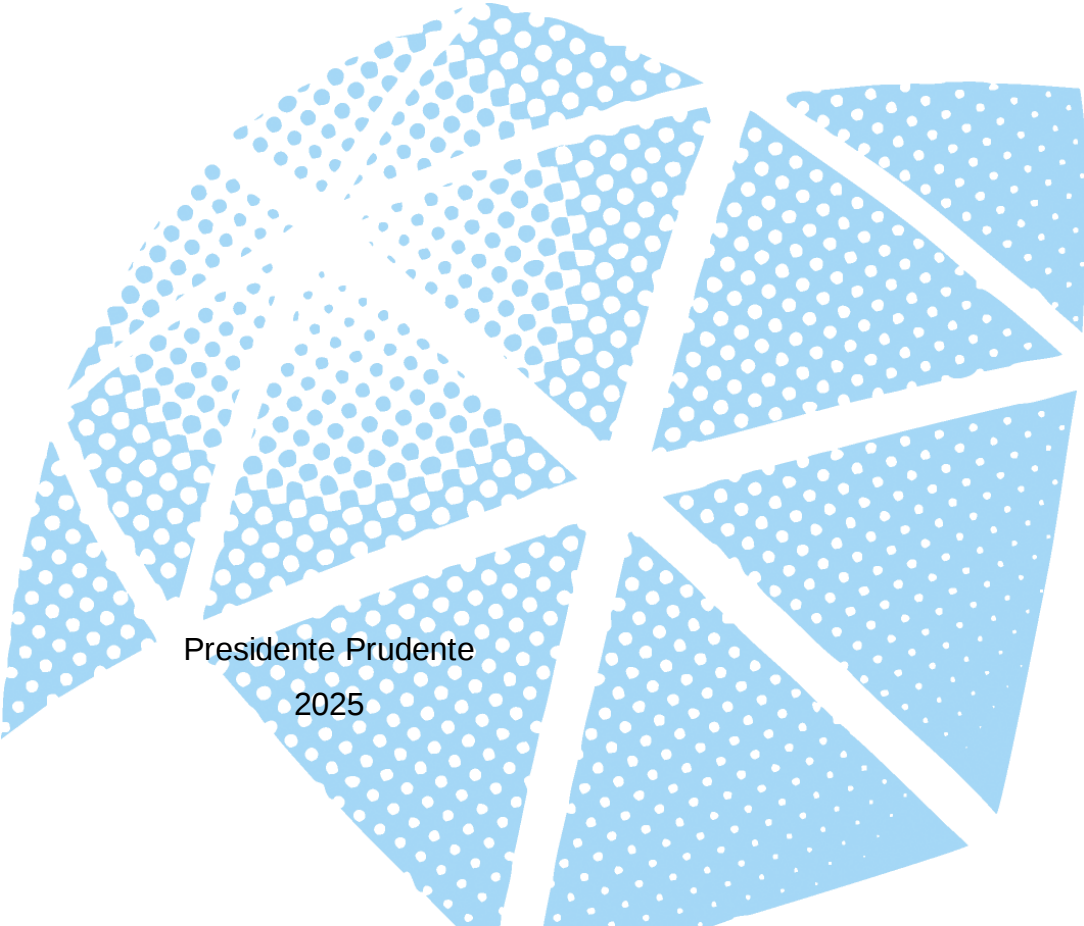


UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
Faculdade de Ciências e Tecnologia - Campus de Presidente Prudente

NILMA FERNANDES DO AMARAL SANTOS

A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA:
contribuições para o trabalho do professor



Presidente Prudente
2025

NILMA FERNANDES DO AMARAL SANTOS

A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA:
contribuições para o trabalho do professor

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Presidente Prudente, para a obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva- PROFEI.

Orientador(a): Prof. Dr. Klaus Schlunzen Júnior

Presidente Prudente

2025

S237c

Santos, Nilma Fernandes do Amaral

A criança com transtorno do espectro autista na escola : uma contribuição para o trabalho do professor / Nilma Fernandes do Amaral Santos. -- Presidente Prudente, 2025

76 p. : il., tabs. + e-book

Dissertação (Mestrado profissional - Educação Inclusiva (PROFEI)) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientador: Prof. Dr. Klaus Schlunzen Júnior

1. Educação inclusiva. 2. Transtorno do Espectro Autista. 3. TEA. 4. Escolarização. I. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE NILMA FERNANDES DO AMARAL SANTOS, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE.

Aos 26 dias do mês de fevereiro do ano de 2025, às 19h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de NILMA FERNANDES DO AMARAL SANTOS, intitulada **A criança com transtorno do espectro autista na escola: contribuições para o trabalho do professor**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. KLAUS SCHLUNZEN JUNIOR (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI / Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI/UNESP, Prof(a). Dr(a). ANNA AUGUSTA SAMPAIO DE OLIVEIRA (Participação Virtual) do(a) Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI / Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI/UNESP, Profª. Drª. GLÁUCIA VIEIRA CÂNDIDO (Participação Virtual) do(a) Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (UEG). / Universidade Federal de Goiás - UFG. Após a exposição pela mestrande e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: **Aprovada**. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Prof. Dr. KLAUS SCHLUNZEN JUNIOR



Documento assinado digitalmente

KLAUS SCHLUNZEN JUNIOR

Data: 27/02/2025 06:12:18-0300

Verifique em <https://validar.dfi.gov.br>

Dedico este trabalho ao Adrian, a todos os profissionais e demais pessoas que compartilham comigo a oportunidade de ensinar e aprender com ele.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Klaus Schlünzen Júnior, minha gratidão por valorizar e incentivar esse trabalho, acreditando e respeitando o meu lugar de mãe de uma criança com deficiência.

Às contribuições dos professores: Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira, Dr^a. Gláucia Vieira Cândido, Dr^a. Andréia Cristiane Silva Wiezzel, Dr. Jean Isídio dos Santos, membros da banca de qualificação.

Aos colegas da segunda turma do PROFEL, por juntos vibrarmos com a conquista de cada um.

Aos colegas de profissão e estudantes que foram meus alunos: vocês contribuíram para a professora que me tornei.

À minha família, agradeço imensamente por tudo e por tanto amor.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

“(...) porque cada um de nós sabe infinitamente mais do que julga e cada um dos outros infinitamente mais do que neles aceitamos reconhecer.”

José Saramago
(A Jangada e a Pedra, p. 193)

RESUMO

Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva e investiga a escolarização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa teve como objetivo geral analisar possíveis contribuições pedagógicas ao trabalho do professor, a partir de compreensões teórico-práticas que possam favorecer a inclusão da criança com TEA. A fundamentação teórica ancorou-se nos conceitos básicos vigotskianos sobre desenvolvimento, defectologia, mediação e a relação do professor com o aluno e o conhecimento. Desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica de revisão integrativa da literatura, utilizando o fichamento como instrumento registro dos dados. O estudo evidenciou que cada pessoa com TEA é única e singular, portanto com diferentes manifestações e modo de ser, o que aponta para necessidade de desfazer estereótipos presentes no TEA. Os estudos de Vigotski (1998 e 2011) ressaltaram que o homem se constitui em uma relação histórica, social e cultural com outros homens e em relação dialética com a natureza, mediatizados pela cultura e linguagem. Os estudos de Reily (2012) apontam que a imagem poderá ser o veículo de mediação sógnica primordial no processo de aprendizagem de pessoas com TEA e por tais afirmações, no e-book elaborado pela autora, como recurso educacional, há várias contribuições para o trabalho do professor, que contam com a imagem como mediação sógnica. Entre algumas estão o quadro de rotina, a história social, as pranchas de comunicação, e outras, que ampliam as possibilidades de comunicação e portanto, de linguagem para as crianças com TEA na escola. No entanto, tais mediações sógnicas apenas alcançarão seu potencial, se estiverem no contexto de intencionalidade, planejamento e atuação consciente do docente, o que revela que o professor é um profissional imprescindível para o processo de inclusão das crianças com TEA, que portanto, precisará ter um conhecimento sobre estudos do TEA, mas também conhecer o seu estudante para organizar o ensino com vistas à promoção de seu desenvolvimento, o que aponta para a necessidade de contar com condições condizentes para desenvolver trabalho colaborativo com a família e outros profissionais. Tais considerações não significam que a inclusão da criança está exclusivamente sob a responsabilidade dos professores, pois concorda-se que conhecimento e atuação pedagógica são importantes nesse processo, no entanto, precisa existir a garantia de leis, projetos políticos pedagógicos, gestão escolar,

recursos, infraestrutura, participação da família, trabalho intersetorial com a saúde, garantia de acesso aos bens culturais e lazer, entre outras frentes de intervenção, que contribuem para o desenvolvimento integral das pessoas com TEA.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; inclusão; escolarização.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the research line Practices and Formative Processes of Educators for Inclusive Education and investigates the schooling of children with Autism Spectrum Disorder (ASD). This research aimed to analyze possible pedagogical contributions to the teacher's work, based on theoretical-practical understandings that could favor the inclusion of children with ASD. The theoretical background was anchored in the basic Vygotskian concepts about development, defectology, mediation, and the teacher's relationship with the student and knowledge. We developed qualitative research, more specifically, a bibliographic type of integrative literature review, using annotations as an instrument to record the data. The study showed that each person with ASD is unique, therefore with different manifestations and ways of being, which points to the need to undo stereotypes regarding the condition. Vygotsky's studies (1998 and 2011) highlighted that man is constituted in a historical, social, and cultural relationship with other men and a dialectical relationship with nature, mediated by culture and language. Reily's (2012) studies demonstrated that the image may be the primary sign mediation vehicle in the learning process of people with ASD and according to these statements, in the e-book prepared by the author, as an educational resource, there are several contributions to the teacher's work, which rely on the image as sign mediation. For instance, there are routine frameworks, social histories, communication boards, and others that expand the possibilities of communication and, therefore, language for children with ASD at school. Nevertheless, such signic mediations will only reach their potential if they are in the context of the teacher's intentionality, planning, and conscious action, which reveals that the teacher is an essential professional for the process of inclusion of children with ASD. Therefore, the teacher will need to know not only ASD studies but also his/her students to organize teaching to promote their development, which shows the need to have adequate conditions to develop collaborative work with the family and other professionals. These considerations do not mean that child inclusion is solely under the responsibility of the teachers, even if it is agreed that knowledge and pedagogical performance are important in this process; it must be guaranteed that laws, pedagogical political projects, school management, resources, infrastructure, family participation, intersectoral work with health, access to cultural goods and leisure,

among other intervention fronts will be established to contribute to the integral development of people with ASD.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; inclusion; schooling.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Apresentação ilustrativa dos níveis de suporte no TEA	31
Figura 2 – Página inicial do Site Galileu Galilei	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações e teses que tratam da Escolarização de crianças com TEA	52
Quadro 2 - Observações acerca da elaboração do conceito de TEA nas dissertações e teses	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TEA	Transtorno do Espectro Autista
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
PCD	Pessoa com Deficiência
CID	Classificação Internacional de Doenças
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
RIL	Revisão Integrativa da Literatura
BDTD	Biblioteca de Teses e Dissertações
TEACCH	Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Deficiências Relacionadas à Comunicação
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	16
1 INTRODUÇÃO.....	19
2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: BREVE HISTÓRICO DE UM CONCEITO	23
3 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A PERSPECTIVA DE INCLUSÃO ESCOLAR.....	35
3.1 REFLEXÕES ACERCA DO DESENVOLVIMENTO E DA ‘DEFECTOLOGIA’.....	35
3.2 A MEDIAÇÃO: UM OLHAR PARA A RELAÇÃO DO PROFESSOR COM O ALUNO E O CONHECIMENTO.....	40
4 MÉTODO DE PESQUISA.....	49
4.1 A ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA.....	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS.....	71

APRESENTAÇÃO

Dar conta de si (auto), da vida (bio) e da escrita (grafia) é compartilhar riscos (Silva, 2015, p. 133).

Sou Nilma Fernandes do Amaral Santos, a sétima filha de um casal da zona rural de Minas Gerais que assim como outros, andou por este país até chegar à Goiás com objetivo de conseguir emprego, moradia e melhores condições para educação de seus filhos. Devido ao fato de ser a filha caçula, durante parte da minha infância e início da adolescência ajudava minha mãe, à época do lar e pequena comerciante, a cuidar dos netos que começavam a chegar dando continuidade à família. Foi essa condição que me levou ao meu primeiro emprego. Tínhamos uma pessoa conhecida que trabalhava como secretária em uma pequena escola particular e, quando uma das professoras dessa instituição desistiu da turma de Jardim I, a secretária indicou meu nome, justificando que, embora adolescente, eu cuidava muito bem dos meus sobrinhos e tinha muito jeito com crianças. Assim, aos 14 anos, obtive minha primeira vivência como “tia-professora”, mesmo sem uma formação apropriada¹, pois ainda cursava a 8ª série.

No primeiro dia em que fui conversar com a diretora, já fiquei para trabalhar. A turma tinha cerca de 15 crianças (3-4 anos) e eu pouco sabia o que a profissão esperava de mim. De início eu só tinha a oferecer o canto de algumas músicas infantis e brincadeiras. No ano seguinte eu ingressaria no 2º grau, hoje Ensino Médio. Considerando minha vivência como professora, sendo que nessa época já trabalhava em dois turnos, decidi cursar o técnico em Magistério no noturno. No entanto, ao concluir o curso, já estava em vigor a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/1996² que, embora indicasse o magistério como formação mínima para a docência na educação básica, apresentava aspectos transitórios estipulando o prazo de 10 anos para que os professores ativos cursassem o nível superior.

¹ A Lei de Diretrizes e Base da Educação vigente à época (5692/1971) exigia como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau (corresponde ao Ensino Médio, conforme LDBEN 9394/1996 em vigência).

² “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal” (BRASIL, 1996).

O curso de Magistério me possibilitou compreender parcialmente o que era a docência. Realizávamos leituras de diversas áreas das Ciências Humanas, discussões, e ainda nos foram ensinadas muitas práticas e trabalhos para fazer com as crianças. No entanto, não me sentia em condições de fazer as provas do Vestibular e, se eu desejava cursar o ensino superior, precisava passar no processo. Concluído o Magistério, fiz um ano de curso preparatório. Quando dizia aos professores que me preparava para o curso de Pedagogia, eles criticavam, dizendo que para o desejado curso nem precisava estudar para as provas e tentavam me convencer a escolher outro curso que, na opinião deles, era mais promissor.

Contrariando as expectativas dos professores do cursinho, em 1999 fui aprovada no vestibular da Universidade Estadual de Goiás para o campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, onde cursei licenciatura em Pedagogia no turno matutino. No turno vespertino lecionava em uma escola particular, a primeira a registrar minha carteira de trabalho, ainda no ano de 1997.

No 3º ano do curso de licenciatura em Pedagogia, comecei a exercer a função de coordenadora pedagógica da escola onde trabalhava. Essa oportunidade me aproximou da possibilidade de contribuir com a formação de outros professores e, por isso, realizava estudos individuais para então dialogar com o coletivo, o qual eu coordenava. Considerando que a formação humana ocorre no movimento que vai à teoria para compreender a prática e vice-versa, com vistas à transformação da realidade, essas oportunidades compartilhadas com outros professores contribuíram muito para minha postura profissional. Nessa mesma época, fui aprovada em concurso público para o cargo de professora do município de Aparecida de Goiânia. Um ano depois, concluí a graduação e também me casei e no ano seguinte, tive o meu primeiro filho.

Após a graduação, fiz duas especializações e atuei em diversas turmas, tanto da Educação Infantil como do Ensino Fundamental. No final do ano de 2010, participei da seleção para docente da Universidade Estadual de Goiás, na qual fui aprovada. Vi, nessa ocasião, a oportunidade de retornar à academia, prosseguindo, portanto, com meus estudos na área de Educação. Por isso, em 2011, comecei a trabalhar na universidade e atualmente estou lotada no campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, o mesmo em que me formei. Neste campus, já lecionei as disciplinas Processos Didáticos Pedagógicos; Conteúdos e Processos de Língua Portuguesa, Leitura, interpretação e produção de textos

acadêmicos. E, desde 2012, oriento o Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia. Em 2012 fui aprovada no Mestrado Interdisciplinar em Educação Linguagem e Tecnologias. A pesquisa concluída em 2014 investigou as implicações pedagógicas do uso do *notebook* no trabalho docente dos primeiros anos do ensino fundamental pelos professores incluídos no projeto Professor Conectado, da Rede Municipal de Educação de Anápolis (GO).

Em algumas das oportunidades de docência, a modalidade da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva esteve presente. Ou seja, as vezes tínhamos entre as crianças das turmas que lecionei havia criança público-alvo da Educação Especial. No entanto, confesso que minha formação para uma atuação com esse público baseou-se nos estudos gerais ou os específicos da Pedagogia. Foi então que, em 2017 tornei-me mãe de mais um menino, também muito desejado, chamado Adrian, que apresentou um desenvolvimento comum nos primeiros meses, porém, por volta de 1 ano e 3 meses, percebemos que alguns aspectos do seu desenvolvimento estavam diferentes do irmão quando este tinha a mesma idade. Em um processo que envolveu vários especialistas da área da saúde, Adrian teve diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) aos dois anos de idade. Na trajetória inicial para acompanhar as necessidades específicas dele, pude conhecer outras crianças e seus familiares, além de profissionais envolvidos com o estudo acerca do TEA, o que me motivou a dedicar a esta mesma tarefa. Assim, em 2022 tive acesso ao processo seletivo do Programa de Formação de Professores em Educação Inclusiva e decidi participar como professora da Educação Básica, com interesse em aprofundar meus estudos nesta área.

1 INTRODUÇÃO

Além de ser mãe de uma criança com TEA e também professora da Educação Básica desde 1995, a autora desta dissertação visualizou na escola, nos últimos anos, a ampliação do número de matrículas de crianças com TEA. A vivência com seu filho contribuiu para sua atuação como professora e na colaboração do trabalho de outros profissionais junto à essas crianças. Por tais situações, decidiu dedicar-se mais à compreensão do processo de escolarização desse público, encontrando-se, portanto, diante de um campo relevante para o desenvolvimento de um estudo que apresente algumas contribuições para o trabalho do professor, no sentido de elaborar um documento teórico-prático voltado ao desenvolvimento das crianças com TEA matriculadas nos espaços comuns do ensino regular, numa perspectiva inclusiva.

Afinal, a tradição da escola tem priorizado modelos de desenvolvimento, muitas vezes rígidos e em caminhos preestabelecidos. Quando a criança, por alguma condição não atende tais modelos, apresenta desafios ao trabalho do professor que nem sempre consegue perceber o seu potencial e ainda, ampliar suas oportunidades de aprendizagens.

Como trabalhadora em educação, portanto, com um olhar que parte desse campo para a escolarização da criança com TEA na perspectiva inclusiva, estabeleceu-se como indagação orientadora desta pesquisa: Quais contribuições pedagógicas são possíveis ao trabalho do professor, a partir da relação teórico-prática da abordagem histórico-cultural e que podem favorecer a escolarização de crianças com TEA?

Considerando a questão apresentada, definiu-se como objetivo geral da pesquisa analisar possíveis contribuições pedagógicas ao trabalho do professor, a partir de compreensões teórico-práticas que possam favorecer a inclusão da criança com TEA. Como objetivos específicos apresentar uma construção histórica do conceito sobre TEA; relacionar os estudos de Lev Semenovitch Vigotski sobre aspectos do desenvolvimento e a defectologia com pesquisas voltadas ao público com TEA; investigar a escolarização da criança com TEA, por meio da revisão da literatura sobre a temática.

O referencial teórico do presente estudo é a perspectiva de desenvolvimento de Lev Semenovitch Vigotski (1998 e 2011), focando os conceitos

básicos tratados por ele sobre o desenvolvimento e a defectologia. A escolha por esse referencial se deve a sua concepção humana de sujeito que se constrói nas relações sociais, culturais e históricas por meio da mediação de um outro sujeito e dos signos existentes nessa mediação. Importante salientar que, estudos do referido autor, apontam para o entendimento que as crianças com deficiência não estão destinadas a menos desenvolvimento, e que sendo consideradas suas particularidades, poderão se desenvolver por caminhos alternativos. Recorreram-se às produções de autores que estudam o TEA evidenciando o processo histórico dos trabalhos e a importância de considerarmos a singularidade humana, entre eles, Orrú (2012, 2019), Oliveira (2023), Prizant; Meyer (2023), bem como daqueles que descrevem a perspectiva vigotskiana em estudos relacionados à inclusão, tais como Reily (2012).

Quanto à metodologia, a presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, buscando compreender e interpretar os fenômenos sociais a partir de uma perspectiva mais subjetiva. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 3), essa abordagem "envolve a coleta de dados descritivos", sendo que os pesquisadores se preocupam em "identificar elementos, detectar padrões e observar relações e processos complexos". Dessa forma, a abordagem qualitativa permite uma análise mais profunda das experiências, dos significados e das percepções, fornecendo uma compreensão rica e contextualizada dos fenômenos sociais.

A abordagem qualitativa pressupõe um processo interativo de coleta e análise de dados. Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 6), "as pesquisas qualitativas são caracterizadas por um ciclo constante de coleta e análise de dados", em que o pesquisador coleta dados, analisa-os em busca de padrões, temas e categorias emergentes. A análise qualitativa permite a identificação de significados e interpretações relevantes sobre o fenômeno em estudo. Por fim, os resultados são apresentados de forma descritiva e interpretativa, utilizando citações e exemplos para ilustrar as descobertas e fornecer uma compreensão mais profunda dos fenômenos estudados (Bogdan e Biklen, 1994).

Para Minayo (1996) tal abordagem responde a questões particulares, atentando-se aos significados, aos motivos, às aspirações, às crenças, aos valores e às atitudes, com uma realidade que não pode ser quantificada por condizer com um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos.

O tipo de pesquisa é bibliográfica, pois, como afirma Gil (2008), é uma

modalidade de estudo que se baseia na busca, seleção e análise de informações contidas em fontes bibliográficas, tais como livros, artigos científicos, dissertações, teses e outros documentos. Esse tipo de estudo tem, como objetivo principal, realizar uma revisão sistemática e crítica da literatura existente sobre determinado tema, possibilitando a obtenção de conhecimentos prévios e fundamentais para embasar e contextualizar o estudo em questão.

De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica apresenta uma vantagem significativa ao possibilitar que o pesquisador abranja uma ampla gama de fenômenos que seriam inacessíveis por meio de investigação direta. Esse aspecto torna-se especialmente relevante quando o problema de pesquisa envolve dados dispersos em diferentes locais. Além disso, a pesquisa bibliográfica desempenha um papel imprescindível nos estudos históricos, uma vez que, em muitas situações, a única forma de acessar e compreender fatos passados é por meio de dados bibliográficos (Gil, 2008). Assim, a pesquisa bibliográfica se mostra como uma ferramenta indispensável para o pesquisador explorar e analisar uma ampla variedade de fenômenos, além de desempenhar um papel fundamental na investigação histórica ao fornecer subsídios e informações cruciais para a compreensão de eventos do passado.

A pesquisa bibliográfica é conduzida com base em materiais previamente elaborados, principalmente livros e artigos científicos. Em alguns casos, as pesquisas são desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Como observa Soares (1989, p.3) sobre as pesquisas de caráter bibliográfico, elas “podem conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema – sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas” .

Nesse sentido, fez-se um estudo teórico acerca da construção do conceito TEA, assim como contribuições da teoria vigotskiana e estudo bibliográfico a partir do levantamento de dissertações e teses localizadas no Banco de Teses da Capes, considerando o período de (2012-2022) selecionando pesquisas realizadas no Ensino Fundamental. Pelo exposto, pesquisas caracterizadas como de caráter bibliográfico, apresentam o desafio de discutir certa produção acadêmica, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares (Ferreira, 2002) e, no caso desta dissertação, apresenta-se um documento contendo orientações para o trabalho do professor, com elaborações advindas da relação teórico-prática possibilitada pelo estudo e vivência

docente da autora.

O trabalho está organizado em dois capítulos teóricos. No Capítulo I, explana-se sobre o histórico de construção do conceito em torno do autismo ou TEA; no capítulo II, apresenta-se a abordagem histórico-cultural. O capítulo III, aborda-se o método e o resultado da revisão integrativa da literatura acerca da escolarização de crianças com TEA. Após os capítulos, comparecem as considerações finais e referências. O recurso educacional que é um documento contendo contribuições prévias para professores que desenvolverão a docência junto aos discentes com TEA, consta em outro arquivo.

2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: BREVE HISTÓRICO DE UM CONCEITO

Cada pessoa é um mundo.

(Clarice Lispector)

Neste capítulo parte-se da pergunta “Como o conhecimento acerca do histórico de estudos sobre o autismo, bem como as mudanças que ocorreram do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM I)³ (1952) até o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM V) (2013) podem contribuir para pensar o trabalho do professor junto às crianças com TEA”? Importante antecipar que, considerar os trabalhos da área da saúde, não significa que prevalecerão compreensões da área da medicina, vinculada a uma noção de déficit, prejuízos psicológicos e sociais. No capítulo que se apresenta, também serão abordadas narrativas de pessoas autistas, com ênfase na publicação de suas histórias de vida e nos percursos formativos com a intenção de apresentar aos professores a diversidade presente também entre as pessoas com TEA. O intuito é contribuir para o desfazimento de possíveis estereótipos existentes, os quais muitas vezes, até são reforçados pelas mídias.

Para a revisão bibliográfica do presente estudo, recorreu-se às produções teóricas de autores que apresentam o histórico de estudos sobre o TEA, entre eles Stelzer (2010), Orrú (2012, 2019), Cunha (2019), Oliveira (2023) e Lopes (2024). A elaboração permitida pelos estudos teóricos anuncia a importância do professor conhecer sobre o TEA, mas, sobretudo, analisa a importância da escola e das interações sociais nela estabelecidas, para o desenvolvimento da criança.

Nas palavras de Ferreira e Maroneze (2023) a palavra autismo tem uma etimologia grega, vem da junção de duas palavras: “autos” que significa “em si mesmo” e “ismo” que significa voltado para, ou seja, é uma condição em que a pessoa está voltada para si mesma ou imersa em si. Conforme Cunha (2019, p. 20), o termo “autismo” foi introduzido pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler (1857-1939) em 1911. Seu objetivo foi descrever a fuga da realidade e o retraimento interior observados em

³ Documento elaborado por médicos e pesquisadores de áreas como estatística e epidemiologia para facilitar e padronizar a prática diagnóstica envolvendo os transtornos mentais (Gauthwin, 2014 *apud* Alves; Monteiro e Souza, 2020).

pacientes com esquizofrenia. Foi assim que, para Stelzer (2010, p.14), “o autismo foi classificado entre as psicoses infantis”, contribuindo para uma confusão que perdurou por vários anos devido à falta de critérios bem estabelecidos para o diagnóstico dessa condição.

No entanto, para Cunha (2019), o psiquiatra austríaco, radicado nos Estados Unidos, Leo Kanner desempenhou um papel fundamental ao publicar, em 1943, as primeiras pesquisas sobre o autismo. Seus trabalhos puderam constatar uma síndrome infantil, antes denominada de distúrbio autístico do contato afetivo. Kanner conseguiu distinguir o autismo de outras condições psiquiátricas infantis previamente conhecidas, ao observar características peculiares nos relacionamentos pessoais, atrasos na fala e dificuldades motoras. Para ele, até aquele momento, as características do grupo investigado, ainda não haviam sido descritas na literatura médica e, portanto, exigiam uma nova categoria médica. Ele destacou que o transtorno se desenvolvia nos dois primeiros anos de vida e defendeu “o caráter inato do autismo – ressaltando a possibilidade da influência de fatores ambientais” (Lopes, 2024, p. 23).

Kanner acompanhou 11 crianças, sendo oito meninos e três meninas, durante cinco anos de estudos. Seus registros, incluindo observações das próprias famílias, descreviam características que envolviam isolamento extremo, obsessão por rotinas, movimentos estereotipados, importantes dificuldades para comunicação, entre outras. Embora, as características fossem agrupadas em categorias, cada criança manifestava de uma maneira particular os sintomas categorizados. No que se refere às estereotipias⁴, o caso 1, descrito por Kanner, era de um menino, chamado Donald, e indicava que este perambulava sorrindo, movimentando os dedos, cruzando-os no ar. Mas, Frederick, o caso 2, costumava andar pelas redondezas de sua residência e girar uma bola de um lado para outro. Nessa breve observação, nota-se a presença de movimentos estereotipados, mas, em cada criança, de uma maneira específica. Assim, se fôssemos detalhar cada uma das descrições, notaríamos a singularidade, as especificidades de cada sujeito, o que indica que, já nos primeiros estudos do autismo, havia a ideia de um “espectro”⁵.

⁴ [Psicologia] Modo de agir caracterizado pela repetição verbal ou motora; comportamento automático desprendido de uma realidade palpável. Dicionário On-line de Português. Disponível em: www.dicio.com.br. Acesso em: 20 mar. 2023.

⁵ [Física] Conjunto dos raios coloridos, resultantes da decomposição de uma luz complexa. Espectro Autista ou Transtorno do Espectro Autista (TEA). Designação geral de variadas e diferentes síndromes

Segundo Stelzer (2010), em 1944, Hans Asperger, médico austríaco, escreveu outro artigo utilizando um termo similar: 'Psicopatologia Autística da Infância', descrevendo crianças com características semelhantes às citadas por Kanner. No entanto, tais crianças apresentavam nível de inteligência na média, ou acima, e sem atraso no desenvolvimento da linguagem, o que acabou sendo classificado mais tarde como Síndrome de Asperger.

Também pode-se perceber que o trabalho de Asperger revela as especificidades de cada sujeito. Importa destacar esse aspecto para essa dissertação, no sentido que ao professor que recebe, na escola, uma criança que está no espectro, não basta saber desse diagnóstico, ou seja, saber que a criança tem um relatório médico, que o diagnostica como ser humano com TEA, pois existe para além do diagnóstico, uma pessoa a ser conhecida por sua história, suas potencialidades, suas dificuldades, seus interesses e suas especificidades de como manifesta os sintomas do TEA.

Os estudos de Lopes (2024) apontam que Lorna Wing foi importante ao comparar os estudos de Kanner e Asperger:

Tal comparação colaborou para o surgimento da noção de espectro, uma vez que, na percepção de Wing, os dois pesquisadores investigaram o mesmo fenômeno, mas com graus distintos. Além da noção de espectro, Lorna Wing é a responsável pela elaboração do conceito de Síndrome de Asperger, para fazer referência aos grupos de autistas sem dificuldades de aprendizado (Lopes, 2024 p. 58).

No que se refere às causas do transtorno, de acordo com Orrú (2019, p. 20), “as concepções sobre a origem e possíveis causas do autismo se encontram em construção devido à complexidade das controvérsias envolvidas no atendimento e sobre sua concepção”. Ainda segundo a autora, até a década de 1980, a visão predominante sobre o autismo era de que se tratava de uma perturbação adquirida por influência do ambiente. Alguns pesquisadores extremistas chegaram a mencionar que fatores ambientais, como interações familiares ou experiências durante a infância poderiam causar o autismo.

Essa foi a perspectiva presente nos anos de 1950, quando se acreditava que a causa do autismo era o fato dos pais não serem capazes de fornecer às crianças

que se enquadram no autismo, por estarem relacionadas com perturbações ou alterações do desenvolvimento neurológico, dificuldade de comunicação e de socialização. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/espectro/>. Acesso em: 18 mar. 2024.

o estímulo afetivo necessário para um desenvolvimento comum. Dessa compreensão, surgiu a expressão “mãe- geladeira”, pois consideravam que a falta de afeto da mãe tinha grande probabilidade de desencadear o quadro. Para Rotta e Gadia (2016), os estudos de Kanner e Bettelheim corroboraram com essa perspectiva. A esse respeito, as autoras Borges e Werner (2018), estudiosas e ativistas na causa dos direitos da Pessoa com Deficiência (PCD), destacam que, embora a família fosse apresentada como a causa do autismo, eram justamente os pais que, ao procurar os médicos, conseguiam descrever as manifestações do filho, apresentando aos profissionais o possível quadro clínico. Para Borges e Werner (2018), o papel da família foi fundamental, já que ela que procurava o médico e o abastecia com observações e relatos meticulosos sobre o desenvolvimento do filho.

Lopes (2024) em seu livro “Não existe mãe-geladeira: uma análise feminista da construção do ativismo de mães de autistas no Brasil (1940-2019)” questiona enfaticamente, por meio de sua pesquisa de doutorado, a ideia de mãe-geladeira. Afirma que “o campo onde o autismo cresceu e floresceu é marcado pelo controle e normatização familiar, sobretudo, no que diz respeito à relação mãe-filho” (Lopes, 2024, p. 20). Mas, alerta que a ideia de culpabilização das mães não advém exclusivamente dos posicionamentos individuais dos autores em questão, pois o contexto histórico pós Segunda Guerra tinha uma outra construção do papel social da mulher, ou seja, “um terreno marcado pela negação da mulher em realizar-se de qualquer outro modo para além das paredes que delimitam o espaço doméstico” (Lopes, 2024, p. 24).

Ainda sobre a ideia de mãe-geladeira, Lopes (2024, p. 25-26) esclarece que:

O uso da citada expressão fazia referência a dois fenômenos “modernos”: de um lado, a crescente inserção no cotidiano doméstico de aparelhos elétricos que prometiam facilitar a vida das donas de casa; de outro lado, um suposto afastamento das mulheres de suas atividades “naturais”. Ao refletir sobre o termo, Patty Douglas (2014) argumenta que a “mãe-geladeira” surge num contexto de contradição cultural, em que o saber científico propunha explicações para fenômenos que até então eram ignorados e, ao mesmo tempo, regulava a feminilidade, utilizando como um dos mecanismos de controle o binômio mãe boa versus mãe má.

Lopes (2024, p. 237) assevera que ao publicar “A fortaleza vazia”, Bruno Bettelheim acentuou a culpa que recaía sobre as mães. “A tese central do livro dizia que o autismo era uma patologia emocional, que surgia a partir de uma defesa elaborada pela criança contra um ambiente hostil”. No entanto, a autora revela em

seus estudos que culpar as mães, colocava em questão outras possibilidades sociais e políticas de “ser mulher”, além de “desresponsabilizar os profissionais sobre a ineficiência de suas propostas teóricas e terapêuticas”.

No trabalho aqui apresentado, entende-se a mãe/família como importante desde a matrícula do estudante na escola. Sua importância é também reconhecida como conjunto de pessoas com mais informações a respeito da criança. Nessa direção, propõe-se um questionário ou formato de entrevista (consta no e-book-recurso educacional elaborado), por meio do qual o professor possa conversar com a família e registrar informações que subsidiarão a tomada de decisões sobre aspectos que viabilizem a permanência da criança na escola e o trabalho do professor com vistas à garantia do desenvolvimento do estudante com TEA.

Retomando ao ano de 1952, o DSM I foi elaborado para padronizar a nomenclatura e os critérios diagnósticos de transtornos mentais, indicando os sintomas autistas, como esquizofrenia infantil. No ano de 1968, é publicado o DSM II em que os sintomas autistas, entendidos por meio da psiquiatria dinâmica, eram considerados “resultados de grandes conflitos inconscientes ou de dificuldades para se adaptar aos problemas do ambiente, e que seriam sediados entre as neuroses e as psicoses” (Rotta e Gadia, 2016, p. 369).

Segundo Orrú (2019), em 1980, o autismo foi reconhecido como uma nova classe de transtornos do desenvolvimento, reconhecido como “Transtornos Globais do Desenvolvimento” (TGD). Tal reconhecimento deve-se ao entendimento de que múltiplas áreas cerebrais são afetadas tanto no autismo como nas condições a ele relacionadas. No DSM III revisado (DSM III-R e CID⁶ 10), a síndrome passou a ser conhecida como “Transtorno Autístico”.

O DSM IV (1994), ao considerar um estudo internacional, multicêntrico, com mais de 1000 crianças, ampliou o espectro do autismo, retirou o termo “global” e o substituiu por “invasivo”. A síndrome de Asperger foi adicionada e o autismo passou a ser compreendido pela tríade (interação, comunicação e interesses restritos ou comportamentos repetitivos). Já no DSM V (2013), eliminou-se os subtipos e todos passaram a ser diagnosticados como TEA, a partir da tríade: comunicação social; comportamentos repetitivos e estereotipados. Nessa versão, o DSM descreve os critérios diagnósticos do TEA com base nessas duas áreas principais, com

⁶ Classificação Internacional de Doenças, décima versão, traduzida.

manifestações presentes desde a infância e que afeta significativamente o funcionamento diário da pessoa. Importa ainda destacar que, segundo o DSM V, crianças com TEA podem apresentar:

Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (por exemplo, indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento) (APA, 2014, p. 50).

Uma pessoa autista com hipersensibilidade apresentará uma sensibilidade elevada ou excessiva diante de determinados estímulos. Já a hipossensibilidade é o oposto, ou seja, a pessoa não recebe “a informação suficiente para ser processada pelo cérebro” (Oliveira, 2020, p. 23). Essa é outra manifestação que também será vivenciada por cada pessoa de maneira específica, por exemplo, um sujeito pode apresentar hipersensibilidade a um estímulo sensorial e hipossensibilidade a outro.

O trabalho de Oliveira (2020) apoia-se nos estudos de Bogdashina (2003 e 2016) para compreender a sensorialidade e considera reducionismo pensar as percepções sensoriais considerando exclusivamente a hiper e hipossensibilidade. Oliveira (2020) seleciona três autobiografias com vistas a demonstrar como as narrativas revelam experiências sensoriais em ambientes escolares e confronta esses dados com estudos e pesquisas sobre o *design* sensorial.

A estudiosa esclarece que os autistas podem experimentar os estilos perceptivos em qualquer modalidade sensorial (auditiva, visual, tátil, gustativa, proprioceptiva e vestibular). Na perspectiva assumida por Bogdashina (2003 [2016], os traços sensoriais podem ser vistos nos aspectos cognitivos, sociais, de linguagem, e de comunicação do sujeito com autismo, diferindo das abordagens convencionais, que por vezes são reducionistas e simplistas ao tratar da discussão a partir de duas ou três questões por exemplo, apenas a hipersensibilidade e a hipossensibilidade (Oliveira, 2020, p. 21).

Nesses termos, as questões sensoriais não podem ser desconsideradas no processo de desenvolvimento da criança com TEA em ambientes diversos, em particular, nos espaços comuns do ensino regular das escolas, numa perspectiva inclusiva. A título de um simples exemplo, uma criança com hipersensibilidade auditiva poderá apresentar dificuldades em espaços com uso de microfone, eco ou som alto. Submeter essa criança a situações assim podem desencadear crises com reações delicadas, em que até podem ocorrer auto ou heteroagressão. Para saber dessas

informações, o professor pode aproveitar o momento de entrevista ou de aplicação de um questionário com a família e, ainda, criar mecanismos para adequar melhor o ambiente ou saber interpretar algumas reações do sujeito, o que poderá ajudar na participação e na permanência dessa criança nos contextos escolares. Considerações como estas e outras presentes nos aspectos do processamento sensorial, serão abordadas no documento construído como produto educacional desse trabalho.

No que se refere à eliminação dos subtipos de autismo e a concordância de todos serem tratados como TEA, o sentido da palavra espectro indica que, mesmo sendo um diagnóstico comum, ele se manifesta de maneira muito distinta em cada sujeito. Essa situação revela que cada pessoa com TEA é singular, única, assim como as neurotípicas.

Esse aspecto é evidenciado também na recente produção de Oliveira (2023). A autora recorreu a seis autobiografias de pessoas com TEA⁷ e apresentou um panorama do que elas pensam sobre suas próprias vidas, respondendo questões sobre sensorialidade, interação social, comunicação, cognição, relação com os objetos, corporeidade, situações de crise e a suas percepções sobre o autismo. Além das autobiografias, a autora apresenta análise e revisão teórico-prática de literaturas nacionais e internacionais para as diferentes temáticas abordadas. Os escritos apontam para histórias de pessoas que vivem em diferentes espaços sociais, com dificuldades e potencialidades distintas e que manifestam os sintomas autísticos de maneiras específicas, assim como necessidades de suportes ou apoios em diferentes níveis.

Pelo exposto, é importante ressaltar o trabalho de Oliveira (2023), assim como o de Orrú (2019), para esclarecer que, quem conhece uma pessoa com TEA, pode dizer que conhece aquela pessoa, visto que, uma característica presente no TEA se manifesta diferente em cada sujeito, a depender de vários fatores, entre eles, a sua própria história, o seu contexto sócio-histórico e cultural, suas condições biológicas e neurológicas, como também o nível de suporte apresentado.

A respeito dos níveis de suportes, conforme o DSM-5, o TEA é classificado como um único diagnóstico, com três níveis de suporte, baseados na intensidade dos

⁷ *Uma menina estranha*, escrita por Temple Grandin, em colaboração com Margaret M. Scariano; *Meu mundo misterioso* (Thesaurus, 2012) de autoria de Donn Williams; *Nascido em um dia azul* de Daniel Tammet; *O que me faz pular* de Naoki Higashida; *Olhe nos meu olhos*, escrito por John Elder Robinson e escrito por Nicolas Brito Sales em colaboração com Anita Brito.

sintomas e no apoio que a pessoa necessita para desenvolvimento de atividades e vida diária. Esses níveis são descritos da seguinte forma:

Nível 1: Requer suporte. Caracterizado por dificuldades sociais notáveis, problemas de comunicação e comportamentos repetitivos. Pode ter dificuldades em lidar com mudanças e podem apresentar padrões de pensamento inflexíveis. Essas dificuldades afetam o desempenho nas áreas sociais, ocupacionais e acadêmicas, exigindo suporte, embora sejam capazes de funcionar de forma independente em algumas áreas.

Nível 2: Requer suporte substancial. Apresentam déficits marcantes nas habilidades de comunicação e interação social. Demonstram padrões de comportamento repetitivos e restritos que afetam seu funcionamento diário. Necessitam de suporte substancial para lidar com as demandas diárias e têm dificuldade em se adaptar a mudanças.

Nível 3: Requer suporte muito substancial. Exibem déficits graves na comunicação social, interação social e flexibilidade comportamental. Apresentam grande dificuldade em lidar com mudanças, têm interesses restritos e podem manifestar comportamentos estereotipados. Demandam suporte muito substancial para lidar com as atividades diárias e têm um funcionamento limitado, mesmo com apoio (APA, 2014, p. 50-58).

A classificação em diferentes níveis de suporte permite uma compreensão mais abrangente das necessidades e demandas de apoio para cada indivíduo dentro do espectro autista, assim como suas diferentes manifestações. Para ilustrar essas diferenças, apresenta-se a seguir a figura 1. Seu objetivo é revelar que não existe menos autista ou mais autista e que as expressões “leve”, “moderado” ou “severo” não são mais utilizadas. Na verdade, há uma diversidade na maneira como cada pessoa manifesta as características e níveis de suporte no TEA. Um exemplo que não existe linearidade no assunto, é uma pessoa desenvolver habilidades sociais, no entanto, ter muitas dificuldades em processar as sensações e por isso de desregular facilmente e, portanto precisar de suporte nessas ocasiões. É importante também destacar que os níveis não são uniformes e nem permanentes, por exemplo, uma pessoa pode estar no nível 3 em linguagem e nível 1 em percepção e, após intervenções, apresentar progressos em habilidades e passar para nível 2 de linguagem.

Figura 1 – Apresentação ilustrativa dos níveis de suporte no TEA



Fonte: perfil @peixinhadrotea no Instagram (2024). Disponível em:

https://www.instagram.com/peixinhadrotea/p/C_DzLexJbDw/. Acesso em: 25 ago. 2024.

Legenda: Fundo azul com a ilustração de um peixe no canto direito que usa abafador de ruído e laço rosa acima dos olhos. Com escritos azuis e preto. Inicialmente na parte superior o título: O espectro autista não é linear. Logo abaixo, contém uma tabela dividida em 8 partes, iniciando com a cor rosa, azul, verde claro, verde escuro, amarelo claro, amarelo, laranja e finalizando com a cor vermelha da esquerda para direita, e assim pontuando o nível do autismo, iniciada pela escrita pouco autista e finalizando com a escrita muito autista. A escrita “Como realmente é” vem seguida de dois gráficos em formato pizzas, repartidos em 8 pedaços. O primeiro gráfico pizza está com as suas partes todas pintadas, já o segundo gráfico está pintado de acordo uma análise realizada de uma criança com TEA. Do lado direito desses gráficos em pizza tem-se o significado de cada cor: cor rosa é representada pelo talento, cor azul pela função executiva, verde claro pela percepção, verde escuro pela autoregulação, amarelo claro pelo processo sensorial, amarelo processamento sensorial, laranja pelas rotinas, vermelho claro pelos interesses especiais e vermelho escuro pelas habilidades sociais. Logo apresenta-se a escrita “Não se usa mais os termos autismo leve, moderado e severo, Asperger”. Na parte inferior da imagem, tem-se o perfil das redes sociais que a figura foi retirada: @associacaproautista e @peixinhadrotea, ambos pseudônimos de perfis da rede social Instagram.

Ao longo das décadas, houve um reconhecimento crescente de que o autismo engloba uma ampla variedade de apresentações e características individuais. No entanto, até os dias atuais, a identificação das pessoas autistas continua sendo um desafio, devido à ausência de exames específicos. O diagnóstico do autismo é estabelecido por meio de uma avaliação médica, juntamente com a observação do comportamento do indivíduo e o seu tratamento envolve um olhar multiprofissional, ou seja de neurologistas, psiquiatras, fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, musicoterapeutas, entre outros.

No campo educacional, os estudos de Orrú (2019) apontam para a necessidade de perceber quais os interesses e potencialidades de cada pessoa com TEA e propõe trabalho com eixos de interesse em contraponto a escola tradicional

pautada exclusivamente em conteúdos disciplinares predeterminados para seus alunos estudarem. A proposta em questão pressupõe que:

construir junto com o aprendiz seu percurso de aprendizagem por meio de projetos que tenham como raízes seus eixos de interesse é possibilitar a imersão do aprendiz no âmbito individual e coletivo o prazer de aprender. Similar, é fazer favorecer a troca de experiências, a articulação dos saberes, o confronto de ideias, a curiosidade, a criatividade no expor o que está sendo aprendido; a cooperação; a solidariedade entre os colegas e o desenvolvimento de diversas competências (Orrú, 2019, p.171-172).

A obra de Prisant e Meyer (2023) apresenta relatos de crianças com TEA, que os autores já conheceram e destacam a necessidade de entender o motivo de seus comportamentos, não para comparar e equiparar com outras pessoas, mas para compreender melhor cada uma, assim como a sua maneira ímpar de se relacionar com os outros e estar no mundo. Os estudiosos contam a história de Jessy Park, uma talentosa e pintora autista, com características clássicas, dificuldades para interagir, se expressar por meio da fala, com dificuldades para aceitar quando alguém lhe tocava sem avisar. No entanto, seus pais

apreciaram e apoiaram seus interesses mais profundos, muitos dos quais se tornaram temas de suas pinturas vivas e multicoloridas: arquitetura, números primos, nuvens, hodômetros, aquecedores a quartzo, constelações, lâmpadas de rua, caixas automáticas e muitos outros (Prizant e Meyer, 2023, p. 72).

Outra história que os autores apresentam no livro é o caso de Eddie, que estudava na 4ª série nos Estados Unidos. O menino tinha pouco interesse em ler as histórias sugeridas pela professora, mesmo não apresentando dificuldade para ler. Em trabalho colaborativo com a professora da criança, o autor conta que, juntos, se dedicaram a “encontrar um gancho que o atraísse para as atividades escolares” (p.74). Nessa direção, a professora desenvolveu um projeto sobre placas de carro, algo que o menino passava horas a observar e depois relatou:

[...] ele havia fotografado todos os carros, com suas respectivas placas, no estacionamento da escola. Com a ajuda da professora e da secretária, ele relacionou cada carro ao funcionário a quem o veículo pertencia. Depois, ele encontrou o dono de cada um dos carros, fotografou-o e fez uma entrevista para conhecer melhor a pessoa: você tem algum hobby? É casado? Quantos filhos têm?

Ele juntou as fotografias, documentou as entrevistas e criou uma apresentação em PowerPoint para sua classe. O projeto não só atendeu à sua finalidade imediata, dando a Eddie a oportunidade de ler, escrever,

pesquisar e organizar materiais, como também fora uma experiência transformadora. O mesmo menino que parecia desinteressado e desmotivado para a leitura se dedicou com afinco a seu projeto, envolvendo-se com os professores, juntando informações e reunindo-as para compartilhar com a classe. Além disso, ele teve a oportunidade de desenvolver suas habilidades sociais e de comunicação ao apresentar, orgulhoso, o projeto finalizado a seus colegas e responder às perguntas (Prisant e Meyer, 2023, p.74).

Nessa direção, podemos perceber que Prisant e Meyer (2023) e Orrú (2019) apontam para a importância de conhecer os interesses ou “entusiasmos” dos estudantes para envolvê-los em estudos que promovam aprendizagem e desenvolvimento. Mas, para tal alcance, é preciso promover a inclusão nos diferentes espaços sociais, em especial na educação. No contexto educacional, a inclusão recebe maior destaque na LDB 9394/1996 que “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades especiais” (Brasil, 1996). No entanto, quando o termo “preferencialmente” é utilizado, é perceptível que sua interpretação pode variar de acordo com diferentes pontos de vista e entendimentos. Isso ocorre porque esse termo “preferencialmente” implica que algo é desejável ou recomendado, mas não necessariamente obrigatório. Isso significa que, uma criança tem o direito de ser matriculada na escola comum, mas se por alguma razão não puder ou a família desejar, a criança também poderá ser matriculada em uma escola especial.

Lopes (2024) explica que na Lei 12.764 de 2012, conhecida como Lei do Autista ou Lei Berenice Piana havia um 2º parágrafo do artigo 7º que se relaciona com a problemática da escola comum versus escola especial. O artigo foi vetado e dizia: “§ 2º Ficam ressalvados os casos em que, comprovadamente, e somente em função das especificidades do aluno, o serviço educacional fora da rede regular de ensino for mais benéfico ao aluno com transtorno do espectro autista” (Brasil, 2012). Muitas famílias discordam do veto justamente por considerarem que em algumas situações a escola especial poderá ser mais benéfica para o estudante com TEA. No entanto, ao justificar o veto, a presidenta Dilma Rousseff declarou que “os trechos citados não estavam de acordo com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é signatário, nem com a proposta de elaboração de uma escola inclusiva” (Lopes, 2024, p. 223).

A escola inclusiva tem como objetivo promover a igualdade de oportunidades e o acesso pleno à educação para todos os estudantes, independentemente de suas características, habilidades ou necessidades. Segundo Mantoan (2003), esse conceito envolve a ampliação da participação de todos os estudantes nos espaços educativos, com respeito à diversidade e ao atendimento das necessidades individuais, visando ao pleno desenvolvimento de cada aluno.

Nessa direção, pensar a inclusão, no Ensino Fundamental, pressupõe entender essa etapa como parte da Educação Básica, em conjunto com a Educação Infantil e o Ensino Médio. Segundo a LDB nº 9394/1996:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Pelo exposto, incluir e educar pessoas com deficiência é um assunto de suma importância, que não deve ser ignorado em nenhuma das etapas educacionais. Entende-se, ainda, que a convivência se torna necessária para a criança com TEA, o que ampliará suas aprendizagens e para as demais crianças, que desenvolverão valores éticos, como o respeito ao outro.

3 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A PERSPECTIVA DE INCLUSÃO ESCOLAR

A analogia básica entre signo e instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza. Portanto, eles podem, a partir da perspectiva psicológica, ser incluídos na mesma categoria. [...] esses conceitos [estão] incluídos dentro do conceito mais geral de atividade indireta (mediada) (Vigotski, 1998, p. 71).

A partir de uma pesquisa bibliográfica buscou-se por estudiosos da abordagem histórico-cultural que contribuem para o debate acerca da escolarização na perspectiva inclusiva, de crianças com TEA, como Freitas (2009), Reily (2012), Neves *et.al* (2014), Orrú (2019), os quais permitem reflexões acerca da metodologia de ensino de inspiração vigotskiana, no sentido de que ela promove a apropriação da cultura pelos alunos e o desenvolvimento do pensamento.

Pensando neste sentido, definiu-se como categorias que subsidiam a compreensão do processo de escolarização do estudante com TEA, aspectos acerca do desenvolvimento, os estudos da defectologia, a mediação e a relação professor, estudante e o conhecimento. Em cada categoria, foram estabelecidas possíveis relações com o trabalho do professor que receberá em sua turma ou escola, crianças com TEA. Torna-se importante dizer que, embora os estudos de Vigotski apresentem palavras de seu contexto como defeito ou defectologia, nos estudos atuais, correspondem à Educação Especial e "defeito" diz respeito à uma condição primária do sujeito. Nessa direção, quando referir-se à pessoa, adotaremos o termo mais "universalizado e incorporado em todas as línguas no âmbito das instituições oficiais, que tem sido "pessoa com deficiência", provavelmente por seu caráter mais técnico e menos eufemístico" (Pinto e Cândido, 2020, p. 318).

3.1 REFLEXÕES ACERCA DO DESENVOLVIMENTO E DA 'DEFECTOLOGIA'

Uma das perguntas que orientaram o desenvolvimento desta pesquisa foi a seguinte: como os estudos de Vigotski sobre o desenvolvimento, a deficiência, a mediação, podem contribuir para a valorização da diversidade humana e favorecer o

trabalho do professor em prol da escolarização da criança com TEA?

Os estudos de Vigotski (2011) sobre a defectologia consideram que a cultura é constituída por todo o conhecimento produzido pelos humanos, no social, podendo ser transferida às novas gerações pelo trabalho, mediados por instrumentos e signos. É por meio da participação na cultura que nos constituímos subjetivamente. O autor revela que as funções superiores do pensamento (atenção voluntária, memória mediada, planejamento, imaginação, linguagem, e, conseqüentemente, desenvolvimento) “tem sua matriz no social” (*Ibid.*, p. 864). Nas relações sociais, o homem interage com outros em contextos diversos (relações interpessoais), mediados pelos signos e instrumentos e torna o que fora vivenciado externamente um processo interno, ou seja, intrapsicológico, por meio da internalização.

A linguagem, portanto, para nós, enquanto atividade da espécie humana, podendo ser compreendida como qualquer sistema de signos encontrados na comunicação recíproca social para dar a entender, a conhecer e a tornar comuns representações mentais concretas ou abstratas e sentimentos que podem ser entendidos como conservados em nossa consciência, tendo-se em conta que essa se constrói, historicamente, nas relações sociais do indivíduo em seu ambiente cultural. Na abordagem histórico-cultural, encontramos um entendimento mais amplo e de expressiva clareza sobre a dialética do interior e do exterior, a partir da interação verbal como mediadora (Orrú, 2012, p. 110).

A obra de Vigotski aponta que impulsionar o processo de formação das funções psicológicas superiores em crianças com deficiência permite-nos ampliar as possibilidades de desenvolvimento de todas elas. Em sua obra, o autor compreende o desenvolvimento como surgimento do novo na formação do homem. Seus estudos revelam que o desenvolvimento cultural da criança envolve os fenômenos biológico e cultural e que embora tais fenômenos sejam distintos, são concorrentes. Nas palavras de Pereira (2021, p. 06) isso significa que:

Conforme o desenvolvimento orgânico acontece em um meio cultural, ele se converte em um processo biológico historicamente condicionado, o que origina a formação sociobiológica da personalidade humana. É pela fusão destas duas linhas que as funções psíquicas superiores se desenvolvem. Uma parte é o processo biológico de evolução e a outra, o processo de desenvolvimento histórico pelo qual o homem primitivo se torna um ser culturizado.

Pelo exposto, os estudos de Vigotski (2011, p. 867) esclarecem que “Por si só, entregue a seu desenvolvimento natural, a criança surda-muda nunca aprenderá

a falar, a cega nunca dominará a escrita”. No que se refere ao desenvolvimento humano, o autor defende que “formas superiores de comportamento acontecem sob a pressão da necessidade; se a criança não tiver necessidade de pensar, ela nunca irá pensar” (*Ibid.*, p. 866). Essa afirmação também é importante para a educação da criança com TEA, entendendo que é papel da educação criar “técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança” (*Ibid.*, p. 867) com deficiência.

Ao analisar a escola especial de seu tempo, Vigotski apontou que ao invés de retirar a criança de um mundo isolado, esta escola desenvolveu-lhe hábitos que conduziram a criança a um isolamento maior, acentuando sua separação. O autor considera que é por meio da educação, por caminhos alternativos ou indiretos, que, por exemplo, uma criança surda aprenderá pela leitura de lábios do falante e “uma surda-muda aprenderá a falar utilizando o tato, a imitação de sinais e as sensações cinestésicas”. Acrescenta que:

Para a criança culturalmente atrasada, deve ser criado, em relação ao desenvolvimento de suas funções superiores de atenção e pensamento, algo que lembre o sistema Braille para a criança cega ou a dactilologia para a muda, isto é, um sistema de caminhos indiretos de desenvolvimento cultural, quando os caminhos diretos estão impedidos devido ao defeito (Vigotsky, 2011, p. 869).

Vigotski estudou Karl Marx, autor que entende que a nossa existência social determina a nossa consciência. Segundo Dainez e Smolka (2014), Vigotski considera essa compreensão “quando ele traz a noção de caráter como cunho social da personalidade, apontando para a sua dinamicidade. O social não só auxilia as condutas do indivíduo como também é concebido como constituidor das funções psicológicas, como organizador da estrutura psíquica” (*Ibid.*, p. 1102). Nessa perspectiva, o social constitui, organiza a vida psíquica do sujeito.

Segundo Dainez e Smolka (2014), o interesse de Vigotski é revelar que as funções psicológicas superiores são produzidas na materialidade da vida coletiva da criança. “Nesse caso, as relações sociais são o que torna possíveis as formas de (re)criação das relações entre as funções psicológicas” (*Ibid.*, p. 1104). Nessa direção, o signo, ou seja os recursos auxiliares/instrumento psicológico e técnicos/meios artificiais, assumem “a função do instrumento de modificar a estrutura e o

funcionamento psicológico” (*Ibid.*, p. 1104). O que aponta para compreensão de que a deficiência poderá ser compensada por meios externos, sociais e a palavra é um signo de excelência.

Conforme pontua Paixão (2018), quando Vigotski trata da mediação social, apresenta a perspectiva semiótica que envolve o signo, entendendo-o como um instrumento psicológico e por meio do qual se estabelece as relações entre o conceito e os objetos, mediados pela linguagem. Sendo assim, o trabalho destaca que “As ações humanas são socialmente e semioticamente mediadas, mesmo quando nessas ações não há a participação imediata ou visível do outro” (*Ibid.*, p. 29).

Nessa direção, Paixão (2018) esclarece ainda que a relação entre um professor e um estudante se dá a partir dos signos, da cultura que o professor “encarna”, o que significa dizer que, não se trata, portanto, de uma perspectiva instrumental “da relação entre professor e estudante, a partir de ferramentas de aprendizagem” (*Ibid.*, p. 30). Dito isto, enfatiza que “no processo de aquisição da cultura e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é fundamental a ação de outras pessoas, atuando como mediadoras entre os objetos culturais e o sujeito em processo de aprendizagem” (*Ibid.*, p.32).

Pode-se compreender então, que para Vigotski, o professor, “não exerce o papel de mediador, mas de organizador do ambiente social, pois a criança relaciona-se com o meio por intermédio de “instrumentos” culturais a que tem acesso” (Pereira, 2021, p. 56). Desta feita, entende-se que, o estudante precisará contar com a figura do professor como representante do saber socialmente acumulado, o que o torna importante no processo de ensino, visando seu desenvolvimento. A mesma premissa vale para a criança com deficiência, inclusive a com TEA. Além de contar com a figura do professor que representa o saber acumulado pelas gerações anteriores, as crianças com deficiência poderão precisar de caminhos alternativos. Para o autor, o “desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, são os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem” (*Ibid.*, p. 868). Assim, no percurso de caminhos alternativos durante o processo de desenvolvimento, as crianças podem superar as barreiras sociais, apresentando um tipo de desenvolvimento qualitativamente diferente.

Para o alcance de uma nova ordem, no sentido de compensar os obstáculos causados pela deficiência, temos no Brasil a Lei Brasileira de Inclusão da

Pessoa com Deficiência, número 13.146, e no artigo terceiro esclarece que a comunicação abrange a interação dos cidadãos, considerando as diversas opções, tais como:

língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braile, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, o sistemas auditivos e os meios de voz digitalizadas e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos, de comunicação incluindo as tecnologias da informação e das comunicações (BRASIL, 2015, on-line).

No que se refere ao TEA, o DSM V (APA, 2014) aponta que uma das áreas prejudicadas é a interação social que inclui a comunicação. Nessa direção, a comunicação alternativa⁸ apresenta-se como possibilidade de um caminho indireto para aquisição de fala, assim como para as pessoas com TEA, como para as com deficiência mental grave ou com deficiência múltipla.

Nos estudos de Reily (2012, p. 23), a linguagem é entendida “como instrumento democrático de acesso à escola para todos. O homem, estando em grupo social, historicamente constituído, constrói cultura e um sistema de conhecimento que é permeado pela linguagem. Segundo a autora, para alguns alunos, “a imagem poderá ser o veículo de mediação sógnica primordial no processo de aprendizagem” (*Ibid.*, p. 26) e, por, essa razão a linguagem visual tem potencial a ser considerado pela escola. A apreensão da imagem é diferente do movimento de leitura (de cima para baixo, da esquerda para direita). Então, para explicitar ao aluno essa diferença, podemos apontar as figuras de relevância e assinalar os detalhes, com vistas a sintetizar o sentido geral.

Para Reily (2012), “a imagem é sempre signo, nunca é a coisa; mesmo com avanço da fotografia e outras tecnologias, continuará sendo representações”. Já a imagem, quando se encontra em movimento, favorece o conhecimento para os alunos que aprendem pelas matrizes não verbais. Nessa direção, a imagem, também sendo signo, atuará como mediação para formação do pensamento. A mediação é entendida como intervenção de um elemento intermediário na relação entre o homem e a

⁸ O termo Comunicação Aumentativa e Alternativa foi traduzido do inglês *Augmentative and Alternative Communication* (AAC). Além do termo resumido “Comunicação Alternativa”, encontramos no Brasil, as terminologias “Comunicação Ampliada e Alternativa (CAA)” e “Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA)” (Nascimento; Cruz; Silva, 2023).

natureza, por meio de instrumentos e signos, sobretudo os linguísticos (Vigotski, 1998). É nessa direção que Orrú (2012, p. 110) pontua que,

levando-se em conta os problemas encontrados na interação social, na produção de significado das pessoas com autismo e a ação do cérebro em tratar as imagens como informação visual, cremos que os Sistemas Suplementares Alternativos de Comunicação são de valia no tratamento terapêutico, e o trabalho pedagógico com o autista pode mobilizar de forma mais eficiente que as informações auditivas, em virtude dos recursos compensatórios de informações visuais.

Pelo exposto, é possível pensar em várias mediações favoráveis ao desenvolvimento da pessoa com TEA, sendo elas a imagem, os recursos e tecnologias que poderão compensar os obstáculos e assim, promover saltos qualitativos de aprendizagem. Afinal, como constatado na pesquisa de Orrú (2012, p. 114), os alunos desenvolveram “a linguagem, muito frequentemente, para si mesmos, e, às vezes, para o outro, e que o uso da CSA possibilitava e favorecia tal desenvolvimento”.

3.2 A MEDIAÇÃO: UM OLHAR PARA A RELAÇÃO DO PROFESSOR COM O ALUNO E O CONHECIMENTO

Um conceito de fundamental importância para esta pesquisa é o de mediação em Vigotski (1998). Entende-se por mediação, portanto, a intervenção de um elemento intermediário na relação do homem com a natureza, por meio de instrumentos e na relação do homem com os outros homens, mediante uso de signos, sobretudo, os linguísticos.

Nessa direção, entende-se que a relação mediada é uma relação entre os homens e o conhecimento e é nesta que se eleva os processos mentais a níveis superiores. Nas palavras de Paixão (2018, p. 30) “no processo de aquisição da cultura e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é fundamental a ação de outras pessoas, atuando como mediadoras entre os objetos culturais e o sujeito em processo de aprendizagem”.

Paixão (2018) defende que é nas relações estabelecidas e baseadas nos signos que haverá “condições didáticas e pedagógicas favoráveis ao processo de aprendizagem”. O que significa que não é apenas a relação restrita professor-estudante, “mas no objeto que se materializa nessa relação sógnica – o conhecimento.

Essa compreensão coloca em destaque o papel do aprendiz como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

A perspectiva apresentada entende o professor para além de um transmissor de conhecimentos, pois sua atuação intencional visa o impulsionamento de processos psicológicos superiores pelos seus alunos, tais como atenção voluntária, memória mediada, planejamento, imaginação, linguagem, e, conseqüentemente, desenvolvimento.

O conceito de mediação abre caminho para o desenvolvimento de uma abordagem não determinista do desenvolvimento, tendo em vista que os agentes mediadores servem como meios para que o sujeito também aja sobre os fatores sociais, culturais, psicológicos e biológicos (Paixão, 2018, p. 43).

Nos estudos de D'Ávila (2002), a mediação incide na relação entre o ensinar e o aprender. Entende-se que o sujeito não apreende ou constrói o conhecimento em uma relação imediata com os objetos de conhecimento, e sim na relação mediada.

Libâneo *et. al.* (2011) acrescenta que é a mediação que assegura as condições e meios pelos quais o aluno se relaciona com o conhecimento, pois ao apresentar problematizações, fazer perguntas, dialogar com os alunos, ouvindo-os, ensina-os “a argumentar, abre espaço para expressar seus pensamentos, sentimentos, desejos, de modo que tragam para a aula a realidade vivida. É isso que consiste a ajuda pedagógica ou a mediação pedagógica” (*Ibid*, p. 29). Nessa direção, o autor argumenta que a mediação pressupõe colocar em evidência o papel do estudante como sujeito ativo em seu processo de desenvolvimento, com a mediação pedagógica do professor.

Pelo exposto, é possível identificar o professor com um “organizador do meio social educativo” (Facci, 2004, p. 182), portanto, atuante no processo pedagógico, como mediador entre o conhecimento científico e os alunos, fazendo movimentar suas funções psicológicas, afinal para Vigotski (2011), as funções psicológicas superiores são resultado da relação criança e ambiente social.

Os teóricos da perspectiva vigotskiana aqui estudados advogam que os conhecimentos científicos são fundamentais para a transformação da sociedade, pois esta exige uma concepção científica do mundo. Neste sentido, a prática do professor tem que estar empenhada em educar os alunos, pois:

[...] é tarefa do professor ensinar à criança aquilo que ela não é capaz de aprender por si só, e é tarefa do processo educativo dirigir o desenvolvimento psíquico do indivíduo; que o professor é mediador dos conteúdos científicos e intervém principalmente, na formação dos processos psicológicos superiores (Facci, 2004, p. 194).

As funções psíquicas superiores são desenvolvidas socialmente, culturalmente e historicamente, sendo um equívoco pensá-las como formações naturais e biológicas. Esse pressuposto teórico aponta para a importância das relações e mediações que emergem no contexto em que o indivíduo está inserido, sobretudo o escolar. O conceito de mediação aponta para a valorização do trabalho docente como ato de ensinar (Facci, 2004). Por tais considerações, a escola é o lugar que proporciona aos alunos uma instrução geral que esteja a serviço da transformação da sociedade.

Nessa direção, acredita-se no entrelaçamento do ensinar e do aprender, portanto, a indissociabilidade entre docência e discência. Para Vigotski (1998 e 2011), o nível de desenvolvimento efetivo (real ou atual) da criança, revelado em atividades que ela realiza sozinha, trata-se do resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado. Entretanto, reconhece que este nível não indica completamente o nível de desenvolvimento da criança, sendo necessário considerar o nível iminente, percebido em atividades realizáveis com o auxílio de um sujeito mais experiente. Este nível indica o que a criança poderá fazer futuramente de forma independente ou que estão em vias de se efetivarem, podendo ser percebidas por meio da solução de tarefas com auxílio de outras pessoas. Nesses termos, concordamos que a

área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação (Vigotsky, 2011, p. 113).

Estas considerações apontam para o papel de um sistema de ensino que, nas palavras de Vigotski (2011), consiste em encaminhar a criança, desenvolvendo-a no que lhe falta, pois a aprendizagem adianta o curso, muda a direção do desenvolvimento iminente. Respalda na produção teórica deste autor, Limonta (2013, p. 4) afirma que o ensino é

[...] a forma como é planejado e organizado o processo de escolarização e tal processo não é apenas a transmissão-assimilação de certas partes da cultura humana acumulada historicamente, mas vai muito além, implica na formação de conceitos científicos e de funções psicológicas superiores.

Para Limonta (2013), o ensino se traduz em um conjunto de atividades desenvolvidas durante a aula, contando com abordagens do professor sobre o conteúdo e as tarefas a serem realizadas, os materiais para observação e manipulação, os textos para serem estudados, as tarefas de sistematização e resolução de problemas que as crianças deverão realizar em grupos ou sozinhas.

Nesse sentido, entende-se a escola como lugar privilegiado de reconstrução do conhecimento, o ensino como meio para o alcance desse objetivo e o professor como profissional, que pensa formas dos alunos alcançarem desenvolvimento, pois “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (Vigotski, 1998, p. 118).

Ainda sobre os conceitos de ensino e aprendizagem, vale considerar os estudos de Prestes⁹ (2010). A autora apresenta contribuições importantes ao estudar as traduções de textos de Vigotski para o Português. Uma contribuição de seu trabalho se refere à tradução da palavra *obutchenie* e *obutchatsia*:

Pela análise realizada das duas palavras russas, pode-se afirmar que dificilmente Vigotski estava referindo-se ao aprender, e o próprio idioma russo não permite essa interpretação, pois a única palavra russa que recebe significado mais próximo de aprender é *viutshit*, que no entanto, tem sentido de memorizar ou decorar. Outra defesa que pode ser feita é que o verbo aprender, no português, é transitivo e não pode ser reflexivo, portanto, não atende a nenhum critério do verbo russo *obutchatsia*, que é intransitivo e reflexivo. Por isso, a tradução mais correta para as palavras *obutchenie* e *obutchatsia* é instrução e instruir-se, respectivamente (Prestes, 2010, p. 85).

Neste sentido, *obutchenie* poderia indicar o processo de ensino e aprendizagem envolvido na atividade de instrução. Evidentemente, porém, não poderia significar a ação individual e separada do instrutor ou do aprendiz, mas uma construção intencional de conhecimento por meio de uma atividade autônoma da criança, orientada por alguém que tem a intenção deliberada em fazê-lo. Prestes (2010) reconhece que no Brasil a palavra “instrução” recebe conotação negativa, indicando a passividade de quem aprende. Entretanto, como podemos ver na citação

⁹ Prestes morou na Rússia, é tradutora e entende este trabalho como arte, que pressupõe ética diante do autor da obra original.

de estudo de Prestes (2010) não parece ter sido esse o sentido utilizado por Vigotski, pois, para ele, no processo ensino-aprendizagem, novas capacidades podem ser desenvolvidas, as quais levam ao surgimento de operações psicológicas qualitativamente novas.

Para Prestes e Tunes (2021), a obra de Vigotski revela que conhecer e apoiar o processo de formação das funções psicológicas superiores em crianças com deficiência permite-nos ampliar as possibilidades de desenvolvimento de todas. Ou seja, o estudo do desenvolvimento da criança com deficiência pode contribuir para o entendimento geral.

Com relação ao entrelaçamento entre o ensinar e o aprender, Freire (1998) pontua que docentes e discentes não podem ser reduzidos à condição de objeto um do outro:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um *objeto direto* – alguma coisa, e um *objeto indireto* – a alguém (Freire, 1998, p. 25, grifos originais).

Em síntese, o processo de ensino e aprendizagem é dialético e interdependente. Sendo assim, ensinar não é transferir conhecimento, e sim criar as possibilidades para a sua produção ou construção. Isto indica que um dos saberes necessários à prática docente é o entendimento que não cabe ao professor transmitir conteúdos acabados. “Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo” (Freire, 1998, p. 26).

Prestes (2010, p. 116) anuncia traduções deturpadas de obras de Vigotski. Uma destas se refere a existência do conceito de zona de *blijaichego razvitia*. Em Português, esse conceito foi traduzido como “zona de desenvolvimento proximal ou imediata”. Para ela, a tradução apropriada é zona de desenvolvimento iminente, visto que sua característica essencial pressupõe possibilidades de desenvolvimento ao contar com a colaboração de outras pessoas. Assim, a

a zona de *blijaichego razvitia* é exatamente aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda do adulto, pois o que ela faz sem a ajuda, e não mediação, do adulto já se caracteriza como nível do desenvolvimento atual, que não apenas revela as funções amadurecidas, mas também “apalpa” as funções

que estão em amadurecimento. Portanto, aquilo que a criança faz sozinha é a zona de desenvolvimento atual (Prestes, 2010, p.193-194).

Nos trabalhos de Vigotski que Prestes (2010, p. 206) estudou, “não aparece a referência ao nível potencial de desenvolvimento”. Ela entende que a teoria de Vigotski indica que nada está predeterminado na criança, sendo que há muitos outros aspectos envolvidos para que os processos internos sejam despertados para a vida por meio das atividades, o que não permite mensurar um nível potencial.

Com relação às interações sociais, Vigotski (1998) reconhece que o homem é um ser eminentemente social, que se constitui na e pela interação humana, em situações concretas de vida. Desde o princípio da vida, há uma completa imersão do ser humano no mundo social com o qual ele interage, e a sua aprendizagem e seu desenvolvimento dão-se pela interação com o outro em situações de ensino, à medida que o sujeito tem acesso aos modos de pensar e agir presentes em seu meio. Neste sentido, entende-se que o indivíduo não é passivamente moldado pelo meio nem realiza suas aquisições assentado em recursos exclusivamente individuais; ele é, isto sim, um sujeito interativo, que se constrói socialmente ao mesmo tempo em que participa ativamente da construção social.

Para Silva, Tureck e Zanetti (2017), estudiosas da teoria de Vigotski, é também nas relações sociais que a pessoa que possui uma deficiência enfrenta barreiras e limitações impostas pelo meio social. Nessa perspectiva, mesmo que a deficiência seja de ordem biológica, como a perda da visão, audição, etc, é na relação com o meio social que as barreiras serão evidenciadas. Nesses termos, as autoras defendem que a maneira

como a sociedade compreende a deficiência, pode determinar se a pessoa ficará trancada em casa ou não, torna-se extremamente importante. A educação também assume papel relevante na vida de um aluno com deficiência, que pode sim levar ao acesso de conhecimentos, à aprendizagem, que leve ao desenvolvimento com o objetivo da superação do defeito (Silva; Tureck e Zanetti, 2017, p.10-11).

Concordando com essas estudiosas, um dos contextos com papel fundamental no desenvolvimento humano é o escolar, ambiente no qual os indivíduos têm acesso aos fundamentos científicos do conhecimento. Para Vigotski (2011), a aprendizagem escolar dará algo de completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança.

Para Neves *et al.* (2014), é necessário maior investimento dos

pesquisadores da área da educação e também de áreas afins para que possamos vislumbrar caminhos possíveis para uma escolarização plena dos estudantes com TEA. Segundo o trabalho em referência, o currículo não pode ser “uma barreira educacional” difícil de transpor e que, portanto, estratégias pedagógicas poderão permitir ao aluno com TEA apropriar-se dos conteúdos curriculares da educação formal.

Uma das principais funções do professor, de acordo com essa perspectiva, é planejar e desenvolver o ensino de forma a provocar o desenvolvimento no aluno. A esse respeito, Vigotski (1998, p. 117-118) diz:

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento iminente; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar apenas quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. [...] Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Ainda sobre a constituição do sujeito a partir das interações com o outro, em situações de ensino que ocorrem na sua vivência histórico-cultural, Freire (1998) afirma que o indivíduo não pode aprender sozinho, sem a coparticipação de outros, no ato de aprender, de pensar sobre o objeto. Vigotski (1998), por seu turno, afirma que o aprender é sempre mediado predominantemente pelo outro e pela semiótica. Freitas (2009, p. 305-306), tendo Vigotski como referência, destaca que sem o outro “o homem não mergulha no mundo sógnico, não penetra na corrente da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagens, não ascende às funções psíquicas superiores, não forma a sua consciência, enfim não se constitui como sujeito”.

Fica evidente, a partir do exposto sobre interações sociais, que o processo de ensino-aprendizagem implica interação entre as pessoas. No estabelecimento de relações interpessoais (plano social), o que foi assimilado pelo sujeito se internaliza, transformando-se em relações intrapessoais (plano individual) impossíveis de ocorrerem sem a mediação (processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação). Desencadeia-se, assim, o processo de aprendizagem que, por sua vez, potencializa o desenvolvimento humano.

Para Vigotski (1998), é a capacidade de internalização a base do salto qualitativo da psicologia animal para a humana, pois revela a nossa capacidade de

representar mentalmente, evocar algo na sua ausência, pela mediação dos instrumentos e signos, para assim desenvolver processos psicológicos superiores. Há internalização quando uma atividade externa sofre influências de outros (relação interpessoal) e num movimento interno passa a incorporar as representações mentais do sujeito que aprende, sendo elaborada e transformada pelo mesmo (relação intrapessoal).

Nesta relação, a linguagem exerce influência sobre o fluxo do pensamento, pois, ao longo do processo de desenvolvimento, o sujeito vai se libertando das marcas externas, da necessidade de agir concretamente com os objetos e passa a utilizar signos internos, isto é, representações mentais.

Considerando os estudos de Bakhtin (2009 *apud* Vasconcelos, 2022) destaca que a língua/linguagem tem sentido na e pela interação, ou seja, na expressão para o outro, em um processo social, “quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística” (Bakhtin/Volochínov, 2009, p. 126 *apud* Vasconcelos, 2022, p. 47). A autora se interessa no conceito de “compreensão responsiva ativa” dos estudos de Bakhtin (2003 *apud* Vasconcelos, 2022) para explicar que, quando um sujeito ouve ou lê um texto/discurso, cria um novo sentido, participa da produção de significados, o que significa que não é um mero decodificador ou ouvinte. Esse novo sentido poderá se concretizar de “diversas maneiras, não apenas verbalmente, mas por meio de ações, de mudanças de comportamento, entre outras formas de se responder a um determinado enunciado” (Vasconcelos, 2022, p.51). Assim, os estudos de Vasconcelos (2022) ponderam que o ensino do estudante com deficiência não deve acontecer de maneira isolada dos demais. “Afim, como lembram Bakhtin e Volochinov (2009 *apud* Vasconcelos, 2022, p. 55), o sujeito se constitui nas relações sociais, sendo um ser ativo, responsável por suas tomadas de decisão e responsivo em todas as relações (individual e social) independente das particularidades de cada ser”.

Ao encontro dessa compreensão sobre a linguagem e a compreensão responsiva ativa, entende-se que a metodologia de ensino de inspiração vigotskiana, quando compreendida pelos professores, estimula a apropriação da cultura pelos alunos e o desenvolvimento do pensamento. Há o favorecimento da internalização das formas culturais de comportamento e abrem-se novas possibilidades de criação

de Zonas de desenvolvimento iminente.

Os estudos de Vigotski (2011) colaboram com o entendimento de que todo sujeito possui condições de superação, mesmo que apresente um tipo de deficiência, pois o desenvolvimento do ser humano está pautado nas oportunidades de aprendizagem a que tem acesso durante sua vida e a escola é o lugar para garantia desse direito.

Dada a relevância dos estudos de Vigotski, ao considerar que a escola é ambiente cultural que poderá contribuir para o desenvolvimento dos estudantes, entendemos como indispensável para a proposta de pesquisa em questão a averiguação de algumas produções científicas já desenvolvidas que abordam a inclusão de crianças com TEA no Ensino Fundamental. Sendo assim, efetuamos uma busca sobre o estado da arte no repositório online brasileiro da Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD) e que poderá ser melhor compreendida no próximo capítulo.

4 MÉTODO DE PESQUISA

Delineou-se para esse estudo a Revisão Integrativa da Literatura (RIL) que é uma forma de pesquisa científica que baseia-se em fontes de informações bibliográficas. No caso da pesquisa em questão, as informações bibliográficas contribuirão para investigar a escolarização da criança com TEA. Nas palavras de Mendes, Silveira e Galvão a RIL tem a finalidade de

reunir, sistematizar resultados de pesquisa sobre um determinado tema ou questão, de maneira sistemática e ordenada, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento do tema investigado. Desde 1980 a revisão integrativa é relatada como método de pesquisa (2008, p. 759).

Na direção de organizar o processo de busca, duas questões norteadoras foram formuladas. Questão 1: Quais as pesquisas publicadas de (2012-2022) evidenciam sobre a escolarização de crianças com TEA no Ensino Fundamental? Questão 2: O que os resultados dessas pesquisas apontam acerca do processo ensino-aprendizagem de estudantes com TEA incluídos no ensino comum? O período foi determinado considerando que em 2012 foi instituída no Brasil a Lei 12.764, conhecida como Lei do Autista ou Lei Berenice Piana¹⁰. Para Lopes (2024), a referida lei representa um marco importante tanto para o ativismo materno quanto para a história da cidadania das pessoas com TEA, no sentido de que, apresentou um importante avanço legal ao fazer uso político do termo deficiência:

Na perspectiva de Claudia Moraes, ativista e amiga de Berenice Piana, a citada lei veio para atribuir à pessoa autista um lugar (a deficiência) que, por sua vez, instrumentaliza os familiares a lutar e reivindicar, dentro dos campos político e jurídico, seus direitos (Lopes, 2024, p. 215-216).

Conforme Lopes (2024), a lei causa algumas polêmicas. Entre elas, a ideia de deficiência, pois algumas pessoas com TEA, de nível 1 de suporte, são adeptas do movimento da neurodiversidade, entendendo o transtorno como uma diferença. Outra polêmica é a questão do diagnóstico precoce, entendido por profissionais da saúde como forma de patologizar a infância, especialmente, grupos ligados à perspectiva psicanalítica. No campo da educação outra polêmica refere-se ao sujeito

¹⁰ Berenice Piana é mãe de um rapaz com TEA, ativista e co-autora da lei 12.764. A referida lei que definiu o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como uma deficiência e ampliou para as pessoas com autismo todos os direitos estabelecidos para as pessoas com deficiência no país.

“acompanhante especializado” e o veto ao 2º parágrafo do artigo 7º que dizia: “§ 2º Ficam ressalvados os casos em que, comprovadamente, e somente em função das especificidades do aluno, o serviço educacional fora da rede regular de ensino for mais benéfico ao aluno com transtorno do espectro autista” (Brasil, 2012). Muitas das polêmicas, que ainda cercam as diversas opiniões acerca do TEA, são advindas da própria heterogeneidade presente no transtorno, o que aponta para a necessidade de uma avaliação individual.

O interesse da pesquisa que aqui se apresenta, volta o seu olhar para o campo educacional. O que as pesquisas de 2012 a 2022 abordam acerca da escolarização de estudantes com TEA? A partir das questões anunciadas realizou-se uma revisão integrativa da literatura envolvendo pesquisas publicadas e disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) da CAPES¹¹. Optou-se por essa base de dados por oferecer acesso ao texto completo de pesquisas nacionais no meio eletrônico. Pelo exposto, o tipo de pesquisa é caracterizado como bibliográfica.

As pesquisas caracterizadas como de caráter bibliográfico, apresentam o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas publicações de pesquisas (Ferreira, 2002).

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica, é uma modalidade de pesquisa que se baseia na busca, seleção e análise de informações contidas em fontes bibliográficas, tais como livros, artigos científicos, dissertações, teses e outros documentos. Essa abordagem tem como objetivo principal realizar uma revisão sistemática e crítica da literatura existente sobre determinado tema, possibilitando a obtenção de conhecimentos prévios e fundamentais para embasar e contextualizar o estudo em questão.

De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica apresenta uma vantagem significativa ao possibilitar que o pesquisador abranja uma ampla gama de fenômenos que seriam inacessíveis por meio de investigação direta. Esse aspecto torna-se especialmente relevante quando o problema de pesquisa envolve dados dispersos em diferentes locais e que servirão para a revisão integrativa da literatura.

¹¹ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) da CAPES. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>.

Sendo assim, a revisão integrativa do trabalho foi organizada em fases. Em fevereiro de 2023, foi realizada uma busca de literatura publicada entre os anos 2012 e 2022 sobre escolarização de estudantes com TEA no Ensino Fundamental. No site da CAPES a busca ocorreu usando os termos (TEA AND AUTISMO AND ENSINO FUNDAMENTAL I). Foram excluídos os trabalhos repetidos, os que não tinham divulgação autorizada, ou que tratavam exclusivamente de outras etapas da Educação Básica como por exemplo, a Educação Infantil. Considerou-se os estudos cujos sujeitos participantes fossem professores, familiares da criança com TEA, a própria criança, ou nenhum destes, importando que, estivesse em pauta o processo de escolarização do estudante com TEA.

Para extrair os dados das pesquisas selecionadas, fez-se necessário o uso de fichamento. Marconi e Lakatos (2003), recomendam o uso de fichas bibliográficas, também conhecidas como fichamentos, para coletar de forma sistemática o material contido na bibliografia, destacando os elementos relevantes. Essas fichas facilitam o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas, permitindo a organização do assunto de forma concisa, capaz de assegurar que a totalidade dos dados gerais fossem extraídos e assim, minimizar o risco de erros na transcrição, garantir precisão na checagem das informações e servir como registro.

4.1 A ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

*Decifra-me, mas não me conclua, eu posso te
surpreender.*

(Clarice Lispector)

Na direção de sistematizar os dados das pesquisas selecionadas para a RIL, elaborou-se o quadro 1 que descreve os trabalhos selecionados, sendo que na primeira coluna consta o ano de conclusão do trabalho e a informação T (para as teses) e D (dissertações); na segunda, apresenta-se o título do trabalho; na sequência o autor, a universidade responsável e o programa de pós-graduação. Na continuidade, apresenta-se a cidade-estado em que aconteceu a pesquisa empírica e para esses casos, os sujeitos envolvidos. Importante ressaltar que, embora a busca considerava

trabalhos de 2012 até 2022, só foram encontrados trabalhos concluídos de 2016 a 2021.

Quadro 1 – Dissertações e teses que tratam da Escolarização de crianças com TEA no Ensino Fundamental I:

Ano	Título	Autor	Universidade	Programa	Cidade-estado em que aconteceu a pesquisa empírica	Sujeitos envolvidos
2016 T	Transtorno do Espectro do Autismo e o Atendimento Educacional Especializado de uma rede municipal de educação do estado de São Paulo	Andréa Aparecida Francisco Vital	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Programa de Pós-Graduação Distúrbios do Desenvolvimento	Barueri- SP	16 professores da sala de recursos multiprofissional que atendem crianças com TEA
2019 D	Professores de Educação Física e suas práticas com crianças com transtorno espectro autista: superando desafios	Débora Ribeiro dos Santos	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	Mestrado Profissional em Educação	Campo Grande- MS	4 professores de Educ. Física
2019 D	Prática de gestão do conhecimento no contexto escolar e a educação especial do estudante com transtorno espectro autista	Ivan Vieira da Silva	Centro Universitário de Maringá – UNICESUMAR	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão do Conhecimento nas Organizações	Toledo- PR	33 professores que lecionam para alunos com TEA no Ens. Fund.
2020 T	Transtorno do espectro do autismo e integração sensorial: o processo de aquisição da leitura e escrita em uma abordagem responsiva de aprendizagem	Paula Edicléia França Bacaro	Universidade Estadual de Maringá	Programa de Pós-Graduação em Educação	Maringá- PR	5 crianças com TEA
2020 D	Catálogos on line para melhoria da aprendizagem das pessoas com autismo Transtornos do espectro autista (TEA)	Jianete Silva Rodrigues de C. Pereira	Universidade Federal Fluminense	Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão	-----	-----
2020 D	Atuação do mediador escolar com crianças autistas no contexto educativo: construindo um e-book com orientações sobre práticas pedagógicas inclusivas para crianças com TEA.	Carla Delise Alves Paranhos Klem	Universidade Federal Fluminense	Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão	São Gonçalo- RJ	uma criança com TEA
2020 D	Adequação curricular e ensino estruturado: trabalho colaborativo	Isis Grace da Silva	Universidade Nove de julho – UNINOVE	Programa de Mestrado em Gestão e Práticas	São Paulo- SP	Um estudante com TEA, sua família e a professora dele.

	entre professores para o desenvolvimento do estudante com TEA			Educacionais		
2020 D	Princípios do desenho universal para aprendizagem, nos objetos do conhecimento de geografia, para alunos do 4º ano do ensino fundamental I	Raquel Diório	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Programa de Pós-Graduação Distúrbios do Desenvolvimento	São Paulo-SP	50 alunos, sendo 2 com diagnóstico de TEA.
2021 D	Relação família e escola de alunos com transtorno do espectro autista matriculados no ensino fundamental I	Lígia Maria de Almeida Lizeo	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	Faculdade de Ciências e Letras	Araraquara-SP	4 gestores escolares, 9 professores, sendo 8 do ensino comum e 1 professor da sala de recursos, assim como 10 famílias de alunos com TEA.
2021 D	A inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) nos anos iniciais do ensino fundamental I: possibilidades e práticas para aprendizagem da linguagem oral e escrita	Leise Cecília de Omena	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	Faculdade de Ciências e Letras	Assis- SP	24 alunos, matriculados no 2º ano C, entre os quais 01 (um) obteve o diagnóstico de TEA.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Silva (2020) destaca a importância de estudos envolvendo práticas de adequação curricular para estudante com TEA. Para tanto, apresenta um levantamento de Pereira; Schmitt (2016) na base Scielo sobre autismo na escola do ano de 2007 até 2015 quando encontraram 21 artigos. Para a autora, o número de artigos publicados é reduzido. Também cita estudos de Guedes; Tada (2015) sobre autismo no campo da Psicologia e Educação com intuito de identificar o cenário da produção científica, nos anos de 2007 a 2012. Para essa busca, foram encontrados 156 artigos. Sobre essa diferença, destaca:

o foco de estudo sobre o autismo nos campos da Psicologia e da Educação tem de ser direcionado para a identificação do autismo e para os modos de intervenção, o que revela ser necessário mais estudos que considerem as dificuldades e as potencialidades dessas pessoas, que lancem propostas que possam promover a inclusão social dos autistas (Silva, 2020, p. 33-34).

Na revisão integrativa da literatura realizada para o presente estudo, identificou-se uma tese e uma dissertação desenvolvidas pelo Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, no programa de Distúrbios do Desenvolvimento, o que aponta para o interesse, dessas áreas, voltado também para as questões educacionais. Conforme o quadro 1, o ano de 2020 possui cinco das produções e o ano de 2019,

três. Interessante destacar que esses foram anos seguintes à aprovação da lei nº 13.146 (Brasil, 2015) que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Considerando que a lei nº 12.764 (Brasil, 2012) define que “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”, entende-se que todos os direitos previstos na primeira lei, contemplam o público da segunda e pelo exposto, acredita-se que o fato possa ter motivado futuras pesquisas.

Pelo exposto, nota-se que os estudos sobre o TEA aproximam áreas de conhecimento diversas, entre elas as ciências biológicas, a psicologia, a educação e também o direito. Quando buscou-se compreender o conceito de TEA que subsidiou o estudo das teses e dissertações, identificou-se que o histórico do DSM compareceu em todos os trabalhos revelando que este é entendido como ponto de partida para entendimento do TEA. No entanto, os resultados de pesquisa de Wu, Yaedu e Wayszceyk (2019) apontam que, embora a maioria dos estudos se orienta pelo modelo médico, há também trabalhos que se inserem na categoria “modelo crítico”, com abordagens teóricas da fenomenologia, da psicologia histórico-cultural e a da psicanálise. Segundo as autoras, “cabe romper com a naturalização dos discursos e a hierarquização das ciências naturais sobre as humanas, garantindo reconhecimento do outro como sujeito de direito e ator social ” (p. 1). Além do referido manual, nos trabalhos levantados para a revisão sistemática, o histórico do autismo é ampliado considerando a etimologia e os estudos de Kanner (1943).

Quadro 2 - Observações acerca da elaboração do conceito de TEA nas dissertações e teses:

Autor da dissertação ou tese	Elaboração do conceito de TEA
Vital (2016)	Histórico do DSM e o aumento de sua prevalência nos diagnósticos da população.
Silva (2019)	Apresenta o histórico dos estudos com os autores Kanner (1943) e Asperger (1944), o sentido etimológico da palavra autismo e manifestações do TEA por meio de estudos bibliográficos e DSM.
Bacaro (2020)	Apresenta o início da trajetória histórica dos estudos de Eugen Bleuler (1911), Kanner (1943) até Asperger (1944) e definições históricas no DSM de 1952 até 2013. Conceito está pautado nos documentos Diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (2014) e Linha de cuidado para a atenção às pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde (2015); Lei 12.764/2012. Ênfase nos sintomas, em especial o transtorno sensorial e linguagem.
Pereira (2020)	Origem grega e histórico de estudos de Kanner (1943) e as mudanças ocorridas do DSM I até a definição atual de TEA pelo DSM V. Apresenta ainda

	as características biológicas e comportamentais . Esclarece que “O termo Espectro (Spectrum) é utilizado pela variabilidade tão grande de apresentações, porém todos tem comprometimentos nas três áreas, comunicação, comportamento e interação, podendo aparecer em conjunto ou isoladamente”(p. 8).
Klem (2020)	DSM V e outros referenciais para apresentar as características e níveis de suporte.
Silva (2020)	Caracteriza o Transtorno do Espectro Autista a partir de autores como Temple Grandin e Carlos Schmidt.
Diório (2020)	Conceito derivado do grego, características conforme DSM V, definição como um transtorno do desenvolvimento de causas neurobiológicas.
Lizeo (2021)	Apresenta que a palavra autismo foi utilizada pela primeira vez na Psiquiatria, no ano de 1906, pelo estudioso Plouller, a fim de caracterizar um processo específico de pensamento em pacientes com diagnóstico de esquizofrenia. Alguns anos depois, em 1911 o psiquiatra suíço Bleuler, fez uma descrição da síndrome da esquizofrenia infantil. Continua o histórico apresentando Kanner e DSM V
Omena (2021)	Histórico a partir do DSM I (1943) até o DSM 5(2013) e também estudos de Bleuler e Kanner. Apresenta as características do TEA citando estudos de Facion (2007), Orrú (2012).

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

No que se refere ao caráter das instituições, 6 dos trabalhos foram desenvolvidos em programas de pós-graduação da rede pública (federal ou estadual), as demais pesquisas foram realizadas em programas da rede particular. No que compete à identificação das metodologias de pesquisa utilizadas nas teses e dissertações investigadas, constatou-se que todos utilizaram uma abordagem qualitativa, sendo que um trabalho destacou também a realização de pesquisa quantitativa por meio de estatística descritiva. Nas palavras de Lima, Faria e Toschi (2014, p. 222), “esta é uma tendência das pesquisas educacionais”, que se distinguem, conforme as autoras, na definição dos tipos de pesquisa, procedimentos de coleta e análise dos dados. Nessa direção, a revisão dos trabalhos apresenta tipo estudo de casos múltiplos, técnica de estatística descritiva e análise de conteúdo, do tipo intervenção pedagógica, com observações ou entrevista semiestruturada, entre outros.

Quando se buscou a respeito dos dados empíricos para mapear quais as cidades e estados foram pesquisados, identificou-se que, a Região Sudeste predomina com seis trabalhos, na sequência a Região Sul com dois e a Região Centro-Oeste, com um. Não foram contemplados trabalhos com pesquisas empíricas nas Regiões Norte e Nordeste. Essa constatação aponta para importância do Programa de Formação de Professores em Educação Inclusiva (PROFEI) que por ser realizado em rede nacional, poderá retratar a educação inclusiva das pessoas com TEA em todo o Brasil, assim como diversas temáticas afins.

No que se refere aos sujeitos participantes das pesquisas empíricas, destaca-se a diversidade de envolvidos, desde a gestão, a família, os professores, estudantes da turma e alunos com TEA. No entanto, percebe-se que não houve uma visibilidade para os estudantes da turma no que diz respeito à relação com os alunos com TEA, as parcerias estabelecidas para as aprendizagens e interações, mesmo que nas duas pesquisas em questão estes sujeitos estivessem presentes e o olhar estivesse direcionado para o processo ensino-aprendizagem.

Nesta próxima etapa de descrição dos resultados provenientes da revisão integrativa, o objetivo é sintetizar e interpretar os resultados das pesquisas encontradas no que se refere ao processo ensino-aprendizagem, comparando os dados evidenciados com os estudos do referencial teórico adotado para essa dissertação. Além de identificar as possíveis lacunas do conhecimento, delimitando prioridades para estudos futuros.

Os trabalhos estudados apresentam diferentes autores como referencial teórico, coincidindo os estudos de Vigostki (2011) em três, são eles Bacaro (2020), Klem (2020) e Omena (2021). A esse respeito, Beyer (2011, p. 01) considera que o atual projeto de educação inclusiva conduz à obra do referido autor, pois:

não é possível haver um desenvolvimento da linguagem e do pensamento, sem qualidade nas interações interpsicológicas. Este aspecto pode configurar-se de forma problemática na situação das crianças com necessidades especiais, cujo histórico aponta com frequência para situações de isolamento social.

Segundo Bacaro (2020), a pessoa com TEA, assim como todas, precisará ser humanizada, considerando que o ambiente externo também influenciará esse processo. Como pessoas com TEA enfrentam dificuldades sensoriais para interagir com o meio social, a estratégia de ensino deve focar na modulação sensorial, reduzindo cargas internas e externas. Para a autora, o isolamento, comum no TEA, muitas vezes é uma forma de modulação sensorial, mas pode prejudicar a aprendizagem. Assim, é essencial organizar essas cargas sensoriais e proporcionar condições para que o sujeito desenvolva. Ao considerar os estudos de Vigotski e Luria (1996), pontua que o desenvolvimento infantil envolve a aquisição de novas aprendizagens, que dependem de ensino organizado por pessoas mais experientes, além de fatores sociais, culturais e de mediação.

A autora Klem (2020) estuda o papel do “mediador” no acompanhamento do estudante com TEA. Define que, no Brasil, existem várias expressões referentes ao mediador e sua atuação no contexto educativo tais como: facilitador escolar, tutor escolar, assistente educacional, professor de apoio especializado, cuidador, acompanhante especializado e mediador escolar. Para ela, esta última denominação consegue explicitar muito melhor a função de quem acompanha e promove o desenvolvimento da criança dentro e fora da sala de aula numa escola regular de ensino. Afirma que a palavra “mediador” faz menção àquele indivíduo que media e mediar significa ficar no meio de dois pontos (Weiszflog, 2004 *apud* Klem, 2020). Ressalta ainda que, o conceito de professor mediador já foi utilizado no contexto educativo para caracterizar aquele que trabalha com a mediação pedagógica, significando uma atitude e um comportamento do docente que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. E ao considerar o exposto por Tébar (2011 *apud* Klem, 2020) concluí que devemos entender a mediação como uma posição humanizadora, positiva, construtiva e potencializadora no complexo mundo da relação educativa.

A esse respeito, importa lembrar que, Paixão (2018, p. 30) esclarece que a relação entre um professor e um estudante se dá a partir dos signos, da cultura que o professor “encarna”, o que significa dizer que, não se trata portanto de uma perspectiva instrumental “da relação entre professor e estudante, a partir de ferramentas de aprendizagem”. Pereira (2022, p. 56) amplia esse entendimento e esclarece que, para Vigotski, o professor, “não exerce o papel de mediador, mas de organizador do ambiente social, pois a criança relaciona-se com o meio por intermédio de “instrumentos” culturais a que tem acesso”. Pelo exposto, entende-se que, o estudante precisará contar com a presença do professor como representante do saber socialmente acumulado, o que o torna importante no processo de ensino, visando seu desenvolvimento.

A autora Omena (2021) ao fundamentar-se em Vigotski destaca que, o desenvolvimento infantil é influenciado tanto por fatores hereditários quanto pelo ambiente em que a criança vive, impactando a fala e o desenvolvimento geral. Segundo ela, o teórico compara crianças nascidas no mesmo dia, mostrando que, apesar de terem a mesma idade cronológica, podem estar em momentos diferentes de desenvolvimento. Por exemplo, três crianças podem atingir níveis semelhantes de

desenvolvimento da fala em idades distintas devido à interação entre estímulos do meio, fatores biológicos e conhecimento prévio. Assim, o progresso ocorre por meio da internalização de novos conhecimentos, transformando habilidades e avançando no desenvolvimento.

Concorda-se com o exposto por Omena (2021) no que se refere aos estudos de Vigotski, no entanto, faz-se uma ressalva a seguinte citação que comparece em seu trabalho:

O intuito de passarmos, neste momento, informações e fazermos comparações sobre o desenvolvimento dos alunos A e E mesmo após a transferência do A, é para confirmar a importância do diagnóstico precoce e do atendimento apropriado, visto que os dois alunos apresentavam o mesmo nível de autismo. Porém, o acesso ao tratamento e a terapias, associado à interação no ambiente escolar, influenciou diretamente o bom desenvolvimento cognitivo e social de A. Também destacamos que, para iniciar o mais rápido possível o tratamento, é necessário que os pais recebam as devidas informações, a que certas famílias, por sua condição social, não têm acesso (Omena, 2021, p. 16).

Não é oportuno nenhum tipo de comparação entre pessoas, inclusive as com TEA. A própria Omena (2021, p. 34) concorda com a declaração de Joel Birman para quem “o autismo se materializa no plural: autismos”. Ou seja, não existe uma forma universal de manifestação do TEA, pois, toda pessoa é dotada de características próprias, “o que abre espaço para o enigmático em cada caso a que atendemos, uma vez que as reações são diferentes a cada novo contato”.

A pesquisa de Diório (2020) apresenta os princípios do Desenho Universal de Aprendizagem como base teórica para organizar o conhecimento de forma a promover aprendizagem dos estudantes de 4º ano. Os objetos de conhecimento de Geografia foram trabalhados em estratégias como textos, imagens, atividades interativas, mapas conceituais, notícias, livros didáticos, jogos e aplicativos. A autora considera que o currículo é o caminho que se há de percorrer para atingir um objetivo e desenvolvimento de habilidades e, diante da diversidade das deficiências e seus níveis de comprometimento, acredita que o currículo deve ser composto por estratégias variadas, ser flexível, acompanhado por ferramentas diferenciadas e acessíveis para todos.

Nas palavras de Diório (2020, p. 74) foi possível registrar avanço acadêmico dos alunos participantes da pesquisa, com exceção de um dos alunos com TEA.

Foi possível observar que o aluno matriculado como inclusão com TEA do Grupo A apresentou dificuldades durante as aulas, enquanto o do Grupo B participou de forma mais tranquila e que podemos considerar como mais adequada. Enquanto para ambos o uso do iPad era importante, os jogos em grupo foram somente para um que pouco interagia e se expunha. Já para o outro, aluno do grupo B, os jogos incentivaram a interação e participação.

Para Diório (2020, p. 76), o caso em questão “apresenta maior gravidade requerendo atendimento individual constante”. Seu trabalho indica que o DUA possibilitou maior interação entre os docentes, o que contribuiu para compreenderem melhor as necessidades dos alunos, mesmo que um dos estudantes não tenha participado como desejado. A esse respeito, esclarece que “os casos devem ser ponderados e verificados para decidir se configuram uma participação adequada, no ambiente escolar, ainda que participe de aulas preparadas na perspectiva do DUA, ou se necessitam e seja mais adequado um acompanhamento especializado” (Diório, 2020, p. 76).

Muitas questões ficaram suspensas quando Diório (2020) menciona o estudante com TEA do Grupo A, tais como “Estudantes com TEA que exigem maior suporte não configuram uma participação adequada no ambiente escolar, então onde deveriam estar? O que se entende por acompanhamento especializado é algo externo ao ambiente escolar? Estudantes que demandam de mais suporte não são plenamente contemplados com o DUA? E quais as outras propostas que poderiam contemplá-los?

Omena (2021) considera importantes as adaptações curriculares envolvendo materiais adaptados com imagens para que as pessoas com deficiência tenham suas reais necessidades atendidas, inclusive o aluno com TEA que participou de sua pesquisa. A autora pondera que não considera a existência de uma única forma possível de trabalhar com esse público na sala comum, visto que os níveis de suporte existentes em cada pessoa são diferentes.

Os estudos de Diório (2020) e Omena (2021) indicam a importância do trabalho com as imagens, o que concorda com Reily (2012) que a imagem, também sendo linguagem, atuará como mediação para formação do pensamento, inclusive das crianças que precisam de outras formas de linguagem, como as com TEA.

Ao estudar o processo de aquisição de leitura e escrita, Bacaro (2020) concorda com a consideração de Omena (2021) acerca das adaptações curriculares. No entanto, em sua tese, salienta que o professor precisa conhecer novas práticas

relacionadas às diferentes formas de aprendizagem dos estudantes com TEA. Nessa direção, propõe atividades interativas que envolvam a criança na atividade considerando a integração sensorial e a linguagem.

A respeito da integração sensorial, é importante destacar que uma das demandas que todas as pessoas têm é interpretar e responder aos estímulos do ambiente e do seu próprio corpo. Mas, para as pessoas com TEA com hipo ou hiperreatividade, essa resposta poderá causar situações de muita desregulação ou comportamentos entendidos como disruptivos. Segundo Magalhães (2008 *apud* Cardoso, 2018, p. 248) integração sensorial é:

a habilidade para organizar e interpretar os estímulos sensoriais para responder de acordo com a situação, ou seja, é a habilidade para organizar os estímulos sensoriais, selecionar informações relevantes, que exigem atenção ou merecem resposta, e ignorar o que não importa no momento.

Bacaro (2020) considera que pessoas com TEA alcançam a aprendizagem pretendida desde que suas especificidades sejam atendidas. Para que o professor possa orientar esse processo, é importante uma observação atenta acerca da integração sensorial do estudante e de seu nível de linguagem. Segundo a autora, conhecer tais especificidades requer domínio de conhecimento sobre o TEA e a interdisciplinaridade com outros campos, entre eles a terapia ocupacional com enfoque na integração sensorial que minimiza os sintomas do sujeito e consequentemente favorece sua aprendizagem.

o transtorno sensorial é um dos principais sintomas que afeta a criança com TEA, impedindo-a, total ou parcialmente, de alcançar os níveis de aprendizagem; cabe ao professor ou ao mediador, portanto, buscando estratégias que regulem a criança. Em relação a isso, o sucesso do ensino do professor, quando se trata de crianças com TEA, é alcançado quando ele (o mediador) minimiza os sintomas, evita a sobrecarga sensorial e define estratégias de modulação sensorial (Bacaro, 2020, p. 144).

As pesquisas de Omena (2021), Bacaro (2020) e Silva (2020) concordam que é preciso adaptações curriculares que considerem os níveis de aprendizagem do aluno, tendo a dimensão de seu ponto de partida. Em ambas pesquisas as imagens se tornaram dispositivo para a memória, enriquecendo vocabulário e conceito social da palavra.

Quando a pesquisa de Silva (2020) discute a adequação curricular que ocorre por meio do ensino estruturado fundamentado nos princípios do programa

TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children), ao abordar o quesito de estrutura visual, destaca sua importância para o estabelecimento de rotina e uso do sistema independente. Para ela, o TEACCH é um sistema que organiza o ambiente físico, minimiza distratores e utiliza instruções visuais para estruturar a rotina, proporcionando previsibilidade com vistas à facilitar a rotina de crianças com TEA. A autora, defende que, a personalização do currículo é essencial para o sucesso do programa. Nessa direção, concorda com um currículo único, adaptado com atividades individualizadas para o aluno com TEA, promovendo apoio de professores ou colegas em sala de aula, de forma colaborativa, e não em situações isoladas ou remotas. Esclarece ainda que, as condições laborais e articulação com o Projeto Político Pedagógico podem favorecer o sucesso de mudanças mais significativas. Sendo assim, problematiza os componentes do trabalho colaborativo que implicam envolver todos os estudantes da escola, o professor da sala comum e o professor de outra área. Salienta que o sistema educativo também não valoriza o trabalho colaborativo, reservando pouco tempo remunerado para o professor buscar parcerias.

No que se refere ao trabalho do professor, Omena (2021, p. 145) pontua que,

se antes era necessário pensar somente em metodologias, agora, é preciso criar estratégias para “bloquear” os sintomas que interferem no processo de aprendizagem da criança com TEA. A discussão da temática pode propiciar novas condutas, impulsionando a defesa de qualidade do ensino e da aprendizagem da criança com TEA e a criação de diferentes práticas no espaço de sala de aula.

Outra concordância entre os estudos de Omena (2021), Bacaro (2020), Vital (2016) e Klem (2020) é a importância da família como agente participativo no desenvolvimento do aluno. Assim, além da família, a gestão e os professores compõem a tríade para permanência da criança na escola, com vistas à sua aprendizagem. No entanto, no trabalho de Lizeo (2021) a relação escola-família foi objeto de sua dissertação e esclareceu que houve profissionais da escola em que pesquisou, que demonstraram uma má compreensão sobre a instituição família e em alguns momentos até revelaram preconceito em relação a esta, aspecto que dificulta um trabalho colaborativo entre ambos, o que contribuiria para a obtenção de metas e objetivos comuns. Em parte, seu trabalho aponta que as famílias participantes do seu

estudo se articulam para garantir os direitos vigentes nas legislações, o que é legítimo e reflete nas relações junto à escola. Para Silva (2020, p. 105), essa relação não se resume a uma parceria, mas sim participação efetiva dos sujeitos.

Assim, há de se pensar em maneiras de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais colaborativo. Silva (2020) ao conceituar o trabalho colaborativo, chama atenção para o fato de que na escola juntamos os nossos trabalhos ao invés de trabalharmos juntos. Essa falha acaba por dificultar o atendimento às necessidades pedagógicas junto ao estudante.

Na pesquisa de Vital (2016) destaca que, no tocante ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) é identificado como um modelo paralelo e não complementar. A esse respeito, as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o atendimento ao AEE na educação básica, regulamentadas pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, determinam que o atendimento “complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela”. Para Vital (2016) tal constatação revela que o modelo se assemelha ao desenvolvido pela educação especial segregada e que em parte, esse dado refere-se também às barreiras para o trabalho colaborativo.

Importante destacar que o significado de colaborar para Boavida e Ponte (2002) é explicado sendo o prefixo *co* empregado para designar uma ação conjunta e *labore* empregado para designar trabalhar, ou seja trabalhar coletivamente, desenvolver atividades conjuntamente, tendo em vista um determinado fim. Nesse sentido, as instituições precisam garantir tempo remunerado de estudo, planejamento e trabalho colaborativo a favor do processo de inclusão.

Vital (2016) destaca que um planejamento de aula mais elaborado, com atividades sequenciais e desafios graduais, podem ajudar alunos com TEA a permanecerem engajados, especialmente em casos de maior comprometimento funcional, que exigem atendimentos mais intensivos. Para a autora, a presença de alunos com TEA requer uma escola preparada, com estrutura física e humana adequada, e um currículo flexível que atenda às necessidades dos alunos, suas famílias e professores. A esse respeito, a pesquisa de Silva (2019) esclarece que, muitos professores não realizam planejamentos pedagógicos diferenciados para alunos com TEA, mas fazem adaptações durante as atividades. Contudo, a maioria dos entrevistados reconhece que as escolas não estão totalmente preparadas para atender esses alunos no contexto da inclusão. Pelo exposto, ressalta a importância

de professores com uma formação qualificada em educação especial, já que a inclusão ocorre quando há aprendizado, algo que depende de um docente bem preparado.

Ao constatar que um problema existente no trabalho dos professores é o não compartilhamento de materiais didáticos e estratégias pedagógicas, Silva (2019) sugere a ferramenta denominada Repositório Institucional (RI) a qual consiste em:

Uma plataforma cujo propósito é o de reunir em somente um local virtual o conjunto da produção científica e acadêmica institucionais, o que possibilita a ampliação da visibilidade da Instituição e dos seus pesquisadores, permitindo preservar a memória intelectual, seja na área das artes, ciências ou humanidades. Deste modo, é possível que todas as escolas utilizem este recurso, que é configurado a partir de comunidades que correspondem às unidades escolares. Para tal, cada comunidade (escola) pode reunir os seus documentos em múltiplas coleções (tipos de documentos ou informação) (Silva, 2019, p. 104).

O interesse de Silva (2019) foi ressaltar que o emprego de variados tipos de recursos, além do livro didático, por vezes é um grande desafio para aquelas escolas que não tem acesso a tais artifícios pedagógicos. Deste modo, a partir das sugestões contidas no repositório, as escolas participantes poderiam compartilhar experiências mutuamente, no que tange ao conhecimento gerado em sua instituição, seja carregando seus registros no RI, como também usufruir de práticas realizadas em outros contextos escolares, também disponibilizadas pelas mesmas.

Pereira (2020) fundamenta seu trabalho na abordagem comportamental, destacando a influência de Skinner e Watson, com ênfase no uso do ABA (Applied Behavior Analysis, que em português significa Análise Comportamental Aplicada) para ensinar habilidades a crianças autistas. Essa abordagem utiliza reforço, repetição e registro detalhado para moldar comportamentos desejados e inibir comportamentos inadequados. Além disso, a autora apresenta os estudos de Braun e Marin (2016) para apontar que a organização curricular impacta significativamente a formação de conceitos, especialmente para alunos com necessidades específicas. Para ela, pensar na aprendizagem de crianças com TEA exige reavaliar o currículo e o comprometimento dos envolvidos em promover mudanças que tornem a aprendizagem significativa. Com interesse de também compartilhar recursos digitais, Pereira (2020) organizou um catálogo de materiais disponíveis gratuitamente, incluindo tecnologias assistivas, aplicativos, filmes, uma biblioteca e publicou no site <https://projetoGalileuGalilei.wordpress.com/> para contribuir com o acesso à informação

para todos os profissionais que trabalham com pessoas com TEA. A imagem do site pode ser visualizada a seguir:

Figura 2 – Página inicial do Site Galileu Galilei



Fonte: Galileu Galilei. Disponível em: <https://projetogalileugalilei.wordpress.com/>.

Legenda: Fundo laranjado, com a logo da Universidade Federal Fluminense e da PGCTIn (Programa de Pós-graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão) na parte superior da figura. Escrito em branco no centro da imagem tem-se o nome da plataforma Galileu Galilei: núcleo de educação inclusiva. Mostrando as opções de abas do site temos, escritos em preto: sobre, pesquisadores, materiais didáticos 1, materiais didáticos 2, filмотeca, biblioteca, publicações, contato na parte inferior.

A respeito dos materiais disponibilizados no site, Pereira (2020) destaca que esses materiais não substituem a intervenção promovida por bons profissionais em boas condições de trabalho.

A autora Klem (2020) construiu um E-book sobre práticas pedagógicas inclusivas a fim de auxiliar o mediador escolar na atuação com autistas a partir de 6 anos de idade. Seu trabalho aponta para a importância de conhecer o perfil dessa criança nas suas potencialidades e dificuldade. A respeito da função de mediador, destaca que falta regulamentação e clareza acerca do tema, mas ressalta que esse profissional precisa desenvolver seu trabalho em parceria com o professor titular da turma, com a escola e os familiares do aluno.

Como exposto, os trabalhos apresentaram uma diversidade de propostas que poderão ajudar na escolarização da criança com TEA, desde TEACCH, DUA, modelagem sensorial, entre outros. O que precisará ser considerado na decisão são as características pessoais do sujeito, suas preferências e demandas para aprendizagem. No entanto, o professor será o profissional que avaliará o que é

compatível com a dinâmica de sua sala de aula e quais procedimentos permitem melhor aproximação do estudante com TEA e os demais colegas da turma.

Em síntese, os trabalhos consultados para escrita desta última seção, revelaram que, para superação dos desafios que influenciam a permanência das crianças com TEA na escola, é importante que todos os profissionais que atuam com essas crianças conheçam sobre o tema e as possibilidades de trabalho, que trabalhem colaborativamente, que considerem a singularidade de cada sujeito, suas manifestações, assim como potencialidades para o alcance da ampliação de suas aprendizagens e desenvolvimento integral, além de sua permanência na escola e seu bem-estar.

Nessa direção, o recurso educacional elaborado concomitante com essa dissertação é um e-book destinado aos professores da escola, com orientações prévias para auxiliar no trabalho junto às crianças com TEA. É importante esclarecer que o recurso, não pressupõe que a garantia da inclusão da criança está exclusivamente sob a responsabilidade dos professores, pois concordamos que conhecimento e atuação pedagógica são importantes nesse processo, no entanto, precisa existir a garantia de leis, projetos políticos pedagógicos, gestão escolar, recursos, infraestrutura, família, trabalho intersetorial com a saúde, cultura, lazer, entre outras frentes de intervenção, para contribuir com o desenvolvimento integral das pessoas com TEA.

Acreditamos que a inclusão é um processo amplo que exige conhecimento científico, investimento humano e material. No entanto, o trabalho que será apresentado no recurso educacional pretende ser uma maneira de compartilhar ações que poderão contribuir com o trabalho docente. Trata-se de um documento norteador para professores que trabalharão com estudantes com TEA e que foram construídas pela autora dessa dissertação a partir do estudo no PROFEI, sua atuação como professora da Educação Básica com crianças em salas de aula comum e especialmente, como mãe de uma criança com TEA e que é considerada nível três de suporte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para não finalizar, e ainda concordar com Minayo (1994, p. 27), que afirma que o ciclo de uma investigação científica nunca se fecha, “pois toda pesquisa produz conhecimentos afirmativos e provoca mais questões para aprofundamento posterior”, apresentam-se considerações finais que podem sugerir continuidade para futuros estudos sobre o tema desta pesquisa, qual seja o de investigar a inclusão escolar de crianças com TEA, com vistas à contribuir com o trabalho do professor.

As reflexões que surgiram a respeito do problema da investigação- Quais contribuições pedagógicas são possíveis ao trabalho do professor, a partir da relação teórico-prática da abordagem histórico-cultural e que podem favorecer a escolarização de crianças com TEA? - foram fundamentadas nos conceitos básicos da perspectiva vigotskiana acerca do desenvolvimento, os estudos da defectologia, a mediação e a relação professor, estudante e o conhecimento. Para esse teórico, a ação dos sujeitos, aliada à mediação simbólica, é considerada princípio básico do processo de construção do conhecimento. Buscou-se também suporte teórico nas produções de autores adeptos ou próximos de tais conceitos em suas pesquisas sobre o TEA.

Para o alcance do primeiro objetivo, ou seja, o de revelar por meio de revisão bibliográfica como desde os primeiros estudos existe uma diversidade presente no TEA, uma constatação da pesquisa aponta que ao professor que recebe na escola, uma criança com TEA, não basta saber que a mesma tem um relatório médico, pois existe para além do diagnóstico, uma pessoa a ser conhecida por sua história, potencialidades, dificuldades, interesses e especificidades de como manifesta os sintomas. Afinal, cada pessoa com TEA é única e singular, o que evidencia que por se tratar de um espectro, a criança poderá apresentar inteligência acima da média ou não, ter consideráveis atrasos no desenvolvimento da linguagem ou não. Ou seja, nem sempre essa criança poderá ser considerada um “gênio”, tampouco ser avaliada como um aluno com comprometimento intelectual.

Em parte, esse resultado pode ser justificado por meio da compreensão da classificação dos diferentes níveis de suporte, como o apresentado no DSM 5 (APA, 2013), uma vez que abrangem as diferentes necessidades e demandas de apoio para cada indivíduo. Complementa esse entendimento, o de que cada pessoa com TEA têm suas diferentes manifestações e modo de ser. Tais compreensões dialogam com o referencial teórico pautado nos estudos de Vigotski e se relacionam com o segundo

objetivo estabelecido nesta dissertação.

Sendo assim, com relação ao objetivo de apresentar os estudos de Vigotski sobre aspectos do desenvolvimento, os estudos da defectologia, a mediação e a relação professor, estudante e o conhecimento, entendidos como conceitos para valorização da diversidade humana a favor da inclusão educacional, constatou-se que os estudos do teórico consideram o homem um sujeito que se constitui em uma relação histórica, social e cultural com outros homens e em relação dialética com a natureza. Ao considerar os estudos deste mesmo autor, Reily (2012) complementa que a linguagem (palavra, imagem) é entendida “como instrumento democrático de acesso à escola para todos (*Ibid*, p.23). Para ela, o homem, estando em grupo social, historicamente constituído, constrói cultura e um sistema de conhecimento que é permeado pela linguagem. Segundo a autora, para alguns alunos, “a imagem poderá ser o veículo de mediação sógnica primordial no processo de aprendizagem” (*Ibid*, p.26) e, por, essa razão a linguagem visual tem potencial a ser considerado pela escola.

Por tais considerações, no e-book, recurso educacional elaborado, há várias contribuições para o trabalho do professor, que contam com a imagem como mediação sógnica. Entre algumas estão o quadro de rotina, a história social, as pranchas de comunicação, e outras, que ampliam as possibilidades de comunicação e portanto, de linguagem para as crianças com TEA na escola. Claro que tais mediações sógnicas apenas alcançarão seu potencial, se estiverem no contexto de intencionalidade, planejamento e atuação consciente do docente.

Nesse sentido, entende-se o professor como um profissional imprescindível para o ensino que promoverá a mediação da aprendizagem necessária para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, construídas a partir da interação mediatizada pelos objetos criados pelo homem, ou seja instrumentos e signos (Vigotski, 1998 e 2011). Na perspectiva vigotskiana, aprender supõe a assimilação de informações quando do estabelecimento de relações interpessoais (plano social), e assim o que foi assimilado pelo aluno se internaliza, transformando-se em relações intrapessoais (plano individual), impossíveis de ocorrerem sem a mediação (processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação). Para que a aprendizagem ocorra, o professor deve visar ao desenvolvimento prospectivo, o que está em possibilidade de vir a ser. Portanto, atuar na Zona de Desenvolvimento Iminente dos alunos é imprescindível (Vigotski, 1998).

Pelo exposto, o professor ao organizar o ensino, em suas variadas tarefas, junto às crianças, considerará o quanto sabe acerca do TEA, das especificidades deste sujeito, seus interesses e possibilidades, do conteúdo que será ministrado, mas, sobretudo, da mediação simbólica por meio da linguagem (intervenção de signos na relação do homem com o psiquismo de outros homens). Nesse sentido, confirma-se que as sugestões para o uso do questionário/entrevista, recursos de imagem, cuidado com as experiências sensoriais, entre outras apresentadas no e-book são pertinentes para o processo de inclusão das crianças.

Com o terceiro objetivo de analisar teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) da CAPES indicando as possibilidades e desafios para a inclusão de crianças com TEA no Ensino Fundamental foi evidenciada ainda a importância de considerar a integração sensorial e o trabalho multiprofissional que envolve a promoção de aprendizagens e participação das crianças no contexto escolar. Nessa direção, Bacaro (2020) aponta para a necessidade de o professor conhecer acerca do processo que envolve a integração sensorial do estudante, buscando estratégias que regulem a criança, minimizando os sintomas de sobrecarga sensorial, assim como, um cantinho com alguns materiais que ajudem na autorregulação e ou caixinha sensorial, apresentadas no e-book. Além do mais, os estudos de Silva (2020) indicam a importância de todas essas questões estarem presentes no Projeto Político Pedagógico da escola, no sentido de articular o trabalho colaborativo em prol da inclusão. Outro apontamento de concordância nos trabalhos de Omena (2021), Bacaro (2020), Vital (2016), Klem (2020) Werner e Borges (2018) é que a família deve ser entendida como agente participativo no desenvolvimento da criança.

No e-book, o questionário/ entrevista realizado com a família, sobre a criança, parte do entendimento de Borges e Werner (2018), ao indicarem que são justamente pais, que em muitos estudos clínicos, conseguiram descrever as manifestações do filho apresentadas aos profissionais. Mas, além de responder ao questionário/entrevista entende-se que é necessário também dialogar com estes responsáveis, em diferentes momentos do ano letivo, além de viabilizar sua participação, conforme assevera a pesquisa de Silva (2020).

Para sintetizar, apresentar-se-ão algumas percepções e sugestões elaboradas ao longo da presente pesquisa e constam a seguir:

A maior parte dos resultados alcançados no desenvolvimento deste estudo aponta para a necessidade de se investir na formação continuada dos professores, de forma a contribuir para o conhecimento que se tem sobre o TEA e as questões a ele relacionadas para garantia do acesso, da permanência, participação, aprendizagem, desenvolvimento e bem-estar das crianças na escola.

Procede, portanto, sugerir aos responsáveis pelas políticas públicas e gestão dos sistemas educacionais que o e-book elaborado não pressupõe que a garantia da inclusão da criança está exclusivamente sob a responsabilidade dos professores, pois concordamos que conhecimento e atuação pedagógica são importantes nesse processo, no entanto, precisa existir a garantia de leis, projetos políticos pedagógicos, gestão escolar, recursos, infraestrutura, participação da família, trabalho intersetorial com a saúde, garantia de acesso aos bens culturais e lazer, entre outras frentes de intervenção, que contribuem para o desenvolvimento integral das pessoas com TEA. E, para que o professor desenvolva seu ofício, é preciso mudanças nas condições de trabalho e de salário, evitar o acúmulo, a diversificação de funções, a intensificação de atividades, bem como o desestímulo, a perda de valorização de seu trabalho; e por último, mas não menos importante, garantir tempo na jornada de trabalho, e portanto, remunerado, para que ocorra o planejamento do ensino de maneira compartilhada com os demais profissionais que atendam a criança, seja no âmbito educacional ou clínico. Defende-se, neste trabalho, que inclusão é um processo amplo e que exige conhecimento científico, investimento humano e material (recursos financeiros e infraestrutura), além de condições dignas para o trabalho colaborativo.

Com relação à universidade, sugere-se incluir no currículo dos cursos de formação inicial de professores, entre eles o de Pedagogia, além de disciplinas temáticas sobre inclusão, questões sobre o autismo e estratégias que visem a escolarização desse público.

Outro aspecto importante, é sinalizar os limites do trabalho realizado para esta dissertação, no que se refere à viabilidade das propostas apresentadas no e-book “A criança com TEA na escola: contribuições para o trabalho do professor”. Assim, indica-se a quem interessar, e até para a continuidade da formação da autora, se aprofundar no estudo sobre acompanhamento e avaliação de contexto, na escola, para a implementação de tais orientações, junto aos profissionais da educação e crianças com TEA.

Por fim, pode-se afirmar que a escolha da teoria histórico-cultural para pensar a escolarização de crianças com TEA, permite-nos entender que o sujeito é único e ativo no seu processo de desenvolvimento e que caberá ao professor organizar o ensino, conhecer as especificidades do estudante, avaliar pedagogicamente as barreiras coletivas ou que o contexto escolar oferecem-no e acompanhar seu desenvolvimento, favorecendo suas relações interpessoais na escola.

REFERÊNCIAS

ALVES, Letícia; MONTEIRO, Bruno; SOUZA, José. Comparação da classificação dos transtornos do desenvolvimento infantil por meio do DSM-5, CID-10 e CID-11. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, e6579109058, 2020.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM 5**. Tradução de Maria Inês Correa Nascimento et al. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2014. Disponível em: <http://c026204.cdn.sapo.io/1/c026204/cldfile/1426522730/6d77c9965e17b15/b37dfc58aad8cd477904b9bb2ba8a75b/obaudoeducador/2015/DSM%20V.pdf>. Acesso em: 21 maio 2016.

BACARO, P. E. F. **Transtorno do espectro do autismo e integração sensorial: o processo de aquisição da leitura e escrita em uma abordagem responsiva de aprendizagem**. 2020. Tese (Doutorado em Educação)- Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, p.151, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/10314>. Acesso em: 21 maio 2024.

BEYER, H. O. (2011). Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva? **Revista Educação Especial**, Rio Grande do Sul, n. 26, p. 75–85, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4400>. Acesso em: 30 jun. 2024.

BOAVIDA, A. M.; PONTE, J. P. Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In: Grupo de Trabalho e investigação (org.). **Reflectir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002, p. 43-55. Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/4069?locale=en>. Acesso: 30 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro 1996**. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: Casa Civil, [1996]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/diretrizes.pdf>. Acesso: 15 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº. 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 15 abr. 2024

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Secretaria Geral, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 fev. 2024.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Porto: Porte Editora, 1994.

BORGES, A. A. P. ; WERNER, A. Em busca do tempo perdido: a reviravolta das mães de autistas. *In*: BORGES, A. A. P.; NOGUEIRA, M.L.M (orgs.) **O aluno com autismo na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2018. p.13-34.

CARDOSO, Ana Amélia. A integração sensorial no aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. *In*: BORGES, A. A. P.; NOGUEIRA, M.L.M (orgs.) **O aluno com autismo na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2018. p. 247-267.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Wak. 2019.

DAINEZ, D., SMOLKA, A.L.B. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educ Pesqui**, Scielo, [s. l], v. 40, n. 4, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014071545>. Acesso: 30 jun. 2024.

D'ÁVILA, C. “**Ruim com ele, pior sem ele?**” A mediação docente e o uso do livro didático na sala de aula. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/2982>. Acesso em: 16 maio 2024.

DIÓRIO, R. **Princípios do Desenho Universal para a aprendizagem, nos objetos do conhecimento de Geografia, para alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I**. 2020. Dissertação (Programa de Pós-Graduação de Distúrbios do Desenvolvimento) – Centro de Ciências biológicas e da saúde, Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2020.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho professor?** Um estudo comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em 12 dez. 2014.

FERREIRA, Aneilza de Carvalho; MARONEZE, Bruno Oliveira. “Autismo” e “autista”: um estudo lexicográfico. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 17, p. e1718, 2023. DOI: [10.14393/DLv17a2023-18](https://doi.org/10.14393/DLv17a2023-18). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/67713>. Acesso em: 26 mar. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paze Terra, 1998.

FREITAS, H. A. de. Janelas sobre a utopia: computador e internet a partir do olhar da abordagem histórico cultural. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 16., 2009, Caxambu. **Anais [...]**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT16-5857 - Int.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2013.

GADIA, C.; ROTTA, N. T. Aspectos clínicos do Transtorno do Espectro Autista. *In*: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. DOS S. **Transtornos da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar** (Orgs.) Porto Alegre: Artmed, 2016. pp.357- 367.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. São Paulo: 2008.

KANNER, Leo (1943). Os distúrbios autísticos do contato afetivo. *In*: ROCHA, Paulina Schmidtbauer (org). **Autismos**. São Paulo; Escuta, 1997.

KLEM, C. D. A. P. **Atuação do mediador escolar com crianças autistas no contexto educativo**: construindo um E-book com orientações sobre práticas pedagógicas para crianças com TEA. Dissertação (Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) - Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFF-2_490be248f3a687c70046789ab167adf7. Acesso em: 20 mar. 2023.

LIBÂNEO, J. C. Didática e Trabalho Docente: a mediação didática do professor nas aulas. *In*: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança**: diferentes olhares para a Didática. Goiânia/ Ceped: Ed. PUC Goiás, 2011.

LIMA, D. da C. B. P.; FARIA, J. G.; TOSCHI, M. S. Mapeando a educação a distância no Edipe: categorias emergentes e facetas da modalidade. *In*: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.) **A pesquisa sobre didática e práticas de ensino no estado de Goiás**: 10 anos de EDIPE. Goiânia: CEPED, 2014. p. 212-224.

LIMONTA, S.V. **Mediação pedagógica e desenvolvimento**: contribuições da teoria histórico- cultural para o trabalho didático na escola. *In*. EDIPE, 5., Goiânia, 2013. **Anais [...]**. Goiânia: UFG, 2013. Disponível em: <http://www.vedipe.blessdesign.com.br/pdf/Trabalhos%20encomendados/Sandra%20V.%20Limonta.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.

LIZEO. L. M. de A. **Relação família e escola de alunos com Transtorno do Espectro Autista matriculados no Ensino Fundamental I**. 2021. Dissertação (Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas)- Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2021. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_3feff586bc36c384814114c59525f0bc. Acesso em: 20 jun. 2024.

LOPES, Bruna Alves. **Não existe mãe-geladeira**: uma análise feminista da construção do ativismo de mães de autistas no Brasil (1940-2019).Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2024.

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

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7º Ed. São Paulo: Atlas 2003.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 9-29.

MENDES, K.D.S.; SILVEIRA, R.C. de C.P.; GALVÃO, C.M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Scielo**, São Paulo, v. 17, n. 4, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>. Acesso em: 15 mar. 2024.

MINAYO, Maria. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 1996.

NASCIMENTO, Fabiana Ferreira do; CRUZ, Mara Lucia Reis Monteiro da; SILVA, Thatyana Machado. Não comunicar não é uma alternativa: o uso do dispositivo gerador de fala para alunos com autismo. **Revista Teias**, [s.l.], v. 24, n. 73, 2023. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v24n73/1982-0305-teias-24-73-0129.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2023.

NEVES, A. J. de. *et. al.* Escolarização formal e dimensões curriculares para alunos com autismo: o estado da arte da produção acadêmica brasileira. **Educação em Revista**, v. 30, n. 2, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Jd3FJrfnHs4dDrLqLRSqJJw/>. Acesso em: 12 ago. 2023.

OLIVEIRA, A. F. T. M. **Autistas e os espaços escolares adaptados**. São Paulo: Mercado de Letras, 2020.

OLIVEIRA, A. F. T. M. **Pergunte a um/a autista**. São Paulo: Pedro & João, 2023.

OMENA, L. C. de. **A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do Ensino Fundamental I: possibilidades e práticas para aprendizagem da linguagem oral e escrita**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/d095f276-c934-4f05-aaa1-1b6569437a0e>. Acesso em: 12 ago. 2024.

ORRÚ, Silvia Ester. **Aprendizes com autismo**. Aprendizes por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis: Vozes, 2019.

ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PAIXÃO, Katia de Moura Graça. **Mediação pedagógica e deficiência intelectual: em cena a linguagem escrita**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2018. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/paixao_kmg_do_mar.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

PEREIRA, J. S. R. de C. **Catálogos on line para melhoria da aprendizagem das pessoas com autismo - Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. 2020.

Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) - Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFF-2_5ba20ef47fcb2607c28da12102f57e2f.

Acesso em: 20 maio. 2024.

PEREIRA, Aline Souza. **Processos compensatórios de crianças com desenvolvimento psicológico atípico**. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2022. Disponível em:

<http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/44038>. Acesso em: 20 ago. 2024.

PINTO, J. H.; CÂNDIDO, G. V. Inclusão escolar e nomenclaturas para pessoas com deficiência: algumas reflexões com professores de Damolândia/GO. **Cadernos De Gênero E Diversidade**, v. 6, n. 3, 2020. Disponível em:

<https://doi.org/10.9771/cgd.v6i3.38381>. Acesso em: 15 set. 2023.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**. Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

PRESTES, Z.; TUNES, E. Lev Semionovitch Vigotski. **Problemas da defectologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

PRIZANT, B. M.; MEYER, T. F. **Humano à sua maneira**: um novo olhar sobre o autismo. São Paulo: Edipro, 2023.

RINALDO, S. C. DE O. **Processo educacional de crianças com transtorno do Espectro autista na educação infantil**: interconexões entre contextos. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus Araraquara, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/8b18bc0d-3cc4-4d2e-a6f2-f9e376f78c8b>. Acesso em: 15 ago. 2024.

REILY, Lucia. **Linguagem e mediação**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2012.

SANTOS, D.R dos. **Professores de Educação Física e suas práticas com crianças com Transtorno do Espectro Autista: superando desafios**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2019.

SILVA, L.C.L. da. A vida, a obra , o que falta, o que sobra: memorial acadêmico, direitos e obrigações da escrita. **Revista Tempo e argumento**, v.7, n. 15, mai./ago., 2015. pp. 103-136.

SILVA, I. V. **Prática de gestão do conhecimento no contexto escolar e a Educação Especial do estudante com Transtorno do Espectro Autista**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão do Conhecimento nas Organizações) - Centro Universitário de Maringá, Unicesumar. Maringá, 2019. Disponível em:

<https://rdu.unicesumar.edu.br/handle/123456789/8961>. Acesso em: 25 mar. 2024.

SILVA, G. da. **Adequação curricular e ensino estruturado**: trabalho colaborativo entre professores para o desenvolvimento do estudante com TEA. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e práticas educacionais) - Universidade Nove de Julho. São Paulo. p.208, 2020. Disponível em:

<https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2244>. Acesso em: 25 mar. 2024.

SILVA, L. A; TURECK, L.T.Z; ZANETTI, P. S. Vigotski e os fundamentos da defectologia. *In*: JORNADA DO HISTEDBR, 14., 2017, Paraná. **Anais [...]**. Foz do Iguaçu-PR: UNIOESTE, 2017. Disponível em:

<https://midas.unioeste.br/sgev/eventos/HISTEDBR/anais>. Acesso em: 09 set. 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. Brasília: Inep/MEC-Reduc, 1989.

STELZER, Fernando. **Uma pequena história do autismo**. São Leopoldo: Oikos, 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Coordenadoria Geral de Bibliotecas. Rede de Bibliotecas. **Manual de normalização de trabalhos acadêmicos**: apresentação: ABNT. São Paulo: UNESP, 2023. Disponível em:

https://docs.google.com/document/d/1ipkGiAUnAr_YBTrpFJpnud3aa4lIBsROpBdkUfw91L0/edit?usp=sharing. Acesso em: 14 fev. 2024

VASCONCELOS, Daiane Alves. **Compreensão Responsiva Ativa Um Olhar Para A Leitura De Textos Multimodais No Ensino-Aprendizagem Por Alunos Com Deficiência Intelectual**. Dissertação (Programa Interdisciplinar de Educação, Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Campus de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas, Anápolis, 2022. Disponível em:

<https://www.bdt.d.ueg.br/handle/tede/1075>. Acesso em: 25 out. 2023.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?lang=pt>. Data de acesso: 30 jun. 2023.

VITAL, A. P. F. **Transtorno do espectro do autismo e o atendimento educacional especializado de uma rede municipal do estado de São Paulo**. 2016. Tese (Doutorado em Distúrbio do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo. 2016. Disponível em:

<https://dspace.mackenzie.br/items/09d62979-7be7-498c-8735-25058900bbb4>.

Acesso em: 30 jun. 2023.