



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
INCLUSIVA – MESTRADO PROFISSIONAL
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS E PROCESSOS
FORMATIVOS DE EDUCADORES PARA A EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**



**TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: POSSIBILIDADES
PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

HESDRA FERREIRA XIMENES

**MARINGÁ
2025**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA –
MESTRADO PROFISSIONAL
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS E PROCESSOS FORMATIVOS DE
EDUCADORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: POSSIBILIDADES PARA A
PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada por Hesdra Ferreira Ximenes, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI), da Universidade Estadual de Maringá (UEM), como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Linha de pesquisa: Práticas e processos formativos de educadores para a educação inclusiva

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Leila Pessoa Da Costa

Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES)

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) (Biblioteca
Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

X6t

Ximenes, Hesdra Ferreira

Transtorno do espectro autista : possibilidades para a prática pedagógica inclusiva na educação infantil / Hesdra Ferreira Ximenes. -- Maringá, PR, 2025.
109 f. : il. color., figs., tabs.

Acompanha produto educacional: Práticas pedagógicas inclusivas e o ensino estruturado para alunos com autismo na educação infantil. 110 f.

Orientadora: Profa. Dra. Leila Pessoa da Costa.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), 2025.

1. Transtorno do Espectro Autista (TEA). 2. Educação infantil. 3. Prática pedagógica. 4. Educação inclusiva. I. Costa, Leila Pessoa da, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). III. Título.

CDD 23.ed. 371.94

HESDRA FERREIRA XIMENES

**TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: POSSIBILIDADES PARA A
PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Leila Pessôa Da Costa (Orientadora) – UEM

Prof.^a Dr.^a Aline Roberta Tacon Dambros – UNESPAR

Prof.^a Dr.^a Solange Franci Raimundo Yaegashi – UEM

**ABRIL
2025**

Dedico este trabalho a toda a minha família que me apoiou e segurou nas minhas mãos, aos meus alunos e, em especial, à minha irmã Franciely F. Ximenes. Fran, obrigada por acreditar em mim e me incentivar até o fim!

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, minha gratidão mais profunda é a **Deus**, pela oportunidade de trilhar este caminho no PROFEI. Foi Ele quem me guiou com amor, sabedoria e força, mesmo nos dias mais difíceis, iluminando cada etapa desta jornada.

Ao meu filho **Gabriel Ximenes Ferronato**, meu eterno mundo azul, que me inspira a ser melhor a cada amanhecer. Sua existência dá sentido à minha luta e fortalece minha missão como mãe, pesquisadora e educadora.

Agradeço, com todo meu coração, à minha **família**, que segurou firme a minha mão quando as forças acabavam. Em especial, à minha irmã **Franciely F. Ximenes**, que sempre me incentivou: sua fé em mim foi meu abrigo.

Ao meu esposo **Ivam Luis Ferronato**, por ser meu companheiro de vida, sempre presente, oferecendo apoio silencioso, mas essencial. À minha filha **Jennifer Stephanie Ximenes**, que caminhou ao meu lado com tanto amor e maturidade, sendo como uma segunda mãe para os nossos meninos. Sua generosidade foi luz neste percurso.

À minha orientadora, **Prof.^a Dr.^a Leila Pessoa Da Costa**, receba minha mais sincera admiração e gratidão. Obrigada por acreditar no meu potencial, por cada orientação cuidadosa e pela confiança que impulsionou esta pesquisa até sua concretização.

À **Banca Examinadora**, agradeço pelas contribuições tão valiosas, que enriqueceram mais este trabalho e ampliaram minha visão como pesquisadora.

Agradeço também à **CAPES**, pelo financiamento desta pesquisa, possibilitando a concretização de um sonho acadêmico construído com esforço e dedicação.

Finalizo este momento com o coração transbordando de gratidão. Cada um de vocês é parte essencial desta conquista, e levo-os todos comigo na memória e no afeto, como parte viva desta caminhada.

MEMORIAL

Resido em Campo Mourão, na região Centro Ocidental do Paraná. Sou casada e mãe dedicada de quatro filhos maravilhosos.

Minha jornada profissional como educadora começou em 2014, ao me tornar professora concursada na Prefeitura Municipal da cidade onde resido. Rapidamente, me envolvi com a educação de alunos com necessidades especiais: um campo que despertou meu interesse e paixão.

Em 2015, iniciei o Curso de Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica, motivada por uma busca pessoal e profissional para compreender e aprimorar o ensino que promovesse o desenvolvimento e o aprendizado de alunos com desafios individuais. Essa decisão ganhou um significado ainda maior com o nascimento do meu filho Gabriel, em 2017. Os primeiros meses de vida sugeriam um possível diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Gabriel demonstrava falta de contato visual, choro constante e reações adversas a texturas e pouca expressão facial, sorrindo raramente, o que não apenas afetou nosso lar, mas também ampliou meu comprometimento para o entendimento e apoio às pessoas com TEA.

Aos sete meses, meu filho começou a frequentar o Centro de Educação Infantil, e enfrentou grandes desafios para se adaptar ao ambiente escolar, além de ficar muito doente devido à baixa imunidade, resultando em um número elevado de faltas. Quando conseguia frequentar a escola, chorava constantemente: reação que se repetia quando uma criança se aproximava, rejeitando, assim, o contato com os colegas de turma.

Ao completar um ano de idade, ele não balbuciava nem imitava sons, e tinha reações adversas para a ingestão de alimentos e texturas diversas, como a banana, que ocasionavam vômitos. Além disso, não brincava de maneira funcional, preferindo girar as rodinhas dos carrinhos o que nos levava a suspeitar de que Gabriel poderia estar no espectro autista.

Diante desses sinais, procuramos ajuda profissional, de modo que, com um ano e sete meses, Gabriel foi diagnosticado com TEA e começou a receber

intervenções precoces de especialistas, que contribuíram, significativamente, para seu desenvolvimento.

A experiência de lidar com o diagnóstico de Gabriel e sua evolução após intervenções precoces, ampliou minha percepção sobre a importância de um atendimento educacional especializado e adaptado para alunos com TEA, o que me levou a buscar mais conhecimento, resultando na minha inscrição em Cursos de Especialização em Análise do Comportamento Aplicada ao Autismo (ABA) e Educação Especial, em 2022.

Adicionalmente, iniciei uma graduação em Fonoaudiologia para aprofundar minha capacidade de contribuir para o desenvolvimento da linguagem e comunicação de crianças com TEA e, em 2023, fui aceita no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual de Maringá: um passo significativo em minha jornada acadêmica e profissional.

Esta nova etapa reflete meu crescimento pessoal e também a necessidade de explorar práticas educacionais que possam facilitar uma verdadeira inclusão de alunos com TEA.

A realidade da minha família e os desafios enfrentados em sala de aula com alunos diagnosticados com TEA, me mostraram a pertinência de um trabalho colaborativo entre educadores e profissionais de apoio, para superar barreiras no desenvolvimento dessas crianças. Contudo, ao longo dos anos, observei que, embora os cursos de graduação em áreas relacionadas à educação e saúde, como Pedagogia e Psicologia, busquem preparar os profissionais para lidar com diversos transtornos, ainda existe uma lacuna significativa na formação desses profissionais no que diz respeito à abordagem integrada e empática do indivíduo em seu contexto social.

Em meu percurso profissional, aprendi a ver cada aluno como um indivíduo cheio de potencial e não apenas como alguém com limitações, além de compreender a indispensabilidade de um atendimento que valorize seus desejos e sentimentos, para uma prática educativa mais humanizada e eficaz.

Inspirada por minha experiência pessoal e profissional, dedico-me a promover uma prática educativa mais humanizada e eficaz, de sorte que este trabalho busca aprofundar questões relacionadas às estratégias educacionais que favorecem a inclusão de alunos com TEA, com foco em práticas colaborativas

para contribuir com o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que reconheçam e valorizem as capacidades individuais de cada criança, a fim de promover uma educação verdadeiramente inclusiva de modo a continuar com meu compromisso com a Educação Especial e na busca por práticas que possam realmente transformar a vida dos alunos.

Nessa perspectiva, este trabalho é mais do que uma exigência acadêmica: é o reflexo do meu compromisso com a melhoria da qualidade de vida e das oportunidades educacionais para todos os alunos, considerando suas condições físicas, cognitivas e sociais.

Por fim, mas não o menos importante, este trabalho representa uma vida dedicada à educação, à inclusão e ao amor incondicional pelos meus filhos e alunos, guiando-os para alcançar seu máximo potencial em um ambiente acolhedor e compreensivo.

Hesdra Ferreira Ximenes

“A aceitação da diferença é o primeiro passo
para entender o autismo”.

Chana Messinger

XIMENES, Hesdra Ferreira. **Transtorno do espectro autista: possibilidades para a prática pedagógica inclusiva na educação infantil.** Orientadora: Leila Pessoa Da Costa. 2025. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2025

RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e está inserida na Linha de Pesquisa “Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva”. O estudo aborda o tema do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e as possibilidades de práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil, focando nos desafios e nas estratégias de inclusão para alunos da Educação Infantil com TEA no contexto escolar. Tem o objetivo de verificar, nas produções acadêmicas, as estratégias pedagógicas específicas que têm demonstrado maior eficácia na promoção da inclusão de alunos com TEA no processo de ensino-aprendizagem em escolas regulares, aliado à experiência profissional da pesquisadora e considerou os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4), garantindo uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos. O estudo adotou uma abordagem metodológica qualitativa, baseando-se em levantamento bibliográfico de teses, dissertações e artigos disponíveis nas plataformas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e em revistas especializadas, que tinham sido avaliação QUALIS pela CAPES (2017-2020) como A1, A2, A3, A4, B1 e B2, e que foram publicadas no período de 2016 a 2022. Os resultados apontaram que a implementação de práticas pedagógicas inclusivas para alunos com TEA, depende de uma formação específica para os educadores, que os capacitem a adaptar as atividades pedagógicas e o ambiente de sala de aula, conforme as necessidades de cada aluno. Entre as práticas orientadas como estratégias estão o uso de recursos visuais, atividades lúdicas mediadas, ambiente organizado, ferramentas que estimulam a comunicação e a interação social dos alunos e a colaboração entre professores regentes, profissional de apoio educacional (PAE) e especialistas do atendimento educacional especializado (AEE). Diante dos resultados, a pesquisa se propõe desenvolver um recurso educacional direcionado à formação na docência de professores e ao apoio de profissionais especializados, com o intuito de fornecer uma orientação concreta para o planejamento de atividades inclusivas e a implementação de metodologias que valorizem a diversidade dos alunos com TEA. Esse recurso educacional, baseado em experiências e estratégias documentadas, serve como um guia de formação, ajudando professores e demais envolvidos a superar barreiras pedagógicas e estruturais. Contudo, embora haja avanços legislativos na inclusão educacional, a efetivação dessas práticas requer um compromisso constante com a formação docente e a disponibilidade de recursos específicos, essenciais para superar as barreiras ainda presentes e promover uma educação de qualidade para todos. Portanto, a educação inclusiva de qualidade para alunos com TEA é um pilar fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Palavras-chave: ODS; Educação Inclusiva; Transtorno do Espectro Autista; Professor de Apoio; Ensino Aprendizagem.

XIMENES, Hesdra Ferreira. **Autism Spectrum Disorder: Possibilities for Inclusive Pedagogical Practice in Early Childhood Education.** Orientadora: Leila Pessoa Da Costa. 2025. 109 f. Dissertation (Master in Inclusive Education) – State University of Maringá, Maringá, 2025.

ABSTRACT

This research was developed within the Graduate Program in Inclusive Education (PROFEI) at the State University of Maringá (UEM) and is part of the research line “Practices and Formative Processes of Educators for Inclusive Education.” The study addresses Autism Spectrum Disorder (ASD) and the possibilities of inclusive pedagogical practices in early childhood education, focusing on the challenges and strategies for including children with ASD in school settings. The objective was to analyze academic publications to identify the most effective pedagogical strategies in promoting the inclusion of students with ASD in regular schools, while also considering the researcher’s professional experience and took into account Sustainable Development Goal 4, which ensures inclusive, equitable, and quality education for all. The study adopted a qualitative methodological approach, based on a bibliographic review of theses, dissertations, and articles available on the platforms of CAPES, the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), and specialized journals evaluated by CAPES (2017–2020) as A1, A2, A3, A4, B1, and B2, published between 2016 and 2022. The results indicated that implementing inclusive pedagogical practices for students with ASD depends on specific teacher training to enable them to adapt classroom activities and environments according to each student’s needs. Recommended strategies include the use of visual aids, mediated play activities, organized environments, tools that stimulate communication and social interaction, and collaboration between classroom teachers, educational support professionals (PAE), and specialists in specialized educational services (AEE). Based on these findings, the research proposes the development of an educational resource aimed at teacher training and support for specialized professionals, offering concrete guidance for planning inclusive activities and implementing methodologies that value the diversity of students with ASD. This educational resource, based on documented experiences and strategies, serves as a training guide to help educators and stakeholders overcome pedagogical and structural barriers. However, despite legislative progress in educational inclusion, the effectiveness of such practices requires ongoing commitment to teacher training and the availability of essential resources to overcome remaining obstacles and ensure quality education for all. Therefore, quality inclusive education for students with ASD is a fundamental pillar for building a fairer and more equitable society.

Keywords: ODS ; Inclusive Education; Autism Spectrum Disorder; Support Teacher; Teaching and Learning.

LISTA DE QUADROS

Quadro	Título	Página
Quadro 1:	Critérios Diagnóstico para o TEA, segundo DSM V-2013	27
Quadro 2:	Níveis de Suporte do TEA	28
Quadro 3:	Resultados das buscas realizadas nas bases de dados selecionadas para a pesquisa	54
Quadro 4:	Resultados das buscas realizadas no Catálogo de Teses de Dissertações da CAPES	55
Quadro 5:	Resultados das buscas realizadas na BDTD	78
Quadro 6:	Resultados das buscas realizadas na Revista Brasileira de Educação Especial (A1)	87
Quadro 7:	Resultados das buscas realizadas na Revista Educação Especial (A2)	89
Quadro 8:	Resultados das buscas realizadas na Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro (B2)	91

LISTA DE FIGURAS

Figura	Título	Página
Figura 1:	Prevalência de TEA nos EUA – 2023	32
Figura 2:	<i>Cards</i> baseados no método PECS	48
Figura 3:	Painel de Rotina Escolar	49

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA – Análise do Comportamento Aplicada
AEE - Atendimento Educacional Especializado
APA - Associação Psiquiátrica Americana
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC - Centros de Controle e Prevenção de Doenças
CEB - Câmara de Educação Básica
CID - Classificação Internacional de Doenças
CMEIs - Centros Municipais de Educação Infantil
CNE - Conselho Nacional de Educação
COVID-19 - Corona Virus Disease 2019
CP - Câmara de Educação Básica
DSM-1 - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 1ª edição
DSM-4 - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 4ª edição
DSM-5 - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EUA - Estados Unidos da América
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IES - Instituição de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
ODS 4 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU - Organização das Nações Unidas
PAE - Profissional de Apoio Educacional
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PECS - Sistema de Comunicação por Troca de Figuras
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROFEI - Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva

PTD - Plano de Trabalho Docente

SEED - Secretaria de Estado da Educação

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

SUED – Superintendência da Educação

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TEACCH - Tratamento e Educação para Crianças com Autismo

TOD - Transtorno Desafiador de Oposição

UEM - Universidade Estadual de Maringá

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

ZDP - Zona de desenvolvimento proximal

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	19
2. TEA E SEU PERCURSO HISTÓRICO	23
2.1 Critérios do DSM-5 para o diagnóstico do TEA	26
2.2 Etiologia do TEA	28
2.3 Comorbidades do TEA.....	30
2.4 Epidemiologia	31
3. MARCOS LEGAIS E A INCLUSÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO PARA ALUNOS COM TEA.....	34
3.1 Profissional de Apoio Educacional – PAE em um município do Paraná	42
4. DESAFIOS DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NO ENSINO REGULAR.....	46
4.1 ODS 4 e Educação Inclusiva: Garantindo Direitos e Superando Barreiras.	50
5. A PESQUISA E AS POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	53
6. DESENVOLVENDO O RECURSO EDUCACIONAL PARA A INCLUSÃO.....	94
REFERÊNCIAS.....	99
APÊNDICE.....	109

1. INTRODUÇÃO

Desde a última década, tem havido um movimento crescente de matrícula de alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, observamos que há também em um município situado na região Centro Ocidental do Estado do Paraná, um número expressivo de outras crianças aguardando avaliações com a Equipe Multidisciplinar do Município, principalmente, após o lançamento do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), pela American Psychiatric Association (2014), o qual alterou critérios para o diagnóstico do TEA, redefinindo-o como uma desordem do neurodesenvolvimento que se manifesta durante a infância.

De acordo com Maenner *et. al.*, (2023), dados dos Estados Unidos revelaram que 1 entre 44 crianças de 8 anos com TEA no ano de 2018, e em 2020, 1 em cada 36, indicando um aumento de 22% de casos diagnosticados.

Contudo, no Brasil, ainda não temos estatísticas oficiais sobre a prevalência do TEA, mas observamos nas escolas um aumento progressivo anualmente de casos diagnosticados, além de observarmos as dificuldades enfrentadas pelos professores para incluir esses alunos, tanto na adaptação do espaço escolar, quanto no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Azevedo e Nunes (2018), embora os alunos com TEA tenham acesso à educação em escolas regulares, eles enfrentam dificuldades em seu processo de aprendizagem, tendo em vista que as escolas regulares nem sempre estão preparadas para atender às necessidades específicas desses alunos, que variam desde o suporte na comunicação, até a elaboração e desenvolvimento de estratégias pedagógicas adaptadas.

Para Ribeiro, Melo e Sella (2017), a falta de formação docente, práticas pedagógicas inadequadas para lidar com as necessidades específicas desses alunos, que muitas vezes se mostram impróprias para atender suas demandas, são alguns dos desafios a serem enfrentados.

Apesar de Machado, Barcelos e Martins (2021) ressaltarem a necessidade de realizar pesquisas neste campo, sabemos que há poucos estudos que abordam essa temática e, segundo esses autores, os resultados indicam um vazio nas abordagens educacionais direcionadas a esse grupo, que apenas

poderá ser corrigido por meio da formação e de atitudes verdadeiramente inclusivas. Diante deste quadro, questiona-se: quais são as práticas pedagógicas mais eficazes para promover a inclusão de alunos com TEA no processo de ensino – aprendizagem em escolas regulares?

Neste contexto, a presente pesquisa tem o objetivo de verificar, nas produções acadêmicas, as estratégias pedagógicas específicas que têm demonstrado maior eficácia na promoção da inclusão de alunos com TEA no processo de ensino-aprendizagem em escolas regulares, considerando os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS 4, garantindo uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos. A pesquisa se propõe a mapear em bancos de teses e dissertações, bem como em revistas especializadas, informações sobre práticas educacionais para alunos com TEA desenvolvidas em escolas regulares.

Com o crescente número de diagnósticos de alunos com TEA e a exigência de políticas educacionais inclusivas, há uma demanda urgente por práticas pedagógicas que promovam a equidade e o acesso ao aprendizado para todos os alunos. À vista disso, essa pesquisa se insere nesse cenário como uma contribuição fundamental para aprimorar a prática pedagógica e garantir que os alunos com TEA tenham as mesmas oportunidades educacionais que seus colegas.

O tema é relevante tanto no campo social quanto acadêmico e profissional. Socialmente, a inclusão de crianças com TEA nas escolas regulares representa um avanço para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa, onde a diversidade é respeitada e valorizada.

No âmbito acadêmico, a pesquisa traz contribuições ao debate científico sobre a inclusão, propondo novas abordagens e metodologias que possam ser aplicadas na prática pedagógica. Profissionalmente, oferece aos educadores ferramentas e estratégias para lidar com as particularidades dos alunos com TEA, promovendo um ambiente de aprendizagem mais eficaz e adaptado às necessidades desses alunos.

Além disso, o impacto desta pesquisa é significativo, pois visa a capacitar professores de apoio e regentes, auxiliando-os no desenvolvimento de práticas que favoreçam o aprendizado dos alunos com TEA. Ao propor um recurso

educacional voltado para a formação na docência desses profissionais, a pesquisa busca preencher lacunas no conhecimento pedagógico sobre o TEA e garantir que as práticas inclusivas sejam efetivamente implementadas nas escolas.

A estrutura da pesquisa está organizada em seções que abordam os diferentes aspectos relacionados ao tema proposto. Na seção 2, intitulada “Entendo o TEA”, apresenta uma visão ampla sobre o Transtorno do Espectro Autista, iniciando com uma análise histórica sobre a evolução do conceito de TEA e suas implicações ao longo do tempo. Com foco, em como as concepções sobre o TEA se transformaram, incluindo marcos e descobertas fundamentais na área.

Na sequência, explica os critérios atuais de diagnóstico, com base no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), abordando as características principais que definem o TEA. Ainda, discute as possíveis causas do transtorno, considerando fatores genéticos, neurológicos e ambientais que podem contribuir para o seu desenvolvimento.

Explora as comorbidades comuns associadas ao TEA, como transtornos de ansiedade e epilepsia, discutindo como essas condições interferem no processo de ensino-aprendizagem. Por fim, apresenta dados atuais sobre a prevalência do TEA, a quantidade de diagnósticos de TEA em crianças de 8 anos de idade ao longo dos anos.

A seção 3, “Marcos legais e a inclusão do profissional de apoio para alunos com TEA”, discute os marcos legais que garantem a inclusão educacional de alunos com TEA no Brasil, com especial atenção para a legislação que regulamenta a atuação do PAE. Examina a atuação do PAE em um contexto inclusivo, destacando as funções e responsabilidades desse profissional na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade.

A seção 4, “Desafios da inclusão de crianças com TEA no ensino regular”, apresenta os principais desafios enfrentados pelas escolas no processo de inclusão de alunos com TEA. A análise incluiu barreiras sociais e educacionais que dificultam a implementação de práticas inclusivas.

Explora a relação entre a educação inclusiva e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), com ênfase no ODS 4, que propõe uma educação equitativa e inclusiva para todos. A indispensabilidade da inclusão de

alunos com TEA como parte de um processo maior de desenvolvimento sustentável é discutida nessa conjuntura.

A seção 5, “Levantamento bibliográfico: possibilidades de estratégias pedagógicas inclusivas”, traz uma revisão da literatura sobre estratégias pedagógicas que promovem a inclusão de alunos com TEA no ensino regular, com foco em práticas inovadoras e adaptativas, com propostas de abordagens pedagógicas baseadas em recursos concretos, visuais, jogos e brincadeiras lúdicas que auxiliam a aprendizagem de alunos com necessidades específicas.

Por fim, a seção 6, “Desenvolvendo recurso educacional para a inclusão”, descreve o desenvolvimento do objeto educacional proposto, uma ferramenta prática externa para a formação de educadores e a implementação de práticas inclusivas no processo de aprendizagem. A seção detalha o processo de criação do recurso, sua estrutura, objetivos e aplicabilidade no ambiente escolar, demonstrando como ele pode contribuir para a formação na docência e a promoção da inclusão de alunos com TEA. A relação entre o recurso educacional e os princípios de sustentabilidade e inclusão será enfatizada, sustentando sua relevância para o âmbito educacional contemporâneo.

Essa organização visa a proporcionar uma compreensão clara e coesa dos diferentes aspectos envolvidos na pesquisa, com vistas a estabelecer uma conexão lógica entre as seções e uma progressão bem definida das ideias ao longo do texto.

2. TEA E SEU PERCURSO HISTÓRICO

Pereira (2019) descreve a definição do TEA como um transtorno do desenvolvimento que se manifesta por meio de dificuldades nas interações sociais, na comunicação e na criatividade, além de comportamentos, interesses e atividades que são limitados e repetitivos, que em geral podem ser identificadas nos primeiros estágios da vida de uma criança e muitas vezes por volta dos dezoito meses.

De acordo com Cunha (2020), a palavra TEA vem do grego e significa “de si mesmo”, termo usado pela primeira vez em 1911 por Eugen Bleuler, com o intuito de descrever a tendência das pessoas com essa condição de se voltarem para dentro de si mesmas e estabelecer o conceito de evasão da realidade e o isolamento interno experimentado por alguns de seus pacientes muito jovens, que até então foram diagnosticados como esquizofrênicos.

Levando em conta a tenra idade e a profunda introspecção vivenciada por esses pacientes, Bleuler notou que havia algo que os distinguiu dos casos convencionais de esquizofrenia com os quais estava acostumado a tratar e definiu esse tipo de transtorno como uma condição mental distinta das outras demências conhecidas naquele tempo, identificando-a como Demência Precoce (Bianchi, 2017).

No entanto, após vários estudos, Bleuler identificou que estava lidando com um novo distúrbio e, embora tivesse algumas semelhanças com a esquizofrenia, precisava de uma definição própria que pudesse refletir suas características principais, ligadas à introspecção e ao isolamento do mundo exterior e o autor escolheu o termo autismo, para designar esse conjunto de características, dando nome a um distúrbio até então desconhecido (Bianchi, 2017).

Embora Bleuler tenha sido o pioneiro no uso do termo autismo, Bianchi (2017) afirma que o principal pesquisador reconhecido no campo foi Leo Kanner, que, em 1943, durante suas consultas como psiquiatra, observou traços similares em 11 pacientes, dentre eles três meninas e oito meninos.

Como revelado no estudo de Pereira (2019), Kanner (1971 *apud* Brasil, 2014, p. 11) detalha o comportamento dessas 11 crianças em sua obra *Distúrbio Autístico do Contato Afetivo*, com traços semelhantes, como, por exemplo,

distúrbios nas relações emocionais com o ambiente, isolamento autístico intenso, dificuldade em usar a linguagem para se comunicar, presença de habilidades cognitivas adequadas, comportamentos estereotipados, precocidade dos sintomas e maior ocorrência no gênero masculino.

Na mesma esteira, Bianchi (2017) afirma que Kanner chegou à conclusão de que todas as crianças tinham um pensamento concreto como característica principal e mesmo que uma pessoa com autismo seja muito inteligente, é provável que ela tenha dificuldades com o pensamento abstrato e simbólico.

Complementarmente, Pereira (2019) relata ainda que, em 1944, o médico Hans Asperger realizou um estudo com um conjunto de crianças que apresentavam comportamentos específicos e publicou o artigo “A psicopatia autística da infância”, prevalecendo a falta de coordenação motora, a dificuldade na interação social, a ausência de empatia e a predominância no gênero masculino e que apesar de Kanner e Asperger estarem geograficamente distantes e sem conhecimento dos estudos um do outro, seus trabalhos apresentavam muitas semelhanças, inclusive no uso do termo autista para descrever tais comportamentos.

Em 1952, a Associação Americana de Psiquiatria lançou a primeira edição do DSM, conhecido como DSM-1. Este manual, que se tornou uma referência global para pesquisadores e profissionais de saúde mental, estabeleceu as nomenclaturas e os critérios padrão para o diagnóstico de transtornos mentais.

Na sua versão inicial, os sintomas relacionados ao TEA não eram reconhecidos como uma condição específica. Em vez disso, eram agrupados como um subgrupo dentro da esquizofrenia infantil, refletindo a compreensão limitada da época sobre o autismo como uma condição distinta (Realidade, 2020).

O trabalho de Asperger teve reconhecimento por volta da década de 1970, quando o termo Síndrome de Asperger foi utilizado para diagnosticar crianças com esse conjunto específico de características (Pereira, 2019).

Pereira (2019), por sua vez, descreve uma breve explicação sobre as pesquisas que abordam o autismo e as divide em três fases: de 1940 a 1950, quando era considerado um distúrbio emocional, influenciado principalmente por questões afetivas, muitas vezes atribuídas à falta de emoção e afeto na relação com as mães.

Nesse período, havia muita incerteza sobre o que causava o autismo e a ideia dominante na época era de que o transtorno resultava de pais que não demonstravam afeto, numa teoria que ficou conhecida como a “mãe geladeira”, proposta por Leo Kanner (Realidade, 2020).

Tal abordagem foi posta em dúvida e, eventualmente, descartada porque os sintomas do transtorno se manifestam muito cedo na vida, o que não seria compatível com uma explicação baseada apenas nas relações sociais ou familiares (Pereira, 2019). Contudo, com os novos estudos realizados entre o final da década de 1950 e o início da de 1960, começaram as investigações científicas baseadas em hipóteses cognitivas (Pereira, 2019).

Surge, então, evidências de que o autismo era, na verdade, um transtorno neurológico presente desde o início da vida, que ocorria em diversas culturas e classes sociais. Porém, com o avanço dos estudos, incluindo os de Kanner (1960), a teoria que atribuía o autismo aos pais foi refutada e Kanner se retratou (Realidade, 2020).

O psiquiatra Michael Rutter (1978) redefiniu a compreensão do autismo, classificando-o como um distúrbio do desenvolvimento cognitivo, o que representou um avanço significativo na forma como o transtorno era visto.

Ele propôs uma definição baseada em quatro critérios principais: atrasos e desvios sociais que não se explicam apenas por deficiência intelectual, problemas de comunicação também independentes de qualquer deficiência intelectual associada, a presença de comportamentos incomuns como movimentos estereotipados e o início desses sintomas antes dos 30 meses de idade (Realidade, 2020).

Essa nova definição de autismo proposta por Rutter, juntamente com o aumento das pesquisas científicas sobre o tema, influenciou a elaboração do DSM-3 em 1980.

Nesta versão, o autismo foi reconhecido pela primeira vez, como uma condição específica e foi classificado em uma nova categoria chamada Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID), advogando que o autismo e as condições relacionadas afetam várias áreas do funcionamento cerebral (Realidade, 2020).

Em 1994, novos critérios foram revisados para diagnosticar o autismo, a partir de um estudo internacional que examinou mais de mil casos e contou com a participação de mais de 100 avaliadores clínicos, impactando os sistemas de classificação da edição do DSM-4 e da Classificação Internacional de Doenças (CID-10), na medida em que os alinhava para evitar confusões entre pesquisadores e profissionais de saúde (Realidade, 2020).

A Síndrome de Asperger foi adicionada ao DSM, ampliando o espectro do autismo para incluir casos mais leves, nos quais os indivíduos tendem a ser mais funcionais (Realidade, 2020).

Em 2013, o lançamento do DSM-5 marcou uma mudança significativa, ao consolidar todas as subcategorias do TEA em um único diagnóstico: Transtorno do Espectro do Autista. Neste modelo, os indivíduos são diagnosticados dentro de um espectro único, com variados níveis de gravidade. Consequentemente, a Síndrome de Asperger deixou de ser considerada uma condição distinta. Para o diagnóstico de TEA, o DSM-5 passou a definir dois critérios principais: dificuldades nas interações sociais e na comunicação, além da presença de comportamentos repetitivos e estereotipados (Realidade, 2020).

Em 2022, a nova edição da Classificação Internacional de Doenças (CID-11) adotou o termo Transtorno do Espectro Autista, seguindo as diretrizes estabelecidas pelo DSM-5 e unificou todos os diagnósticos que anteriormente eram classificados como Transtornos Globais do Desenvolvimento (Realidade, 2020).

Na sequência, discutiremos essas mudanças e os desdobramentos nos critérios de diagnóstico do TEA.

2.1 Critérios do DSM-5 para o diagnóstico do TEA

A definição do TEA passou por diversas mudanças de nomenclatura e critérios diagnósticos, como observado na seção anterior. Inicialmente, diferentes termos foram usados para se referir a esse transtorno, refletindo o desenvolvimento das compreensões científicas e médicas sobre ele. Os principais manuais de diagnóstico, como a CID e o DSM, também evoluíram nesse aspecto (Pinto, 2020).

Com o lançamento do DSM-5 pela American Psychiatric Association em 2014, houve uma revisão significativa nos critérios para o diagnóstico do TEA. Esta atualização redefiniu o TEA como uma desordem do desenvolvimento que se manifesta desde a infância Pinto (2020).

Nesse sentido, segundo a American Psychiatric Association (2014), o diagnóstico do TEA é realizado com base em critérios específicos definidos pelo DSM-5, e para diagnosticar uma pessoa com TEA, é necessário que ela atenda a todas as cinco condições especificadas. As novas diretrizes introduzidas pelo manual especificam as cinco características como critérios para o diagnóstico do TEA:

Quadro 1 - Critérios Diagnóstico para o TEA, segundo DSM V-2013

A. DÉFICITS PERSISTENTES NA COMUNICAÇÃO SOCIAL E INTERAÇÃO SOCIAL	
Subcritério	Descrições
Déficits na reciprocidade socioemocional	Inclui dificuldade para iniciar ou manter conversas normais, compartilhamento reduzido de interesses ou emoções, e dificuldade em responder a interações sociais.
Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais	Abrange anomalias no contato visual e linguagem corporal, dificuldade na compreensão e uso de gestos, e ausência de expressões faciais.
Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos	Envolve dificuldade em ajustar o comportamento a diferentes contextos sociais, problemas em compartilhar brincadeiras imaginativas ou fazer amigos, e falta de interesse por outros.
B. PADRÕES RESTRITOS E REPETITIVOS DE COMPORTAMENTO, INTERESSES OU ATIVIDADES	
Subcritério	Descrições
Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos	Estereotipias motoras, alinhar brinquedos ou girar objetos, ecolalia, e frases idiossincráticas.
Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal	Sofrimento extremo com pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, e rituais de saudação.
Interesses fixos e altamente restritos	Forte apego a objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverativos.
Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente	Indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, e fascinação visual por luzes ou movimento.
C. PRESENÇA PRECOCE DOS SINTOMAS	
Os sintomas devem estar presentes desde os primeiros anos de vida, mas podem não ser totalmente visíveis até que as demandas sociais aumentem ou podem ser compensados por estratégias aprendidas mais tarde.	
D. PREJUÍZO FUNCIONAL	
Os sintomas causam prejuízo significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo.	
E. DIAGNÓSTICO DIFERENCIAL	
As perturbações não são melhor explicadas por deficiência intelectual ou atraso global do desenvolvimento. Para diagnosticar a comorbidade de TEA e deficiência intelectual, a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível de desenvolvimento geral.	

Fonte: Adaptado pela autora, com base nas referências de American Psychiatric Association, 2014, p. 50.

A seguir, no quadro 2, são apresentados os diferentes níveis de gravidade na comunicação social e os comportamentos restritos e repetitivos para a descrição da sintomatologia atual, os quais resumem de forma precisa a situação dos sintomas, reconhecendo que a gravidade pode variar conforme o contexto e ao longo do tempo.

Quadro 2: Níveis de Suporte do TEA

Nível de Suporte	Comunicação Social	Comportamentos Restritos e Repetitivos
Nível 3 Necessita de apoio muito intenso	Limitações sérias nas habilidades de comunicação verbal e não verbal, com prejuízos no funcionamento cotidiano. Dificuldades em iniciar interações sociais e responder de maneira mínima às tentativas de outros. Pode se manifestar através de uma fala limitada e, quando se comunica, normalmente expressa apenas necessidades básicas.	Dificuldade extrema em lidar com as mudanças, além de comportamentos repetitivos que afetam de forma intensa o cotidiano. Enorme dificuldade em redirecionar focos e ações, resultando em sofrimento.
Nível 2 Necessita de apoio intenso	Prejuízos claros na comunicação verbal e não verbal, com interações sociais comprometidas mesmo em contextos familiarizados. Existe dificuldade evidente na iniciação de interações e a resposta social é inadequada ou limitada.	Resistência significativa a mudanças e comportamentos repetitivos que são visíveis na observação. Tais características interferem no cotidiano, trazendo sofrimento e dificuldades na mudança do foco e atitudes.
Nível 1 Necessita de apoio	A comunicação social é prejudicada, embora uma pessoa consiga realizar interações e falar frases, há dificuldade para manter conversas e estabelecer conexões sociais amplas. Tentativas de comunicação podem parecer estranhas ou mal articuladas.	Comportamentos repetitivos e dificuldades com mudanças, que afetam o funcionamento em múltiplos contextos. Problemas de organização e planejamento que limitam a autonomia.

Fonte: Adaptado pela autora, com base nas referências de American Psychiatric Association, 2014, p. 52.

Contudo, a American Psychiatric Association (2014) ressalta que as descrições de gravidade não devem servir como base para a escolha ou provisão de serviços; essa definição deve ser feita de maneira individual, por meio de discussões sobre prioridades e metas pessoais.

2.2 Etiologia do TEA

A etiologia do TEA ainda é um campo de estudo não revolidado que desafia estudiosos, impactando, profundamente, famílias em busca de respostas e profissionais da educação e da saúde na definição de estratégias de atendimento (Fadda; Cury, 2016).

Até o momento, não se conseguiu determinar um marcador biológico ou motivo comum para todos os casos de TEA, representando um desafio contínuo na sua identificação (Duarte, 2022).

De acordo com Fadda e Cury (2016), a complexidade em estabelecer um consenso sobre as causas do TEA reflete a diversidade de teorias existentes, que influenciam tanto o diagnóstico quanto nas abordagens educacionais e terapêuticas e devido à complexidade dos sintomas do TEA e seus possíveis fatores, a causa exata ainda é objeto de grande debate.

Segundo Fadda e Cury (2016), existem diversas teorias sobre as causas do TEA, apoiadas por diferentes segmentos da comunidade científica. A visão biológico-genética, por exemplo, trata o TEA como uma condição neurológica inata, atribuindo sua origem a variações genéticas que podem ser herdadas ou resultar de mutações espontâneas.

Na verdade, Fadda e Cury (2016) sublinham a presença de numerosos genes que, ao interagirem de maneiras complexas, contribuem para a diversidade dos sintomas observados no espectro autista. As autoras abordam, ainda, o paradigma relacional, que interpreta o TEA como o resultado de falhas na dinâmica inicial entre mãe e bebê, sugerindo que as manifestações do TEA são acentuadas por deficiências emocionais durante o desenvolvimento infantil. Essa abordagem foca as interações iniciais e como elas podem influenciar negativamente a saúde emocional e psicológica da criança.

A abordagem ambiental, atribui a causa do TEA a exposições de agentes nocivos durante os períodos pré-natal, perinatal e pós-natal. Essa perspectiva salienta que, enquanto vários fatores ambientais podem desencadear o TEA, uma predisposição genética também é necessária para que a condição se manifeste, apontando para a interação entre genética e ambiente (Fadda; Cury, 2016).

Embora a etiologia ainda não esteja definida, alguns estudos sugerem que o transtorno pode ser resultado de uma predisposição genética combinada com fatores ambientais (Duarte, 2022). A concepção de Fadda e Cury (2016) está em consonância com a afirmação de Duarte (2022), posto que defendem que uma complexa interação entre fatores genéticos e ambientais é a base para as alterações neurológicas que afetam o funcionamento cerebral.

Bai *et al.* (2019) desenvolveram uma pesquisa para investigar a contribuição de influências genéticas e ambientais no TEA utilizando dados populacionais de cinco países: Dinamarca, Finlândia, Suécia, Israel e Austrália Ocidental, com crianças nascidas entre janeiro de 1998 a dezembro de 2011.

Os dados foram analisados com base no período compreendido entre setembro de 2016 e fevereiro de 2018, de modo que os resultados indicaram que aproximadamente 80% dos casos de TEA são herdabilidade, sugerindo que a variação na ocorrência do transtorno na população é majoritariamente atribuída a influências genéticas herdadas, sem evidências significativas de efeitos maternos. Além disso, o estudo não encontrou suporte para a contribuição de efeitos ambientais compartilhados, como fatores familiares comuns (Bai *et al.*, 2019). Esses achados reforçam a predominância de fatores genéticos na determinação do risco de TEA, embora possam existir variações modestas nas fontes de risco entre os países analisados (Bai *et al.*, 2019).

Por fim, o paradigma da neurodiversidade desafia a noção de cura para o TEA, argumentando que ele representa uma expressão única da condição humana que deve ser aceita e respeitada, não erradicada. Este ponto de vista critica a ideia de intervenções médicas que visam a “normalizar” indivíduos com TEA, enfatizando a centralidade de abordagens que respeitem e valorizem a individualidade em vez de buscar eliminar a diversidade¹ (Fadda; Cury, 2016).

Norte (2017) sugere deixarmos de pensar em causa para o TEA e, em vez disso, compreender essa condição como resultante da interação de múltiplos fatores, que incluem um período crítico no desenvolvimento cerebral, uma vulnerabilidade inerente ao indivíduo e a presença de estressores externos que, juntos, podem desencadear o aparecimento dos sintomas autistas.

Cada uma dessas perspectivas oferece informações valiosas, mas também apresenta desafios significativos para famílias e profissionais da educação e saúde, que devem navegar por um campo complexo de teorias em evolução para encontrar as melhores formas de suporte e intervenção aos portadores do TEA (Fadda; Cury, 2016).

2.3 Comorbidades do TEA

Pessoas diagnosticadas com TEA podem apresentar uma extensa variedade de manifestações clínicas além dos sintomas principais do transtorno, o que indica a presença de várias comorbidades associadas (Duarte, 2022).

¹Visão que dá início a um movimento crescente sobre a neurodiversidade e/ou pluralismo neurológico, termo cunhado pela australiana Judy Singer.

De acordo com Santos (2021), este fenômeno contribui para o uso do termo “espectro” na descrição do TEA, ao tornar evidente a diversidade e a complexidade de condições relacionadas que podem acompanhar o transtorno. Estas comorbidades incluem, mas não se limitam, as condições neurobiológicas que podem ocorrer simultaneamente, sem excluir o diagnóstico de TEA.

Duarte (2022), aprofundando a discussão, aponta que, entre as comorbidades comuns encontradas em indivíduos com TEA, algumas são mais prevalentes, incluindo comportamentos agressivos dirigidos a si mesmo ou a outros, deficiência intelectual, déficit de atenção com hiperatividade, ansiedade e desordens gastrointestinais.

De acordo com o DSM-5, o “Transtorno alimentar restritivo é uma característica que se apresenta com bastante frequência no TEA, e preferências alimentares extremas e reduzidas podem persistir” (American Psychiatric Association, 2014, p. 59).

Além disso, Santos (2021, p. 41) pormenoriza outras condições de comorbidades como: “esquizofrenia, Transtorno Desafiador de Oposição (TOD), depressão, déficit de linguagem, epilepsia, doenças genéticas, distúrbios do sono, comprometimento motor”, que também estão frequentemente associados ao TEA.

Essa tendência de múltiplas condições ressalta a complexidade do transtorno e a necessidade de uma abordagem terapêutica holística e personalizada para tratar os indivíduos com TEA, cujo aumento expressivo dos números de crianças diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista, como veremos a seguir.

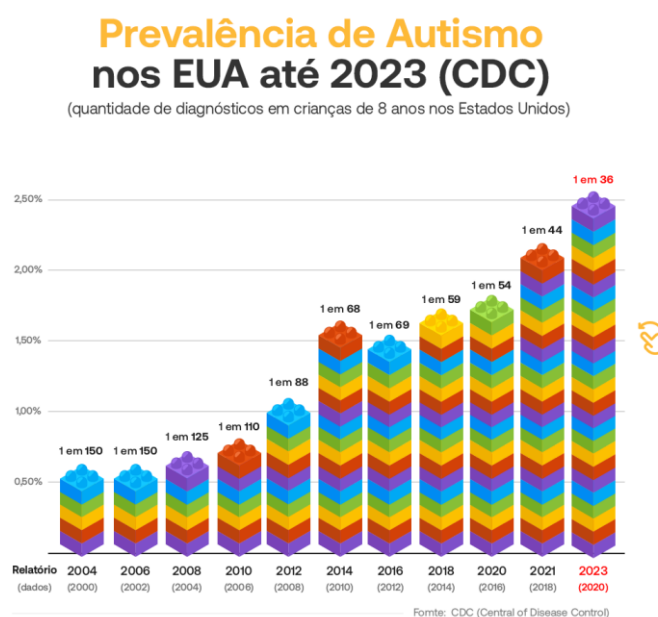
2.4 Epidemiologia

A incidência de TEA entre crianças de 8 anos nos Estados Unidos tem demonstrado um aumento notável. Em 2018, a incidência era de uma em cada 44 crianças. No entanto, este número saltou para uma em cada 36 crianças em 2020, conforme dados apresentados por Maenner *et al.* (2023).

No Brasil, embora ainda não existam dados oficiais sobre a prevalência do TEA em crianças, temos usado como referência a pesquisa da Centers for Disease Control and Prevention (CDC), acerca da quantidade de diagnósticos de

TEA em crianças de 8 anos de idade ao longo dos anos, como observado na figura a seguir. As informações são referentes a 2020, mas divulgados somente em 2023.

Figura 1: Prevalência do TEA nos EUA – 2023



Fonte: CDC (Central for Disease Control).

A análise dos dados representados no gráfico do CDC sobre a prevalência de TEA nos Estados Unidos, entre 2018 e 2020, revela um aumento significativo de 22% nos casos diagnosticados de TEA. A taxa passou de 1 em 44 crianças em 2018 para 1 em 36 crianças em 2020, evidenciando um crescimento no diagnóstico de TEA em um curto período de dois anos.

Observamos, pelos dados, que há uma tendência crescente na identificação do TEA entre crianças, sublinhando a necessidade, entre outros aspectos, de estratégias educacionais específicas. Embora no Brasil faltem dados oficiais sobre a prevalência do TEA, a observação no enquadramento educacional indica que o número de diagnósticos está crescendo.

Seja como for, esse aumento traz desafios importantes para os educadores que atuam nas escolas regulares, exigindo adaptações tanto no ambiente escolar quanto nos métodos de ensino, para incluir de maneira positiva esses alunos.

Tais ajustes são fundamentais para atender aos preceitos legais de uma educação democrática e de qualidade.

Diante desse cenário, torna-se indispensável discutir os marcos legais que sustentam a inclusão desses alunos no sistema educacional brasileiro, bem como o papel essencial desempenhado pelo profissional de apoio, especialmente no arcabouço do AEE, que abordaremos na próxima seção.

3. MARCOS LEGAIS E A INCLUSÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO PARA ALUNOS COM TEA

O apoio aos alunos com TEA se insere numa perspectiva democrática, ou seja, que garanta a inclusão educacional desta parcela da população a um ensino de qualidade e tem seu início com a Constituição Federal promulgada em 5 de outubro de 1988 (Brasil, 1988), estabelece os princípios fundamentais da educação no Brasil e reconhece a educação como um direito de todos e um dever do Estado.

Embora a Constituição não mencione especificamente o AEE, ela estabelece os alicerces para a inclusão educacional de pessoas com necessidades especiais, em seu artigo 208, ao determinar que o Estado garanta o AEE aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, estabelecendo assim a base para a oferta do AEE como parte integrante do sistema educacional brasileiro, bem como proporciona o respaldo legal para a criação de políticas, programas e iniciativas voltadas para o AEE no Brasil (Brasil, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) instituído pela Lei nº 8.069, sancionada em 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990), com origem na necessidade de regulamentar os direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes, em conformidade com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), não trata especificamente do AEE, mas reafirma o direito de todas as crianças e adolescentes à educação, garantindo-lhes o acesso a uma educação de qualidade, inclusiva e que respeite suas diferenças individuais.

Esta legislação prioriza a criança e o adolescente na formulação e execução de políticas públicas, incluindo as políticas educacionais, a proteção contra a discriminação, inclusive as com base em deficiência ou outras características individuais. Isso reforça a necessidade de promover uma educação inclusiva que atenda às necessidades de todos os alunos, sem discriminação.

Ademais, a Declaração Mundial de Educação para Todos foi adotada em 5 a 9 de março de 1990, durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia. Esse documento foi promovido pela

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em conjunto com outras agências internacionais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, e estabelece compromissos globais para garantir o acesso universal à educação básica de qualidade, da qual o Brasil é signatário.

No documento, reafirma-se o compromisso global de garantir que todas as pessoas, considerando suas condições sociais, econômica e física, tenham acesso a uma educação de qualidade ao longo da vida, e, portanto, o compromisso em promover uma educação inclusiva, eliminando as disparidades existentes, de modo a garantir que todos os indivíduos tenham oportunidades iguais de acesso e sucesso na educação (UNESCO, 1990).

Robustecendo esse panorama, a Declaração de Salamanca foi adotada durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, organizada pela UNESCO e realizada em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de junho de 1994. Esse documento é um marco na defesa da educação inclusiva, que contribuiu para promover a conscientização sobre a incontornabilidade da educação inclusiva e para fortalecer os esforços para garantir o acesso e a participação de todos os alunos na educação.

Alguns pontos que se relacionam com o AEE, além o da educação inclusiva, dão ênfase à urgência de adotar práticas educacionais centradas no aluno, que reconheçam e valorizem a diversidade e as necessidades individuais de cada um. Enfatiza, ainda, que a escola regular é o ambiente educacional mais eficaz para garantir o acesso e a participação de todos os alunos na educação e para tal, ressalta a crucialidade de oferecer apoio e recursos adicionais para alunos com necessidades educacionais especiais, garantindo que eles possam se beneficiar plenamente da educação inclusiva (UNESCO, 1994).

Contudo, apesar do avanço na proposição de uma educação inclusiva e do AEE, em 1994, a Política Nacional de Educação Especial instituída no Brasil pelo Ministério da Educação (MEC) foi alvo de críticas devido ao seu enfoque na “integração instrucional”, que foi percebido por muitos como um retrocesso em relação aos princípios de inclusão, visto que condicionava o acesso às classes comuns do ensino regular apenas aos alunos que conseguissem acompanhar e

desenvolver as atividades curriculares no mesmo ritmo que os alunos considerados “normais”, criando uma barreira para a participação plena de alunos com necessidades educacionais especiais, pois limitava seu acesso ao ensino regular com base em critérios de desempenho acadêmico (Brasil, 1994).

Este documento também abordava o AEE, mas o integrava de forma separada do ensino regular, em vez de promover sua integração como um serviço complementar dentro do sistema educacional regular. Nessa perspectiva, orientava a seleção de alunos com base em critérios de desempenho acadêmico e, portanto, segregava os demais, contrariando os princípios de igualdade, diversidade e direito à educação de qualidade para todos (Brasil, 1994).

Em 20 de dezembro de 1996, foi sancionada no Brasil a Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que define as bases da educação nacional, reconhece a significância da inclusão e do apoio especializado para garantir o acesso e o sucesso educacional de todos os alunos, considerando suas necessidades específicas apontando os seguintes pontos:

- Educação inclusiva como um dos princípios fundamentais da educação brasileira com vistas a atender às necessidades de todos os alunos, sem discriminação e isso inclui pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

- AEE para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, deve ser ofertado, preferencialmente na rede regular de ensino, como parte integrante do sistema educacional brasileiro.

- Diretrizes do AEE que embora não esteja detalhada, ela reconhece a necessidade de elaborar políticas e programas voltados para a inclusão e o apoio educacional especializado, visando a garantir o pleno desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais.

- Articulação com o ensino regular, ressaltando que esses serviços devem ser complementares e integrados para promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos (Brasil, 1996).

O Decreto nº 3.298 foi promulgado no Brasil em 20 de dezembro de 1999 (Brasil, 1999). Esse dispositivo legal regulamenta a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, conforme estabelecido pela Lei nº

7.853, em 24 de outubro de 1989 (Brasil, 1989), que dispõe sobre normas gerais que garantem os direitos das pessoas com deficiência.

Embora o documento não trate especificamente do AEE, fornece um tessitura legal e diretrizes importantes para a promoção da inclusão e acessibilidade ao definir a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular, fundamental para garantir o acesso à educação de qualidade para pessoas com deficiência e a implementação eficaz do AEE como parte integrante do sistema educacional brasileiro.

Outro documento importante nessa trajetória são as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica no Brasil – Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (Brasil, 2001a). Este documento foi criado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB), com o objetivo de orientar a organização e o funcionamento da educação especial em todas as etapas e modalidades da educação básica.

As diretrizes visam a garantir a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, em especial quanto a organização do AEE, como parte integrante do sistema educacional regular, destacando a peremptoriedade da articulação entre o AEE e o ensino regular, bem como a flexibilização curricular e a individualização do atendimento.

Além da organização, ressalta a pertinência da formação para a docência e continuada de professores para atuarem na perspectiva da educação inclusiva e no atendimento às necessidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2001a).

Também em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi instituído pela Lei nº 10.172, sancionada no Brasil em 9 de janeiro de 2001. Este documento tem origem no compromisso do governo brasileiro de planejar e implementar políticas públicas que promovam o desenvolvimento educacional em todas as etapas de ensino, desde a educação infantil até a educação superior, incluindo modalidades como a educação especial e a educação de jovens e adultos. O referido plano inclui, no item 8, a Educação Especial, mencionando que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana” (Brasil, 2001b, p. 1).

Ainda em 2001, o Brasil adota os princípios da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, também conhecida como Convenção da Guatemala, promulgando o Decreto nº 3.956 no Brasil em 8 de outubro de 2001, demonstrando seu compromisso em combater a discriminação e promover a inclusão das pessoas com deficiência (Brasil, 2001c).

Essa convenção estabelece uma série de direitos e princípios fundamentais, incluindo o direito à igualdade de oportunidades, à acessibilidade, à participação na vida política e social, à saúde e à educação, entre outros (Brasil, 2001c).

Ao ratificar essa convenção, apesar de não abordar diretamente o AEE, o Brasil se comprometeu a adotar medidas legislativas, administrativas e outras necessárias para garantir o pleno exercício dos direitos das pessoas com deficiência e eliminar qualquer forma de discriminação contra elas (Brasil, 2001c).

Além desse percurso legal, outras legislações reforçam a eminência do AEE, estabelecendo princípios, fundamentos e objetivos como por exemplo a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, emitida pelo CNE e pela Câmara de Educação Básica (CP). Que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e regulamenta a formação para a docência e continuada de professores para atuar na educação básica, definindo os princípios que devem nortear os cursos de formação, com o propósito de garantir uma formação de qualidade que promova competências necessárias ao exercício da docência. A resolução também estabelece a articulação entre teoria e prática e a irrecusabilidade da formação para a educação inclusiva (Brasil, 2002).

Em 2004, a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão lançou a Cartilha “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, abordando os aspectos jurídicos e orientações pedagógicas com vistas ao cumprimento dos preceitos constitucionais e a Convenção da Guatemala, abordando o AEE (Brasil, 2004).

Na continuidade deste percurso, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) foi lançado no Brasil em 13 de dezembro de 2006. Este documento tem origem na parceria entre diversos órgãos governamentais e

organizações da sociedade civil, incluindo o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria Especial dos Direitos Humanos e o Ministério da Justiça, tendo como objetivo promover uma cultura de direitos humanos no cenário educacional, inclui a promoção da inclusão e respeito à diversidade, aspectos fundamentais para a Educação Especial e o AEE (Brasil, 2006).

Em 24 de abril de 2007, foi lançado no Brasil o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), pelo MEC, tem como foco a melhoria da qualidade da educação no Brasil. Embora não trate especificamente da Educação Especial, suas diretrizes e metas têm impacto na inclusão e na qualidade do ensino para todos os alunos (Brasil, 2007a).

Neste mesmo ano, o Decreto nº 6.094 foi promulgado no Brasil. Esse decreto tem origem no PDE. O decreto estabelece normas para a execução do PDE e estabelece o Compromisso Todos pela Educação, que visa a promover a melhoria da qualidade da educação básica e apesar de não trata diretamente da Educação Especial, busca garantir o acesso e a qualidade da educação para todos, incluindo pessoas com deficiência (Brasil, 2007b).

Já em janeiro de 2008 foi lançada no Brasil a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pelo MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial. A origem desse documento está no movimento global e nacional em prol da inclusão escolar e dos direitos das pessoas com deficiência, marca um importante avanço na promoção da inclusão educacional no Brasil, reconhecendo o direito de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a uma educação de qualidade e inclusiva (Brasil, 2008a). Ela enfatiza a essencialidade de oferecer o AEE e promover adaptações curriculares e arquitetônicas para assegurar a plena participação desses alunos na escola regular (Brasil, 2008a).

Já o Decreto nº 6.571 foi promulgado no Brasil em 17 de setembro de 2008. A origem desse documento está na necessidade de regulamentar o AEE, previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e regulamenta o parágrafo único do art. 60 da LDB Lei 9394/1996 (Brasil, 1996) e acrescenta ao Decreto nº 6.253 promulgado no Brasil em 13 de novembro de 2007, o art. 9º a distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção

e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

O referido decreto fornece um arcabouço legal para a oferta do AEE no Brasil, estabelecendo as diretrizes, organização e os profissionais envolvidos nesse serviço (Brasil, 2008b). Entre elas:

- Definição do AEE, como um serviço que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

- Estabelece o público-alvo, que são os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que necessitam de apoio especializado para garantir seu acesso, participação e aprendizagem no contexto educacional.

- Fornece diretrizes para a oferta do AEE, reconhecendo a importância da articulação com o ensino regular, a individualização do atendimento, a flexibilidade curricular e a formação continuada dos profissionais.

- Define a habilitação profissional para atuar no AEE, incluindo professores especializados em Educação Especial, tradutores/intérpretes de Libras, e profissionais com formação em outras áreas, desde que capacitados para atender às necessidades específicas dos alunos.

- Estabelece que a oferta se dê preferencialmente na rede regular de ensino, podendo ser realizado em salas de recursos multifuncionais, salas de recursos ou em outros espaços adequados às necessidades dos alunos (Brasil, 2008b).

Em 13 de dezembro de 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), durante a Assembleia Geral da ONU, e entrou em vigor internacionalmente em 3 de maio de 2008, após sua ratificação por vários países.

No Brasil, a convenção foi ratificada com equivalência de emenda constitucional pelo Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, e promulgada pelo Decreto nº 6.949, em 25 de agosto de 2009. Esse documento estabelece um marco indelével para os direitos das pessoas com deficiência, que incorpora seus princípios e diretrizes à legislação brasileira, incluindo o envoltório da Educação Especial e do AEE (Brasil, 2009a).

Nessa trajetória, a Resolução CNE/CEB nº 4 foi emitida em 2 de outubro de 2009 pelo CNE e pela CEB. Este documento deu origem à necessidade de regulamentar e estabelecer as Diretrizes Operacionais para o AEE no panorama da Educação Básica no Brasil, em conformidade com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2009b).

A resolução definiu os parâmetros para a oferta do AEE, que deve ser organizado de forma a complementar ou suplementar o ensino regular para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2009b). Além disso, orientou o funcionamento das salas de recursos multifuncionais, a formação dos profissionais envolvidos, a articulação com as demais modalidades de ensino e a necessidade de garantir recursos adequados para a efetivação de uma educação inclusiva (Brasil, 2009b).

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, substituiu o Decreto nº 6.571/2008. Este documento regulamenta a Educação Especial e o AEE no universo referencial da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e fortaleceu a inclusão no Brasil, admitindo a nuclearidade do AEE no apoio à aprendizagem e inclusão dos estudantes no sistema educacional regular (Brasil, 2011).

Neste mesmo ano, o PNE foi proposto pelo governo federal do Brasil, com base no Projeto de Lei nº 8.035/2010, enviado ao Congresso Nacional em 15 de dezembro de 2010. No entanto, após debates e revisões no Congresso, o PNE só foi aprovado posteriormente, sendo sancionado e instituído oficialmente pela Lei nº 13.005, em 25 de junho de 2014.

Este novo PNE, com vigência decenal, tem origem na necessidade de definir metas para o desenvolvimento da educação no Brasil, desde a educação infantil até o ensino superior, estabelecendo metas e diretrizes para a educação brasileira em um período de 10 anos, incluindo nos seus objetivos relacionados à inclusão educacional e ao acesso ao AEE para todos os alunos com deficiência (Brasil, 2014).

Esses marcos históricos refletem o progresso e os avanços na promoção da inclusão educacional e no fortalecimento do AEE no Brasil, atestando o compromisso do país em garantir o acesso e a qualidade da educação para todos os alunos, considerando suas necessidades específicas.

Em 27 de dezembro de 2012, foi sancionada no Brasil a Lei nº 12.764, que criou a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012). Este marco legal reconhece e protege os direitos das pessoas com TEA, garantindo que elas tenham acesso aos mesmos direitos e garantias oferecidos a qualquer outro cidadão, conforme previsto na Constituição Federal e em tratados internacionais de direitos humanos.

É revelante frisar que a mencionada lei assegura direitos fundamentais, como o acesso à educação, saúde, trabalho, e assistência social, além de proteção contra qualquer tipo de discriminação. Ela também estabelece que o TEA é considerado uma deficiência para todos os efeitos legais, garantindo às pessoas com TEA o direito à inclusão em escolas regulares, bem como o acesso a recursos da educação especial, quando necessário, reconhecendo o impacto de políticas específicas para atender às necessidades das pessoas com TEA, incluindo no nicho da Educação Especial e do AEE, que é foco deste estudo.

Com base nos marcos legais apresentados, percebe-se que a inclusão educacional de alunos com TEA exige o reconhecimento de seus direitos e a implementação efetiva de políticas públicas que garantam o acesso ao AEE e ao suporte necessário no ambiente escolar.

Essas políticas devem ser refletidas tanto na legislação nacional quanto nas normativas estaduais e municipais, assegurando que as práticas pedagógicas estejam alinhadas com os princípios da educação inclusiva.

Nesse paradigma, torna-se essencial analisar a atuação do PAE em realidades locais específicas, como a do município de Campo Mourão, no Paraná, onde a regulamentação e a prática desse serviço refletem diretamente nos avanços e desafios da inclusão educacional na rede pública de ensino, tema que será abordado a seguir.

3.1 Profissional de Apoio Educacional – PAE em um município do Paraná

A partir dos termos do inciso IV do art. 2º da Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012), a Instrução Normativa nº 001/2016 foi emitida pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) e pela Superintendência da Educação (SUED) do Estado do Paraná, em 15 de janeiro de 2016 (Paraná, 2016). A origem deste documento

está na necessidade de regulamentar e orientar as políticas educacionais no estado, especialmente, no que diz respeito à educação especial e inclusiva, estabelecendo os critérios para a solicitação de acompanhante especializado aos alunos com TEA (Paraná, 2016).

Essa instrução é fundamental para garantir que os alunos recebam o suporte educacional necessário para sua plena inclusão no ambiente de ensino regular em atendimento à legislação (Paraná, 2016).

O documento começa definindo que o acompanhante especializado como PAE, seja um profissional habilitado para atuar na Educação Básica, destinado a atender estudantes com TEA, cuja função principal é mediar o aprendizado e a escolarização desses alunos a fim de garantir que suas necessidades individuais sejam atendidas (Paraná, 2016).

Este documento, além de estabelecer critérios para a oferta do PAE, estabelece a realização de um estudo de caso por uma equipe multidisciplinar, que avaliará a situação escolar do aluno e determinará se a melhor opção é o suporte desse profissional ou outras medidas (Paraná, 2016).

A Normativa nº 001/2016 enfatiza que o trabalho do PAE não deve ser substitutivo à escolarização regular, mas sim complementar e integrado ao currículo da sala de aula regular. Além disso, a instrução esclarece, as atribuições do PAE, que incluem entre outras responsabilidades, a de atuar de maneira colaborativa com os demais docentes, registrar as ações realizadas e orientar os familiares (Paraná, 2016).

Outro aspecto relevante descrito nesta normativa é a exigência de formação específica para atuar como PAE, como por exemplo, especialização em educação especial, licenciatura plena ou ensino médio com habilitação em magistério e disponibilidade de trabalho de 20 horas por semana, exigência essa que visa a garantir que esses profissionais tenham o conhecimento e as habilidades necessárias para atender às necessidades individuais dos alunos com TEA (Paraná, 2016).

Embora não seja possível afirmar se essa exigência tem sido efetivamente cumprida em todos os contextos, é fundamental que a legislação deixe claro esse compromisso com a qualificação profissional, pois somente assim será possível

garantir um atendimento educacional realmente inclusivo e de qualidade para os alunos com TEA.

Desse modo, a Instrução Normativa nº 001/2016 da SEED do Paraná reforça a valoração do acompanhamento pelos órgãos responsáveis pela educação, como a própria SEED, além de gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores de apoio e até mesmo familiares, para garantir a implementação da Instrução Normativa, para que as necessidades individuais dos alunos sejam atendidas no sistema educacional regular de forma eficiente e sem entraves burocráticos desnecessários (Paraná, 2016).

Diante disto, no Município de Campo Mourão, situado na região Centro Ocidental do Paraná, sancionou a Lei nº 4.356, de 27 de outubro de 2022, que regulamenta o Plano de Cargos, Carreira e Valorização do Grupo Ocupacional do Magistério do município, estabelecendo as diretrizes e normas para a organização da carreira dos profissionais da educação, visando à valorização salarial, progressão de carreira e incentivos para a melhoria da qualidade do ensino, além de outras providências para fortalecer a educação local.

Porém, a Lei nº 4.356/22 menciona apenas os cargos de Professor, Professor de Educação Infantil e Professor Pedagogo, cada um com suas respectivas atribuições, sem outra informação quanto ao PAE, fato que contraria a legislação estadual, a qual estabelece a obrigatoriedade da oferta de acompanhante especializado para alunos com TEA, garantindo, assim, sua plena inclusão no ambiente educacional regular (PMCM, 2022).

Diante disso, o Município publicou, em 12 de dezembro de 2023, o Decreto nº 10.697, que define critérios para a solicitação do profissional de apoio à educação especial na secretaria municipal de educação. O decreto também considera o art. 2º da Lei Federal nº 12.764/2012, e reconhece o compromisso da administração municipal em promover a inclusão educacional e o desenvolvimento integral dos estudantes atendidos pela rede municipal de ensino (PMCM, 2023).

Adicionalmente, essa diretriz legal afixa os critérios gerais para a solicitação do PAE, levando em conta a demanda por adequações e suporte aos alunos em termos de aprendizagem, alimentação, locomoção, higiene, além das interações em sala de aula e outros ambientes (PMCM, 2023).

Para iniciar o processo de solicitação deste profissional, são delineadas etapas que incluem a avaliação pedagógica, preenchimento de ficha de solicitação, análise dos documentos, encaminhamento para a divisão de recursos humanos e renovação anual da solicitação (PMCM, 2023).

O documento assegura o PAE aos alunos com TEA, deficiência física neuro motora e síndrome de *down*, que precisam de apoio significativo, que demonstram prejuízos funcionais e que solicitam suporte e atendimentos continuados (PMCM, 2023).

No entanto, é relevante ressaltar que no Decreto nº 10.697/2023 não está previsto a exigência de formação específica e qualificação do profissional de apoio à educação especial. Além disso, a exigência de documentação extensa para a solicitação do PAE gera uma burocracia excessiva e atrasa o acesso desses alunos ao suporte necessário.

Destaca-se a vitalidade de o município revisar o decreto para simplificar os processos de solicitação e garantir que o PAE tenha a formação necessária para atender essas crianças. Isso permitirá que os alunos com necessidades individuais recebam o suporte necessário de maneira rápida e eficiente, promovendo uma verdadeira inclusão.

Considerando o panorama apresentado sobre a atuação do Profissional do PAE no município de Campo Mourão, percebe-se que, apesar dos avanços legais e normativos, ainda persistem lacunas que comprometem a efetividade da inclusão escolar, especialmente no que diz respeito à qualificação profissional e à eliminação de entraves burocráticos. Esses fatores impactam diretamente o cotidiano escolar e a qualidade do atendimento prestado aos alunos com TEA.

Assim, é necessário ampliar a discussão sobre os obstáculos enfrentados na esfera da educação inclusiva no ensino regular, onde se manifesta de forma mais evidente a complexidade da integração desses estudantes. A próxima seção, abordará os principais desafios vivenciados por educadores na promoção de uma inclusão escolar significativa para crianças com TEA.

4. DESAFIOS DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NO ENSINO REGULAR

A inclusão de crianças com TEA no ensino regular enfrenta uma série de desafios, observados na literatura e na prática. Entre os principais, estão: a falta de formação dos docentes, os problemas relacionados às atitudes dos educadores e das instituições, a ausência de colaboração entre professores e profissionais de apoio, dificuldades em lidar com os comportamentos típicos do TEA e as dificuldades de comunicação e organização da rotina escolar, como explicitaremos neste tópico.

Quanto à falta de formação específica dos professores, Bianchi (2017) atesta que muitos docentes não possuem conhecimento sobre o TEA e suas particularidades, o que dificulta a aplicação de práticas pedagógicas inclusivas e essa ausência de preparo, na formação para docência para lidar com o TEA, gera insegurança e incerteza nas estratégias de ensino por parte dos educadores.

Ledur e Nobre (2021) apontam que apesar da falta de formação continuada, a escassez de professores auxiliares e a carência de materiais adequados, com os obstáculos e da maioria dos professores não terem conhecimento específico sobre Transtorno do Espectro Autista, eles utilizavam adaptações, incluindo analogias, tecnologias, materiais concretos e estratégias lúdicas conforme o nível cognitivo dos alunos.

Por sua vez, Pimentel e Souza (2019) e Vargas *et al.* (2020) contextualizam o peso da formação continuada, que deve proporcionar aprimoramento constante, permitindo que os professores adaptem suas práticas e compartilhem conhecimentos a fim de renovarem suas práticas pedagógicas para atenderem adequadamente os alunos com TEA.

As barreiras atitudinais também são obstáculos significativos para a inclusão, como observado por Pimentel e Souza (2019), visto que, muitas vezes, há uma acomodação por parte dos professores frente ao AEE e ao apoio especializado, levando à dependência desses serviços e à passividade do professor regente, o que enfraquece as práticas inclusivas.

Nesse cenário, Pimentel e Souza (2019) observam ainda que, em muitos casos, a responsabilidade pela aprendizagem do aluno com TEA é atribuída

quase exclusivamente ao profissional de apoio, o que contraria os objetivos da inclusão e reforçam o AEE deve complementar, e não substituir, o papel do professor regente, que precisa estar diretamente envolvido no processo educativo, visto que a colaboração entre o AEE e o professor regente é essencial para o sucesso da inclusão, assim como a disposição dos professores em buscar novos conhecimentos e adaptar suas práticas pedagógicas.

No nível organizacional, a falta de recursos e de suporte adequado é outro desafio significativo, pois as escolas, geralmente, não dispõem de materiais didáticos adaptados ou de profissionais de apoio suficientes para auxiliar na inclusão dos alunos com TEA, o que se agrava, com a falta de tempo para o planejamento e a ausência de colaboração entre professores e profissionais de apoio, dificultando a implementação de práticas inclusivas eficazes (Ledur; Nobre, 2021).

Suplementarmente, Ledur e Nobre (2021) observam algumas crenças equivocadas sobre a capacidade cognitiva dos alunos com TEA e que podem prejudicar a forma como esses alunos são tratados em sala de aula, afetando negativamente seu aprendizado.

Em reforço à discussão, Bianchi (2017) alega que os professores também enfrentam dificuldades em lidar com os comportamentos típicos do TEA, como a repetitividade, resistência a mudanças e desafios na interação social e se faz vital que os docentes entendam que esses comportamentos não definem totalmente o aluno e que, apesar das dificuldades, os alunos com TEA possuem personalidades, medos, anseios e potencial como qualquer outra pessoa.

Para Pimentel e Souza (2019), a atitude dos professores é essencial para garantir que a inclusão seja positiva, exigindo uma postura ativa por parte dos educadores.

Outro desafio relevante é a comunicação com os alunos com TEA, especialmente aqueles que ainda não desenvolveram a linguagem oral. Bianchi (2017), afirma que a dificuldade de comunicação torna complexa a interação e o ensino, sendo necessário o treinamento dos professores em técnicas de

comunicação alternativa, como o Sistema de Comunicação por Troca de Figuras – PECS (*Picture Exchange Communications System*).²

Figura 2: Cards baseados no método PECS



Fonte: Pinterest

Ledur e Nobre (2021) também apontam essa dificuldade, indicando que a falta de conhecimento dos professores sobre estratégias de comunicação visual, como pictogramas, compromete a eficácia no ensino para esses estudantes.

Quanto à organização da rotina escolar como um fator basilar na inclusão de alunos com TEA, Pimentel e Souza (2019) sugerem que crianças com TEA, geralmente, têm um apego forte à rotina e que, por isso, mudanças inesperadas podem causar desconforto e agitação e indicam estratégias como painéis de rotina como essenciais para estruturar o dia a dia escolar, tornando-o mais previsível e confortável para esses alunos.

² O PECS (*Picture Exchange Communication System*) é um sistema de comunicação alternativa utilizado para ensinar a indivíduos com dificuldades na linguagem oral, especialmente pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a se comunicarem por meio da troca de figuras que representam objetos, ações ou desejos. O método visa a promover a comunicação funcional e estimular, quando possível, o desenvolvimento da linguagem verbal.

Figura 3: Painel de Rotina Escolar

Fonte: Pinterest

Por fim, a formação na docência, como indica Bianchi (2017), é fundamental para responder às demandas imediatas da educação inclusiva. Ela deve funcionar como uma releitura das experiências diárias dos professores, oferecendo cursos específicos que ajudem a superar os limites teóricos e atender, de forma prática e eficaz, às necessidades dos alunos com TEA e dos educadores que os acompanham.

Diante dos múltiplos desafios enfrentados na inclusão de crianças com TEA no ensino regular — como a falta de formação docente, barreiras atitudinais, escassez de recursos e dificuldades comunicacionais —, torna-se evidente que a superação dessas limitações depende de políticas educacionais robustas, baseadas em princípios de equidade e valorização da diversidade. Essa realidade ratifica a urgência de articulação entre os compromissos nacionais e internacionais assumidos pelo Brasil em prol da educação inclusiva, entre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, propostos pela Agenda 2030 (ONU, 2015) em especial o ODS 4 – Educação de Qualidade, que propõe uma educação inclusiva e equitativa como pilar essencial para uma sociedade mais justa e sustentável, que aprofundaremos na sequência.

4.1 ODS 4 e Educação Inclusiva: Garantindo Direitos e Superando Barreiras

A educação inclusiva tem se consolidado como um dos princípios fundamentais para a promoção de uma sociedade mais justa e equitativa, garantindo o acesso e a permanência de todos os estudantes no ambiente escolar, considerando suas condições físicas, cognitivas ou sociais.

O PNE 2014-2024 (Brasil, 2015), trata a educação de qualidade e inclusiva como um dos alicerces essenciais para o avanço do sistema educacional no Brasil e neste documento, a inclusão é entendida como uma forma de assegurar que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais ou econômicas, tenham acesso a uma educação que valorize suas diferenças e potencialidades e enfatiza que as políticas educacionais devem ser formuladas para remover as barreiras que dificultam o acesso e a permanência de todos os alunos, com atenção especial às populações mais vulneráveis, incluindo pessoas com deficiências.

A educação inclusiva está profundamente ligada à promoção da equidade no acesso ao ensino, o que implica na inserção de alunos com necessidades especiais em escolas regulares e na garantia de que esses estudantes recebam o apoio necessário para que possam participar plenamente do processo de aprendizagem (Brasil, 2015).

Nesse contexto, o PNE (Brasil, 2015) sinaliza a relevância de ajustar os currículos, as práticas pedagógicas e os ambientes escolares para atender às diversas necessidades dos alunos, promovendo uma educação que seja tanto significativa quanto transformadora, para a qual a formação contínua dos profissionais da educação é vista como fundamental para o sucesso das práticas inclusivas, pois professores e gestores educacionais precisam estar preparados para lidar com a diversidade presente em sala de aula.

Ainda segundo este documento, o objetivo da educação inclusiva é o de garantir que o sistema educacional brasileiro ofereça a todos os alunos as mesmas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem, promovendo a igualdade de condições e respeitando as diferenças individuais, assumindo o compromisso com uma educação de qualidade e inclusiva, a fim de construir uma

sociedade mais justa e equitativa, onde todos possam exercer plenamente seus direitos e contribuir para o progresso do país (Brasil, 2015).

Nesta perspectiva, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, estabelecidos pela Agenda 2030 (ONU, 2015), têm como meta a implementação de ações que tornem o mundo um lugar mais justo e sustentável para todos. Entre esses objetivos, figura o de número 4, que foca na promoção de uma educação de qualidade.

De fato, a educação de qualidade é essencial, pois visa a garantir uma aprendizagem inclusiva, equitativa e acessível a todos, ao mesmo tempo em que promove oportunidades de aprendizado ao longo da vida.

Desse modo, a importância do ODS 4 (ONU, 2015) reside no seu potencial de transformar as escolas em ambientes acolhedores, onde todas as crianças e adolescentes têm acesso igualitário ao conhecimento e ao suporte necessário para superar as barreiras no processo de aprendizagem, assegurando que todos os estudantes aprendam e se desenvolvam em um ambiente que respeite as diferenças individuais e promova o convívio harmonioso.

Em outras palavras, uma educação de qualidade perpassa na melhoria de outros aspectos da sociedade, como a redução da pobreza, a preservação ambiental e a promoção da paz e prosperidade e para tal, há dez metas específicas para garantir uma educação de qualidade e para este trabalho, selecionamos as que se alinham diretamente com o foco de garantir uma educação inclusiva e equitativa:

4.1: Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário gratuito, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.

4.5: Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade.

4.c: Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento (ONU, 2015, s/p.).

Dessa forma, o ODS 4 (ONU, 2015) contribui, diretamente, para o desenvolvimento sustentável e para a formação de indivíduos conscientes e preparados para enfrentar os desafios futuros.

Apesar desses avanços nas políticas públicas, os desafios para uma inclusão plena ainda são consideráveis, como observamos anteriormente e esses obstáculos revelam a necessidade urgente de investimentos na formação contínua e no suporte às escolas, para que a inclusão não seja apenas teórica, mas uma realidade efetiva no cotidiano escolar.

Assim posto, a pesquisa do levantamento bibliográfico teve como objetivo verificar nas produções acadêmicas as estratégias pedagógicas específicas que têm demonstrado maior eficácia na promoção da inclusão de alunos com TEA no processo de ensino-aprendizagem em escolas regulares, cujos resultados apresentamos a seguir.

5. A PESQUISA E AS POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Essa seção apresenta o levantamento dos estudos coletados com abordagem qualitativa, definida como exploratória do tipo bibliográfica, conduzida nas bases de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e em periódicos especializados, como: Revista Brasileira de Educação Especial; Revista Educação Especial; Revista Educação Especial em Debate, Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro; e Revista Inclusão (MEC). Também foram consideradas publicações de caráter jurídico, como a Revista Inclusão/ MPPR. Todas as publicações selecionadas possuem classificação A1, A2, A3, A4 e B1, B2, conforme última avaliação do Qualis CAPES (2017-2020).

Como recorte temporal, delimitou-se os estudos realizados entre 2016 e 2022, considerando a Instrução Normativa n.º 001/2016-SEED/SUED, que define os critérios necessários para solicitação do PAE, destinado aos alunos com TEA. Tal normativa, entre outros efeitos, consolidou um marco regulatório fundamental, norteando práticas pedagógicas e políticas públicas voltadas à educação inclusiva no panorama paranaense. Assim, considerou-se que os estudos produzidos a partir desse período estariam mais alinhados às orientações legais e às novas práticas de atendimento, o que se coaduna, na nossa percepção, com o objetivo geral desta pesquisa.

Para as buscas, foram utilizados os descritores “ensino e aprendizagem”, “Transtorno do Espectro Autista”, “inclusão” e “prática docente”, aplicando-se os operadores booleanos AND e NOT para refinar a busca de artigos que estavam completos.

Como critérios de inclusão, selecionaram-se os estudos escritos em português, revisados por pares e cujos participantes eram estudantes com TEA e regularmente matriculados em escolas regulares e que abordavam o processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

Foram estabelecidos como critérios de exclusão as pesquisas que tratavam sobre o ensino superior, a educação profissional e com tema de forma genérica

ou que envolviam as crianças com TEA em contextos não escolares, como em clínicas e instituições especiais, assim como periódicos anteriores a 2016.

Para a seleção dos estudos, foi feita a leitura na íntegra do resumo e da introdução. Consideraram-se elegíveis os estudos que descreviam as práticas implementadas em escolas regulares e verificado como elas contribuem para a promoção de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos, especialmente para alunos com TEA.

Após a análise abrangente das pesquisas relacionadas à temática proposta, inicialmente, foram obtidos 193 resultados. No entanto, ao refinar a busca e selecionar apenas os estudos específicos que abordavam sobre o tema, apenas 16 trabalhos foram considerados elegíveis. Isso implicou no descarte de 177 pesquisas, seguindo os critérios de exclusão e o filtro do período estabelecidos.

Vale ressaltar que, durante essa análise, nenhuma ocorrência foi identificada nas revistas “Revista Inclusão (MEC)” e “Publicações: Revista Inclusão/ MPPR”. Já na Revista Educação Especial em Debate, foi identificado um estudo que trata da Inclusão escolar de educandos com TEA na educação infantil, mas não menciona informações sobre o processo de ensino e aprendizagem e práticas pedagógicas inclusivas. No quadro 3, é possível constatar os resultados do levantamento.

Quadro 3: Resultados das buscas realizadas nas bases de dados selecionadas para a pesquisa

CATEGORIAS	QUALIS	TOTAL ANTES/ ANÁLISE	TOTAL APÓS/ ANÁLISE
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	-	30	10
BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações	-	19	03
Revista Brasileira de Educação Especial	A1	02	01
Revista Educação Especial	A2	16	01
Revista Educação Especial Em Debate	B1	06	00
Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro	B2	120	01
Revista Inclusão (MEC)	-	00	00
Publicações: Revista Inclusão/ MPPR	-	00	00

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Depois da análise minuciosa dos estudos selecionados, foi possível constatar que eles apresentaram informações pertinentes para a fundamentação

teórico e prática no âmbito da pesquisa, com abordagens acerca do tema proposto.

A pesquisa considerou 10 publicações disponíveis no Catálogo de Teses de Dissertações da CAPES acerca das concepções dos docentes da educação inclusiva, que atuam no processo de ensino e aprendizagem de alunos com TEA, identificando possibilidades para a prática pedagógica e selecionamos os trabalhos constantes no quadro 4:

Quadro 4: Resultados das buscas realizadas no Catálogo de Teses de Dissertações da CAPES

ANO	AUTOR(ES)	TÍTULO	OBJETIVO GERAL	DISPONÍVEL EM
2016	Carlo Schmid	Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas	Depurar os achados originais de estudos que analisaram, dentre outras variáveis, as concepções e práticas de professores que atuavam com educandos com TEA em classes regulares.	https://editorarrevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/9357/5721
2016	Maria Alina Gusmão Alves; Marcelo Paraíso Alves	O brincar como intervenção pedagógica nos transtornos do espectro do autismo	Investigar o brincar como uma metodologia de ensino e aprendizagem para o aluno no TEA dentro da educação infantil	https://unifoa.emnuvens.com.br/praxis/article/view/785/631
2016	Maria Inês Bacellar Monteiro; Josiane Maria Bonatto Bragin	Práticas pedagógicas com autistas: ampliando possibilidades	Refletir sobre as ações pedagógicas normalmente realizadas com alunos autistas, objetivando trazer contribuições da perspectiva histórico-cultural para um novo olhar sobre a educação desses alunos.	https://nasenjournalsonlineibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12346
2017	Adriana Garcia Gonçalves; Alessandra Daniele Messali Picharillo e Mariana Cristina Pedrino	Uso de objeto educacional digital na perspectiva da educação especial: relato de uma prática pedagógica	Descrever uma experiência de utilização de um software educativo para todos os alunos e, especialmente, para aluno com Transtorno do Espectro Autista matriculado em sala comum da educação infantil	https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10051/7173
2019	Angelina Gabrielle Moreira Ornelas Pereira	Inclusão escolar e autismo na educação infantil: a participação de alunos com autismo na construção de práticas pedagógicas em turmas de educação infantil	Pesquisar os desafios da inclusão escolar de alunos autistas em classes de Educação Infantil, trazendo uma discussão teórica com questões acerca da participação desses alunos na construção dos caminhos pedagógicos e ações educativas nas escolas, perpassando por diversos fatores que influenciam o processo de inclusão escolar.	https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFF-2_92d31e9f378a5fdf59d1e71201ef568a
2019	Maira Cristina Souza Teixeira e Danielle Ribeiro Ganda	Inclusão e autismo: relato de caso sobre o trabalho com uma	Apresentar um relato de caso sobre a inserção de uma criança com Transtorno do Espectro Autista no 1º e 2º período da Educação Infantil.	https://psicodatabase.dpgpsifpm.com.br/index.php/periodic

		criança na educação infantil		o/article/view/V5N2A9/405
2021	Hélen Caroline Ledur; Suelen Bomfim Nobre	O Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o ensino de Ciências: concepções e possibilidades didático - pedagógicas	Analisar as concepções de professores titulares da educação básica, envolvidos no processo de inclusão de alunos com TEA, identificando possibilidades didáticas e desafios para a prática docente, com enfoque no ensino de Ciências da Natureza e no fomento do letramento científico	https://ws2.institutoivoti.com.br/ojs/index.php/licenciaeacturas/article/view/198/206
2022	Sandro Garabed Ischkanian; Simone Helen Drumond Ischkanian.	Inclusão, autismo e educação: O método de portfólios educacionais como estratégia facilitadora no processo de ensino e aprendizagem de crianças.	Discutir o uso de portfólios educacionais como estratégia para facilitar o processo de ensino e aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)	https://www.editoraschreiben.com/files/ugd/e7cd6e_f921f540fc36469a9ce5fc14e62989b5.pdf#page=67
2022	Nila Luciana Vilhena Madureira; Mario Jorge Brasil Xavier; Nivia Maria Vieira Costa e Thina Threicy dos Santos Flexa	Práticas pedagógicas para alunos com TEA: estado da arte em dissertações brasileiras nos últimos dez anos	Evidenciar como tem sido discutida a prática pedagógica para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em dissertações produzidas ao longo dos últimos dez anos, por meio de um Estado da Arte obtido na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	https://periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/13516
2022	Rosana Zela Pinto; Miriam Adalgisa Bedim Godoy e Ailton Barcelos da Costa	Suporte educacional à inclusão de estudante com transtorno do espectro autista: atendimento educacional especializado na visão dos docentes	Verificar quais são as estratégias pedagógicas utilizadas no ensino comum e no atendimento educacional especializado para uma educanda com transtorno do espectro autista (TEA).	https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/15876/12391

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Antes de iniciarmos nossa apresentação acerca da produção encontrada na pesquisa, gostaríamos de esclarecer que algumas delas utilizam métodos propostos para a intervenção pedagógica com crianças com TEA, como, por exemplo, o TEACCH e o ABA.

Com relação ao método TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Communication-Handicapped Children*), ele é uma abordagem educacional desenvolvida na Universidade da Carolina do Norte, nos Estados Unidos, voltada ao atendimento de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outros déficits relacionados à comunicação. Seu objetivo principal é promover o desenvolvimento da autonomia, da comunicação funcional e da adaptação social,

por meio de práticas pedagógicas estruturadas que considerem as especificidades do funcionamento cognitivo e comportamental desses sujeitos.

Diferente de um currículo escolar, o TEACCH é um método de organização do ensino. Sua ênfase está na estruturação visual e ambiental, o que significa que os espaços físicos são organizados de forma clara e delimitada, favorecendo a previsibilidade e a compreensão das atividades propostas, buscando minimizar a ansiedade, ampliar a compreensão do cotidiano escolar e proporcionar uma rotina mais acessível ao aluno com TEA.

A metodologia utiliza sequências visuais de atividades por meio de agendas, painéis ou cartões com imagens e palavras que sinalizam o que será feito, em que momento e por quanto tempo. Isso permite que a criança compreenda melhor sua rotina e o que se espera dela, promovendo, assim, maior engajamento e organização pessoal. As atividades pedagógicas são planejadas de forma individualizada, respeitando o nível de desenvolvimento, os interesses e as necessidades específicas do estudante.

Outro aspecto considerável do método é a clareza na apresentação das tarefas. As instruções são simples, visuais e diretas, permitindo que o aluno compreenda o propósito de cada atividade e consiga executá-la de maneira mais autônoma. A lógica da proposta parte do princípio de que, ao adaptar o ambiente e o modo como o conteúdo é apresentado, não é a criança que deve se moldar à escola, mas a escola que deve se tornar acessível a ela.

Além disso, o envolvimento da família também é uma diretriz central do TEACCH. Os responsáveis são orientados a aplicar, em casa, os mesmos princípios utilizados na escola, promovendo uma continuidade entre os contextos educacional e familiar. Isso fortalece o vínculo entre escola e família e amplia o alcance das aprendizagens.

Convém ressaltar que as pesquisas analisadas mostram que o método TEACCH pode gerar impactos positivos no comportamento, na atenção, na comunicação e na participação de crianças com TEA em ambientes escolares. Além disso, sua aplicação tem se mostrado eficaz na promoção da inclusão escolar, ao tornar o ensino mais acessível, estruturado e adaptado às necessidades reais do estudante.

Quanto à abordagem ABA (Applied Behavior Analysis), conhecida como a Análise do Comportamento Aplicada, é uma abordagem baseada em princípios científicos do comportamento humano. Sua aplicação no B do Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem ganhado destaque em pesquisas e práticas educacionais e clínicas, sobretudo por sua ênfase em intervenções sistemáticas, mensuráveis e individualizadas, com foco na modificação de comportamentos socialmente relevantes.

A ABA é conhecida na promoção de habilidades comunicativas, sociais, acadêmicas e de autocuidado em crianças com TEA, que consiste em analisar o comportamento observável e intervir por meio de reforços positivos, estímulos discriminativos, generalização de comportamentos e extinção de condutas inadequadas. O profissional que aplica a ABA define metas específicas de aprendizagem, observa o comportamento-alvo e intervém de forma estruturada, reforçando as respostas desejadas e reduzindo os comportamentos considerados disfuncionais ou obstáculos à aprendizagem.

No contexto educacional, a ABA é utilizada para ensinar habilidades acadêmicas e sociais por meio de procedimentos como o ensino por tentativas discretas (*discrete trial training* – DTT), o ensino incidental e o encadeamento de tarefas. As atividades são organizadas de forma sistemática e com base em critérios de avaliação do desempenho, o que possibilita um acompanhamento contínuo da evolução do estudante. A individualização da intervenção é um princípio-chave da ABA, garantindo que cada aluno seja atendido conforme suas necessidades específicas e perfil de aprendizagem.

Vale ressaltar que essa abordagem também preconiza o uso intensivo e precoce, especialmente, na primeira infância, com o objetivo de ampliar as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem.

Assim posto, a produção de Schmid (2016) utilizou a metodologia qualitativa de revisão secundária de dados, fornecendo uma análise de seis estudos que incluíram um total de 37 educadores que trabalhavam com estudantes com TEA em escolas públicas e privadas, em seis cidades de quatro estados brasileiros. Um dos estudos realizado, deixou de fornecer informações detalhadas sobre os dados sociodemográficos e educacionais dos oito participantes, assim como de seus respectivos alunos, com o objetivo de depurar

os achados originais de estudos que analisaram, dentre outras variáveis, as concepções e práticas de professores que atuavam com educandos com TEA em classes regulares.

Por sua vez, o restante dos cinco estudos revelou dados sobre a formação dos educadores e sociodemográfica dos participantes, incluindo as características sobre o TEA e suas práticas pedagógicas. As respostas dos professores foram analisadas através da técnica de análise de conteúdo, para a qual utilizou uma abordagem indutivo-construtiva e buscou extrair significados dos conteúdos por meio de procedimentos sistemáticos.

Dessa forma, dois eixos de análise foram previamente definidos, sendo, a percepção sobre características do TEA e práticas pedagógicas e os resultados indicaram 87% de concordância para a percepção sobre as características do TEA (Schmid, 2016), dentre eles a comunicação social, comportamentos e interesses restritos de alunos com TEA, como por exemplo: a percepção de viverem em um mundo à parte e comportamentos de isolamento social.

Para Schmid (2016), de fato, essas percepções influenciam a abordagem dos professores, visto que alguns consideram os alunos passíveis de intervenção externa, enquanto outros veem dificuldades em se aproximarem deles devido ao isolamento.

Nesse sentido, os professores percebem os alunos com TEA, a partir de déficits de comunicação verbal e não verbal, bem como peculiaridades no brincar. Eles também registram os comportamentos estereotipados e interesses restritos. Além desses aspectos, mencionam desafios relacionados a comportamentos agressivos, à ansiedade, à impulsividade e à agitação, além de particularidades na interação e aprendizado.

Ademais, a pesquisa de Schmid (2016) evidencia que 78,2% das práticas pedagógicas envolvem docentes que relatam estratégias utilizadas para promover a participação e aprendizado de alunos com TEA, de acordo com seus objetivos pedagógicos. Uma tática comum é o planejamento de atividades com base no conhecimento prévio das preferências do aluno, como exemplificado por um professor que preparou atividades relacionadas a robôs para um aluno que gostava desse tema. Outras práticas incluem estratégias para promover a alfabetização e maximizar a interação dos alunos com TEA na sala de aula.

Em contrapartida, Schmid (2016) ressalta que os resultados obtidos no estudo demonstraram que os professores têm conhecimento limitado sobre o TEA e sentem desconforto para ensinar os alunos com essa condição, mencionando a necessidade de uma formação contínua para melhorar a capacitação dos profissionais da educação para um trabalho eficaz em ambientes inclusivos.

Em continuidade, a pesquisa de Alves e Alves (2016) analisou artigos pertinentes aos temas de educação infantil, brincar, inclusão e TEA, no período de 2010 a 2015, com o intuito de analisar a brincadeira como estratégia de ensino e aprendizagem para crianças com TEA na Educação Infantil. A revisão da literatura nas bases de dados Scielo e Lilacs, encontrou inicialmente 50 estudos, que após as análises feitas foram limitadas a nove.

Alves e Alves (2016) trazem contribuições significativas da perspectiva histórico-cultural para a educação de alunos com TEA, enfatizando o papel central do brincar como metodologia de ensino e desenvolvimento. Baseando-se nas ideias de Vigotsky, argumentam que o desenvolvimento e a aprendizagem estão interligados e são indissociáveis, ou seja, o desenvolvimento infantil ocorre por meio de interações sociais e culturais.

Para Alves e Alves (2016), o brincar é uma ferramenta pedagógica essencial no processo de ensino-aprendizagem de crianças com TEA, e quando a mediação é realizada por um adulto ou por outras crianças experientes, promove o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e motor, visto que por meio da brincadeira, as crianças com TEA podem superar suas limitações e alcançar um desenvolvimento de habilidades sociocomunicativas e comportamentais.

Com relação ao processo de mediação, Alves e Alves (2016) veem a mediação como um processo decisivo no desenvolvimento e aprendizagem das crianças com TEA, especialmente no contexto da educação infantil. Ancorando-se na teoria histórico-cultural de Vigotsky, postulam que o aprendizado se dá na interação social, de maneira que o brincar mediado é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de crianças com TEA.

Assim, o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP) de Vigotsky é central para essa abordagem, pois representa o espaço entre o que a criança consegue fazer de forma independente e o que ela pode realizar com o auxílio de um mediador.

A propósito, nessa zona, o professor ou o mediador desempenha um papel notável, ao guiar a criança em atividades que ela ainda não consegue realizar sozinha, promovendo a internalização de conhecimentos e habilidades (Alves; Alves, 2016). Isso significa que os educadores devem atuar no limite entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que ela pode alcançar com a ajuda de outros, contribuindo, assim, para a evolução de suas habilidades.

A análise de Alves e Alves (2016) sugere que a atividade de brincar estimula a psicomotricidade e facilita outras formas de aprendizagem, sendo necessário para a inclusão de crianças neurotípicas e com necessidades específicas. Os autores enfatizam, ainda, que, na educação infantil, é essencial criar um ambiente de aprendizagem próximo ao nível de desenvolvimento dos alunos, mediado pelos professores para garantir uma aprendizagem de qualidade.

Contudo, observam que, apesar disso, há uma falta de abordagens que vejam o brincar como uma ferramenta intencional para impulsionar o desenvolvimento infantil e não consideram os processos de internalização desencadeados pelas brincadeiras e concluem que, ao adotar a perspectiva histórico-cultural, a educação de crianças com TEA deve focar em metodologias que promovam a interação social, o uso de jogos e brincadeiras estruturadas e a mediação pedagógica que valorize as potencialidades das crianças, contribuindo para um desenvolvimento mais inclusivo e efetivo no contexto escolar.

O estudo de Monteiro e Bragin (2016) discute as abordagens educacionais aplicadas a alunos com TEA, com o intuito de refletir sobre as ações pedagógicas normalmente realizadas com eles, objetivando trazer contribuições da perspectiva histórico-cultural para um novo olhar sobre a educação desses alunos, atestando a criticalidade da interação social e das práticas inclusivas no ambiente escolar.

Nesse viés, Monteiro e Bragin (2016) também utilizam a perspectiva histórico-cultural de Vigotsky para argumentar que o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem de forma mais eficaz quando há trocas sociais e interações significativas. Segundo as autoras, Vigotsky defendia que as funções psicológicas superiores se constroem no contexto social, e, portanto, isolar alunos com TEA em atividades repetitivas limita suas oportunidades de desenvolvimento.

Diga-se de passagem, a pesquisa de Monteiro e Bragin (2016) baseou-se em observações videogravadas e entrevistas com professores, revelando que,

muitas vezes, as práticas pedagógicas tradicionais com esses alunos se restringem à manutenção de comportamentos aceitos, sem explorar a socialização ou as capacidades cognitivas mais amplas.

Em rigor, os alunos são costumeiramente incentivados a realizarem tarefas de maneira autônoma, de caráter repetitivas, com ênfase no controle comportamental e focadas na terminalidade do que foi designado, com pouca interação social ou envolvimento com os colegas (Monteiro e Bragin, 2016).

Por oportuno, Monteiro e Bragin (2016), em suas constatações, relatam ainda que essas práticas seguem uma agenda fixa e previsível, considerada pelos professores como uma forma de desenvolver uma maior independência nos alunos, o que para as autoras, esse enfoque em atividades isoladas, limita o potencial de desenvolvimento, pois não explora a dimensão social e interativa, preponderante para a aprendizagem.

Em verdade, durante as observações, as pesquisadoras notaram uma mudança na postura da professora ao ser observada na sala de aula, levando-a a reconsiderar suas práticas pedagógicas e apesar de expressar uma insegurança inicial, começou a experimentar atividades fora da rotina, buscando interação e comunicação mais intensas com os alunos, como observado no relato:

[...] uma atividade que foge aos padrões da rotina e possibilitava ao aluno entrar em contato com a água de maneira lúdica e passar a diferenciar as temperaturas quentes e frias, a professora fez o seguinte relato: “Sabe, semana passada a atividade da água me fez pensar muita coisa. De início achei que aquilo nunca daria certo, mas até que foi bom por ser diferente” (Monteiro; Bragin, 2016, p. 886).

Nessa mudança de atitude, as pesquisadoras observaram que a professora passou a valorizar a comunicação espontânea e a promover atividades coletivas, mostrando uma nova abordagem em seu ensino, promovendo um ambiente interativo e mais estimulante.

Além dessas atividades, as pesquisadoras descrevem algumas atividades comuns encontradas no ensino de alunos com TEA e, entre as principais, estão aquelas que envolvem habilidades motoras e de atenção, como pareamentos e encaixes, realizadas em um ambiente individualizado e delimitado.

Mais que isso, a interação entre os docentes e discentes revelou uma mudança significativa na abordagem pedagógica, com maior ênfase na comunicação e em atividades coletivas e apesar dos desafios apresentados aos alunos com TEA, as práticas pedagógicas centradas na interação social mostraram-se viáveis, e reforçam a notabilidade do papel da escola e do trabalho pedagógico na inclusão desses alunos.

Merece registro o estudo de Gonçalves, Picharillo e Pedrino (2017), que descrevem uma prática pedagógica realizada em uma escola municipal de Educação Infantil em São Paulo, envolvendo duas crianças do público-alvo da Educação Especial, porém, a pesquisa aborda o TEA de forma geral, sem detalhar os níveis de suporte dos alunos participantes no estudo. As autoras planejaram a atividade pedagógica utilizando um *software* educativo, selecionado de um repositório *online* de objetos educacionais.

Interessa trazer à baila que, após pesquisa no Banco Internacional de Objetos Educacionais, o *software* JClic foi escolhido devido à sua adequação para a faixa etária, sua interface simples e adequação ao conteúdo sobre características dos animais, que já estavam sendo ensinados aos alunos, além de estimular a participação das crianças por meio da gravação e imitação dos sons (Gonçalves; Picharillo; Pedrino, 2017).

Como parêntese explicativo, é pertinente aclarar que a atividade foi desenvolvida por uma das pesquisadoras durante o estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, com uma turma composta por vinte e dois alunos, com idades entre quatro e cinco anos, matriculados na penúltima etapa da Educação Infantil. Dois alunos, em particular, foram incluídos no grupo: um deles, diagnosticado com TEA, identificado pela inicial “G.”; e outro, identificado como “M.”, que apresenta dificuldades na comunicação oral.

Utilizando o *software* JClic, a pesquisadora desenvolveu a atividade começando pela apresentação aos alunos dos animais ilustrados no jogo, reproduzindo os sons que emitiam. Um aluno de cada vez escolhia um animal, ouvia e imitava o som, que era gravado e posteriormente reproduzidos para toda a turma ouvir.

Como bem observaram Gonçalves, Picharillo e Pedrino (2017) durante a atividade, os alunos demonstraram cooperação, mantendo-se atentos e em silêncio para ouvir as escolhas dos colegas e as gravações das imitações. Todos os alunos da turma participaram ativamente e um deles, o aluno “M.” — com dificuldades de comunicação oral —, escolheu imitar um gato e foi chamado por último de forma estratégica, para permitir que observasse seus colegas e o resultado da atividade. Durante a espera para aguardar a sua vez, a pesquisadora percebeu que “M” apresentou sinais de inquietação, tentando se levantar diversas vezes, demonstrando interesse na participação.

Como observação pertinente, o objetivo principal da atividade com o *software* JClic foi promover a interação entre os alunos e desenvolver habilidades de comunicação, especialmente, para aqueles com dificuldades, como o aluno com TEA e o aluno com limitações na comunicação oral (Gonçalves; Picharillo e Pedrino, 2017).

A atividade, a propósito, incentivou cada aluno a ouvir o som emitido por um animal, identificar e imitar esse som, promovendo tanto a identificação auditiva quanto a expressão oral ao relacionar o som ao animal escolhido (Gonçalves; Picharillo; Pedrino, 2017).

Portanto, o objetivo foi reproduzir ou identificar o som, focando na interação social, na comunicação e no desenvolvimento da expressividade dos alunos. A professora regente da turma considerou a atividade positiva e expressou o desejo de realizar atividades semelhantes no futuro (Gonçalves; Picharillo e Pedrino, 2017). Os autores avaliaram que o uso do *software* educacional JClic fortaleceu a interação entre as crianças e a pesquisadora contribuindo para aprendizagens significativas, especialmente para alunos com dificuldades de comunicação. A prática pedagógica, mediada pelo professor, foi determinante para estimular a expressividade e a criatividade dos alunos na educação infantil.

Do mesmo modo, Pereira (2019) realizou um estudo de campo com abordagem qualitativa, conduzido por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas em escolas municipais, com o objetivo de pesquisar os desafios da inclusão escolar de alunos com TEA em classes de Educação Infantil.

A título de interpolação, a análise dessas práticas revela uma preocupação central dos docentes como, o planejamento pautado nas necessidades e

demandas individuais de seus alunos, bem como as adaptações nas estratégias pedagógicas sempre que se mostram pertinentes.

Assim, os resultados dessa abordagem refletem a preponderância desse aspecto para compreender a realidade diária na educação, não pode ser rigorosa de maneira padronizada e não é possível estabelecer uma única prática ou material específico para atender alunos com TEA.

Na análise dos dados, endossa-se que as professoras têm a preocupação de enxergar seus alunos como sujeitos individuais, levando em consideração a diversidade das realidades apresentadas em suas salas de aula e observa que elas não se limitam apenas às questões curriculares, mas se empenham apesar da fragilidade de suas formações e da falta de preparo específico para a inclusão de alunos com TEA.

Pereira (2019), de modo complementar, afirma que a formação docente voltada para a diversidade e que abrange a formação humana é de suma preponderância e se torna evidente quando os professores se deparam com as múltiplas realidades encontradas nas escolas. A existência de fragilidades nas práticas educativas, muitas vezes resultado de processos formativos padronizados, referem-se a modelos de formação na docência que são generalizados e não levam em conta as particularidades dos alunos.

Esses processos são orientados por uma estrutura curricular tradicional e homogênea, focada em conteúdos e metodologias convencionais, que muitas vezes negligenciam a preparação específica para lidar com a diversidade presente nas salas de aula (Pereira, 2019).

Pereira (2019) assinala que esse tipo de formação não proporciona aos professores as ferramentas e sensibilidades necessárias para atender as demandas de inclusão, resultando em práticas educativas fragilizadas diante das diferentes realidades dos estudantes.

Uma formação que prioriza a dimensão humana e uma abordagem sensível à diversidade permitiria aos professores desenvolver práticas mais inclusivas, adequadas e comprometidas com as necessidades de cada aluno, favorecendo uma inclusão efetiva na educação infantil (Pereira, 2019).

Nesse arcabouço, a questão de inclusão é tratada no relato de experiência de Teixeira e Ganda (2019), sobre a trajetória escolar do aluno chamado

Eduardo, conforme é citado pelas autoras, com avaliação inicial de TEA - nível 1 de suporte, cujo acompanhamento de Eduardo ocorreu no período de 2017 a 2018, quando ele tinha de 4 à 5 anos de idade, com a autorização da mãe. Durante o período em que uma das autoras realizou o trabalho, era estudante do curso de Pedagogia na instituição FPM e atuava como profissional de apoio, contratada como estagiária pela Prefeitura de Carmo do Paranaíba – MG.

Acrescente-se que Teixeira e Ganda (2019) relatam que a criança recebia acompanhamento na escola, por profissionais da área de psicologia e fonoaudiologia na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), bem como acompanhamento com um neuropediatra em um centro de saúde. Quando ela iniciou com a turma de Eduardo, ele estava chorando e se agarrando à sua “tia” de referência na escola. No entanto, desde o primeiro momento, o aluno estabeleceu um vínculo de confiança com a profissional de apoio.

As pesquisadoras escrevem que Eduardo enfrentava desafios, como o incômodo com o barulho do sino, recusava a entrar na sala, preferindo ficar no chão embaixo da mesa ou andar em círculos, fazia suas necessidades fisiológicas na roupa ou no jardim da escola, tinha pouca comunicação verbal e visual e evitava interações durante o lazer. A observação atenta desses comportamentos foi decisiva para entender suas necessidades e criar estratégias de apoio e intervenção.

Durante o trabalho, a profissional de apoio distribuiu uma rotina clara e objetiva para a criança, usando imagens para ajudá-la a compreender as atividades diárias e após 15 dias, a aluno começou a se adaptar à instituição, aprendendo a fazer fila, entrar na sala, sentar e usar o banheiro e com relação a hipersensibilidade auditiva do discente, relata que:

Trabalhei o som dos animais, barulho do trânsito, o som de ambientes calmos, usando a discriminação auditiva, mas sempre respeitando seu próprio limite e o elogiando. Assim despertava o interesse quando fosse repetir essa atividade, lembrando que se aprende por meio da repetição e com alunos autistas não é diferente (Teixeira e Ganda, 2019, p. 130).

Essa abordagem adaptativa permitiu o progresso do menino na escola, melhorando sua fala, audição e comportamentos repetitivos:

Ensinei-o a pegar no lápis depois de muitas atividades de coordenação motora fina (rasgar papel, fazer bolinhas, fazer rabiscos com o giz de cera, colocar canudinho cortado no barbante) dentre outras, e sempre sentava de frente a ele e colocava objetos na frente do meu nariz assim conseguia que ele olhasse (Teixeira; Ganda, 2019, p. 130).

Nesse sentido, as atividades ajudaram a desenvolver a habilidade motora necessária para segurar o lápis de forma adequada e, ainda, desenvolveu uma estratégia visual, sentando-se de frente para o aluno e colocando objetos na frente de seu nariz. Ao fazê-lo, conseguiu chamar a atenção do aluno e direcioná-lo para as atividades, facilitando o processo de aprendizado.

Durante a experiência, ao perceberem que Eduardo não estava se sentindo bem, a profissional de apoio se antecipava e retirava-o do lugar, pedindo para que respirasse devagar, mas sem tocar no aluno para não o deixar irritado. Utilizou ainda materiais concretos e o método TEACCH para ensinar o alfabeto, os numerais e a escrita do próprio nome.

Destarte, ao final do período da experiência, elas observaram que o aluno se transformou em um garoto sociável, realizando leituras de livros para toda a turma, participando quando a professora regente fazia questionamentos a ele e se sentia confortável ao fazer apresentações em eventos festivos.

Dessa experiência, as pesquisadoras sugerem estratégias e práticas pedagógicas aos professores que atuam com criança diagnosticada com TEA, como por exemplo:

- É fundamental descobrir as preferências do aluno com TEA para criar atividades que a motivem, caso ele não demonstre interesse no conteúdo ensinado.
- Essas crianças têm dificuldade em expressar sentimentos e entender expressões faciais. Plaquinhas com emoções podem ajudá-las a compreender e expressar emoções ao longo do tempo.
- Se a criança não consegue se comunicar, é conveniente que os professores estejam atentos para evitar crises. Algumas crianças com TEA, que ainda não adquiriram a habilidade de verbalizar desejos, podem expressar necessidades através de choro ou movimentos bruscos. Paciência e compreensão são essenciais para lidar com essas situações.
- Estabelecer uma rotina diária é importante para alunos com TEA, ajudando a evitar crises e reduzir a ansiedade. Em casa e na escola, utilizar um calendário

colorido e interativo pode ser útil para planejar e comunicar as atividades do dia ou da semana.

- É indispensável explicar e antecipar as atividades para a turma usando materiais visuais coloridos para despertar interesse, como um relógio de rotina colorido com diferentes cores para cada parte do dia.
- Para desenvolver o contato visual, brincadeiras como esconde-esconde, bolha de sabão e outras interações visuais devem ser incentivadas. Estratégias de reforço positivo, como oferecer recompensas por manter o olhar por mais tempo, podem ser eficazes.
- Alguns alunos têm sensibilidades táteis. Estratégias como tocar partes menos sensíveis do corpo gradualmente podem ajudar a superar resistências a materiais, como areia, ou tinta.
- Utilizar métodos concretos e lúdicos, como contar histórias com o auxílio de fantoches, imagens e músicas, ajuda na compreensão e aprendizagem das crianças com TEA.
- Elogiar cada conquista da criança é fundamental para reforçar sua autoestima e incentivar atividades futuras.
- Dividir tarefas em partes menores ajuda a manter a atenção da criança e a evitar cansaço, facilitando a conclusão das atividades.
- Ao se comunicar, utilizar frases curtas e objetivas simplifica o entendimento para crianças com TEA.
- Na sala de aula, ter brinquedos sensoriais e pedagógicos pode ajudar a criança a se manter focada. Estabelecer intervalos regulares para brincar entre atividades pedagógicas promove uma transição mais tranquila.
- Estimular a autonomia é essencial para construir autoestima. Docentes podem incentivar as crianças a ajudarem em tarefas diárias ou serem assistentes na sala de aula, começando com atividades simples e aumentando gradualmente a complexidade.
- Para promover a inclusão, os professores devem apresentar crianças com TEA aos colegas, explicando suas necessidades. Nomear colegas para brincar e ajudar nas interações sociais pode facilitar a socialização, sempre garantindo que as outras crianças participem voluntariamente e se sintam felizes em ajudar.

- É essencial orientar a turma a ter paciência e a manter o silêncio quando o aluno com TEA demonstrar agitação, e chamar a atenção do professor se entenderem que ele está em crise ou em risco.

Além do exposto, Teixeira e Ganda (2019) apontam a vitalidade de proporcionar um ambiente e materiais adequados às necessidades especiais do aluno, bem como a presença de um profissional de apoio durante as atividades pedagógicas, visto que o profissional de apoio desempenha o papel de mediador, sendo responsável por trabalhar o conhecimento de forma compreensível, contribuindo para o desenvolvimento da confiança, autonomia e interação social, aspectos nucleares para o desenvolvimento de maneira integral do aluno.

Com base na literatura e na experiência prática, o estudo salienta que existem atividades pedagógicas que favorecem a inclusão e o desenvolvimento dos alunos com TEA e, sustenta a importância da formação técnica dos profissionais de apoio para promover a inclusão (Teixeira; Ganda, 2019).

Vale assinalar ainda que, sobre a capacitação dos professores para o ensino de ciências, Ledur e Nobre (2021) afirmam que os docentes não possuem um entendimento adequado sobre alfabetização científica e além disso, há uma crença entre esses profissionais de que alunos diagnosticados com TEA não são capazes de assimilar conhecimentos no campo das ciências.

Desta forma, se faz necessário ampliar a perspectiva do professor sobre esse tema e para tanto, as autoras realizaram um estudo com o intuito de analisar as concepções de professores titulares da educação básica, envolvidos no processo de inclusão de alunos com TEA, identificando possibilidades didáticas e desafios para a prática docente.

Participaram voluntariamente deste estudo, dez docentes de ciências/biologia que atuam com crianças com TEA na educação básica, na região metropolitana de Porto Alegre/RS. A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa e exploratória, caracterizada como uma pesquisa básica estratégica.

Como nota contextual, importa dizer que a coleta de dados ocorreu em duas etapas principais: primeiro, foi realizada uma revisão de literatura, com caráter bibliográfico, nas plataformas Google Acadêmico e SciELO. Em seguida, foi aplicado um questionário semiestruturado ajustado da publicação de Silva

(2016). A análise dos resultados foi conduzida pelo método de análise interpretativa, seguindo as orientações de Rosenthal (2014).

Por outro lado, o artigo de Ledur e Nobre (2021) ressalta a primazia de um planejamento didático específico para alunos com deficiência, promovendo a colaboração entre professor, escola, família, alunos e governos.

Nesta perspectiva, Guiterio (2016, p. 42 *apud* Ledur; Nobre 2021) detalha a necessidade de escolher metodologias com base nas particularidades dos alunos com TEA, sugerindo o uso de recursos como mapas, figuras, materiais concretos, jogos didáticos para aplicar conceitos abstratos, e ainda observa que para proporcionar a aprendizagem de alunos com TEA é preciso utilizar atividades pedagógicas priorizando recursos visuais que considerem as características individuais de cada aluno.

Na mesma direção, Xavier, Silva e Rodrigues (2017 *apud* Ledur; Nobre 2021) enfatizam a importância de sequências didáticas como estratégias diferenciadas, considerando as características individuais das crianças, para otimizar a aprendizagem.

Similarmente, Ledur e Nobre (2021) identificaram que apenas dois professores participantes tiveram uma formação continuada sobre TEA e que alguns dos outros professores não tinham conhecimento sobre as características dos alunos com TEA, afirmando que essa falta de conhecimento pode afetar o desenvolvimento do potencial e das habilidades desses alunos.

Porém, mesmo com a maioria dos professores não tendo conhecimento específico sobre TEA, eles utilizavam adaptações, incluindo analogias, tecnologias, materiais concretos e estratégias lúdicas conforme o nível cognitivo dos alunos (Ledur; Nobre, 2021).

Enriquecendo o caleidoscópio analítico, a pesquisa de Ischkanian e Ischkanian (2022) intencionou proporcionar uma ferramenta estruturada para alunos com TEA registrarem e refletirem sobre seu desenvolvimento de habilidades ao longo do tempo, cujo foco foi a criação de portfólios educacionais que permitissem uma análise minuciosa e seletiva das produções das crianças com TEA. Na verdade, o alegado propósito foi o de promover um diálogo entre os envolvidos no processo educativo, contribuir para a conscientização dos alunos

sobre seus avanços e proporcionar um meio para que se tornassem protagonistas de sua aprendizagem.

No mosaico pormenorizado, o estudo não fornece detalhes específicos sobre a metodologia, procedimentos ou análise dos dados, porém, observa-se que o foco do estudo envolveu uma abordagem qualitativa, dada a ênfase na reflexão, na análise constante das produções dos alunos e na avaliação do processo educativo.

Da mesma maneira, a menção à necessidade de registros detalhados e organizados no portfólio, bem como a ênfase na reflexão constante, sugere uma abordagem mais qualitativa e centrada no aluno, que visa a compreender e melhorar a experiência educacional das crianças com TEA.

Ao final, Ischkanian e Ischkanian (2022) argumentam que o ensino e a aprendizagem de crianças com TEA, ocorre de forma individualizada, considerando a diversidade de habilidades e necessidades de cada aluno e o uso de portfólios oferece uma estrutura para que as crianças reflitam sobre suas produções e desenvolva as habilidades cognitivas.

Assim, os autores corroboram o que foi abordado nas pesquisas anteriores de Alves, Alves (2016) e Monteiro, Bragin (2016), ou seja, que o aprendizado ocorre na interação social e o brincar mediado é uma ferramenta necessária para a aprendizagem de crianças com TEA e enfatizam a importância do papel da escola e do trabalho pedagógico na inclusão desses alunos.

Nessa toada, Ischkanian e Ischkanian (2022) também concordam com Bianchi (2017) e Teixeira e Ganda, (2019), em utilizar modelos de intervenção, tanto reconhecidas quanto técnicas de comunicação alternativas, como o TEACCH e PECs.

O Projeto “Autismo e Educação” proposto por Ischkanian e Ischkanian (2022), é baseado em abordagens do método TEACCH, ABA e a utilização de PECs no Ensino Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, oferecendo aos professores, sejam eles experientes ou iniciantes, opções para elaborarem um planejamento pedagógico fundamentado em pesquisas de métodos e técnicas que promovam o desenvolvimento de habilidades.

Vale dizer que a ciência ABA (*Applied Behavior Analysis*) é descrita por Ischkanian e Ischkanian (2022) como um tipo de intervenção comportamental que

busca reduzir comportamentos inadequados e aumentar os comportamentos desejados através de reforços positivos e condicionamento.

Ter conhecimento sobre os diferentes modelos de métodos educacionais para alunos com TEA é essencial para promover avanços na educação e sugerem a leitura do portfólio: Estratégia para mudar comportamentos indesejados³.

Essa abordagem é muito útil pois oferece sugestões de procedimentos metodológicos, permitindo que o educador, ao observar o comportamento do aluno, desenvolva novas perspectivas sobre suas práticas pedagógicas.

Na mesma cadeia argumentativa, Ischkanian e Ischkanian (2022) relatam sobre outro método importante, o ensino estruturado, trata-se de um método comportamental e cognitivo especialmente para o ambiente pedagógico que exige atenção, organização visual e estrutural.

Segundo esse estudo, o ensino estruturado visa a organizar o ambiente de aprendizagem de forma clara e previsível utilizando recursos visuais e rotinas para promover a compreensão e a aprendizagem de alunos com TEA. Essa metodologia é baseada no método TEACCH, criado pelo Dr. Eric Schopler, desenvolvido na Universidade da Carolina do Norte, nos Estados Unidos, na década de 1970 (Fonseca; Ciola, 2014).

A referida pesquisa relata que o método foi adaptado e difundido no Brasil por profissionais como a Dra. Viviane Costa de Leon, pioneira na introdução e adaptação do método TEACCH. Com mais de 27 anos de experiência e certificação internacional como *Advanced Consultant* TEACCH. Destaca-se, igualmente, Maria Elisa Granchi Fonseca, uma das principais difusoras dessa prática baseada em evidências científicas aqui no Brasil, que acumula mais de três décadas de atuação clínica e educacional. Ela adaptou e implementou o modelo TEACCH em diversas instituições, contribuindo, significativamente, para a educação de pessoas com TEA no país (Fonseca; Ciola, 2014).

Nessa conformidade, o ensino estruturado busca promover a autonomia, reduzir a ansiedade e contribuir com a compreensão das atividades por meio de estratégias visuais e organização do espaço físico. Tem, pois, como objetivo

³ Disponível gratuitamente no link: <https://pt.slideshare.net/SimoneHelenDrumond/92-autismo-mudando-comportamentos-indesejados-por-simone-helen-drumond>.

compreender a maneira como indivíduos com TEA percebem o mundo, interagem, aprendem e reagem ao ambiente, com a intenção de promover um aprendizado que favoreça a autonomia e a funcionalidade (Fonseca; Ciola, 2014).

Dentro dessa abordagem, é fundamental que os ambientes escolares e familiares sejam adaptados de forma a reduzir comportamentos considerados inadequados, ao mesmo tempo em que se fortalece o processo de aprendizagem. Isso inclui, também, a adaptação dos materiais pedagógicos utilizados pelo estudante com TEA (Fonseca; Ciola, 2014).

De acordo com Fonseca e Ciola (2014), os elementos fundamentais do ensino estruturado incluem:

- Divisão clara dos espaços para diferentes atividades, facilitando a compreensão do aluno sobre o que se espera em cada área.
- Utilização de cronogramas com pictogramas, fotos ou textos que indicam a sequência de atividades, proporcionando previsibilidade e segurança.
- Estruturação das tarefas em etapas claras e sequenciais, indicando o que deve ser feito, quanto tempo levará e onde será realizado.
- Uso de instruções simples e recursos visuais que auxiliam na compreensão e execução das atividades.

Esses elementos visam a criar um ambiente de aprendizagem que respeite as necessidades individuais dos alunos com TEA, promovendo seu desenvolvimento cognitivo, social e comunicativo (Fonseca; Ciola, 2014).

Nesse sentido, as salas de aula devem ser organizadas de forma simples, sem decoração, e com apenas os materiais necessários para evitar distrações. A estruturação visual é essencial, utilizando etiquetas com nomes, quadros de entrada e saída, e calendários visuais que ajudam a antecipar atividades e a criar previsibilidade (Ischkanian; Ischkanian, 2022).

Alinhado a essa concepção, Figueiredo (2009) afirma que, o ensino estruturado tem se sobressaído como uma das abordagens mais eficazes no processo de aprendizagem de alunos com TEA.

Outra alternativa educacional é o PECS. De acordo com Ischkanian e Ischkanian (2022), que corroboram as considerações de Ledur e Nobre (2021), este método de comunicação alternativa contribui com alunos com TEA que ainda

não verbalizam, utilizando cartões de imagens para apontar e se comunicar, ajudando na interação e no desenvolvimento da fala.

Para tanto, é preciso cuidado na seleção das imagens, para representar os objetos e situações que o aluno utiliza, permitindo que expresse seus desejos, pois a aprendizagem das crianças com TEA precisa ser direta e objetiva. Algumas práticas são recomendadas, como o uso de frases claras e simples, modelando o discurso e adaptando o vocabulário conforme a capacidade de compreensão de cada aluno. É meritório conceder tempo suficiente para que uma criança processe as informações, utilizando pausas e ajustando o ritmo da fala.

Gonçalves, Picharillo e Pedrino (2017) e Ischkanian e Ischkanian (2022) convergem em suas abordagens sobre o uso de atividades de imitação para desenvolver habilidades de comunicação em alunos com TEA, especialmente naqueles com dificuldades na fala.

Em complemento, Ischkanian e Ischkanian (2022) relatam que atividades de imitação e jogos são eficazes para ensinar regras de comunicação, como esperar a vez e manter a conversa, propondo que o ensino deve incorporar tanto gestos quanto palavras para encorajar a comunicação espontânea.

Como corolário, a pesquisa de Madureira *et al.* (2020) tem como objetivo escrutinar como tem sido discutida a prática pedagógica voltada para alunos com TEA nas dissertações produzidas no período de 2011 e 2021, com base em um levantamento na base de dados da CAPES e na BDTD, para investigar a prática pedagógica de professores que lecionam para alunos com TEA.

No bojo dessa análise, identificou-se um total de 57 trabalhos relacionados ao tema. Porém, apenas seis deles se concentraram diretamente nas práticas pedagógicas para alunos com TEA no contexto de escolas de ensino regular, apontando a relevância de investigar mais profundamente o assunto, considerando a necessidade de orientar estratégias didáticas para atender a esse público específico.

Vale ressaltar que os resultados do estudo indicam que a inclusão escolar de alunos com TEA continua sendo um desafio significativo para muitos professores, em adaptar e planejar atividades interessantes para a criança e de acordo com as necessidades individuais dos alunos, muitas vezes precisando de professor auxiliar para o processo de aprendizagem.

Contudo, deve-se considerar a formação para a docência e contínua dos profissionais da educação, já que é muito relevante na contribuição direta nos procedimentos de inclusão escolar, pois a implementação prática da escola para todos ainda está em desenvolvimento e é importante o comprometimento por parte dos professores em adaptar suas atividades práticas e procurar recursos no estabelecimento de ensino e com parcerias externas, como a secretaria de educação, com foco no desenvolvimento dos alunos, empregando atividades lúdicas para promover a participação e o desenvolvimento da aprendizagem.

É conveniente sublinhar que Madureira *et al.* (2022), ao delinearem o estado da arte sobre as práticas pedagógicas para alunos com TEA, realçam a indispensabilidade de escolas incluírem, no planejamento, atividades que não se restrinjam apenas aos aspectos cognitivos, ou seja, voltadas para o aprendizado da leitura e escrita, tendo em vista a necessidade das atividades lúdicas, enfatizando seu papel no desenvolvimento psicomotor.

Além disso, descrevem que compreender as regras presentes nos jogos e brincadeiras é muito determinante, pois isso contribui de forma positiva para que as crianças convivam e interajam efetivamente em variados contextos sociais e nas diversas áreas do conhecimento (Madureira *et al.*, 2022).

Madureira *et al.* (2022) afirmam que estudos com esta ênfase são de suma importância, na medida em que podem oferecer orientações práticas e pedagógicas vitais para aprimorar a aprendizagem desse grupo de estudantes.

Os autores enfatizam a urgência da implementação de práticas pedagógicas inclusivas e da formação na docência dos professores para acolher e ensinar considerando todos os aspectos, cognitivos, emocionais, sociais e comunicativos dos alunos com TEA (Madureira *et al.*, 2022). Além disso, sugerem que futuras pesquisas devam continuar explorando abordagens que capacitem os docentes a lidarem de forma eficaz com esse público, identificando suas reais dificuldades e oferecendo formações embasadas em abordagens e teorias respaldadas pela pesquisa (Madureira *et al.*, 2022).

Como acréscimo, Madureira *et al.* (2022) apontam a pertinência de promover ações e procedimentos que garantam efetivamente seus direitos à educação e ao aprendizado e sugerem que mais pesquisas possam desmistificar estigmas e oferecer sugestões e estratégias de ensino baseadas em evidências,

forneendo orientaões valiosas para os professores do ensino regular que atendem alunos com TEA.

Em similitude analítica, a pesquisa desenvolvida por Pinto, Godoy e Costa (2022) analisou as estratégias pedagógicas empregadas tanto no ensino regular quanto no AEE para uma aluna diagnosticada com TEA. O estudo é de natureza qualitativo e descritivo, envolveu três professoras do magistério do Estado do Paraná, uma atuando no AEE e duas no 1º ano do Ensino Médio com uma aluna diagnosticada com TEA.

Todavia, devido à pandemia da COVID-19, a coleta de dados ocorreu de forma *online*, por meio de questionários abertos, aplicados à professora do AEE e às docentes do ensino médio, abordando aspectos da inclusão escolar. A análise interpretativa buscou interligar os dados identificados com o referencial teórico escolhido, seguindo uma abordagem metodológica fundamentada em Duarte (2004).

Em equivalente remate, a conveniência da colaboração entre os professores do ensino regular e AEE é compreendida pelas autoras da seguinte forma:

[...] os do ensino comum são especialistas em conteúdo específico de determinada disciplina escolar, enquanto os da educação especial são especialistas em avaliações e conteúdo específico sobre a educação especial necessários para a elaboração das adaptações curriculares (Silva, 2007 *apud* Pinto; Godoy; Costa, 2022, p. 14).

Portanto, a colaboração entre esses dois grupos de professores é vista como uma forma de unir o conhecimento pedagógico do ensino regular com a experiência necessária para garantir a inclusão e a adaptação do currículo para todos os alunos, considerando as suas necessidades individuais. Essa colaboração resulta em um ensino mais eficaz e adequado às diferentes características dos estudantes.

Nesse sentido, o processo de inclusão é confirmado com a abertura dos professores para o ensino colaborativo e a urgência da integração entre ensino comum e docente especialista e Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) na promoção da educação inclusiva, com objetivo de eliminar distinções entre ensino

especial e regular, buscando um ensino verdadeiramente inclusivo, o que para as autoras torna o ensino e a aprendizagem de crianças com TEA, apesar de desafiadores, enriquecidos pela colaboração entre docentes do ensino regular e profissionais do AEE.

No espelhamento conceitual, o trabalho colaborativo entre esses profissionais da educação é visto pelos pesquisadores, como essencial para adaptar os conteúdos e métodos, facilitando a assimilação dos conteúdos pela aluna com TEA, posto que os professores de ensino regular possuem *expertise* no conteúdo disciplinar, enquanto os especialistas em educação especial são fundamentais para adaptar as estratégias pedagógicas, utilizando adaptações, suportes, e a busca por formas de proporcionar a aprendizagem da aluna com TEA (Pinto; Godoy; Costa, 2022).

Assim, a atuação conjunta entre o professor regular e o especialista facilita o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação dos alunos, permitindo que a aluna participe das mesmas atividades e avaliações, sempre com o apoio do AEE, contudo, embora haja esforços para compartilhar o Plano de Trabalho Docente (PTD), a docente de AEE relata dificuldades em acessar antecipadamente os conteúdos das aulas, o que limita as adaptações necessárias (Pinto; Godoy; Costa, 2022).

Como observado, os trabalhos pesquisados apontam alguns aspectos fundamentais que devem ser considerados na promoção do ensino e da aprendizagem para alunos com TEA. Salientam-se as contribuições significativas da perspectiva histórico-cultural, que enfatiza o papel central da mediação e do brincar como ferramentas pedagógicas essenciais.

Além disso, é essencial a utilização de estratégias pedagógicas individualizadas e métodos visuais, concretos e lúdicos que respeitem as individualidades de cada aluno. Percebe-se, também, a necessidade de uma formação docente especializada, que capacite os professores a superar as limitações impostas por uma formação padronizada.

Correlativamente, a colaboração entre docentes do ensino regular e profissionais do AEE é outro aspecto importante, já que promove a adaptação de conteúdos e cria ambientes inclusivos.

Por fim, as pesquisas ressaltam a imperatividade de metodologias que incentivam a interação social e o desenvolvimento das habilidades comunicativas, promovendo uma educação que valoriza o desenvolvimento acadêmico, cognitivo, social e afetivo desses alunos em suas particularidades.

Com relação aos estudos pesquisados na BDTD, encontramos o seguinte:

Quadro 5: Resultados das buscas realizadas na BDTD

ANO/NATUREZA	AUTOR(ES)	TÍTULO	OBJETIVO	DISPONÍVEL EM
2017 Dissertação	Rafaela Cristina Bianchi	A educação de alunos com transtornos do espectro autista no ensino regular: desafios e possibilidades	Analisar as possibilidades, assim como, as dificuldades que os docentes encontram no trabalho de inclusão de alunos autistas no ensino regular	http://hdl.handle.net/11449/150651
2020 Dissertação	Thaís Naiani Menezes Gomes de Oliveira	A inclusão escolar e a prática pedagógica no trabalho com crianças com Transtorno do Espectro Autista: desafios e possibilidades na atuação de profissionais da educação infantil	Compreender como as práticas pedagógicas têm sido desenvolvidas pelos profissionais da educação que lidam com crianças com transtorno do espectro autista na Educação Infantil	http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/9051
2022 Dissertação	Daniele Rita Cruz	Formação de professores da educação infantil acerca dos mitos e concepções sobre o ensino da criança com autismo	Elaborar e implementar um programa online de formação sobre as concepções acerca do ensino da criança com TEA na Educação Infantil	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16051

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Bianchi (2017) conduziu uma pesquisa de campo com foco em analisar as possibilidades e os desafios que os professores enfrentam ao incluir alunos com

TEA no ensino regular. O estudo de natureza qualitativa foi desenvolvido em uma escola pública de São Paulo, com 27 instituições escolares, das quais três delas foram selecionadas com base na matrícula de alunos com TEA, abrangendo diferentes variações do espectro desde o Nível 1, 2 e 3 de suporte.

Os participantes desta pesquisa foram professoras de Educação Especial responsáveis pelo AEE e professoras regentes de salas regulares do 1º ao 5º ano que tinham alunos com diagnóstico inicial de TEA, além das coordenadoras pedagógicas de cada escola. Para a coleta de dados, a autora utilizou entrevistas semiestruturadas, com roteiros específicos para cada grupo: professoras da sala regular, professoras do AEE e coordenadoras pedagógicas.

Esses roteiros foram elaborados com base na revisão bibliográfica, de forma a atender às responsabilidades e funções de cada grupo e aos objetivos da pesquisa.

Entre outros aspectos, Bianchi (2017) abordou os desafios enfrentados pela educação escolar de crianças com TEA nas escolas regulares brasileiras, pondo em relevo a resistência do sistema educacional e da sociedade à diversidade. A sociedade é descrita como sendo ainda excludente, refletindo na lentidão da aceitação e respeito à diferença, o que resulta na necessidade de incentivo à inclusão devido à existência da exclusão.

Importa recordar que o papel das políticas públicas de educação inclusiva é ressaltado pela autora, como uma forma de impulsionar a transformação social, buscando validar os direitos das pessoas com deficiência. Apesar dos avanços legais, a pesquisa aponta desafios encontrados no processo de inclusão, como a falta de profissionais especializados, materiais adequados, falta de interação entre escola e família, carência formação na docência e a falta de informações sobre os diversos espectros do TEA pelos profissionais da educação (Bianchi, 2017).

Diante dessas dificuldades, o estudo sugere indicadores que identifiquem os principais óbices na construção de cursos para capacitar os professores na prática pedagógica com crianças com TEA, visando a minimizar obstáculos identificados pelas docentes e mostrando a importância desse profissional estar aberto a adquirir conhecimentos sobre o TEA, compreender sua complexidade e enxergar cada criança como uma pessoa única, indo além do e considerando sua personalidade e potencial (Bianchi, 2017).

Releva evocar Bianchi (2017), que afirma que os principais desafios enfrentados pelos professores em relação aos alunos com TEA estão relacionados à dificuldade de comunicação, compreensão do funcionamento cognitivo e manejo dos comportamentos típicos do espectro autista.

De acordo com a dificuldade de comunicação, a proposta de formação na docência com foco no TEA deve abordar aspectos relacionados à linguagem, focando a comunicação com a criança:

Neste caso é preciso que o curso reserve em sua grade uma parcela considerável de tempo para debruçar-se sobre a questão da linguagem e da comunicação com o aluno autista, que leve os professores a compreenderem que um número expressivo de casos de autismo severo não desenvolve a linguagem oral, justamente pela dificuldade em concentrar-se ao ambiente e interagir com as pessoas, neste caso ocorre um distúrbio motor da fala, que se caracteriza pela dificuldade de programação e planejamento das sequências dos movimentos motores da fala, resultando em erros de produção dos sons (Hall, 2007) assim é necessário que se encontre mecanismos alternativos de interação comunicacional com o aluno (Bianchi, 2017, p. 104-105).

A autora sugere ser aconselhável que a formação forneça orientações aos docentes sobre como aplicar diversos programas de comunicação alternativa, o que implica que os docentes devem receber instruções e treinamento específicos para compreender e implementar estratégias relacionadas a diferentes métodos de comunicação alternativa, corroborando Ischkanian e Ischkanian (2022) e Ledur e Nobre (2021), quando defende que este método de comunicação alternativa contribui para o desenvolvimento de alunos com TEA “[...] por ser tratar de uma estratégia fácil de ser assimilada pelos professores e demandar poucos recursos financeiros, é um dos sistemas de comunicação alternativa mais utilizados [...]” (Bianchi, 2017, p. 105).

Quanto à dificuldade em compreender o funcionamento cognitivo da criança com TEA, a autora propõe alguns indicadores que podem ser incorporados na formação para auxiliar os professores a minimizar essas dificuldades.

Percepção sensorial desordenada: o autista possui uma sensibilidade muito grande aos estímulos, sonoros e visuais, porém toda sua percepção sensorial é confusa e desordenada, é

preciso orientar o educador para que tenha consciência deste aspecto e o leve em consideração durante a elaboração de sua proposta de ensino (Bianchi, 2017, p. 105).

Ela, ainda, põe em evidência a inexorabilidade de incluir no processo de formação do professor o aprendizado sobre como trabalhar com a memória visual da criança. Isso é considerado uma ferramenta valiosa para facilitar o processo de aprendizagem. Outro indicador proposto é:

Concentração, atenção e memória: A dificuldade de concentração do autista pode estar na quantidade extremamente grande de informações e estímulos ao seu redor, durante essa formação o professor precisa assimilar conceitos sobre o funcionamento dos processos cognitivos para então conseguir compreender a forma como o aluno autista aprende, neste caso o docente perceberá que precisará indicar as tarefas começando pelas mais simples, e curtas até chegar às mais complexas (Bianchi, 2017, p. 105).

Além disso, o aspecto mais abordado pelos professores está relacionado aos comportamentos das crianças com TEA. Segundo Bianchi (2017), esses comportamentos muitas vezes servem como indicadores de desejos ou desconfortos dos alunos. Porém, não raras vezes, passam despercebidos e são incompreendidos pelos educadores que não possuem conhecimento suficiente sobre o assunto. Em vista disso, a autora sugere que sejam abordadas as

Estereotipias: referem-se à tendência em repetir certos padrões motores, como um balançar de mãos, ou repetir uma rotina constantemente como organizar e reorganizar um bloco de peças, informações sobre estereotipias necessitam estar presentes ao se pensar em uma formação, uma vez que o professor precisa compreender que existem certos gatilhos que desencadeiam esses comportamentos que geralmente são causados por uma alteração sensorial, ou com a quebra de uma rotina [...] (Bianchi, 2017, p. 106).

É imperioso não negligenciar que o conhecimento sobre essas estereotipias permitirá uma melhor compreensão do comportamento do aluno, auxiliando o professor a adaptar suas abordagens de ensino de acordo com as necessidades específicas do estudante com TEA. Outro conhecimento necessário a ser incluído é a hiperatividade:

No caso de alguns autistas a presença de hiperatividade pode ser notada muitas vezes por conta da agitação física e tendência às estereotípias, assim muitas vezes o professor como relatado durante a pesquisa, não sabe como agir, não entende que precisa encontrar o motivo que estimula essa agitação para compreender o aluno [...] (Bianchi, 2017, p. 106).

Portanto, a formação deve incluir mais esse aspecto, proporcionando aos professores as ferramentas necessárias para entender e abordar a hiperatividade dos alunos com TEA em suas práticas pedagógicas. Dessa forma, Bianchi (2017), finaliza propondo os indicadores:

Agressividade e irritabilidade: A hipersensibilidade sensorial pode ser um dos fatores que impulsionam a agressividade, em determinadas situações autistas que não toleram sensação de aperto, frio ou calor; que não gostam de barulho, determinados gostos, texturas, tendem a ter reações agressivas por não saberem como se expressar, neste tipo de situação o professor precisa compreender que inicialmente deve-se tentar identificar e afastar o gatilho do comportamento para acalmar a criança (Bianchi, 2017, p. 106).

Nesse sentido, o docente aprenderá a identificar e afastar os gatilhos sensoriais, proporcionando um ambiente mais adequado para a criança com TEA e contribuindo para o comportamento adequado na sala de aula.

Por essa mesma senda, Bianchi (2017) ressalta a responsabilidade do educador na efetivação da inclusão e sugere que o município considere os indicadores necessários para construir uma formação de suporte aos professores. Ela reconhece que nem todos os desafios podem ser superados apenas pela formação profissional, mencionando a necessidade de uma compreensão mais aprofundada sobre o TEA para evitar cursos superficiais com pouco impacto no trabalho docente e na inclusão do aluno com TEA.

O estudo de Oliveira (2020), por sua vez, teve como intuito entender de que forma as práticas pedagógicas estão sendo aplicadas pelos educadores que trabalham com alunos com TEA na Educação Infantil, adotando uma abordagem quanti-qualitativa numa observação participante, entrevistas e registros em vídeo da atuação pedagógica dos profissionais. A propósito, os integrantes foram profissionais que atuavam na educação infantil, dentre eles: seis professores, três assistentes de apoio à educação especial e um profissional do AEE, totalizando

10 participantes que atuavam em dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) no Recife, que tinham interação com cinco alunos com TEA, dos grupos III, IV e V.

Oliveira (2020), nesse estudo, especificou quatro categorias principais identificadas nas entrevistas: falta de conhecimento sobre o TEA — reconhecida como um desafio entre os profissionais, essa categoria aborda as lacunas no conhecimento específico sobre o TEA, o que dificulta a aplicação de práticas pedagógicas eficazes.

De acordo com as postulações do estudo, o uso da ludicidade nas práticas pedagógicas é uma prática importante, assim como a ludicidade é vista como uma estratégia eficaz para envolver as crianças com TEA, facilitando o aprendizado por meio de atividades lúdicas e interativas (Oliveira, 2020).

Além disso, a parceria entre a escola e as famílias dos alunos é apontada como preponderante para um acompanhamento mais integral e personalizado do aluno com TEA, promovendo uma rede de apoio que beneficia o desenvolvimento da criança. Do mesmo modo, observação/interesse representa uma categoria que, embora mencionada com menos frequência, sinaliza a importância de observar os interesses individuais das crianças com TEA para adaptar o ensino e aumentar a interação (Oliveira, 2020).

Oliveira (2020) realçou a inevitabilidade do papel do AEE como disseminador de conhecimento para promover uma abordagem inclusiva eficaz, que envolva todos os profissionais da escola e que apenas uma minoria dos profissionais entrevistados demonstrou sensibilidade às necessidades das crianças com TEA.

Isso representa uma lacuna significativa, visto que essa sensibilidade é essencial para compreender e atender às necessidades individuais das crianças com TEA, adaptando o ensino de acordo com suas especificidades e, ainda, que a falta de reflexão sobre essas questões pode resultar em dificuldades para compreender as necessidades reais das crianças com TEA no ambiente escolar, afetando sua inclusão e desenvolvimento (Oliveira, 2020).

Outro aspecto abordado por Oliveira (2020) é a importância da afetividade no contexto das relações entre as professoras e as crianças, com ênfase na necessidade de compreender as particularidades de cada uma. Além disso,

aborda a adaptação curricular como um ponto crucial, exigindo maior conhecimento sobre o aluno e a personalização das estratégias de ensino.

Ao examinar as práticas pedagógicas, focando as atividades como rotina, atividade pedagógica em sala de aula, atividade pedagógica em espaços alternativos e ludicidade, a autora aponta que dos 11 registros analisados, apenas em quatro deles houve o uso dos princípios das metodologias ativas e apenas um envolvendo a participação satisfatória de uma criança com TEA. O estudo apresenta as análises detalhadas de cada situação, demarcando os princípios das metodologias ativas presentes e as possíveis melhorias para promover a inclusão (Oliveira, 2020).

Aprofundando a discussão, Oliveira (2020) define as metodologias ativas como um conjunto de práticas pedagógicas que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, promovendo autonomia, inovação, problematização da realidade e o papel do professor como mediador. Tais metodologias envolvem a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, permitindo que eles explorem e solucionem problemas baseados em experiências reais e significativas.

Um dos principais aspectos descritos por Oliveira (2020) é a falta de consenso entre os profissionais da educação quanto ao entendimento do TEA, ressaltando a necessidade premente de mais discussões e esclarecimentos sobre o tema. A autora aponta uma preocupação em compreender como os profissionais lidam com essas crianças, especialmente considerando a falta de conhecimento sobre o transtorno e a utilização da ludicidade como ferramenta de trabalho.

Cumprе assinalar que o trabalho de Cruz (2022) traz contribuições sobre as práticas pedagógicas inclusivas com o intuito de desenvolver e aplicar um programa de formação online sobre as abordagens educacionais ao ensino de alunos com TEA na Educação Infantil. O percurso metodológico da pesquisa foi baseado em uma abordagem qualitativa, utilizando a Análise de Conteúdo de Bardin (1977) para categorizar e interpretar os dados.

Os participantes do estudo foram profissionais da educação infantil de dois CMEIs de um município de médio porte no interior de São Paulo, que atuavam diretamente com crianças diagnosticadas com TEA. Para participar, os

professores deveriam estar trabalhando na Educação Infantil em escolas com alunos com TEA matriculados. Inicialmente, 31 profissionais se inscreveram na pesquisa, mas após as desistências, 26 concluíram a formação, sendo 25 professoras da Educação Infantil e uma agente escolar.

Impende registrar que o estudo foi conduzido em três etapas: na primeira, foram aplicados questionários para mapear o conhecimento prévio dos participantes sobre o TEA, fornecendo uma linha de base para a análise posterior, depois ocorreu uma formação online com encontros na plataforma *Google Meet*, nos quais foram analisados casos de ensino de crianças com TEA, discutindo mitos e concepções equivocadas sobre o TEA, possibilitando aos participantes refletirem sobre suas práticas pedagógicas e compartilharem suas experiências, que foram registradas e transcritas para posterior análise, finalizando com atividades complementares feitas na Plataforma *Classroom* (Cruz, 2022).

Insta-nos mencionar que as transcrições dos encontros realizados virtualmente, registradas pelo *Google Meet*, assim como os materiais das tarefas complementares submetidas na plataforma *Classroom*, foram analisadas utilizando a análise de conteúdo conforme os princípios de Bardin (1977).

Além da comparação dos questionários aplicados antes e depois da formação, ficou previsto que o conjunto das transcrições dos discursos das participantes e as respostas escritas das atividades complementares são complementares ao corpus da pesquisa, ou seja, o material para ser analisado e categorizado (Cruz, 2022).

Por fim, os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo e as categorias principais identificadas incluíram as características do TEA, os desafios da formação docente, a relação com a família, a pertinência do laudo para o ensino e os desafios da inclusão escolar (Cruz, 2022).

Após os resultados coletados, Cruz (2022) propõe atividades complementares, focada no ensino de crianças com TEA, enfatizando sobre a necessidade de criar oportunidades para que essas crianças interajam com seus colegas e brinquem, favorecendo tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o social e sugere que os professores utilizem atividades lúdicas e adaptadas, como o uso de interesses especiais da criança para se engajar em tarefas, promovendo a aprendizagem de forma inclusiva.

Por fim, Cruz (2022) detalha o percurso formativo conduzido pela pesquisadora, nos encontros foram explorados diversos temas relevantes ao ensino de crianças com TEA, como características diagnósticas, critérios para a inclusão, estratégias pedagógicas e comunicação. A metodologia incluiu a análise de “Casos de Ensino”, com vivências compartilhadas pelas participantes, e a discussão de mitos comuns relacionados ao TEA. Assim, cada encontro foi estruturado para combinar conteúdo teórico com discussões práticas e dinâmicas em grupo.

Releva explicitar que, durante a formação, as atividades complementares também foram realizadas por meio da plataforma *Google Sala de Aula*, na qual as participantes podiam refletir sobre os filmes e leituras propostas, além de compartilhar suas experiências desenvolvidas com os alunos com TEA.

Na verdade, Cruz (2022) propõe uma atividade que discute o conceito de “Espectro” no Transtorno do Espectro Autista, fazendo uma introdução histórica do termo e detalha como o transtorno foi sendo melhor compreendido ao longo do tempo, especialmente com a introdução do DSM-5 (2014), que consolidou a ideia de “espectro”, indicando que as manifestações do TEA variam em gravidade e afetam a comunicação e a interação social de maneiras diferentes, abordando a variedade de prejuízos na comunicação verbal e não verbal que podem ocorrer, desde ausência total de fala até ecolalia e explicação literal.

Essa atividade foi desenhada para proporcionar um entendimento mais amplo e técnico do TEA, principalmente no que se refere à variedade de manifestações e às implicações pedagógicas decorrentes dessas diferenças (Cruz, 2022).

Ao final do processo, foi solicitada a criação de uma atividade pedagógica específica para crianças com TEA, como forma de aplicar os conhecimentos adquiridos e o último encontro incluiu uma segunda aplicação do questionário, que buscou verificar as mudanças nas concepções dos professores após o período formativo (Cruz, 2022).

Dessa forma, Cruz (2022) argumenta que o processo formativo permitiu uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas inclusivas, resultando em mudanças significativas nas concepções dos professores sobre o ensino de crianças com TEA e a utilização de atividades complementares e discussões

sobre casos reais possibilitou aos docentes uma visão mais prática e aplicável das estratégias de inclusão, resultando no desenvolvimento de novos conhecimentos e a implementação de práticas pedagógicas ajustadas às necessidades dos alunos com TEA.

Os trabalhos analisados apontam assuntos essenciais para promover uma educação inclusiva e acolhedora para alunos com TEA. Visto que é fundamental que os professores tenham acesso a formação na docência e direcionada, que os preparem para entender as particularidades do TEA, como as dificuldades de comunicação e interação.

Além disso, práticas pedagógicas adaptadas, que colocam os interesses e as necessidades dos alunos no centro de aprendizagem, são indispensáveis para fortalecer a inclusão. Nesse sentido, atividades lúdicas e recursos de comunicação alternativos são ferramentas valiosas para envolver e apoiar esses alunos, ajudando-os a se expressarem e a interagirem melhor.

O papel da escola vai além dos muros da sala de aula, envolvendo uma parceria entre professores, famílias e especialistas, como o AEE, criando uma rede de apoio que enriquece a experiência educacional. Somado a isso, políticas públicas que fornecem os recursos necessários são essenciais para garantir que cada aluno com TEA possa aprender e crescer em um ambiente respeitoso e inclusivo.

Na Revista Brasileira de Educação Especial, de Qualis A1, foram encontrados dois artigos, mas apenas um deles atendeu aos critérios de inclusão. No quadro 6, é apresentado o resultado da busca, que explora as práticas pedagógicas e as atividades desenvolvidas para um aluno com TEA no ensino fundamental.

Quadro 6: Resultados das buscas realizadas na Revista Brasileira de Educação Especial (A1)

ANO	AUTOR(ES)	TÍTULO	OBJETIVO	DISPONÍVEL EM
2018	Ana Paula Aporta; Cristina Broglia Feitosa de Lacerda	Estudo de Caso sobre Atividades Desenvolvidas para um Aluno com Autismo no Ensino Fundamental I	Apresentar atividades propostas para um aluno com TEA do segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola na rede privada de ensino de uma cidade de médio porte do interior do Estado de São Paulo	https://www.scielo.br/j/rbee/a/D7Fwj7yXGJvCPJkwPkYGWRz/

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

O artigo de Aporta e Lacerda (2018) teve o “[...] objetivo de apresentar atividades propostas para um aluno com TEA do segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola na rede privada de ensino de uma cidade de médio porte do interior do Estado de São Paulo (p. 47)”.

As atividades foram realizadas por uma professora que lecionava em uma escola privada de ensino fundamental para um aluno com diagnóstico de TEA, identificado como Paulo, de 10 anos, frequentava o AEE uma vez por semana oferecido pela escola, sempre no período oposto às aulas regulares, como um complemento ao seu aprendizado e ao suporte que recebia em sala e recebia acompanhamento domiciliar de Pedagogia e Fonoaudiologia, no contraturno às aulas na escola, se comunicava com frases curtas e por meio de gestos. Em algumas situações, parecia não ouvir ou compreender os comandos simples.

Segundo Aporta e Lacerda (2018), a professora envolvida, denominada “Julia” no estudo, inicialmente, demonstrou insegurança em lidar com o aluno devido às diferenças em relação aos outros alunos da classe, mas com o tempo e convivência, começou a adaptar suas práticas pedagógicas, partindo de uma abordagem focada na deficiência biológica para uma mais inclusiva e centrada nas potencialidades sociais e cognitivas do aluno.

Como se relata, a professora aplicou atividades com adaptações simples, como grifar palavras-chave nas instruções e adicionar espaço extra nas apostilas, facilitando o entendimento e realização das tarefas pelo estudante. Essas adequações ajudaram o aluno a seguir as mesmas atividades da turma, mas de forma adaptada para suas necessidades.

É profícuo deixar claro que a metodologia utilizada por Julia incluía também o uso de suportes visuais, considerados essenciais para manter o foco e a independência do aluno. Além disso, ela ajustava o ensino para trabalhar temas e materiais que fizessem sentido para o contexto do aluno, como no caso do ensino de história, em que ela relacionava o conteúdo com o ambiente escolar próximo da criança.

Assim, Aporta e Lacerda (2018) relatam que as estratégias pedagógicas utilizadas pela docente demonstraram a relevância de uma abordagem personalizada e flexível, na qual o ensino se ajusta às necessidades do aluno sem segregá-lo das atividades da turma e essa experiência de adaptação e

inclusão reflete a possibilidade de efetivar uma educação inclusiva de qualidade por meio de práticas pedagógicas atentas às especificidades dos alunos com TEA.

Na Revista Educação Especial, de Qualis A2, foram identificados 16 estudos, porém apenas um deles atendeu aos critérios de inclusão. No quadro 7, será apresentado o resultado da busca voltada para a análise de práticas pedagógicas de avaliação em contextos de inclusão escolar.

Quadro 7: Resultados das buscas realizadas na Revista Educação Especial-(A2)

ANO	AUTOR(ES)	TÍTULO	OBJETIVO	DISPONIVEL EM
2018	Márcia Marin; Patrícia Braun	Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar	Abordar a questão da avaliação da aprendizagem num contexto de inclusão escolar, refletir sobre as crenças teóricas e práticas para estudantes com deficiência intelectual ou autismo que exigem respostas educativas ajustadas às suas necessidades e apresentar algumas práticas desenvolvidas.	https://www.redalyc.org/journal/3131/313158928014/313158928014.pdf

Fonte: Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A pesquisa de Marin e Braun (2018) abordou as práticas de avaliação da aprendizagem no contexto da inclusão, com foco em alunos com deficiência intelectual ou TEA. Para tanto, a base metodológica do estudo seguiu da revisão de literatura científica sobre avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual e TEA, complementada por relatos de experiências práticas realizadas em duas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro.

É válido realçar que o estudo focou na análise das estratégias de avaliação mediada e nas adaptações feitas no processo para atender às necessidades específicas desses estudantes. Em função disso, foram examinados os ajustes nos instrumentos formais de avaliação, flexibilização de tempo e uso de métodos avaliativos diferenciados, como avaliações orais, uso de escribas e apoio visual.

Paralelamente, Marin e Braun (2018) também exploraram a crucialidade da mediação, definindo o conceito de mediação como uma prática essencial no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual e TEA, especialmente, no contexto inclusivo. Nesse sentido, a mediação docente é mais que um suporte, é uma intervenção estratégica que permite adaptar e ajustar as condições de ensino para atender às necessidades específicas dos alunos.

Essa mediação se materializa na presença ativa do professor, que atua como transmissor de conteúdo e como facilitador do processo cognitivo dos alunos, auxiliando-os na compreensão e execução das tarefas por meio de ações como leitura de enunciados, apoio com objetos pedagógicos, e quando necessário, a função de escrever para os alunos que precisam de ajuda na expressão escrita (Marin; Braun, 2018).

Em simetria conceitual, Marin e Braun (2018) referem que essa prática é fundamental, pois a presença do professor mediador contribui para que os alunos com TEA e deficiência intelectual possam participar de forma ativa e significativa nas atividades avaliativas, promovendo uma avaliação justa e que reflita realmente o aprendizado e desenvolvimento desses estudantes dentro da escola inclusiva.

Na realidade, Marin e Braun (2018) fundamentam suas abordagens sobre avaliação no suporte teórico de Vygotsky, especialmente no conceito de ZDP. Para os autores, essa teoria é central na definição de práticas avaliativas para estudantes com deficiência intelectual e TEA, pois permite entender a avaliação como um processo dinâmico e formativo, orientado ao desenvolvimento contínuo das funções cognitivas do aluno, como memória, linguagem e lógica.

Além disso, as autoras defendem que a avaliação vai além da simples atribuição de notas, focando na mediação constante entre professores e alunos para promover a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo (Marin; Braun, 2018).

No que tange os alunos com TEA, Marin e Braun (2018) sugerem que as práticas avaliativas devem ser ajustadas às características individuais de cada estudante, por meio da utilização de enunciados mais claros, do suporte com materiais visuais e da flexibilização do tempo. O processo de avaliação, nessa contextura, deve estar integrado ao cotidiano escolar, sendo mediado pela interação constante entre docentes e alunos, visando a garantir que todos tenham as condições necessárias para alcançar o sucesso educacional dentro do ambiente inclusivo (Marin e Braun, 2018).

Na Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, de Qualis B2, foram identificados 120 estudos, mas apenas um deles atendeu aos critérios de

inclusão. No quadro a seguir, será apresentado o resultado da busca que discute as dificuldades e estratégias para integrar crianças com TEA do ensino regular.

Quadro 8: Resultados das buscas realizadas na Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro – (B2)

ANO	AUTOR(ES)	TÍTULO	OBJETIVO	DISPONÍVEL EM
2017	Naiana Rodrigues da Silva; Rivani Lopes Negreiros; Alcilene Lopes de Amorim Andrade	Transtorno do espectro do autismo na educação infantil: desafios para a inclusão escolar	Identificar as possibilidades de inclusão da criança que apresenta transtorno do espectro do autismo na educação infantil, na escola regular (p. 269-270)	http://revista.unipacto.com.br/index.php/multidisciplinar/article/view/516/49 <u>4</u>

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

O estudo realizado por Silva, Negreiros e Andrade (2017) teve como objetivo identificar as possibilidades na inclusão de crianças com TEA na educação infantil, considerando as práticas pedagógicas mais adequadas para esse público a partir da análise de artigos científicos, vídeos e livros de autores renomados sobre o tema da inclusão e do TEA, como Leboyer (2009), Negrine e Machado (2004), Bueno, Estacheski e Crema (2016), entre outros.

Especificamente em relação ao estudo de Silva, Negreiros e Andrade (2017), é possível dizer que dissertam que as crianças com TEA possuem dificuldades na interação social, comunicação e comportamentos repetitivos, o que demanda práticas pedagógicas adaptadas, para as quais a escola e os educadores devem estar preparados para oferecer um ambiente inclusivo, respeitando o ritmo de cada criança.

Sob essa ótica, entre as práticas pedagógicas, as autoras recomendam a flexibilização curricular, com a adequação de conteúdos de acordo com as necessidades da criança com TEA, além da necessidade de a escola trabalhar em conjunto com a família para promover um desenvolvimento harmonioso entre o ambiente escolar e doméstico.

Elas enfatizam, ainda, que é essencial que os professores recebam formação na docência para lidar com esses alunos, empregando metodologias que promovam tanto o desenvolvimento cognitivo quanto social. Do mesmo modo, sugerem a utilização de estratégias visuais e sensoriais para facilitar o aprendizado, visto que muitas crianças com TEA apresentam uma percepção sensorial desordenada, motivos pelos quais a atenção individualizada e a criação

de um ambiente organizado e previsível são cruciais para reduzir a ansiedade e ajudar as crianças com TEA a se concentrarem nas atividades propostas (Silva; Negreiros; Andrade, 2017).

Por fim, Silva, Negreiros e Andrade (2017) observam que o sucesso da inclusão depende de um trabalho colaborativo entre a escola, os professores e a família, além do comprometimento em adotar práticas pedagógicas que considerem as particularidades de cada criança com TEA.

Como salientado nos materiais coletados, há diversas dificuldades no processo de inclusão de alunos com TEA no ensino regular: a ausência de profissionais especializados para auxiliar os professores da sala regular, a falta de colaboração entre docentes regulares e de apoio, a escassez de materiais adequados para estimular o ensino e aprendizagem desses alunos, além das dificuldades em lidar com os comportamentos característicos do TEA.

Além disso, a organização da rotina escolar e a carência de formação específica sobre o TEA e suas particularidades também foram demonstrados pelas pesquisas com os professores, como entraves significativos.

Considerando que o objetivo deste trabalho foi o de verificar nas produções acadêmicas as estratégias pedagógicas específicas que têm demonstrado maior eficácia na promoção da inclusão de alunos com TEA no processo de ensino-aprendizagem em escolas regulares, considerando os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS 4, a fim de garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos, constatamos a necessidade da elaboração de um recurso educacional como apoio à formação na docência para os professores que atuam no ensino regular e possuem alunos com TEA incluídos em suas salas de aula.

Das pesquisas analisadas, observamos que este recurso educacional deve contemplar os seguintes aspectos como sendo necessário aos professores que atuam com alunos com TEA.

- Priorizar materiais visuais e atividades lúdicas mediadas, pois esses elementos colaboram com a compreensão e a interação dos alunos com TEA, que geralmente reagem bem a estímulos visuais e interativos.

- Necessidade de um ambiente organizado e previsível, o que contribui para reduzir a ansiedade e aumentar a segurança dos alunos, favorecendo uma participação e interação ativa em sala de aula.

- Criação de adaptações curriculares e metodológicas ativas, possibilitando que os professores respondam às necessidades individuais de cada aluno autista. Essas adaptações incluem estratégias sensoriais e concretas, respeitando as diversas formas de aprendizado desses estudantes.

- Uso de ferramentas que estimulam a comunicação, como painéis de rotina e treinamento dos professores em técnicas de comunicação alternativa.

- Colaboração entre professores regulares, PAE e especialistas do AEE é exposta como fundamental no fornecimento de suporte direcionado e uma troca de conhecimentos que aprimora a eficácia das práticas inclusivas.

Por fim, as pesquisas ressaltam a determinância de formação para os docentes, com foco na inclusão, de modo a prepará-los para enfrentar os desafios e ajustar suas práticas pedagógicas de forma positiva e sensíveis às particularidades dos alunos com TEA.

Com base no levantamento bibliográfico e nas análises realizadas, tornou-se evidente a necessidade de iniciativas concretas que apoiem os profissionais da educação na superação dos desafios enfrentados no processo de inclusão de alunos com TEA na Educação Infantil.

A identificação de lacunas na formação e de dificuldades práticas enfrentadas por professores e PAEs reforçam a urgência de desenvolver ferramentas pedagógicas que ampliem a capacidade de resposta das escolas a essas demandas.

Diante desse cenário, a próxima seção apresenta a proposição de um recurso educacional voltado para a prática pedagógica inclusiva, oferecendo suporte efetivo aos educadores no cotidiano escolar.

6. DESENVOLVENDO O RECURSO EDUCACIONAL PARA A INCLUSÃO

Com base nas dificuldades dos professores em atuar com os alunos com TEA, identificadas no levantamento das produções acadêmicas deste estudo, apresentamos a proposta do recurso educacional com o intuito de amparar o PAE e os professores regentes que atuam com alunos com TEA, para que possam desenvolver práticas inclusivas de maneira colaborativa e mais eficaz, contribuindo para o desenvolvimento de todos os aspectos, cognitivo, emocional, comunicativo e social desses alunos.

É necessário aclarar que o intuito dessa proposta é minimizar os obstáculos enfrentados, ressaltando que a inclusão precisa ir além da teoria e é essencial que os professores estejam abertos a conhecer o TEA, compreendendo que se trata de um transtorno complexo e variável, e que cada aluno é único.

Dessa forma, o recurso didático será um *e-book*, que visa a apoiar a prática pedagógica para alunos com TEA no ensino regular e servirá como uma ferramenta de formação na docência para o PAE e para os professores, sistematizando as práticas pedagógicas e orientando intervenções eficazes na elaboração dos planos de ensino, assim como no uso de recursos didáticos e lúdicos na sala de aula do ensino regular.

Na verdade, este recurso propõe estratégias práticas inclusivas, construídas a partir das contribuições do levantamento das produções acadêmicas, iniciando com uma breve contextualização sobre o TEA, abordando as principais características, bem como explorando o conceito de educação inclusiva e o ensino estruturado, relacionando com as condições reais das salas de aula de acordo com as bases teóricas encontradas na pesquisa.

Na sequência, são apresentadas as práticas pedagógicas, acompanhadas por possíveis estratégias que o PAE pode empregar para auxiliar o professor regente no cotidiano do aluno com TEA. Em suas considerações finais, o recurso ressalta a relevância das estratégias para aprimorar a prática pedagógica, evoluindo à inclusão efetiva de alunos com TEA.

Cabe salientar que a elaboração deste material se justifica pela necessidade urgente de fornecer recursos e orientações práticas a esses profissionais da Educação e para suprir as dificuldades no processo de inclusão

de alunos com TEA no ensino regular, por meio da articulação entre conhecimentos teóricos e práticos sobre os estudantes inseridos nesse espectro.

Por fim, acreditamos que este *e-book* possa beneficiar todos os envolvidos e contribuir para a construção de uma comunidade escolar mais inclusiva e consciente, pois atende às demandas reais do contexto educacional.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo verificar, nas produções acadêmicas, as estratégias pedagógicas específicas que têm demonstrado maior eficácia na promoção da inclusão de alunos com TEA no processo de ensino-aprendizagem em escolas regulares, considerando os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS 4, garantindo uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos.

Para tanto, mapeamos os bancos de teses e dissertações, bem como em revistas especializadas, a fim de obtermos informações sobre práticas educacionais empreendidas para alunos com TEA desenvolvidas em escolas regulares, tendo em vista auxiliarmos esses profissionais no processo de inclusão de alunos com TEA no ensino regular, a partir da implementação de práticas pedagógicas adaptadas.

Os resultados da pesquisa demonstram que, apesar dos avanços legislativos e das políticas públicas que reforçam o compromisso com a educação inclusiva, ainda persistem desafios a serem enfrentados e entre os principais obstáculos identificados, ressalta-se a carência de formação específica para os docentes, associada às barreiras atitudinais e à insuficiência de recursos pedagógicos adaptados, comprometendo a qualidade da experiência educacional para alunos com TEA.

Além disso, a pesquisa também confirmou que a inclusão efetiva desses alunos exige a implementação de estratégias pedagógicas adaptadas, como a utilização de recursos visuais, atividades lúdicas mediadas e painéis de rotina. Essas abordagens demonstraram-se eficazes na promoção da interação e no desenvolvimento cognitivo e social.

Outro fator marcante e fundamental é a organização de um ambiente escolar estruturado para reduzir a ansiedade e favorecer a participação ativa dos estudantes, a pesquisa menciona o método TEACCH no ensino estruturado, pois contribui de forma eficaz para melhorar o comportamento, a atenção, a comunicação e a participação de crianças com TEA na escola. Sua aplicação, deveras, favorece a inclusão escolar, ao oferecer um ensino estruturado, acessível e adaptado às necessidades dos alunos.

Observamos, igualmente, a necessidade de uma colaboração consistente entre professores regulares, PAE e AEE, visto que tal cooperação é fundamental para a adaptação de conteúdos e metodologias que atendam às necessidades individuais dos alunos, demonstrando a pivotância do trabalho conjunto no contexto da educação inclusiva.

Com o intuito de dar visibilidade a esses desafios, a criação de um *e-book*, como recurso educacional desta pesquisa, visa a dar visibilidade para compreender e superar os desafios educacionais para alunos com TEA, ao fornecer aos profissionais de apoio e docentes, orientações e estratégias práticas para atender às necessidades específicas desses alunos, contribuindo para a inclusão efetiva e o desenvolvimento educacional.

Apesar disso, o estudo apresentou algumas limitações que devem ser consideradas. A opção metodológica por delimitar a revisão bibliográfica ao período de 2016 a 2022 foi uma escolha intencional, voltada à análise de produções mais recentes e alinhadas às diretrizes contemporâneas de inclusão educacional. Contudo, o foco exclusivo em teses, dissertações e revistas especializadas pode ter reduzido a diversidade de fontes, ainda que tenha assegurado a qualidade científica das produções selecionadas e contribuído para o aprofundamento das análises.

Diante dos resultados analisados, recomenda-se que futuras pesquisas aprofundem a investigação sobre os impactos de metodologias ativas e lúdicas no desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas de estudantes com TEA. Além disso, é pertinente explorar mais detidamente a colaboração entre professores regentes e profissionais de apoio na construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Do ponto de vista das políticas públicas, nota-se a necessidade de ampliação dos investimentos em programas de formação continuada para educadores, com ênfase no uso de tecnologias assistivas e em abordagens que contemplem a diversidade presente nas salas de aula.

Por fim, reafirma-se que a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular constitui um dos pilares essenciais para a construção de uma educação equitativa, democrática e de qualidade. Os resultados deste trabalho reforçam a urgência de converter os fundamentos

teóricos em ações concretas, por meio da formação continuada de professores, da utilização de recursos pedagógicos acessíveis e da colaboração interprofissional como elementos indispensáveis para a efetivação de práticas verdadeiramente inclusivas.

Nesse mosaico, o recurso educacional proposto emerge como uma resposta a lacunas formativas ainda presentes no cotidiano docente, oferecendo subsídios para uma prática pedagógica mais humanizada e responsiva às especificidades dos alunos com TEA. Com efeito, ao valorizar a escuta, o planejamento inclusivo e a mediação qualificada, o material busca contribuir para o fortalecimento das ações educativas inclusivas, garantindo que todos os estudantes tenham a oportunidade de desenvolver suas potencialidades em um ambiente escolar acolhedor, estruturado e justo. Dessa forma, espera-se que a iniciativa também inspire e apoie os profissionais comprometidos com a construção de uma escola para todos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Alina Gusmão; ALVES, Marcelo Paraíso. O brincar como intervenção pedagógica nos transtornos do espectro do autismo. **Revista Práxis**, v. 8, n. 1 (Sup.), p. 73-82, dez. 2016. Disponível em: <https://unifoa.emnuvens.com.br/praxis/article/view/785/631>. Acesso em: 16 ago. 2023.

AMERICAN MEDICO-PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-1**. 1952.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-IV**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Maria Inês Corrêa Nascimento. Disponível em: <https://institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2023.

APORTA, Ana Paula; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Estudo de caso sobre atividades desenvolvidas para um aluno com Autismo no Ensino Fundamental I. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 45-58, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/D7Fwj7yXGJvCPJkwPkYGWRz>. Acesso em: 16 ago. 2023.

ARAÚJO, Luana Adriano; XAVIER, Beatriz Rego; FREITAS, Raquel Coelho de. A precariedade do fornecimento de profissional de apoio educacional ao aluno com deficiência em Fortaleza/CE. SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, I, 2017. **Anais [...]** Porto Alegre: PUC-RS, 2017. p. 60-70. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacao-inclusiva/assets/artigos/eixo-1/completo-4.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2024.

AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico; NUNES, Débora R. d. P. Que Sugerem as Pesquisas sobre os Métodos de Ensino para Alunos com Transtorno do Espectro Autista? Uma Revisão Integrativa da Literatura. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, v. 26, n. 24, p. 1-24, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3528>. Acesso em: 13 ago. 2023.

BAI, Dan. et al. Associação de fatores genéticos e ambientais com autismo em uma coorte de 5 países. **JAMA Psychiatry**, v. 76, n. 10, p. 1035-1043, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2019.1411>. Acesso em: 11 jan. 2025.

BIANCHI, Rafaela Cristina. **A educação de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular**: desafios e possibilidades. 126 f. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista, Franca, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/150651>. Acesso em: 18 ago. 2023.

BRASIL, Casa Civil, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 23 abr. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Indicações para subsidiar a construção do Plano Nacional de Educação**: 2011-2020. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto Nº 6571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 24 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto Nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 1999. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3298-20-dezembro-1999-367725-norma-actualizada-pe.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto Nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 24 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 24 abr. 2024.

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, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm. Acesso em: 23 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal em regime de colaboração com Municípios. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 24 abr. 2024.

BRASIL. **LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei%209394.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2024.

BRASIL. **Lei 8.069/90**. Estatuto da Criança e do Adolescente, 1991. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Lei Nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_lei10172.pdf. Acesso em: 23 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10436.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2024.

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 § 3 do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, 28 de dezembro de 2012, Seção 1, p. 2.

BRASIL. **Lei Nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 8035/2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9262-professor-francisco-aparecido-cordao-presidente-educacao-basica-conselho-nacional-educacao-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 abr. 2024.

BRASIL. **Lei Nº. 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 1989. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1989/lei-7853-24-outubro-1989-365493-normaatuizada-pl.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL, MEC. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducaspecial.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, DF: Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. 1995.

BRASIL, Ministério da Educação. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**, 2006. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/pp/edh/br/pnedh2/pnedh_2.pdf. Acesso em: 23 abr. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/ SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2024.

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

BRASIL. Ministério Público Federal. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. 2. ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. Disponível em: https://media.campanha.org.br/semanadeacaomundial/2008/materiais/SAM_2008_cartilha_acesso_alunos_com_deficiencia.pdf. Acesso em: 2 jul. 2024.

BRASIL, **Nota Técnica 24**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Brasília, 2013

BURCHERT, Amanda. **O profissional de apoio no processo de inclusão de aluno público-alvo da educação especial no ensino público fundamental**. 2018 Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade La Salle, Canoas, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/1131?locale=pt>. Acesso em: 15 de fev. 2024.

CORONA, Laura L.; CHRISTODULU, Kristin V.; RINALDI, Melissa L. Investigação da autoeficácia dos profissionais da escola para trabalhar com alunos com TEA: Impacto da experiência prévia, conhecimento e treinamento. **Journal of Positive Behavior Interventions**, v. 19, n. 2, pág. 90-101, 2016. Disponível em: <https://journals-sagepub-com.ez79.periodicos.capes.gov.br/doi/10.1177/1098300716667604> Acesso em: 29 jul. 2023.

CRUZ, Daniele Rita. **Formação de professores da educação infantil acerca dos mitos e concepções sobre o ensino da criança com autismo**. 2022. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16051>. Acesso em: 18 ago. 2023.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Digitaliza Conteúdo, 2020.

DE FIGUEIREDO, Elsa Cristina Ferreira Rodrigues. **O ensino estruturado como resposta educativa para alunos com perturbações do espectro do autismo**. 2009. Dissertação (Mestrado) – ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2009.

DE OLIVEIRA, Vivian Fátima. **Representações Sociais de professores acerca dos seus alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no processo de inclusão em Escolas Municipais de Lages, SC**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2015.

DUARTE, Márcia Socorro Silva Lima. **Aspectos sociodemográficos e clínicos de pacientes com o transtorno do espectro autista atendidos no centro de atenção psicossocial infantil do município de Altamira-PR**. 2022. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Pará, Altamira, 2022.

FADDA, Gisella Mouta; CURY, Vera Engler. O enigma do autismo: contribuições sobre a etiologia do transtorno. **Psicologia em Estudo**, v. 21, n. 3, p. 411-423, 2016.

FONSECA, Maria Elisa Granchi; CIOLA, Juliana de Cássia Baptistella. **Vejo e Aprendo**: Fundamentos do Programa TEACCH: O ensino estruturado para pessoas com autismo. Ribeirão Preto: Book Toy, 2014.

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) — Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://dspace.mackenzie.br/handle/10899/22751>. Acesso em: 18 ago. 2023.

GONÇALVES, Adriana Garcia; PICHARILLO, Alessandra Daniele Messali; PEDRINO, Mariana Cristina. Uso de objeto educacional digital na perspectiva da educação especial: relato de uma prática pedagógica. RPGE – **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. esp. 3, p. 1726-1735, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10051/7173>. Acesso em: 30 out. 2023.

ISCHKANIAN, Sandro Garabed; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond. Inclusão, autismo e educação: o método de portfólios educacionais como estratégia facilitadora no processo de ensino e aprendizagem de crianças. *In*: COSTA, Hérika Cristina Oliveira da; PINTO, Thaís Ribeiro Corrêa (Orgs.). **Práticas inclusivas na educação básica**. Itapiranga: Schreiben, 2022. p. 66-80. E-book. Disponível em: <https://www.editoraschreiben.com/files/uqde7cd6ef921f540fc36469a9ce5fc14e62989b5.pdf#page=67> Acesso em: 12 ago. 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LEDUR, Hélen Caroline; NOBRE, Suelen Bomfim. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o ensino de Ciências: concepções e possibilidades didático-pedagógicas. **Revista Acadêmica Licenciaturas**, v. 9, n. 2, p. 7-22, 2021. Disponível em: <https://ws2.institutoivoti.com.br/ojs/index.php/licenciaeacturas/article/view/198/206> Acesso em: 12 ago. 2023.

MACHADO, Gabriela; BARCELOS, Kaio da Silva; MARTINS Morgana de Fátima Agostini. A inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro do autismo

(TEA) na educação infantil. *In: Congresso Brasileiro de Educação Especial*. IX (2021). Disponível em: <https://cbee2021.faiufscar.com/anais#/trabalho/5186>. Acesso em: 13 ago. 2023.

MADUREIRA, Nila Luciana Vilhena; XAVIER, Mario Jorge Brasil; COSTA, Nivia Maria Vieira; FLEXA, Thina Threicy Dos Santos. Práticas pedagógicas para alunos com TEA: estado da arte em dissertações brasileiras dos últimos dez anos. **Nova Revista Amazônica**, v. 10, n. 2, p. 23-37, nov. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/13516> Acesso: 23 set. 2023.

MAENNER Matthew J., et al. Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020. **MMWR Surveillance Summaries**, v. 72, n. 2, p. 1-14, 2023.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 1009-1024, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313158928014/313158928014.pdf> Acesso em: 12 ago. 2023.

MONTEIRO, Maria Inês Bacellar; BRAGIN, Josiane Maria Bonatto. Práticas pedagógicas com autistas: ampliando possibilidades. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 884-888, 2016. Disponível em: <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12346> Acesso em: 12 ago. 2023.

MOZETTI, Fernanda Cristina de Souza. **A Educação Inclusiva para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas públicas municipais**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista – UNESP, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais; Campus de Franca-SP. 2022.

NORTE, Douglas Mollerke. **Prevalência Mundial do Transtorno do Espectro do Autismo: revisão sistemática e metanálise**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2017.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval de. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 34, p. 8, 2020.

OLIVEIRA, Thaís Naiani Menezes Gomes de et al. **A inclusão escolar e a prática pedagógica no trabalho com crianças com Transtorno do Espectro Autista: desafios e possibilidades na atuação de profissionais da educação infantil**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural de Pernambuco,

Recife, 2020. Disponível em:
<http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/9051>. Acesso em: 12 ago. 2023.

ONU BR – NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL – ONU BR. **Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustent%C3%A1vel>. Acesso em: 2 jul. 2024.

PALHANO, Amanda Andrade. Proteção jurídica das pessoas portadoras de transtorno do espectro autista e sua efetivação pelo poder público no âmbito da inclusão escolar. **Boletim Conteúdo Jurídico** v. 1092, p. 443-463, 2022. Disponível em: <https://conteudojuridico.com.br/open-pdf/php5GjRAx.pdf/consult/php5GjRAx.pdf#page=441>. Acesso em 23 de abr. 2024.

PARANÁ. SEED/SUED. **Instrução normativa n.º 001/2016, de 15 de janeiro de 2016**. Critérios para a solicitação de Professor de Apoio Educacional Especializado aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Secretaria de estado da educação/ SEED. Superintendência da educação/Curitiba: SEED/SUED, 2016. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao0012016sued.pdf. Acesso em: 9 out. 2024.

PEREIRA, Angelina Gabrielle Moreira Ornelas. **Inclusão escolar e autismo na educação infantil**: a participação de alunos com autismo na construção de práticas pedagógicas em turmas de educação infantil. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFF-2_92d31e9f378a5fdf59d1e71201ef568a. Acesso em: 20 ago. 2023.

PIMENTEL, Jaqueline Lúcio; DE SOUZA, Sirlene Vieira. Prática pedagógica inclusiva: desafios do processo escolar de estudantes autistas. **Revista Cocar**, v. 14, n. 28, p. 285-303, 2019.

PINTO, Anderleuza Viana. **Alunos com autismo no ensino regular**: caracterização e análise de repertórios profissionais da docência. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/192710>. Acesso em: 15 ago. 2023.

PINTO, Rosana Zela; GODOY, Miriam Adalgisa Bedim; COSTA, Ailton Barcelos da. Suporte educacional à inclusão de estudante com transtorno do espectro autista: atendimento educacional especializado na visão dos docentes. **Educação: Teoria e Prática**, v. 32, n. 65, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/15876/12391>. Acesso em: 20 dez. 2023.

Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf. Acesso em: 23 jun. 2024.

PORCINO, José Marciel Araújo *et al.* Compreendendo a inclusão e o processo de ensino e aprendizagem de criança com transtorno do espectro do autismo. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v. 3, n. 1, 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO MOURÃO – PR (PMCM). **Lei nº 4.356, de 27 de outubro de 2022.** Dispõe sobre o plano de cargos, carreira e valorização do grupo ocupacional do magistério do Município de Campo Mourão, e dá outras providências. Disponível em: <http://leismunicipa.is/03qy2>. Acesso em: 20 abr. 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO MOURÃO – PR (PMCM).. **Decreto nº 10.697, de 2023.** Estabelece critérios para a solicitação de profissional de apoio à educação especial no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, e das outras providências. Disponível em: <http://leismunicipa.is/108sw> Acesso em: 20 abr. 2024.

REALIDADE, Autismo e. **O que é o Autismo? Marcos Históricos.** São Paulo, c2020. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/o-que-e-o-autismo/marcos-historicos/>. Acesso em: 13 ago. 2024.

REIS, Marlene Barbosa Freitas. Diversidade e Inclusão: desafios emergentes na formação docente. REVELLI - **Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, v. 8, n. 1, 2016. p. 1-18. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/4731>. Acesso em: 20 jun. 2023.

RIBEIRO, Daniela Mendonça; DE MELO, Nínive Rodrigues Cavalcanti; SELLA, Ana Carolina. A inclusão de estudantes com autismo na rede municipal de ensino de Maceió. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 58, p. 425-440, 2017.

SANTOS, Neide Maria et al. **Educação inclusiva: práticas pedagógicas colaborativas para estudantes com transtorno do espectro do autismo**. Dissertação de mestrado, Universidade Católica de Santos, Santos, 2021. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/7364>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SCAVONI, Mariana Paula Pereira. **Representações sociais de professores sobre inclusão e o projeto político pedagógico: a escola em movimento**. 2016. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016.. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136268/scavoni_mpp_me_ma.pdf?sequence=3. Acesso em 29 de jun. 2023.

SCHMIDT, Carlo et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: teoria e prática**, v. 18, n. 1, 2016. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/9357/5721>. Acesso em: 12 ago. 2023.

SOUZA, Liz Passos Nascimento. Diagnóstico diferencial entre transtorno do espectro autista (TEA) e distúrbio específico de linguagem (DEL). **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 7, p. 1465-1482, 2021.

TEIXEIRA, Maira Cristina Souza; GANDA, Danielle Ribeiro. Inclusão E Autismo: relato de caso sobre o trabalho com uma criança na educação infantil. **Psicologia e Saúde em debate**, v. 5, n. 2, p. 125-135, 2019. Disponível em: <https://psicodebate.dpgpsifpm.com.br/index.php/periodico/article/view/V5N2A9/405>. Acesso em: 23 abr. 2024.

UNESCO. Declaração de Salamanca. **Sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca.1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 23 abr. 2024.

UNESCO. **Declaração mundial de educação para todos**. Jomtien, Tailândia. 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por?posInSet=1&queryId=252988e5-7ad8-4547-97bd-d48e57e127c1. Acesso em: 23 abr. 2024.

VARGAS, Rosana Souza et al. O papel da instituição escolar e dos profissionais da educação nos dias atuais. **Salão do Conhecimento**, v. 6, n. 6, 2020.

APÊNDICE

RECURDO EDUCACIONAL

