programa de Pós-Graduação em Educação	Escolarização	quali-quantitativa	Pesquisa de Campo	Estudo de Caso Múltiplo; observação e questionário. Análise Quantitativa e Qualitativa.	
11	dissertação	SANTOS, Aline de Almeida	VIRGÍNIA, Maria Virgínia Dazan	Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com transtorno do espectro autista: significados e práticas	M	2016	Nordeste	Universidade Federal da Bahia- UFBA	Programa de Pós-Graduação em Psicologia	Inclusão escolar	qualitativa	Pesquisa de Campo	Descritiva; ficha de dados sociodemográfico; entrevista semiestruturada; observação participante. Análise por Interpelações Mediadoras
12	dissertação	GALLO, Giulia Calefi	AIELLO, Ana Lúcia Rossito	Ações de professores de escolas regulares com crianças com transtorno do espectro autista	M	2016	Sudeste	Universidade Federal de São Carlos- UFSCar	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - PPGEEs	Prática pedagógica	quantitativa	Pesquisa de Campo	Observação e transcrição. Análise de conteúdo
13	dissertação	LIMA, Thiago Hallison Medeiros de	FRANCISCO, Deize Juliana	Prática docente de uma professora de Educação Física: caminhos para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista	M	2017	Nordeste	Universidade Federal de Alagoas- UFAL	Programa de Pós-Graduação em Educação	Inclusão escolar	qualitativa	Pesquisa de Campo	Descritiva; observação; entrevista semiestruturada e sessões reflexivas sobre a prática da professora. Análise de Conteúdo
14	dissertação	VALLADÃO, Helen Malta	SOBRINHO, Reginaldo Célio	Trabalho docente na inclusão escolar de alunos com diagnóstico de transtorno do espectro autista/deficiência intelectual e síndrome de Edwards	M	2017	Sudeste	Universidade Federal do Espírito Santo- UFES	Programa de Pós-Graduação em Educação	Trabalho docente	qualitativa	Pesquisa de Campo	Pesquisa-ação; observação participante; entrevistas semiestruturadas. Análise de Conteúdo
15	dissertação	BIANCHI, Rafaela Cristina	GRACIOLI, Maria Madalena	A educação de alunos com transtornos do espectro autista no ensino regular: desafios e possibilidades	MP	2017	Sudeste	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP	Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas	Inclusão escolar	qualitativa	Pesquisa de Campo	Entrevista semiestruturada e revisão de literatura. Análise de Conteúdo
16	dissertação	STEPANHA, Kelley Adriana de Oliveira	BARROCO, Sonia Mari Shima	A apropriação docente do conceito de autismo e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural	M	2017	Sul	Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE	Programa de Pós-Graduação em Educação	Prática pedagógica	qualitativa	Pesquisa de Campo	Entrevistas semiestruturadas e análise documental. Análise de Conteúdo
17	tese	SANTOS, Emilene Cocco dos	OLIVEIRA, Ivone Martins de	Os alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental e os movimentos de construção das práticas pedagógicas	D	2017	Sudeste	Universidade Federal do Espírito Santo- UFES	Programa de Pós-Graduação em Educação	Prática pedagógica	qualitativa	Pesquisa de Campo	Pesquisa-ação; análise documental e observação participante. Categorias de Análise

APÊNDICE A – PROTOCOLO DE REGISTRO DE DADOS BIBLIOMÉTRICOS

(conclusão)

cod	tipo de document	autor	orientador	título do trabalho	nível (M/D)	ano de IES	IES	Região	Programa de Pós-Graduação	TEMA	TIPO DE ABORDAGE	METODOLOGIA	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
18	dissertação	VECCHIA, Christiane Cordeiro Silvestre Dalla	VESTENA, Carla Luciane Blum	Práticas Pedagógicas no ensino de crianças com autismo na perspectiva da Educação Inclusiva: um olhar do professor	M	2017	Universidade Estadual do Centro-Oeste- UNICENTRO	Sul	Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE	Prática pedagógica	qualitativa	Pesquisa de Campo	Descritiva; entrevista e observação. Análise do Discurso
19	dissertação	RODRIGUES, Isabel de Barros	ANGELUCCI, Carla Biancha	(D)Efeitos da medicalização sobre a escolarização de crianças diagnosticadas com TEA	M	2017	Universidade de São Paulo- USP	Sudeste	Programa de Pós-Graduação em Educação	Ecolarização	quali-quantitativa	Pesquisa Bibliográfica	Entrevistas, Análise Bibliométrica e Análise de Conteúdo
20	dissertação	FRADE, Paula Nascimento	CARREIRO, Luis Renato Rodrigues	Formação do professor para inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista e seus efeitos na prática docente	M	2018	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Sudeste	Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento	Formação de professores	qualitativa	Pesquisa de Campo	Estudo de caso; entrevista semiestruturada e observação. Análise Qualitativa
21	tese	RAMOS, Fabiane dos Santos	SCHIMIDT, Carlo	Transtorno do espectro autista e intervenção mediada por pares: aprendizagem no contexto de inclusão	D	2019	Universidade Federal de Santa Maria- UFSM-RS	Sul	Programa de Pós-Graduação em Educação	Prática pedagógica	quali-quantitativa	Pesquisa de Campo	Estudo quase-experimental de caso intra-sujeito; ficha de caracterização; questionário; Entrevista
22	dissertação	SILVA, Isis Grace da	TEIXEIRA, Rosiley Aparecida	Adequação curricular e ensino estruturado: trabalho colaborativo entre professores para o desenvolvimento do estudante com TEA	M	2020	Universidade Nove de Julho- UNINOVE	Sudeste	Programa de Mestrado Gestão e Práticas Educacionais	Prática pedagógica	quali-quantitativa	Pesquisa de Campo	Pesquisa Colaborativa; revisão documental; entrevista; observação; Roteiro para confecção das atividades; roteiro
23	dissertação	RODRIGUES, Rosângela dos Santos	NERES, Raimundo Luna	Ensino de matemática para estudantes com transtorno do espectro autista nos anos iniciais do ensino fundamental: uma investigação com aporte em representações semióticas	M	2021	Universidade Federal do Maranhão- UFMA	Nordeste	Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica- PPGEEB	Prática pedagógica	qualitativa	Pesquisa de Campo	Estudo de caso instrumental; registro escrito; entrevistas e questionário. Análise de Registro de Representação semiótica e Análise de Conteúdo.