



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE TEORIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**AUTISMO E EDUCAÇÃO ESCOLAR: uma revisão da produção científica
brasileira à luz da aprendizagem dialógica**

Loara Bailly

**SÃO CARLOS - SP
2024**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE TEORIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**AUTISMO E EDUCAÇÃO ESCOLAR: uma revisão da produção científica
brasileira à luz da aprendizagem dialógica**

Loara Bailly

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência para obtenção
de título de Licenciatura em Pedagogia, na
Universidade Federal de São Carlos –
UFSCar.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Adriana Fernandes
Coimbra Marigo

Coorientação: Prof^ª Dr^ª Raquel Moreira

**SÃO CARLOS - SP
2024**

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho de conclusão de curso de Pedagogia a todos os educadores que, ao longo da minha jornada acadêmica, compartilharam seus conhecimentos e se mostraram como inspiração, sempre incentivando meu crescimento.

Dedico também a minha família, a meu namorado e amigos, por sempre estarem ao meu lado durante essa jornada e pelo apoio e estímulo constante, pois sem eles esta conquista não seria possível.

Às crianças e jovens que cruzei ao longo dessa trajetória e que, de maneira direta e indireta, motivaram minha escolha pela Pedagogia, dedico este trabalho com a esperança de que contribua para o desenvolvimento de práticas educativas mais inclusivas e transformadoras.

Em dedicação e agradecimento especial, aos professores que pude ter o privilégio de acompanhar durante meus estágios, por me mostrarem e me ajudarem a trilhar um caminho leve, sempre presando pelo respeito e carinho. Digo que também foram essenciais nesse meu início da trajetória como pedagoga.

Que este seja apenas o primeiro passo em direção a uma carreira dedicada à promoção de uma educação significativa e respeitosa.

“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades.”

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa bibliográfica realizada na plataforma *Scientific Electronic Library Online*, com o objetivo de identificar estudos sobre o processo de ensino e de aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental brasileiro, no período de 2014 a 2024. A pesquisa buscou analisar e sistematizar evidências sobre os fatores que têm favorecido ou desfavorecido a inclusão desses estudantes, à luz da perspectiva da aprendizagem dialógica. O estudo procurou responder às seguintes questões: o que revelam as pesquisas sobre a inclusão de estudantes com TEA na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental brasileiro? Os estudos corroboram a perspectiva da aprendizagem dialógica ou apontam para outras abordagens? O que as pesquisas publicadas podem contribuir para a inclusão desses estudantes nesse contexto específico? A revisão bibliográfica foi conduzida conforme as diretrizes metodológicas da declaração *The Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA, 2020). Os descritores “autismo e educação escolar” foram definidos com base no Thesaurus Brasileiro da Educação. A análise dos dados coletados adotou uma abordagem qualitativa, com ênfase na interpretação crítica dos resultados e na reflexão sobre suas implicações para a prática educacional. Com um *corpus* de 8 artigos que atenderam aos critérios de seleção, a investigação revelou tanto avanços quanto desafios para a inclusão de estudantes com TEA, destacando aspectos fundamentais para a promoção de uma educação inclusiva de qualidade, que corroboram a aprendizagem dialógica.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista, Inclusão, Aprendizagem Dialógica.

ABSTRACT

This paper presents the results of a bibliographic search carried out on the Scientific Electronic Library Online platform, with the aim of identifying studies on the teaching and learning process of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in early childhood education and in the initial years of Brazilian primary education, from 2014 to 2024. The research sought to analyze and systematize evidence on the factors that have favored or disfavored the inclusion of these students, in light of the perspective of dialogic learning. The study sought to answer the following questions: what does research reveal about the inclusion of students with ASD in early childhood education and in the initial years of Brazilian primary education? Do the studies corroborate the perspective of dialogic learning or point to other approaches? What can published research contribute to the inclusion of these students in this specific context? The literature review was conducted in accordance with the methodological guidelines of “The Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses” (PRISMA, 2020). The descriptors “autism and school education” were defined based on the Brazilian Education Thesaurus. The analysis of the data collected adopted a qualitative approach, with an emphasis on critical interpretation of the results and reflection on their implications for educational practice. With a corpus of 8 articles that met the selection criteria, the investigation revealed both advances and challenges for the inclusion of students with ASD, highlighting fundamental aspects for the promotion of quality inclusive education, which corroborate dialogic learning.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Inclusion, Dialogic Learning.

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----------|
| Gráfico 1 - Panorama de publicações por ano | 43 |
| Gráfico 2 - Distribuição das publicações por periódicos | 43 |
| Gráfico 3 - Distribuição das pesquisas por segmento escolar..... | 44 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----------|
| Quadro 1 - Desenho metodológico do estudo | 39 |
| Quadro 2 - Critérios de inclusão e exclusão | 40 |
| Quadro 3 - Síntese dos elementos favoráveis e desfavoráveis à inclusão | 53 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----------|
| Tabela 1 - Sistematização dos dados junto ao SciELO | 42 |
|--|-----------|

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 7 |
| 1. EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO: UM PANORAMA DA TRAJETÓRIA BRASILEIRA | 10 |
| 2. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA..... | 19 |
| 3. APRENDIZAGEM DIALÓGICA E INCLUSÃO..... | 26 |
| 4. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA | 38 |
| 5. A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA: O QUE OS DADOS REVELAM | 42 |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 55 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 58 |

INTRODUÇÃO

Ao longo de minha trajetória acadêmica, pude vivenciar diversas experiências e interações com estudantes autistas, as quais foram fundamentais para a escolha do tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Ao realizar os estágios, obrigatórios e não obrigatórios da faculdade, tive o privilégio de acompanhar alguns estudantes que são público-alvo da educação especial, tendo dois que particularmente marcaram a mim e a minha trajetória. Acompanhando-os, enfrentei diversos desafios ao lado deles e por eles. O dia a dia não era fácil. Percebi que precisavam ter maior visibilidade em sala de aula e eu sempre queria dar o meu melhor a eles, tanto nas aprendizagens escolares acadêmicas, quanto no apoio às diversas outras aprendizagens importantes para a vida. Essas experiências não apenas despertaram meu interesse pela temática da inclusão escolar, mas também me permitiram compreender as necessidades específicas desses estudantes no contexto educacional, fazendo-me querer cada vez mais estudar e conhecer, em especial, o Transtorno do Espectro Autista (TEA), para melhor atender esses e outros tantos estudantes como eles.

Ao longo dos estágios, tanto na relação com os estudantes neurotípicos quanto com os neuroatípicos, percebi a importância de se adotar uma abordagem pedagógica que valorize o diálogo como ferramenta de aprendizagem, entendendo a diversidade como possibilidade de enriquecimento das aprendizagens. Ao acompanhar de perto as dificuldades enfrentadas pelos estudantes autistas para se expressarem e interagirem socialmente, busquei estudos que trouxessem o diálogo como meio de fomento às aprendizagens. Dentro da Universidade, pude ter contato com professoras que atuavam com a perspectiva da aprendizagem dialógica, em especial a professora Dra. Raquel Moreira, que nos inspirou com sua maneira de ensinar e relatar suas experiências como professora alfabetizadora. Estudar e refletir sobre essa perspectiva foi fundamental para que eu compreendesse como oportunizar estratégias e ações eficazes na promoção da participação ativa de todas as crianças e garantir o direito à educação inclusiva.

Promover práticas educacionais que assegurem a inclusão e o pleno desenvolvimento de todos os estudantes, respeitando e valorizando suas diferenças e necessidades específicas é uma demanda urgente. Segundo os dados do Censo Escolar de 2023, o número de estudantes matriculados na educação especial chega a mais de 1,7 milhão de estudantes (Brasil, 2023), tendo maior concentração no ensino fundamental, com 62,90% das matrículas, seguida pela educação infantil, com 16%, e pelo ensino

médico, com 12,6%. Das 1.771.430 matrículas na educação especial computadas no Censo Escolar 2023 (INEP, 2023), 35,9% (636.202) dos estudantes são cadastrados com TEA, o segundo segmento mais computado.

Num contexto social em que a diversidade é uma realidade cada vez mais presente nas salas de aula, em seus mais diferentes aspectos, é fundamental que os educadores estejam preparados para atender às demandas dos estudantes e capazes de criar ambientes de aprendizagem que os acolham de maneira efetiva.

Para adquirir maiores conhecimentos sobre o autismo, explorando o que as pesquisas sobre a educação de estudantes com TEA oferecem para o aprimoramento do processo do ensino e da aprendizagem, visando máximas aprendizagens, dediquei-me ao estudo e à investigação que ora apresento na sistematização deste trabalho de conclusão de curso.

O estudo desenvolvido configurou-se numa pesquisa bibliográfica realizada na plataforma Scientific Electronic Library Online, com o objetivo de identificar estudos sobre o processo de ensino e de aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental brasileiro, no período de 2014 a 2024. A pesquisa buscou analisar e sistematizar evidências sobre os fatores que têm favorecido ou desfavorecido a inclusão desses estudantes, à luz da perspectiva da aprendizagem dialógica. O estudo procurou responder às seguintes questões: o que revelam as pesquisas sobre a inclusão de estudantes com TEA na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental brasileiro? Os estudos corroboram a perspectiva da aprendizagem dialógica ou apontam para outras abordagens? O que as pesquisas publicadas podem contribuir para a inclusão desses estudantes nesse contexto específico?

O presente texto está organizado em seis seções visando sistematizar os estudos e os resultados da investigação. A primeira seção “Educação especial e inclusão: um panorama da trajetória brasileira”, traça um panorama da educação especial no Brasil, marcada por profundas transformações. Desde o modelo inicial, caracterizado pela segregação e abordagem assistencialista, até a atual busca pela inclusão. Destaca a inclusão escolar como um direito universal, ressaltando marcos históricos, políticas e barreiras na construção de uma educação especial inclusiva e acessível.

A segunda seção “O Transtorno do Espectro Autista”, apresenta o recorte da pesquisa no que tange a especificidade do Transtorno do Espectro Autista (TEA),

examinando suas particularidades e a importância da promoção efetiva da inclusão no ambiente escolar.

Alinhado à defesa de uma educação inclusiva, justa e igualitária, a seção três, “Aprendizagem Dialógica e Inclusão”, explora a perspectiva da aprendizagem dialógica como uma abordagem essencial para garantir uma educação inclusiva de qualidade. Ao enfatizar a comunicação, as interações, o respeito à igualdade de diferenças e a construção coletiva do conhecimento, essa perspectiva se revela um caminho eficaz para maximizar o aprendizado de todos os estudantes, delineando, assim, a base científica que fundamenta e guia o olhar analítico da pesquisa.

A seção quatro, intitulada “O percurso metodológico da pesquisa”, detalha as escolhas, as etapas e os caminhos seguidos no desenvolvimento do estudo, destacando como a pesquisa foi planejada e realizada, apresentando os procedimentos de coleta e análise dos dados.

A apresentação detalhada dos dados coletados com a sistematização e a análise, evidenciando elementos que têm favorecido e/ou têm desfavorecido a inclusão dos estudantes com TEA, à luz da perspectiva da aprendizagem dialógica, é realizada na seção cinco: “A inclusão de estudantes com TEA: o que os dados revelam”. Seguida, por fim, da sexta seção, “Considerações finais”.

1. EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO: UM PANORAMA DA TRAJETÓRIA BRASILEIRA

A educação especial no Brasil percorreu um caminho marcado por transformações profundas, refletindo as mudanças sociais, culturais e políticas do país. Desde os primeiros atendimentos segregados para pessoas com deficiência até a atual busca por um modelo inclusivo, a trajetória da educação especial no Brasil evidencia a luta por direitos, equidade e participação plena de todos no sistema educacional.

Sob uma perspectiva assistencialista e segregadora, inicialmente, a educação especial se desenvolveu limitando o acesso de pessoas com deficiência a ambientes educacionais especializados e distantes do convívio social comum. Contudo, nas últimas décadas, um movimento global de valorização dos direitos humanos e da diversidade vem impulsionando mudanças significativas. A inclusão escolar, agora vista como um direito de todos, torna-se o foco das políticas educacionais, com o objetivo de garantir uma educação de qualidade para cada indivíduo, independentemente de suas necessidades.

Esta seção propõe apresentar um panorama sobre essa trajetória brasileira, destacando alguns marcos históricos, as políticas públicas e os desafios ainda enfrentados na construção de uma educação especial que seja, de fato, inclusiva e acessível para todos.

A compreensão da educação no contexto brasileiro é fundamentalmente ancorada nos princípios delineados pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. O artigo 205 da Constituição estabelece a educação como um direito de todos, reforçando sua natureza inclusiva e democrática (Brasil, 1988). Paralelamente, o artigo 6º da Constituição a define como um Direito Social, enfatizando seu papel central na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Brasil, 1988).

No que diz respeito à LDBEN vale destacar seu primeiro artigo que delinea a educação como um processo formativo por meio de três instâncias inter-relacionadas: a Família, a Escola e a Sociedade (Brasil, 1996). Essas instituições sociais desempenham papéis cruciais na formação integral dos indivíduos, contribuindo para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e éticas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 4º reforça que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Esse dever de prioridade absoluta se estende, indubitavelmente, às crianças e adolescentes com deficiência (Brasil, 1990).

No contexto educacional, a família representa a primeira e mais próxima instituição formativa, desempenha um papel fundamental na socialização inicial, fornecendo as bases para o desenvolvimento emocional e cultural das crianças. A Escola, por sua vez, é o espaço formal de aprendizagem, onde ocorre o ensino de habilidades e conhecimentos sistematizados. Ela desempenha um papel crucial na formação acadêmica e no desenvolvimento de competências que preparam os indivíduos para a participação ativa na sociedade.

A sociedade, como um todo, também influencia significativamente o processo educativo, moldando e confrontando as percepções, as normas e os valores que permeiam o ambiente de aprendizagem, escolar ou familiar (Sacristán; Pérez, 1998). Deste modo, a interconexão dessas três instâncias (família, escola e sociedade) destaca a natureza da educação como um esforço coletivo. A integração bem-sucedida do indivíduo na sociedade é vista como um resultado direto da união entre esses três pilares, evidenciando a importância de uma abordagem colaborativa e integrada na promoção da educação e, por conseguinte, da cidadania plena. Essa visão ampla destaca que a educação vai além das paredes da sala de aula, sendo um processo que permeia todas as esferas da vida e que requer a participação ativa de diversos agentes sociais.

Diante disso, a visão da educação no Brasil, fundamentada nos preceitos constitucionais e na legislação educacional, delinea-a como um direito universal, social e multifacetado. Todavia, ao abordarmos a temática da educação especial, é indispensável considerarmos como esses princípios e estruturas contemplam efetivamente os estudantes com necessidades educacionais especiais. A inclusão desses estudantes demanda uma análise crítica das políticas, práticas e desafios específicos, promovendo uma compreensão mais abrangente da educação como um direito que deve ser garantido de maneira equitativa a todos, independentemente de suas habilidades e desafios particulares.

Segundo Glat e Mantoan (2006), o atendimento às pessoas com deficiência, no Brasil, teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial

Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 (atual Instituto Benjamin Constant – IBC) e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857 (hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES), ambos no Rio de Janeiro.

No início do século XX, em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi, voltado ao atendimento de pessoas com deficiência mental. Posteriormente, em 1945, a Sociedade Pestalozzi, sob a liderança de Helena Antipoff, iniciou o primeiro atendimento educacional especializado para pessoas com superdotação. Em 1954, ocorreu a fundação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), ampliando o suporte às pessoas com deficiência no Brasil (Glat; Mantoan, 2006).

Apesar das iniciativas pioneiras como a fundação do Instituto Pestalozzi, o atendimento educacional especializado para pessoas com superdotação e a criação da APAE, o reconhecimento legal do direito à educação para pessoas com deficiência só ocorreu em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61). Essa lei conferiu aos "excepcionais" o direito à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Entretanto, em 1971, a Lei nº 5.692/71 alterou a LDBEN, introduzindo o conceito de "tratamento especial" para estudantes com deficiências físicas, mentais, atraso considerável de matrícula e superdotação. Contudo, ainda segundo Glat e Mantoan (2006), esse dispositivo legal não promoveu uma organização educacional inclusiva e, ao invés disso, reforçou práticas segregacionistas, encaminhando esses estudantes para classes e escolas especiais, afastando-os do sistema regular de ensino.

A estrutura segregacionista imposta pela Lei nº 5.692/71 resultou em um sistema que priorizava classes e escolas especiais, em vez de um ensino verdadeiramente inclusivo. Como resposta a esse cenário, em 1973, o Ministério da Educação criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com o objetivo de coordenar a educação especial no Brasil. O CENESP adotou uma perspectiva integracionista, promovendo ações voltadas para pessoas com deficiência e superdotação, principalmente por meio de campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado (Glat; Mantoan, 2006). No entanto, mesmo com a criação do CENESP, não se consolidou uma política pública de acesso universal à educação para esses estudantes, mantendo-se a abordagem de "políticas especiais", que tratava a educação de pessoas com deficiência como algo à parte do sistema regular de ensino.

Por muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial, organizada de forma paralela à educação escolar comum, seria o modo mais apropriado para o

atendimento dos estudantes com alguma deficiência ou que não se adequassem à estrutura dos sistemas de ensino. Concepção que resultou em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência e não à dimensão educativa e pedagógica.

Esse modelo estava fundamentado na crença de que as necessidades educacionais desses estudantes eram tão distintas que uma abordagem segregada seria a mais eficaz. De acordo com Sasaki (1997), essa prática, que ele denomina como "modelo segregacionista", enfatizava as deficiências dos estudantes em vez de focar em suas capacidades e potencialidades.

Mantoan (2003) critica essa perspectiva ao argumentar que a separação dos estudantes com deficiência em instituições especializadas não promove uma verdadeira inclusão e tende a reforçar estigmas e barreiras sociais. O modelo segregacionista frequentemente se baseava em uma visão deficitária, que via as deficiências como aspectos a serem "corrigidos" ou "tratados" fora do ambiente escolar regular.

Com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 3º, inciso IV, fica estabelecido como um dos objetivos fundamentais da República a promoção do bem-estar de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou qualquer outra forma de discriminação. No artigo 205, define a educação como um direito de todos, assegurando o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Complementarmente, o artigo 206 consagra a "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" como um princípio norteador do ensino. Já o artigo 208 reforça a obrigação do Estado com a educação inclusiva, garantindo o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, promovendo ações efetivas para assegurar o direito à educação de qualidade para todos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou intelectuais. Com isso, fica estabelecido que as escolas devem estar preparadas para atender às necessidades de todos os estudantes com deficiência, oferecendo os recursos e serviços necessários para que tenham acesso pleno e equitativo à educação, como garantido pela legislação.

A Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990, reforça o movimento de educação inclusiva mundialmente, e, a Conferência Mundial de Educação Especial realizada em Salamanca, na Espanha, em julho de 1994, passa a representar um marco fundamental na busca por práticas inclusivas na educação. A Declaração de Salamanca, aprovada pela UNESCO, firmou um compromisso internacional entre representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais para promover a educação inclusiva e garantir o acesso de pessoas com necessidades educativas especiais ao sistema de ensino.

Estabelecendo, assim, que a educação inclusiva é uma questão de direitos humanos e que todas as pessoas devem ser valorizadas como indivíduos únicos. Essa declaração, ao destacar a importância de planejamento educativo centrado na educação para todas as pessoas, independentemente de condições econômicas, sublinha a necessidade de escolas públicas e privadas se tornarem espaços inclusivos. Proclamando as escolas regulares como meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias.

O conceito de necessidades educacionais especiais passou a ser amplamente disseminado a partir dessa Declaração, ressaltando a interação com o ambiente educacional e social como elemento chave para a construção de uma educação e uma sociedade inclusiva.

Contudo, as políticas implementadas nos sistemas educacionais brasileiros não favoreceram a inclusão efetiva dos estudantes com deficiência (Sasaki, 1997). No mesmo ano, em 1994, o Brasil promulgou a Política Nacional de Educação Especial, que orientava o processo de “integração institucional”, condicionando o acesso de estudantes com deficiência às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuíssem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas no ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (Brasil, 1994, p. 19). No entanto, essa política não promoveu uma reformulação significativa das práticas pedagógicas voltadas à valorização dos diferentes potenciais de aprendizagem no ensino regular. Ao contrário, manteve a educação desses estudantes sob a responsabilidade prioritária da educação especial, ao invés de estimular uma verdadeira inclusão no sistema regular de ensino.

Essa manutenção da responsabilidade exclusiva da educação especial para os estudantes com deficiência reforçou a segregação em vez de promover uma inclusão plena. No entanto, como apontado por Glat e Mantoan (2006), à medida que as críticas a esse modelo se intensificaram, novas abordagens passaram a ganhar espaço. No contexto educacional contemporâneo, a educação especial emerge como um campo essencial, desempenhando um papel central na promoção da inclusão e da igualdade de oportunidades para todos os estudantes. A ênfase agora está em construir um sistema educacional que valorize a diversidade e assegure que as necessidades de aprendizagem de cada estudante sejam atendidas de forma equitativa, independentemente de suas limitações físicas, sensoriais ou cognitivas.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais desses alunos. (Brasil, 2007, p.9)

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, em seu Capítulo V, artigo 58, define a Educação Especial como "a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais" (Brasil, 1996). No artigo 59, a LDBEN estabelece que os sistemas de ensino devem garantir a esses estudantes currículos, métodos, recursos e uma organização adaptada para atender às suas necessidades específicas. Além disso, a lei assegura a possibilidade de terminalidade específica para aqueles que, devido às suas deficiências, não alcançarem o nível esperado para a conclusão do ensino fundamental, bem como oferece mecanismos de aceleração de estudos para estudantes com altas habilidades, permitindo que concluam o programa escolar de forma mais rápida.

Dessa forma, a Educação Especial busca garantir os direitos das pessoas com deficiências, sem promover exclusão social, reforçando o princípio de que esses indivíduos são sujeitos de direitos, conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988. Acompanhando as mudanças no campo educacional, em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, fortaleceram essa perspectiva ao determinar, em seu artigo 2º, que "os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos" (MEC/SEESP, 2001).

É possível compreender que o direito à educação da pessoa com deficiência no Brasil é algo historicamente recente e, em decorrência disso, as Políticas Públicas de interesse à pessoa com deficiência são promulgadas com o intuito de oferecer e garantir efetivamente a igualdade (de direitos e oportunidades) e a acessibilidade às pessoas com deficiências, bem como combater o preconceito sofrido por estas.

Assim, a legislação brasileira, respaldada pela Constituição Federal e pela LDBEN, reconhece claramente o direito à educação das pessoas com deficiência. Esse arcabouço legal não apenas reafirma a inclusão como um princípio essencial, mas também

destaca a responsabilidade do Estado em criar e sustentar condições estruturais e pedagógicas que assegurem, de fato, o acesso e a permanência de todos os estudantes na escola. Nesse sentido, o reconhecimento do direito à educação das pessoas com deficiência como um imperativo legal reforça a urgência de um constante aprimoramento das políticas públicas e práticas educacionais inclusivas, visando concretizar os princípios de igualdade e acessibilidade consagrados na legislação brasileira.

Garantir o direito à educação para pessoas com deficiência é fundamental para cumprir os princípios constitucionais de igualdade e inclusão. Com esse objetivo, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial do Brasil empreenderam uma série de iniciativas significativas ao longo dos anos. Em 2001, foi promulgado o Decreto nº 3.956, que reafirmou os direitos humanos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, alinhando o país com os padrões internacionais de igualdade.

No ano seguinte, em 2002, a Resolução CNE/CP nº 1 estabeleceu diretrizes curriculares nacionais voltadas para a formação de professores da Educação Básica, enfatizando a importância da formação docente para atender à diversidade e às necessidades educacionais especiais. Ainda em 2002, a Portaria nº 2.678 do MEC foi lançada, promovendo o uso do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, como uma forma de garantir a inclusão de estudantes com deficiência visual.

Em 2003, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade foi implementado, com o objetivo de capacitar gestores e educadores para garantir um atendimento educacional especializado e assegurar a acessibilidade. Esse programa foi um passo importante para a efetivação da inclusão escolar.

O ano de 2004 também marcou avanços significativos. O Ministério Público Federal publicou o documento "O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular", que disseminou conceitos globais sobre inclusão e reafirmou a importância da escolarização de estudantes com e sem deficiência em turmas regulares. Além disso, o Programa Brasil Acessível foi criado para promover a acessibilidade em todos os aspectos da vida pública.

Em 2005, o Decreto nº 5.626 incluiu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como uma disciplina curricular, promovendo a integração de estudantes surdos e melhorando o acesso à educação. No mesmo ano ocorreu a implementação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal, com o intuito de apoiar famílias e formar professores para garantir ações inclusivas para estudantes com altas habilidades.

Finalmente, em 2007, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2007) foi lançada, buscando construir políticas públicas que promovessem uma educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas condições. Essa política representou um avanço crucial no compromisso do Brasil com a inclusão educacional.

A trajetória das políticas educacionais inclusivas no Brasil continuou a avançar com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146) em 2014. Esta lei reforçou o compromisso do país com a inclusão plena ao estabelecer, no artigo 28, inciso II, que o poder público é responsável por assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o aprimoramento dos sistemas educacionais. A lei exigiu a garantia de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem para todos os estudantes, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão efetiva.

Essa legislação representou um avanço significativo ao consolidar e expandir as iniciativas anteriores, integrando os esforços realizados ao longo dos anos para criar um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo. Com a Lei 13.146, o Brasil não apenas reafirmou seu compromisso com a educação inclusiva, mas também estabeleceu diretrizes claras para a implementação de práticas e políticas que visam a plena participação de todos os estudantes no sistema educacional, refletindo a evolução e o aprofundamento das políticas públicas em prol da igualdade e da acessibilidade.

Todavia, a busca pela inclusão plena na educação especial brasileira, embora marcada por avanços significativos, ainda enfrenta desafios consideráveis. De acordo com Mantoan (2003), a inclusão educacional exige uma mudança de paradigma, abandonando modelos segregadores e paternalistas, que historicamente viam a pessoa com deficiência sob uma perspectiva de limitação. Para a autora, uma educação verdadeiramente inclusiva envolve não apenas o acesso ao ambiente escolar, mas também o acolhimento da diversidade e às necessidades de todos os estudantes, garantindo-lhes o direito ao aprendizado.

Freitas (2016) destaca que a implementação de salas de recursos multifuncionais e a formação continuada de professores são medidas cruciais para sustentar a inclusão, mas salienta que esses avanços ainda não são distribuídos de forma equitativa em todas as regiões do país, perpetuando desigualdades.

A inclusão não se limita ao espaço físico da escola, mas está intimamente ligada a uma transformação cultural que envolve toda a comunidade escolar. Souza (2010)

afirma que a escola inclusiva deve ser um espaço onde as diferenças são vistas como enriquecedoras e não como barreiras ao ensino. Ela enfatiza que o trabalho colaborativo entre educadores, gestores e familiares é essencial para criar um ambiente que respeite a singularidade de cada estudante.

Por fim, como argumenta Sasaki (1997), a construção de uma educação inclusiva de qualidade depende de um contínuo processo de reflexão e mudança. A inclusão não pode ser vista como um ponto de chegada, mas como um caminho que requer o engajamento ativo de todos os envolvidos. A verdadeira inclusão, segundo o autor, só será alcançada quando cada estudante, independentemente de suas características individuais, tiver garantido o direito de aprender e se desenvolver plenamente em um ambiente que valorize suas potencialidades.

Assim, a trajetória da educação especial brasileira rumo à inclusão ainda é um projeto em construção, no qual os avanços conquistados precisam ser consolidados, e os desafios ainda existentes, enfrentados com políticas públicas eficazes e o compromisso da sociedade. Somente assim será possível garantir uma educação de qualidade, equitativa e, sobretudo, inclusiva para todos os estudantes, promovendo uma escola mais justa e igualitária.

Dentro desse contexto de evolução e desafios contínuos na educação especial, direcionamos nosso olhar aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que representam 35,9% dos estudantes cadastrados no segmento da Educação Especial (INEP, 2023). Na próxima seção, abordaremos o TEA, explorando suas características, e a demanda por sua inclusão efetiva na educação escolar, com o objetivo de desenvolver a compreensão do tema e assim ter subsídios para as discussões subsequentes da pesquisa.

2. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A compreensão sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) evoluiu consideravelmente ao longo dos anos, promovendo uma maior consciência sobre a necessidade de estratégias educacionais inclusivas e eficazes. De acordo com Sasaki (1997), a proposta de inclusão escolar deve proporcionar um ambiente educacional que permita a participação plena de todos os estudantes, independentemente de suas dificuldades ou habilidades. Para tanto, o conhecimento sobre o TEA, suas características e formas de diagnóstico, torna-se crucial para que os educadores compreendam suas particularidades e assim possam desenvolver propostas pedagógicas adequadas às necessidades. Este é o objeto desta seção: abordar o Transtorno do Espectro Autista (TEA), examinando suas características e a demanda por sua inclusão efetiva na educação escolar.

O diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) atravessou transformações significativas, refletindo a evolução da própria educação especial inclusiva. Compreender essa trajetória é essencial para entender como a educação escolar tem abordado as particularidades desses estudantes. A seguir, faremos uma breve análise da evolução do diagnóstico do autismo no século XXI, focalizando as áreas e os aspectos que fundamentam as categorizações nosológicas¹, tomando como base os manuais diagnósticos relevantes para esse período.

Fernandes, Tomazelli e Girianelli (2020) nos mostram a primeira descrição do autismo, realizada em 1943:

O autismo clássico foi descrito pela primeira vez por Leo Kanner, em 1943, como “Distúrbios autísticos do contato afetivo”, a partir da análise de onze casos com patologia grave e condições singulares; que englobava, além da inabilidade para estabelecer contato afetivo, comportamentos obsessivos, ecolalia e estereotipia (Fernandes, Tomazelli e Girianelli, 2020, p.1).

¹Categorizações nosológicas referem-se à classificação e diagnóstico de transtornos mentais, baseadas em sistemas de categorização que descrevem e agrupam as condições de saúde mental de acordo com critérios específicos. Esses sistemas são fundamentais para a prática clínica, pois permitem a padronização dos diagnósticos e orientam o tratamento. No Brasil, essas categorizações são baseadas em manuais internacionais, como o DSM-5, e são adaptadas conforme as especificidades locais, como descrito em fontes como "Diagnóstico e Classificação das Psicoses e das Neuroses" (Costa, 2006) e "Tratado de Psiquiatria" (Figueira & Moreira, 2012).

Os estudos de Kanner marcaram um ponto de virada crucial na compreensão do autismo. Segundo Fernandes, Tomazelli e Girianelli (2020), ao delinear características distintivas como dificuldades na formação de vínculos afetivos, comportamentos repetitivos e peculiaridades na comunicação, ampliou-se as bases para os futuros critérios diagnósticos e abriram-se caminho para investigações mais aprofundadas sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas décadas seguintes.

Prova disso é que com a edição de 1979 da Classificação Internacional de Doenças (CID), o TEA deixou de ser inserido na categoria "Perturbações esquizofrênicas", associado à esquizofrenia, passando as nomenclaturas "Psicose Infantil" ou "Síndrome de Kanner" (Vargas; Schmidt, 2011). Foi a partir das contribuições de Kanner que se consolidou a distinção entre o TEA e outros transtornos, permitindo uma maior precisão no diagnóstico e tratamento da condição.

A inserção inicial do autismo em categorias relacionadas à esquizofrenia, conforme Vargas e Schmidt (2011) reflete a evolução histórica do entendimento desses transtornos mentais e ressalta as mudanças nos critérios diagnósticos ao longo do tempo.

Quando o Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi tratado sob a categoria de "Perturbações esquizofrênicas" e associado à esquizofrenia, o processo educacional das crianças com autismo foi profundamente influenciado por essa classificação. Segundo Mantoan (2003) e Glat e Mantoan (2006), o tratamento e a educação eram voltados para a correção de supostas "perturbações mentais" graves, com pouca ou nenhuma atenção às necessidades educacionais específicas dessas crianças. A abordagem se concentrou em disciplinas psiquiátricas e terapias focadas em problemas comportamentais.

Como a ideia de "esquizofrenia infantil" muitas crianças foram institucionalizadas em clínicas psiquiátricas (Mantoan, 2003). Nessas instituições, o foco era o controle de comportamentos considerados disruptivos ou desviantes, muitas vezes por meio de medicação ou terapias punitivas, e a educação formal era mínima.

Por causa da associação com a esquizofrenia as escolas regulares e até mesmo os programas de educação especial viam essas crianças como "não educáveis". Havia uma falta generalizada de programas educacionais específicos e adaptados. Muitas crianças eram restauradas do sistema escolar ou colocadas em salas segregadas sem um currículo específico ou intervenções educativas adequadas (Fernandes, Tomazelli e Giranelli, 2020).

A partir das décadas de 1960 e 1970, com os estudos pioneiros de pesquisadores como Leo Kanner e Hans Asperger, o autismo começou a ser entendido como um

distúrbio separado da esquizofrenia. Assim, segundo Lago (2007) a transição posterior para a denominação de "Psicose Infantil" ou "Síndrome de Kanner" sinalizou um progresso na compreensão das características específicas do autismo como uma entidade distinta, ainda que vinculada a concepções psicopatológicas da época.

Já na primeira década do século XXI, uma série de conferências foi conduzida para realizar um amplo levantamento da literatura sobre transtornos mentais até então produzida. Diferentes grupos de trabalho contribuíram ativamente para o desenvolvimento da quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), publicado pela American Psychiatric Association em 2014. Uma das mudanças marcantes promovidas pelo DSM-5 foi a ruptura com o modelo multiaxial², embora tenha sido mantida a recomendação de avaliação de fatores psicossociais e ambientais (Fernandes, Tomazelli e Giranelli, 2020).

No contexto dessa revisão, o autismo foi redefinido como um transtorno do neurodesenvolvimento, uma importante mudança que reflete uma compreensão mais aprofundada da natureza do transtorno. O termo "Transtornos do Espectro Autista" (TEA) passou a ser utilizado para designar essa condição, refletindo a diversidade de manifestações observadas no espectro autista (APA, 2014).

Além disso, de acordo com Fernandes, Tomazelli e Giranelli (2020), tanto DSM-5 quanto a CID-11 (Classificação Internacional de Doenças, 11ª edição) adotaram uma abordagem unificada para compreender o autismo, segundo um único espectro ou categoria, variando em níveis de gravidade, baseado na funcionalidade ou em níveis de deficiência intelectual e linguagem funcional.

Dessa forma, ambos os sistemas de classificação refletem a compreensão contemporânea do autismo como uma condição complexa e heterogênea, reconhecendo a importância de considerar a variabilidade individual e a diversidade de manifestações clínicas dentro do espectro autista (Lago, 2007). Essa abordagem unificada favorece a comunicação entre profissionais de saúde, pesquisadores e outros envolvidos no campo da saúde mental.

Ainda, ao adotarem a perspectiva do espectro, reconhecem a diversidade de apresentações clínicas do autismo e oferecem critérios mais abrangentes que incorporam

² Um sistema de avaliação diagnóstica que leva em conta diferentes dimensões ou "eixos" da saúde mental de uma pessoa, permitindo uma análise abrangente das condições psicológicas e psiquiátricas (American Psychiatric Association, 2014).

não apenas aspectos comportamentais, mas também critérios cognitivos e de adaptação ao meio (Lago, 2007).

A inclusão de critérios relacionados à funcionalidade e atividades da vida diária é uma importante evolução na compreensão do TEA. Como apontam Fernandes, Tomazelli e Giranelli (2020), implica em considerar não apenas os comportamentos observáveis, mas também a maneira como esses comportamentos afetam a vida diária e a capacidade do indivíduo de se adaptar ao ambiente. Tal abordagem, funcional, proporciona uma visão mais holística e abrangente, levando em conta o impacto dos sintomas do autismo na autonomia e na qualidade de vida do indivíduo (Fernandes; Tomazelli; Giranelli, 2020).

Essa mudança de paradigma reflete a crescente compreensão de que o autismo é uma condição complexa que vai além de comportamentos externos visíveis.

O DSM-5 (2014) introduziu uma abordagem dimensional para avaliar a gravidade dos sintomas no transtorno do espectro autista, utilizando três níveis diferentes. Esses níveis são designados para refletir a extensão do comprometimento e a necessidade de apoio ao longo do espectro, a saber:

Nível I – na ausência de apoio, há prejuízo social notável, dificuldades para iniciar interações, por vezes parecem apresentar um interesse reduzido por estas, há tentativas malsucedidas no contato social, além da dificuldade de organização, planejamento e certa inflexibilidade de comportamentos;

Nível II – exige apoio substancial havendo prejuízos sociais aparentes, limitações para iniciar e manter interações, inflexibilidade de comportamento e dificuldade para lidar com mudanças;

Nível III – exige muito apoio substancial, havendo déficits graves nas habilidades de comunicação social, inflexibilidade de comportamento e extrema dificuldade com mudanças. Assim, quanto menor o grau de comprometimento do nível, melhor tende a ser o prognóstico do paciente. (Fernandes; Tomazelli; Giranelli, 2020, p. 4).

Esses níveis visam proporcionar uma compreensão mais refinada da variedade de manifestações clínicas no espectro autista, considerando não apenas a presença de sintomas, mas também a intensidade e o impacto funcional desses sintomas na vida diária. Além disso, a classificação em níveis busca fornecer informações úteis para orientar planos de intervenção e apoio, além de oferecer uma indicação do prognóstico do paciente (Fernandes; Tomazelli; Giranelli, 2020).

Atualmente, estima-se que uma em cada 160 crianças em todo o mundo seja diagnosticada com TEA (OMS)³, embora essa seja uma média e a prevalência varie

³ Dados obtidos em: <https://www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectro-autista>

consideravelmente entre estudos. Algumas pesquisas (Andrade, 2014) têm reportado números notavelmente mais altos, indicando uma diversidade significativa na incidência do TEA em diferentes populações e contextos.

Esse fenômeno complexo pode ser atribuído a uma combinação de fatores, tais como o aumento da conscientização sobre o autismo, a expansão dos critérios diagnósticos, a melhoria nas ferramentas de diagnóstico e aprimoramento na coleta e reporte de informações. A crescente atenção ao tema do autismo pode ter contribuído para uma detecção mais precoce e uma busca mais ativa por diagnósticos, resultando em números aparentemente mais elevados (Fernandes, Tomazelli e Giranelli, 2020).

Andrade (2014) ressalta que a expansão dos critérios diagnósticos ao longo do tempo, incluindo mudanças nas edições do DSM, também desempenha um papel importante nesse panorama dinâmico. À medida que nossa compreensão do espectro autista evolui, torna-se crucial distinguir entre o aumento real da incidência e a influência de fatores como mudanças nos critérios diagnósticos e práticas de detecção.

Diante da complexidade inerente ao TEA, é importante que a construção de práticas educacionais inclusivas e efetivas para estudantes com essa condição sejam estudadas e investigadas. A análise da legislação brasileira, especialmente a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei Brasileira de Inclusão, reconhecem a importância da equidade no acesso à educação para todos os cidadãos, independentemente de suas características individuais.

No tocante do contexto brasileiro, a Lei Berenice Piana, Lei nº 12.764/2012, (Brasil, 2012), representa um marco histórico na abordagem do transtorno do espectro autista (TEA) no Brasil. Ao instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, essa legislação sinaliza um compromisso significativo em garantir uma qualidade de vida melhor e mais igualitária para os indivíduos portadores desse transtorno. A primeira grande conquista com essa norma está em seu artigo 1º, § 2º: “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (Brasil, 2012).

Essa lei reflete um esforço conjunto para abordar as necessidades específicas da comunidade autista. A proposta legislativa foi inicialmente apresentada pela Associação em Defesa do Autista, cuja diretora, Berenice Piana, desempenhou um papel fundamental na defesa dos direitos das pessoas com TEA, no qual, reforça o compromisso do Brasil em criar um ambiente mais inclusivo, onde os direitos e necessidades das pessoas com transtorno do espectro autista sejam devidamente reconhecidos e atendidos.

A Lei Romeo Mion, de nº 13.977/2020 (Brasil, 2020), altera o texto da Lei Berenice Piana, adicionando em sua redação do artigo 3º-A:

Art. 3º-A. É criada a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), com vistas a garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social. (Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020)

A criação da Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA) marca uma importante evolução no amparo legal e na proteção dos direitos das pessoas com autismo no Brasil. Essa iniciativa, resultante das alterações promovidas pela Lei Berenice Piana (Lei 12.764/2012) e da Lei Romeo Mion (Lei 13.977/2020), representa um avanço significativo no reconhecimento das necessidades específicas dessa comunidade.

A CIPTEA não apenas simboliza a identidade dos portadores de TEA, mas também serve como um instrumento prático para assegurar atenção integral e atendimento prioritário. Ao garantir prioridade no atendimento, a CIPTEA busca reduzir barreiras e proporcionar uma experiência mais inclusiva e acessível para os indivíduos com TEA em diferentes contextos. Representa não apenas uma evolução legislativa, mas também um passo significativo em direção a uma sociedade mais justa e inclusiva para todos.

O TEA, com suas características particulares, exige abordagens pedagógicas adaptadas e recursos especializados que vão além do que é oferecido para a maioria dos estudantes com deficiência. Assim, é crucial direcionar pesquisas e ações que aprofundem o entendimento sobre práticas de sucesso para a inclusão desses estudantes, garantindo que eles não apenas tenham acesso às oportunidades educacionais, mas também possam participar plenamente e desenvolver seu potencial em um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo. A análise das barreiras enfrentadas e o desenvolvimento de estratégias específicas são fundamentais para promover a efetiva integração e o sucesso educacional dos estudantes autistas. Embora o caminho para uma educação inclusiva tenha avançado, a adequação das práticas e políticas para atender às necessidades únicas dos estudantes autistas ainda requer um esforço concentrado.

Na próxima seção, veremos como a perspectiva da aprendizagem dialógica apresenta-se como um caminho promissor para a efetivação de uma educação inclusiva, uma vez que se fundamenta no diálogo, na interação e na construção conjunta do

conhecimento. Ao promover um ambiente onde todas as vozes são ouvidas e valorizadas, essa abordagem permite que as singularidades de cada estudante, incluindo aquelas com necessidades educacionais especiais, sejam reconhecidas e respeitadas. No contexto da educação de estudantes com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), a aprendizagem dialógica facilita a criação de um espaço participativo, em que a diversidade é vista como elemento potencializador do aprendizado.

3. APRENDIZAGEM DIALÓGICA E INCLUSÃO

A inclusão, no âmbito da educação escolar, se refere ao processo de garantir que todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, tenham igualdade de oportunidades de acesso, participação e aprendizagem na escola. Isso significa reconhecer e valorizar a diversidade presente na comunidade escolar, respeitando as diferenças individuais e promovendo ambientes que acolham e atendam às necessidades de todos os estudantes. Nesta seção abordaremos questões fundamentais relacionadas à educação inclusiva à luz da aprendizagem dialógica, compreendendo-a como um caminho promissor para a efetivação de uma educação inclusiva, que se fundamenta no diálogo, na interação e na construção conjunta do conhecimento, sendo, para o presente estudo, a base científica que fundamenta e guia o olhar analítico da pesquisa.

A inclusão de estudantes com deficiência em escolas regulares é compreendida como uma prática fundamentada na valorização da diversidade e dos direitos humanos, configurando-se em um processo social complexo que envolve diferentes agentes do ensino e da aprendizagem (Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020). Para tanto, ela exige uma mudança de paradigma e uma reflexão contínua sobre as concepções de igualdade que orientam as práticas pedagógicas, superando a ideia de que a simples presença de estudantes com deficiência em salas de aula comuns seja suficiente. A inclusão deve promover a participação ativa e o desenvolvimento acadêmico, social e emocional de cada estudante, por meio de modificações organizacionais, estratégias pedagógicas específicas e recursos adequados às necessidades específicas, respeitando suas habilidades, interesses e potencialidades únicas, para que possam atingir seu pleno potencial e participar ativamente da vida.

Conforme destacado por Martins e Monteiro (2017), não é a deficiência em si que determina o destino da criança, mas sim o modo como ela é percebida e significada pelo meio social, como suas ações são interpretadas pelos outros e quais experiências concretas lhe são proporcionadas. É fundamental que os educadores reconheçam e valorizem as habilidades e as potencialidades dos estudantes, criando oportunidades para que possam se expressar, interagir e participar ativamente do processo educacional. Ao adotar uma abordagem centrada nas possibilidades e nas capacidades, os professores podem potencializar os desenvolvimentos, promovendo uma educação inclusiva e equitativa para todos.

A partir da implementação de políticas públicas voltadas para a inclusão educacional, Weizenmann; Pezzi e Zanon (2020) ressaltam que cabe à escola o compromisso com o atendimento à diversidade humana. Essa abordagem inclusiva não apenas impacta o processo de ensino e de aprendizagem, mas também influencia as relações interpessoais estabelecidas no ambiente escolar. Essa transformação requer uma reflexão contínua sobre os próprios preconceitos e estereótipos que permeiam as concepções tradicionais de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, é importante problematizar a noção de inclusão quando se dá por meio da modificação do currículo e do afastamento dos estudantes da sala de aula regular. O estudo realizado por Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020) revela algumas problemáticas no atendimento oferecido pelas educadoras especiais em turmas com estudantes com TEA. Em vez de auxiliar a professora da turma e promover a inclusão do estudante no ambiente coletivo de sala de aula, as educadoras especiais tendem a retirar os estudantes com TEA, deixando de oferecer progressões a eles. Isso demonstra que a verdadeira inclusão não está ocorrendo. O fato de modificar o currículo ou retirar o estudante da sala de aula regular não garante a efetiva participação e o desenvolvimento pleno do estudante com TEA e dos demais estudantes da turma, que igualmente perdem a oportunidade de aprender com as diferenças.

Ao interagir com outras crianças e com adultos, a criança é exposta a diferentes pontos de vista, compartilhando ideias, formas de pensar e modos de agir, a expressar seus pensamentos e sentimentos, e a desenvolver habilidades de cooperação e empatia, o que enriquece seu repertório de conhecimentos e habilidades. Nessa visão, o suporte do adulto desempenha um papel crucial, pois, o adulto ajusta seu comportamento comunicativo para facilitar a interação e promover o desenvolvimento da criança.

Portanto, a compreensão do papel da mediação no processo educativo é fundamental para a promoção de práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas, que valorizem as interações sociais e reconheçam o potencial de aprendizagem que existe nas trocas e na colaboração entre todas as pessoas. Ao reconhecer a importância da mediação na construção do conhecimento, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem mais estimulantes e propícios ao desenvolvimento integral dos estudantes.

A perspectiva da aprendizagem dialógica (Aubert et al, 2016; Braga; Gabassa; Mello, 2010), ao potencializar a comunicação, as interações, o respeito e a valorização das diferenças, e a construção coletiva do conhecimento evidencia-se como um caminho

que garante uma educação inclusiva com máximas aprendizagens. Tal perspectiva pode contribuir significativamente para a reflexão e o aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas para a educação de todos os estudantes, oferecendo subsídios teóricos e práticos para a construção de ambientes escolares inclusivos, acolhedores e ricos em aprendizagens.

Aubert et al (2016) indicam que, no contexto da educação, as relações têm sido, historicamente, marcadas por estruturas hierárquicas e métodos de ensino centrados no professor. No entanto, à medida que a sociedade avança rumo à chamada Era da Informação (Castells, 2001), surge uma crescente demanda sobre a necessidade de repensar e transformar essas práticas educacionais.

A tendência dialógica que emerge nesses contextos é uma resposta direta às transformações recentes na sociedade (Flecha; Gómez; Puigvert, 2001). As antigas normas e padrões que orientavam a vida na era da sociedade industrial perderam sua relevância na sociedade contemporânea. A revolução tecnológica, a globalização e o aumento das incertezas e escolhas têm impulsionado uma necessidade crescente de comunicação e diálogo. Hoje, mais do que nunca, as pessoas precisam colaborar para tomar decisões em um mundo repleto de novas opções, resultantes de valores emergentes, novas normas sociais e diversidade cultural (ibid, 2001). Essa realidade reforça a importância de um ensino que valorize a interação e a colaboração, pautadas no diálogo.

A abordagem tradicional do ensino, centrada unicamente no indivíduo, precisa ser repensada à luz das práticas educativas contemporâneas (Aubert et al, 2016). As escolas devem promover métodos de ensino colaborativos que reflitam as interações do mundo real. A comunicação e a cooperação entre estudantes são essenciais, visto a convivência social posta nos mais diversos segmentos da vida em comunidade. Isso exige uma ruptura com antigas perspectivas de ensino, permitindo que as habilidades comunicativas e colaborativas ganhem a devida relevância no ambiente escolar, bem como na vida como um todo. Assim, o ensino se torna mais alinhado com as exigências da sociedade atual, preparando os estudantes para os desafios do presente e do futuro.

Mello, Braga e Gabassa (2012) afirmam que aprendizagem dialógica surge como a abordagem mais adequada para atender às novas exigências sociais e educativas da era da informação. Isso porque a aprendizagem dialógica se alinha à ideia de que o aprendizado resulta de todas as interações que os estudantes têm, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Portanto, é importante superar o modelo tradicional de sala de aula e

integrá-la com outros agentes educativos, coordenando o ensino com as experiências e as interações que acontecem fora desse ambiente.

Nesta direção, Braga, Gabassa e Mello (2010) afirmam que Vygotsky emerge como um paradigma fundamental para o enfoque dialógico da aprendizagem. Segundo as autoras, Vygotsky explica a criação de conhecimento como um processo que parte da intersubjetividade e, posteriormente, torna-se subjetivo. Para Vygotsky, o pensar não se dá de forma separada do agir, sendo a interação elemento-chave (ibid, 2012). Neste pensar, o social precede o individual, a aprendizagem antecede o desenvolvimento, e o intersubjetivo é a base do intrapessoal, culminando na formação da consciência por meio da interação contínua. Essa abordagem reforça a ideia de que a aprendizagem é uma atividade social, enraizada nas relações interpessoais e nos contextos culturais. Logo, quanto mais diversas foram as relações, maior a possibilidade de ampliação das aprendizagens.

Outro autor de base nesta perspectiva da aprendizagem dialógica é Bruner (Braga; Gabassa; Mello, 2010) que destaca a importância da interação no processo de desenvolvimento das pessoas. Ambos os teóricos convergem ao reconhecer que o desenvolvimento do pensamento cognitivo é impulsionado pela internalização da cultura, onde a educação desempenha um papel vital como orientadora e estimuladora desse processo. Nessa perspectiva, a aprendizagem é concebida como um fenômeno socialmente mediado, no qual o conhecimento é construído colaborativamente por meio de interações entre os sujeitos e seu meio ambiente. Portanto, os estudos de Vygotsky, aliados aos de Bruner, ressaltam a importância da educação como agente facilitador da internalização cultural, promovendo não apenas o desenvolvimento individual, mas também a construção coletiva do saber, pautadas nas interações e diálogos (ibid, 2012).

Ao ingressar na escola, presume-se que o estudante traz consigo bagagens e vivências prévias, constituindo seu conhecimento cotidiano como base. Nessa perspectiva, a função da escola se faz essencial e vai além da transmissão de conhecimentos, transformando-se em mediadora entre o universo individual do estudante (bagagens) e o contexto social mais abrangente que o circunda (novos conhecimentos). Dessa forma, Mello, Braga e Gabassa (2012), ressaltam a importância de priorizar interações que elevem o nível de aprendizagem dos estudantes, ampliando e diversificando suas interações.

Para tanto, o diálogo se faz um elemento imprescindível nesse processo. Ele não apenas facilita a conexão entre diferentes formas de conhecimento, mas também estimula

a construção coletiva do saber, fomentando a compreensão, a cooperação e a reflexão crítica (Aubert et al, 2016). A promoção desses fatores na escola se faz essencial, pois contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes, não apenas para seus conhecimentos acadêmicos, mas também para suas habilidades sociais e sua capacidade de compreender e atuar no mundo. Assim, refletir sobre como implementar efetivamente o diálogo, a reflexão e a cooperação na escola e na sala de aula se tornam uma prioridade essencial para garantir um ambiente educacional enriquecedor, com ensino de qualidade e inclusivo.

Partindo da ideia da construção coletiva dos saberes por meio das interações, dos diálogos e da importância de levar em consideração as diversas experiências dos estudantes, Braga, Gabassa e Mello (2010) afirmam que a aprendizagem dialógica envolve todas as interações que os estudantes realizam dentro e fora da sala de aula. Tomando como base as teorias de Wells (2001, apud Mello; Braga; Gabassa, 2012) vemos que a abordagem educativa que se propõe como uma construção conjunta de conhecimento demanda a criação de uma comunidade colaborativa, na qual o educador assume o papel de líder facilitador e todos os participantes aprendem em conjunto no processo de diálogo. Nesse contexto, o ensino e a aprendizagem não se fazem isolados, mas sim em processos contínuos de indagação e diálogo, nos quais os conhecimentos construídos pelos estudantes e a aprendizagem em si influenciam constantemente a maneira pela qual o professor compreende e atua na sala de aula.

Pensar no processo educativo como dialógico implica reconhecer que a dinâmica da sala de aula desempenha um papel central, pois é por meio dela que os diferentes diálogos são viabilizados e as interações entre educadores e educandos se desenvolvem (Braga; Gabassa; Mello, 2010). Essa abordagem promove não apenas a aquisição de conhecimento, mas também o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, autonomia e colaboração, preparando os estudantes para enfrentar os desafios complexos existentes na sociedade. Ao mesmo tempo, proporciona aos professores a oportunidade de aprimorar suas práticas pedagógicas, ampliando sua compreensão das necessidades individuais dos estudantes e adaptando suas estratégias de ensino para melhor atender a diversidade presente na sala de aula. Nesta perspectiva, o processo educativo baseado no diálogo emerge como um caminho promissor para promover uma aprendizagem inclusiva, que valoriza a participação ativa de todos.

Contudo, é fundamental situar este diálogo junto ao conceito de aprendizagem dialógica, elaborado por Flecha (1997) e desenvolvido pelo Centro Especial de

Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona.

Aubert et al (2016) afirmam que a aprendizagem dialógica se destaca como uma abordagem transformadora da educação. Um de seus princípios fundamentais é o estímulo ao diálogo igualitário entre todos os agentes educativos, unindo-os em torno de objetivos comuns. Nesse contexto, o diálogo é visto não apenas como um meio de comunicação, mas como uma ferramenta essencial de aprendizagem, potencializando as capacidades de seleção e processamento da informação por meio de reflexões geradas durante o diálogo.

Mello, Braga e Gabassa (2012), definem como:

[..] o que resulta das interações que se produzem no diálogo igualitário, ou seja, um diálogo em que diferentes pessoas aportam argumentos em condições de igualdade, para chegar ao consenso, partindo de que queremos nos entender falando com base em pretensões de validez (Elboj Saso et al., 2002, p. 92 apud Mello; Braga; Gabassa, 2012, p. 60).

Contudo, para que a aprendizagem dialógica se concretize no ambiente escolar, é essencial que os professores e demais agentes escolares também passem por transformações, especialmente em suas formas de interações. Os educadores desempenham um papel crucial na facilitação do diálogo igualitário e na criação de ambientes propícios para a aprendizagem dialógica (Aubert et al, 2016).

Para que o diálogo igualitário de fato aconteça, faz-se necessário que todos os demais princípios que fundamentam essa abordagem estejam garantidos, já que juntos subsidiam o modo como a aprendizagem dialógica concebe a aprendizagem e as interações (Mello; Braga; Gabassa, 2012).

A aprendizagem dialógica é então composta por sete princípios: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças (ibid, 2012). Esses princípios orientam a prática educativa em direção a uma abordagem mais inclusiva e participativa. É uma proposta que transcende o modelo tradicional de ensino, enfatizando a importância do diálogo colaborativo para o desenvolvimento integral dos estudantes e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Com base em Mello, Braga e Gabassa (2012) pode-se definir o *diálogo igualitário*, enquanto um dos princípios centrais, reconhecendo que o diálogo não deve ser moldado por hierarquias e relações de poder, mas sim pela qualidade e pertinência das

ideias. Dessa forma, propõe um ambiente em que todas as vozes sejam valorizadas, independentemente das diferenças, contribuindo para a construção de uma comunidade escolar mais inclusiva e dialógica.

A *inteligência cultural*, outro princípio norteador, destaca a capacidade de cada indivíduo para adquirir conhecimento em diferentes contextos. Flecha (1997 apud Braga; Gabassa; Mello, 2010) ressalta que a inteligência e as aprendizagens de cada pessoa são condicionadas pelo contexto social em que ela está inserida, resultando em diferentes formas de inteligência. Esse princípio mostra que todas as pessoas conseguem participar e contribuir ativamente na escola, com opiniões e ideias, promovendo habilidades comunicativas como ferramenta essencial para esse processo.

A *transformação*, inspirada nas ideias de Freire (2006 apud Braga; Gabassa; Mello, 2010), trata da capacidade do ser humano de promover transformações em seu ambiente e na sociedade como um todo.

A *dimensão instrumental* reconhece o diálogo não apenas como meio de comunicação, mas como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de análise. Neste sentido, o diálogo e a reflexão impulsionam o desenvolvimento da capacidade de seleção e processamento da informação, tornando-se instrumentos essenciais em uma sociedade marcada pela diversidade e velocidade da informação (Braga; Gabassa; Mello, 2010).

A *criação de sentido*, por sua vez, visa proporcionar aos estudantes uma compreensão mais profunda e contextualizada do conhecimento, conectando-o aos seus próprios contextos de vida e experiências. Nesse princípio, a interação ganha destaque, na qual o coletivo se faz essencial na construção do sentido, evidenciando a importância da colaboração e da diversidade de perspectivas (ibid, 2010).

Braga, Gabassa e Mello (2010) indicam a *solidariedade*, como princípio que permeia a aprendizagem dialógica com enfoque na superação das desigualdades sociais e na busca por uma sociedade mais justa e igualitária, sendo propulsor de transformação. Também incentiva a colaboração, a empatia e o apoio mútuo entre os membros da comunidade educativa.

Por fim, a *igualdade de diferenças* representa a valorização das singularidades de cada indivíduo, reconhecendo que a diversidade, em termos de cultura, etnia, gênero, capacidade e outras características, é uma fonte enriquecedora de aprendizado (ibid, 2010). Em outras palavras, todas as identidades e singularidades são respeitadas e

consideradas igualmente importantes, ofertando, a cada estudante o suporte necessário para alcançar seu potencial educacional.

Um caminho para a efetiva concretização da aprendizagem dialógica no âmbito escolar se dá junto às Comunidades de Aprendizagem⁴: uma proposta que abrange a transformação social e cultural dentro de um ambiente educacional, visando a construção de uma sociedade inclusiva e acessível a todos, fundamentada na aprendizagem dialógica e na participação ativa da comunidade em todos os aspectos do processo educativo, incluindo a sala de aula (Molina; Ríos, 2010).

As Comunidades de Aprendizagem oferecem um ambiente educacional que facilita a inclusão dos estudantes em todos os sentidos. Por um lado, proporcionam suporte e recursos adicionais para atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência, garantindo que tenham acesso a uma educação de qualidade e oportunidades de aprendizagem efetivas. Por outro lado, promovem a interação e a participação ativa desses estudantes em um ambiente inclusivo, onde são valorizados e respeitados como membros integrais da comunidade escolar, favorecendo uma cultura de respeito, diversidade e equidade dentro da escola e na sociedade como um todo.

Segundo Molina e Ríos (2010), ao adotar essa perspectiva, as Comunidades de Aprendizagem oferecem um ambiente educacional onde a igualdade é promovida não através da uniformidade, mas sim através do reconhecimento da diversidade. Isso significa que as necessidades individuais de cada estudante são levadas em consideração e atendidas de maneira adequada, garantindo que todos tenham acesso aos recursos e apoios necessários para alcançar o sucesso educacional.

Uma característica central dessa abordagem, destacada ainda pelas autoras, é a inclusão de suportes e serviços de educação especial dentro da sala de aula regular. Em vez de direcionar o apoio apenas para estudantes específicos, busca-se disponibilizar recursos e assistência a todos os estudantes. Esse suporte abrangente favorece e potencializa a participação dos estudantes com deficiência na sala de aula regular.

Molina e Rios (2010) enfatizam que ao envolver todos os membros da comunidade escolar nos distintos processos educativos, a abordagem inclusiva não apenas atende às necessidades individuais dos estudantes com deficiência, mas também promove uma cultura de colaboração e apoio mútuo. Essa abordagem reconhece que a

⁴ A proposta de Comunidades de Aprendizagem foi elaborada pela Comunidade de Pesquisa de Excelência para Todos (CREA), da Universidade de Barcelona, Espanha, e, desde 2003, vem sendo difundida, apoiada e pesquisada no Brasil e em outros países da América Latina, pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos (Mello; Braga; Gabassa, 2012)

educação inclusiva é um esforço coletivo que requer o envolvimento e o comprometimento de todos os interessados, visando proporcionar oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou desafios individuais.

Assim, vemos que a inclusão efetiva não se resume apenas em não segregar os estudantes em salas de atendimento diferenciado da sala regular, mas também e sobretudo a criar um ambiente educacional em que todos os estudantes tenham acesso aos recursos e apoios necessários para alcançar uma educação de qualidade (Aubert et al, 2016).

Um exemplo de ação prática dos princípios da aprendizagem dialógica em Comunidades de Aprendizagem são os Grupos Interativos, uma das Atuações Educativas de Êxito identificada e analisada pelo INCLUD-ED⁵ que contam com a presença de voluntários (familiares, pessoas da comunidade, agentes educacionais, estudantes do contraturno) para moderar as relações segundo os princípios que regem a aprendizagem dialógica, ao mesmo tempo que ampliam e diversificam as interações existentes.

Os grupos interativos são montados considerando-se a máxima diversidade de composição entre os estudantes. Rodiziando entre quatro a cinco atividades, com duração de 15 a 20 minutos cada, estudantes, em cada grupo, diante de cada tarefa preparada pelo professor, interagem respeitosamente entre si; explicam uns aos outros o conteúdo da atividade, fazendo-se perguntas e apoiando-se mutuamente na aprendizagem. Ao longo de aproximadamente uma hora e meia de trabalho, os estudantes desenvolvem concentração e aprendizagem de maneira dialógica. O papel do voluntário nos grupos interativos é o de dinamizador das interações entre os estudantes (Mello; Braga; Gabassa, 2012, p.120)

Ao participar desses grupos, Molina e Rios (2010) afirmam que os estudantes com deficiência têm a oportunidade de se envolver ativamente no processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que recebem o apoio e a orientação de seus colegas e professores. O que não apenas fortalece as habilidades acadêmicas e sociais dos estudantes com deficiência, mas também promove um senso de pertencimento e aceitação dentro da comunidade escolar.

Essa prática também contribui para a transformação do ambiente de aprendizagem como um todo, tornando-o mais receptivo e adaptável às necessidades individuais de

⁵ O INCLUD-ED *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education* foi uma investigação desenvolvida entre 2006 e 2011 pelo CREA, com a participação de diferentes países europeus, que definiu o conceito de Atuações Educativas de Êxito como sendo aquelas que garantem sucesso escolar e contribuem para a coesão social em todos os contextos em que são implementadas, distinguindo-se do conceito de melhores ou boas práticas, cujo sucesso depende do contexto em que são implementadas. Neste processo foram identificadas, analisadas e validadas sete Atuações Educativas de Êxito, sendo uma delas os Grupos Interativos (Mello; Braga; Gabassa, 2012).

todos os estudantes. Ao oferecer oportunidades de interação e colaboração entre estudantes com diferentes habilidades e experiências, promovem uma cultura de respeito à diversidade e valorização das contribuições de cada membro da comunidade escolar.

Quando as escolas adotam uma abordagem interativa, como é o caso das Comunidades de Aprendizagem, as dificuldades dos estudantes são vistas em relação às práticas escolares e não às possíveis defasagens ou limitações individuais. Segundo Molina e Rios (2010) as deficiências não são encaradas apenas como características individuais dos estudantes, mas também são entendidas como algo que é influenciado pelo contexto de aprendizagem, pelas práticas adotadas pela escola e pelas atitudes dos professores.

Outro ponto importante nas Comunidades de Aprendizagem, é a promoção do acesso a um currículo comum de aprendizagem, que, por um lado estabelece expectativas elevadas para todos os estudantes e por outro lado, reconhecem e valorizam as habilidades individuais de cada um, independentemente de sua formação educacional ou posição social (Aubert et al, 2016). Isso significa que o conteúdo educacional geral é disponibilizado para todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou deficiências.

Neste sentido, Molina e Rios (2010) ressaltam que, superando outras perspectivas que visam adaptar e reduzir o currículo de aprendizagem aos estudantes deficientes, a perspectiva da aprendizagem dialógica introduz todos os recursos e apoios necessários na escola e na sala de aula na busca da garantia de que todos os estudantes tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem e sejam desafiados a alcançar seu máximo potencial. Essa abordagem baseada na inclusão e no acesso equitativo ao currículo de aprendizagem beneficia não apenas os estudantes com deficiências, mas toda a comunidade escolar (ibid, 2010).

Conforme destacado por Flecha (2000), a diversidade presente na sala de aula se torna um recurso valioso para o aprendizado, pois os estudantes podem contar com a ajuda e o suporte de seus colegas que possuem habilidades diferentes ou um maior domínio do conteúdo em questão. Ao interagirem, compartilharem experiências, dificuldades e curiosidades, eles aprendem uns com os outros, de maneira colaborativa. Além disso, ao trabalharem juntos em atividades de aprendizado, os estudantes desenvolvem habilidades sociais, como a capacidade de trabalhar em equipe, a empatia e a comunicação. Assim, nos grupos interativos, a diversidade é encarada não como uma barreira, mas como uma oportunidade para enriquecer o ambiente de aprendizagem.

As contribuições de autores como Vygotsky (1979 apud, Molina; Rios, 2010) e Freire (1997 apud, Molina; Ríos, 2010), retratados também nos estudos de Molina e Ríos (2010), são fundamentais para compreendermos as bases teóricas das Comunidades de Aprendizagem e dos grupos interativos. Molina e Rios (ibid, 2010) afirmam que Vygotsky ressaltou a relevância do contexto sociocultural no desenvolvimento das habilidades cognitivas e linguísticas, enfatizando que a interação social é essencial para o avanço dos processos psicológicos. Essa perspectiva destaca a importância das relações interpessoais e do ambiente social na promoção do aprendizado.

A teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (1979 apud, Molina; Rios, 2010) complementa essa ideia, destacando que os estudantes são capazes de aprender muito mais por meio das interações do que isoladamente. A Zona de Desenvolvimento Proximal refere-se à distância entre o que uma pessoa pode fazer sozinha e o que pode realizar com o apoio de um parceiro mais experiente (Aubert et al, 2016). Assim, as interações entre os estudantes proporcionam um ambiente no qual eles podem colaborar, trocar conhecimentos e apoiar uns aos outros no processo de aprendizagem, potencializando o desenvolvimento cognitivo e acadêmico de todos os envolvidos.

Por outro lado, Freire (apud Molina; Rios, 2010) destacou o poder transformador da educação e a capacidade de superar as desigualdades sociais por meio da conscientização e da ação coletiva. Ele defendeu a ideia de que é possível modificar o contexto social por meio da educação, criando condições mais favoráveis para o desenvolvimento humano e a inclusão.

Portanto, podemos concluir que o aumento do número e da diversidade de interações sociais favorece o aprendizado, proporcionando um ambiente rico em estímulos e oportunidades de crescimento pessoal e intelectual. Torna-se evidente a interligação entre as áreas de interação social, comunicação e comportamento no processo de desenvolvimento humano, e, considerando os desafios enfrentados pelos estudantes com TEA nessas áreas, é fundamental que os profissionais que trabalham com eles empreguem estratégias voltadas para a aquisição de habilidades que servem como base para o desenvolvimento de outras.

À luz dessa perspectiva, as inquietações que impulsionaram o estudo investigativo foram: o que revelam as pesquisas sobre a inclusão de estudantes com TEA junto à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental brasileiro? Os estudos apontam para práticas que corroboram a perspectiva da aprendizagem dialógica ou

indicam outra direção? Além disso, o que as pesquisas publicadas têm a contribuir para a inclusão desses estudantes dentro desse contexto específico? A próxima seção apresenta as escolhas metodológicas e o caminho percorrido na busca de respostas para essas questões.

4. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa desenvolvida consistiu em uma revisão bibliográfica que investigou artigos junto a Scientific Electronic Library Online (SciELO), com o objetivo de identificar estudos sobre o processo de ensino e de aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental brasileiro, no período de 2014 a 2024. A pesquisa buscou analisar e sistematizar evidências sobre os fatores que têm favorecido ou desfavorecido a inclusão desses estudantes, à luz da perspectiva da aprendizagem dialógica. O estudo procurou responder às seguintes questões: o que revelam as pesquisas sobre a inclusão de estudantes com TEA na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental brasileiro? Os estudos corroboram a perspectiva da aprendizagem dialógica ou apontam para outras abordagens? O que as pesquisas publicadas podem contribuir para a inclusão desses estudantes nesse contexto específico?

A pesquisa de revisão bibliográfica é um processo que envolve a busca, a seleção e a revisão de fontes de informação escritas, tais como livros, artigos, teses e outros materiais acadêmicos (Salvador, 1973). Ela tem como objetivo reunir informações relevantes sobre um tópico específico e contribuir para a investigação do problema proposto em um estudo. Como afirmado por Boccato (ibid, 2006), a pesquisa bibliográfica envolve o levantamento e a análise crítica de documentos publicados relacionados ao tema pesquisado, com o intuito de atualizar e aprimorar o conhecimento, colaborando assim com a realização da pesquisa.

Para a realização do presente estudo, tomou-se por base as orientações de Salvador (1973), Lima e Miotto (2007), que alertam para a necessidade de rigor metodológico no processo investigativo, exigindo um conjunto ordenado de procedimentos atentos ao objeto de estudo, para não incorrer em procedimentos aleatórios; seguindo uma sequência ordenada de procedimentos orientados pelos objetivos propostos.

Para tanto, a revisão bibliográfica seguiu as diretrizes metodológicas da declaração "The Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses" (PRISMA, 2020), um protocolo amplamente reconhecido e utilizado para a condução sistemática e transparente de revisões bibliográficas. Nele tem-se um conjunto de diretrizes rigorosas que auxiliam na elaboração e na apresentação de revisões sistemáticas e meta-análises, promovendo assim a clareza, a consistência e a replicabilidade do processo de revisão.

De acordo com a declaração:

A declaração PRISMA 2020 foi concebida principalmente para revisões sistemáticas de estudos que avaliam os efeitos de intervenções de saúde, independentemente do desenho dos estudos incluídos. No entanto, os itens da lista de verificação são aplicáveis a relatórios de revisões sistemáticas que avaliam outras intervenções (como intervenções sociais ou educativas), e muitos itens são aplicáveis a revisões sistemáticas com objetivos diferentes da avaliação de intervenções (como a avaliação da etiologia, prevalência ou prognóstico)" (Page; et al., 2021, p. 2, tradução nossa).

A partir da lista de verificação dos sete tópicos do PRISMA 2020 (Page et. al, 2021) para métodos de pesquisa e elaboração de relatórios, a revisão seguiu cada um dos seus 27 parâmetros, amparando-se nas seguintes etapas: (1) definição dos bancos de dados a serem pesquisados, (2) definição dos critérios de inclusão e exclusão, (3) identificação dos estudos relevantes à temática, (4) seleção dos estudos a partir dos critérios definidos, (5) extração de dados a partir de leitura e tabulação em fichamento, (6) análise estatística dos dados, (7) interpretação dos resultados quantitativos e qualitativos à luz dos objetivos da pesquisa.

Diante disso, o Quadro 1 sintetiza o desenho metodológico do estudo desenvolvido:

Quadro 1 - Desenho metodológico do estudo

| ETAPAS METODOLÓGICAS | |
|-----------------------------|--|
| 1ª Etapa | Definição do tema, da pergunta de pesquisa, do banco de dados e dos descritores de busca. |
| 2ª Etapa | Pesquisa e estudo de referências bibliográficas para sustentação da fundamentação teórica e analítica do trabalho. |
| 3ª Etapa | Definição dos critérios de inclusão e de exclusão dos dados à luz dos objetivos da pesquisa. |
| 4ª Etapa | Levantamento dos dados junto à plataforma SciELO, publicados no período de 2014 a 2024. |
| 5ª Etapa | Listagem dos artigos identificados na busca, seguindo os critérios de inclusão e de exclusão definidos para a pesquisa. |
| 6ª Etapa | Leitura na íntegra dos artigos selecionados e preenchimento de ficha de análise. |
| 7ª Etapa | Identificação dos elementos que favorecem e dos que geram obstáculo à educação inclusiva, sistematizando os resultados em quadro de análise. |
| 8ª Etapa | Análise qualitativa dos dados a partir da proposição da pesquisa. |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A Scientific Electronic Library Online (SciELO) foi escolhida como fonte de dados para esta pesquisa, devido à sua ampla rede de coleções distribuídas por 17 países, oferecendo revistas científicas em texto integral de diversas áreas do conhecimento. Com uma crescente coleção interdisciplinar, a SciELO é uma referência para artigos

publicados em mais de 1.200 periódicos de acesso aberto em 2019, destacando-se como a maior biblioteca científica digital da América Latina, contando com cerca de 700 mil artigos e uma média anual de 1,2 milhões de downloads. (Packer, 2019). Esses aspectos reforçam a relevância de sua escolha como base documental para sustentar a investigação proposta.

Além da pesquisa na plataforma SciELO, foram consultadas outras fontes bibliográficas, como livros, teses, dissertações, cartilhas, sites e documentos oficiais, com o objetivo de complementar e enriquecer a fundamentação teórica deste estudo.

Em relação à definição dos critérios de inclusão e exclusão, foram considerados:

Quadro 2 - Critérios de inclusão e exclusão

| Critérios de inclusão | Critérios de exclusão |
|---|---|
| Ser pesquisa com participantes. | Pesquisas bibliográficas, documentais, ensaios teóricos, relato de experiências. |
| Tratar de pesquisa em contexto escolar. | Não tratar de pesquisa em contexto escolar. |
| Recorte por segmento escolar: educação infantil e/ou anos iniciais do Ensino Fundamental. | Não se enquadrar nos recortes dos segmentos escolares elencados para a presente pesquisa. |
| Ser artigo publicado nos últimos 10 anos (2014-2024) | Estar fora do recorte temporal da investigação. |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Para a identificação dos estudos relevantes à temática, os descritores foram definidos com base no Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased), utilizando os termos: “autismo e educação escolar”.

Com a definição do descritor, foi realizada a busca no banco de dados e a importação dos artigos encontrados para uma planilha organizada com um guia de extração de dados, incluindo para cada artigo: título, autores, ano de publicação, periódico, tipo de pesquisa, nível escolar, principais resultados e recomendações para a prática escolar. Composto assim um fichamento de análise sistemática dos dados. Tal etapa é fundamental no processo de sistematização das informações, pois permite uma organização clara e detalhada dos dados, facilitando a comparação entre os estudos, a identificação de padrões e lacunas na literatura, além de garantir maior rigor metodológico ao estudo.

Para a análise e a interpretação dos dados coletados, foi adotada uma abordagem qualitativa, com ênfase na interpretação crítica dos resultados e na reflexão sobre suas implicações para a prática educacional. Os dados foram organizados em um quadro,

classificando os elementos favoráveis e desfavoráveis à inclusão escolar de estudantes com TEA, com o objetivo de dar maior visibilidade aos resultados da pesquisa. Em seguida, fizemos uma análise desses elementos à luz dos objetivos investigativos propostos.

A metodologia empregada neste estudo visa contribuir para a construção de conhecimento na área da educação especial, oferecendo subsídios teóricos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e centradas nas necessidades dos estudantes autistas. A próxima seção se dedicará à apresentação dos dados identificados na pesquisa.

5. A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA: O QUE OS DADOS REVELAM

Esta seção tem como objetivo fornecer uma visão detalhada dos dados coletados durante a pesquisa sobre a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), junto à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental brasileiro, nos últimos 10 anos (2014-2024). O intuito é apresentar a sistematização e a análise dos dados evidenciando elementos que têm favorecido e/ou têm desfavorecido à inclusão destes estudantes, à luz da perspectiva da aprendizagem dialógica.

A pesquisa dos dados na plataforma SciELO com o descritor “autismo e educação escolar foi realizada entre fevereiro e março de 2024, resultando inicialmente em 27 artigos, sem a realização de qualquer filtragem. Em seguida, com o processo de seleção, começando pelo recorte temporal, que considerou apenas as publicações dos últimos 10 anos (2014-2024), o número de artigos foi reduzido para vinte e três (23). Após a leitura dos títulos, resumos e conclusões, foram excluídos 15 artigos por não abordarem diretamente o tema da pesquisa, restando um *corpus* de 8 artigos que seguiram para a etapa de leitura na íntegra.

Tabela 1 - Sistematização dos dados junto ao SciELO

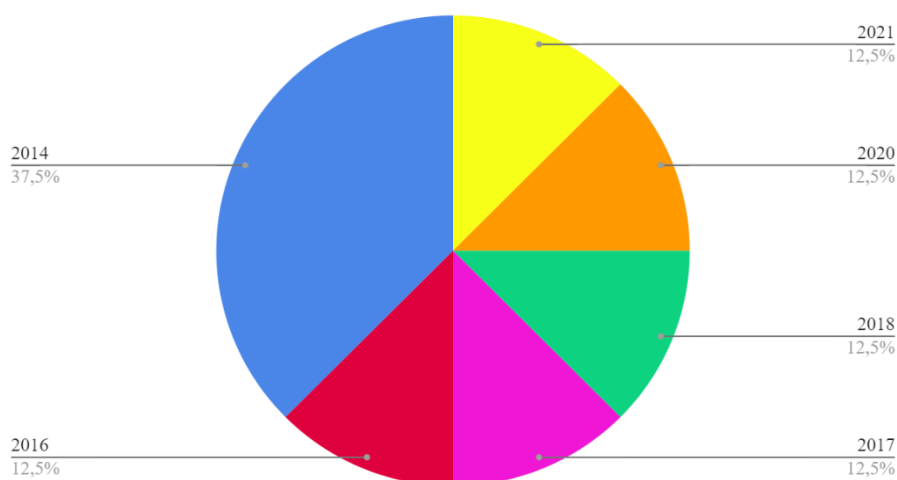
| Nº | Descritor | Nº de entrada geral | Recorte temporal (2014-2024) | Excluídos por não abordarem diretamente a temática (leitura de título, resumo e conclusão) | Lidos na íntegra | <i>Corpus</i> final da pesquisa |
|-----------|----------------------------|---------------------|------------------------------|--|------------------|---------------------------------|
| D1 | Autismo e Educação escolar | 27 | 23 | 15 | 8 | 7 |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Dentro do universo dos 8 artigos há aspectos quantitativos que valem destacar: uma predominância de publicações concentradas no ano de 2014, com 3 publicações, seguidas dos anos de 2016, 2017, 2018, 2020 e 2021, com 1 publicação cada, conforme ilustrado no gráfico a seguir.

Gráfico 1 - Panorama de publicações por ano

Panorama de publicações por ano



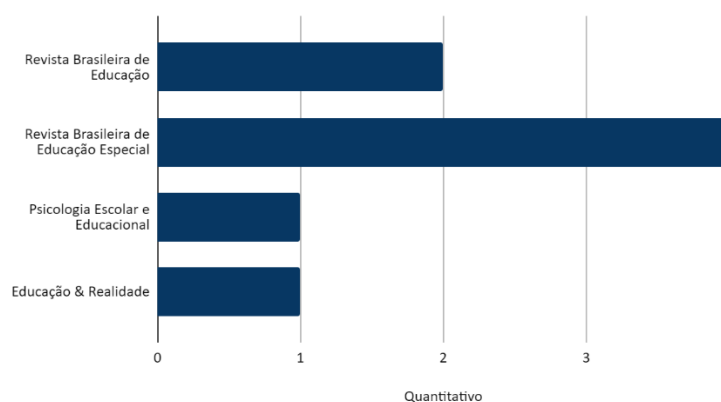
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Percebe-se um número reduzido de estudos e publicações (8 publicações num recorte temporal de 10 anos), e ainda, uma queda de publicação ao longo dos anos.

Quanto à concentração das publicações por periódico, destacam-se: “Revista Brasileira de Educação Especial”, com 4 publicações, e, “Revista Brasileira de Educação”, com 2 publicações. A distribuição das publicações por periódicos pode ser vista no gráfico que segue.

Gráfico 2 - Distribuição das publicações por periódicos

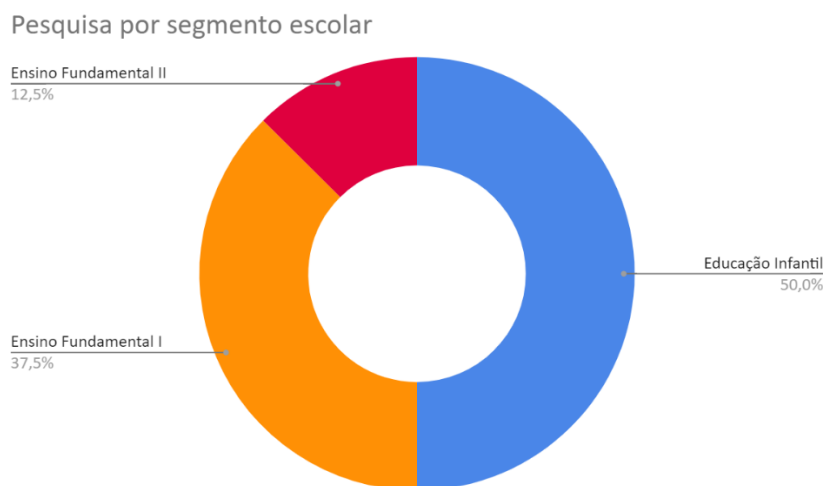
Distribuição das publicações por periódico



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Por fim, quanto à distribuição das pesquisas por nível escolar, observa-se uma predominância dos estudos junto à Educação Infantil, com 4 artigos, seguidos do Ensino Fundamental I (anos iniciais), com 3 artigos, e, por último, o Ensino Fundamental II (anos finais), com 1 artigo, que, na verdade, aborda tanto o primeiro quanto o segundo segmento do Ensino Fundamental.

Gráfico 3 - Distribuição das pesquisas por segmento escolar



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Cabe registrar que, após a conclusão da redação do trabalho, durante uma revisão final dos dados na plataforma SciELO, por interesse de conferência final, identificou-se três novos artigos publicados em 2024. Contudo, esses novos artigos não foram incluídos no *corpus* desta pesquisa por não se alinharem à temática central, nem atenderem aos critérios previamente estabelecidos para seleção.

Na fase de estudo integral dos artigos, um foi excluído do *corpus* da pesquisa por não atender ao primeiro critério estabelecido para inclusão: ser pesquisa com participantes. Tratava-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica, desenvolvida no ano de 2014, junto a Revista Educação & Realidade.

Com isso, o *corpus* da pesquisa foi definido com 7 artigos, que serão apresentados de forma concisa para garantir a exposição dos dados encontrados. Estes artigos servirão, posteriormente, como base para a identificação e análise dos elementos favoráveis e desfavoráveis à inclusão de estudantes com TEA à educação escolar.

O primeiro artigo selecionado foi “As experiências nos espaços-tempos da escola sob o olhar de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo”, de Francês e

Mesquita (2021). O estudo, desenvolvido na Educação Infantil, discute a escola do ponto de vista de uma criança com TEA, que dá significado às suas experiências escolares e busca maneiras diferentes de se relacionar com outras crianças e adultos, além de desafiar as regras estabelecidas na escola. O estudo destaca a importância de ouvir as crianças e respeitar suas maneiras únicas de se expressar, para criar práticas educativas que considerem suas características e rompam com a organização tradicional da escola. Além de dar maior visibilidade à importância de novas discussões acerca do assunto. Por fim, busca mostrar a necessidade de ampliar as pesquisas que revelem as formas de expressão das crianças com deficiência, reconhecendo-as como sujeitos singulares, com peculiaridades da infância que não podem ser rigidamente rotuladas ou programadas nos espaços escolares.

Como ponto positivo identificado no artigo, vemos como o artigo destaca a visão da criança como um sujeito ativo e protagonista em suas próprias experiências. Essa perspectiva é fundamental para promover o desenvolvimento integral das crianças, reconhecendo-as como participantes engajadas em seu processo de aprendizagem. Além de frequentar a escola regular, a criança em questão também participa de atividades em uma instituição especializada. Essa abordagem conjunta, que integra a educação formal e o apoio especializado, segundo o artigo, tem mostrado ser benéfica, especialmente em termos de comunicação e aprendizado.

Ademais, no ambiente da sala de aula, o professor desempenha um papel crucial ao identificar as necessidades específicas do aluno e adaptar o tempo das atividades para acomodá-las. Essa prática de flexibilização demonstra uma compreensão sensível e adaptativa do processo de ensino, que é fundamental para promover a inclusão efetiva, o que não ocorre com a organização dos horários na escola, que se mostram rígidos e sem flexibilidade alguma, tornando-se um fator excludente para as crianças com TEA, visto que, a falta de flexibilidade pode limitar a capacidade dos estudantes com TEA de se adaptarem ao ambiente escolar, o que pode impactar negativamente seu desenvolvimento e inclusão.

Outro ponto positivo abordado no artigo é o trabalho de aceitação realizado pela professora da classe regular, favorecendo a maneira como as demais crianças percebem e interagem com a criança com TEA. Ao promover uma perspectiva de diversidade e respeito às diferenças, a professora contribuiu para que as outras crianças vissem o colega como um igual em sua diversidade, em vez de rotulá-lo como "diferente". Essa atitude

não apenas fortalece o senso de pertencimento, mas também promove uma convivência mais harmoniosa e inclusiva na sala de aula.

No entanto, o artigo também aponta para algumas práticas excludentes que ainda persistem no ambiente escolar. Por exemplo, havia espaços na escola que eram proibidos para os estudantes com deficiência frequentar sem acompanhamento, enquanto as outras crianças tinham livre acesso a esses locais. Essa segregação, como a restrição de acesso à quadra para brincar livremente, não passou despercebida pela criança, que demonstrava irritação ao perceber essa diferença de tratamento. Tal prática evidencia a necessidade de repensar as políticas de inclusão para garantir que todos tenham as mesmas oportunidades de participação e acesso aos espaços escolares.

O segundo artigo selecionado, “Transtorno do Espectro Autista e Interações Escolares: Sala de Aula e Pátio” escrito por Lemos, Nunes e Salomão (2020), também desenvolvido no âmbito da Educação Infantil. A pesquisa analisou como crianças com autismo interagem com outras crianças e professores na sala de aula e no pátio. O estudo destacou a importância da interação social para o desenvolvimento. Com base em casos específicos, observou-se que a inclusão escolar traz benefícios tanto para as crianças com autismo quanto para as outras crianças, que aprendem sobre tolerância, respeito e empatia. O objetivo do estudo foi mostrar como as crianças com autismo participam das interações escolares e entender como essas interações ocorrem e são mediadas. Nesse sentido, os autores ressaltam a importância da mediação das professoras sob uma perspectiva mais interacionista, equilibrando as situações nas quais se dirigem diretamente à criança com TEA e àquelas que se dirigem às demais crianças, favorecendo atividades conjuntas, evidenciando o papel da mediação adequada no sentido de potencializar as interações sociais.

Dessa forma, como ponto positivo em relação à inclusão dos estudantes, vemos a mediação da professora como um papel crucial no favorecimento das interações e na participação das atividades pelos quatro estudantes participantes da pesquisa. Cada um desses estudantes apresentava diferentes necessidades em termos de mediação, com alguns demandando mais apoio do que outros. A mediação adequada é, portanto, segundo Lemos, Nunes e Salomão (2020), fundamental para potencializar as interações sociais, ajustando-se às peculiaridades de cada criança e promovendo um ambiente mais inclusivo e participativo.

Outro ponto positivo que pode ser identificado nesta pesquisa refere-se a adaptação dos horários e do espaço utilizado durante as atividades no pátio, de acordo

com a faixa etária das crianças. Essa estratégia, que diferenciou os horários e os ambientes para as crianças menores em relação às maiores, criou uma situação de pátio mais tranquila, com menos barulho e informações visuais excessivas. A organização clara do espaço físico e a disposição adequada dos objetos foram elementos que contribuíram para um comportamento mais favorável à interação dos estudantes com TEA. Essa abordagem cuidadosa em relação ao ambiente escolar mostra como ajustes simples podem ter um impacto significativo na inclusão das crianças com necessidades específicas.

Não foram identificados pontos excludentes nesse contexto, o que reforça a importância das práticas adotadas para promover a inclusão e a interação entre todos os estudantes, independentemente de suas necessidades individuais.

Em seguida, foi selecionado o artigo “Mediação escolar: sobre habitar o entre”, de Vargas e Rodrigues (2018). O artigo refere-se ao nível escolar do Ensino Fundamental I e II, discorrendo sobre como a inclusão escolar trouxe desafios e fez com que as escolas revissem sua estrutura e recriassem formas de ensinar. Os autores ressaltam que as práticas de mediação criativas e não padronizadas, que não dependem de medicação, são baseadas em uma postura ética e política, o que redefine o papel do mediador. Verifica-se que, com essa abordagem, a mediação escolar pode criar métodos que valorizem a vida e reconheçam a singularidade de cada pessoa incluída. Analisando mais a fundo a pesquisa realizada, identifica-se como um ponto favorável à inclusão de estudantes com TEA, a visão ampliada que vai além das estereotípias associadas ao diagnóstico. Esse olhar para as crianças, embora atravessado pelo diagnóstico, não se limita a ele, reconhecendo o estudante como um ser completo, com potencialidades que ultrapassam as limitações associadas ao TEA. Esse enfoque mais holístico permite uma abordagem mais humana e inclusiva, valorizando o indivíduo em sua totalidade e não apenas em função de suas características diagnósticas. Observa-se, ainda, como papel fundamental, o olhar mediador, atento e flexível, que se constrói na interação entre o mediador, o estudante e a professora. Essa relação dinâmica é essencial para responder às necessidades específicas de cada um, promovendo uma mediação que não é rígida, mas que se molda às circunstâncias e aos desafios apresentados no cotidiano escolar. Essa postura mediadora, ao mesmo tempo técnica e afetiva, contribui significativamente para a criação de um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e efetivo para aos estudantes com TEA.

Mas, além dos pontos avaliados como positivos, um dos desafios identificados no estudo foi o fato de que os mediadores eram, em grande parte, bolsistas e graduandos em pedagogia, em diferentes estágios de sua formação acadêmica. Essa diversidade de níveis

de experiência resultou em abordagens variadas por parte dos mediadores, com alguns focados na aprendizagem, outros no aspecto social, e ainda outros adotando uma atuação múltipla. Essa falta de uniformidade e de capacitação específica para lidar com alunos com TEA na sala de aula evidencia uma lacuna significativa na formação desses profissionais. Essa situação foi explicitada pela presença do mediador interventor, mas também do mediador inventor, que, na ausência de diretrizes claras, recorria ao processo criativo para atender às demandas do campo.

Embora a criatividade seja um recurso valioso, a falta de formação sólida e especializada pode comprometer a eficácia da intervenção mediadora, sendo assim, caracterizada na análise de dados como um ponto desfavorável. Outro ponto desfavorável identificado foi a prática de Atendimento Educacional Especializado em uma sala de recursos separada, em que a estudante com TEA era atendida fora do contexto da sala de aula regular. Essa abordagem, em vez de promover a inclusão, resultava em uma forma de exclusão, afastando-a do convívio com seus pares e limitando suas oportunidades de interação e aprendizagem em um ambiente inclusivo. Essa prática levanta questões sobre a efetividade das políticas de inclusão e a necessidade de repensar estratégias que realmente integrem os estudantes com necessidades especiais no cotidiano escolar, ainda que, não tenha sido especificado ao longo da pesquisa apresentada, a quantidade de aulas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que a estudante possuía fora do contexto de sala regular.

“Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico”, de Martins e Monteiro (2017), foi outro artigo analisado. O estudo investigou como crianças autistas dão significado às suas interações sociais dentro de um grupo, focado nas interações no contexto educativo de uma instituição especializada em Transtorno do Espectro do Autismo. As autoras analisam as oportunidades de desenvolvimento e aprendizado dessas crianças nas relações que estabelecem, questionando as práticas de tratamento que não incentivam as interações sociais.

Ao analisar o artigo, é possível perceber a importância de interpretar as respostas de crianças autistas com atenção aos significados pessoais que elas atribuem a suas interações. Isso se reflete como um ponto positivo no processo educacional e terapêutico, pois cada resposta, por mais sutil que seja, carrega uma carga significativa de comunicação. Quando as respostas das crianças são recebidas de forma positiva, isso facilita a criação de um ambiente de interação mais acolhedor e colaborativo. No entanto, a falta de respostas ou interações pode gerar frustração tanto para a criança quanto para

os educadores ou mediadores, levando a um possível distanciamento. Portanto, compreender e valorizar esses sinais ajuda a construir laços de confiança e fortalece o desenvolvimento da comunicação e do aprendizado, promovendo uma inclusão mais efetiva e respeitosa.

Ademais, podemos entender, diante dos pontos apresentados a seguir, alguma das atitudes dos professores a serem repensadas, para caminhar sempre em direção a mediação e a aproximação do estudante com TEA. Diante disso, é crucial compreender e interpretar as respostas de crianças autistas de uma maneira que vá além da simples avaliação de certo ou errado. Ao invés de esperar uma resposta específica e imediata, devemos focar nas reações das crianças e entender os significados que elas estão construindo a partir de suas experiências e interações com o ambiente. Essa abordagem permite uma interpretação mais profunda e sensível, reconhecendo que o aprendizado e o desenvolvimento dessas crianças ocorrem de modo que podem não se alinhar às expectativas tradicionais. Quando o foco está exclusivamente na resposta "correta", como nas interações apresentadas na pesquisa, perde-se a oportunidade de explorar diferentes significados e perspectivas que poderiam ser construídos em conjunto com a criança, limitando assim o potencial de aprendizado e de construção de conhecimento compartilhado.

Além disso, observa-se durante a análise, que a resposta esperada de uma criança autista tem um impacto significativo na maneira como as pessoas ao seu redor se relacionam com ela. Uma resposta positiva tende a facilitar a interação, criando um ambiente de incentivo e engajamento. Contudo, quando a criança não responde conforme o esperado, ou demonstra falta de interesse, isso pode gerar frustração e desencadear um distanciamento emocional por parte dos adultos envolvidos. Essa reação pode levar ao desinteresse gradual, prejudicando as relações que são fundamentais para o desenvolvimento da criança. Portanto, é fundamental refletir sobre essas dinâmicas e sobre como as expectativas influenciam a construção e a manutenção das relações com crianças autistas, para garantir que o ambiente de apoio e incentivo seja mantido, independentemente das respostas imediatas da criança portadora de TEA.

No artigo “As contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo”, desenvolvido por Togashi e Walter (2016), ressalta-se a comunicação como um dos fatores fundamentais para que a inclusão escolar de um estudante com TEA ocorra de forma mais efetiva. As autoras defendem que a formação continuada dos profissionais é fundamental,

além da Comunicação Alternativa e Ampliada, que pode contribuir no processo de inclusão, facilitando a comunicação e auxiliando o desenvolvimento da linguagem. Para chegar a essas conclusões, as autoras realizaram uma pesquisa de campo, acompanhando um estudante que frequentava regularmente as aulas no período da manhã e participava de um Atendimento Educacional Especializado no período da tarde. Nesse contexto, ele recebia um atendimento individualizado na sala de recursos, onde foi introduzido ao uso do PECS-Adaptado, um sistema de comunicação alternativa. Esse recurso provou ser viável no ambiente escolar e apresentou avanços na comunicação também na sala de aula regular, mesmo que restrito à sala de recursos, pois ampliou significativamente a capacidade de comunicação com a professora, facilitando as interações sobre suas solicitações, desejos e sentimentos. Um ponto favorável deste trabalho está no atendimento ampliado no contraturno escolar, superando as práticas de segregação da sala de aula regular para atendimento individual especializado.

No entanto, é importante destacar alguns aspectos negativos observados durante a pesquisa. Segundo as autoras, com a chegada de uma estagiária, houve uma redução perceptível na interação direta da professora com o estudante. Antes disso, a professora desempenhava um papel ativo no desenvolvimento das atividades pedagógicas e na interação direta com o ele. Com a introdução da estagiária, a professora passou a se concentrar mais na preparação das atividades, delegando à estagiária a mediação necessária com o estudante. Essa prática, onde o professor se afasta do contato direto com estudantes da educação especial devido à presença de mediadores ou estagiários, tem se tornado cada vez mais comum nas escolas que recebem esses profissionais. As autoras afirmam que pesquisas realizadas em escolas com contextos semelhantes indicam que essa nova função assumida pelos mediadores acaba, de certa forma, afastando o professor de turma do seu papel essencial no processo de inclusão e ensino dos estudantes com necessidades especiais na rede regular de ensino.

Outro artigo analisado foi “Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autista”, escrito por Favoretto e Lamônica (2014). O estudo aborda a capacitação dos professores para que possam atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes com TEA. As conclusões do estudo mostram que a inclusão escolar está aumentando, mas que os professores ainda precisam de mais informações. O estudo propôs a integração das áreas de fonoaudiologia e pedagogia, incitando a criação de um curso de capacitação para professores, visando a aquisição de elementos importantes à inclusão de estudantes com TEA nas escolas regulares.

Analisando os dados apresentados no artigo, é alarmante que 84,21% dos professores entrevistados na pesquisa não conseguiram identificar ao menos uma das características que compõem as categorias diagnósticas do TEA. Esse dado revela uma lacuna formativa no preparo dos educadores, refletindo falha no processo formativo. Segundo as autoras, essa situação leva muitos professores a não se sentirem devidamente preparados para receber e educar estudantes com TEA, o que compromete a eficácia da inclusão desses estudantes no ambiente escolar.

Além disso, nota-se que, embora a maioria dos profissionais entrevistados reconheça a necessidade de adequações pedagógicas para a inserção de estudantes com TEA na rede regular de ensino, muitos deles admitem não se sentir capacitados para realizar essas adaptações de maneira eficaz. Isso evidencia, segundo as autoras, uma disparidade entre a percepção da necessidade de inclusão e a habilidade prática de implementá-la, resultando em uma inclusão que muitas vezes se torna superficial ou inadequada. A falta de preparo dos professores acaba por limitar a verdadeira inclusão, que deveria garantir não apenas a presença física dos estudantes com TEA na sala de aula, mas também a sua participação ativa e o desenvolvimento pleno.

Nesse contexto, as autoras indicam como imperativo a criação e a disseminação de materiais de difusão de conhecimento voltados para a educação inclusiva de crianças com TEA. Elas acreditam que esses materiais poderiam contribuir significativamente para a capacitação contínua dos professores, permitindo que se sintam mais seguros e bem-informados ao lidar com a diversidade presente em suas salas de aula. Deste modo, o estudo apresentado reforça a necessidade urgente de uma formação continuada, apontando que, embora a inclusão esteja acontecendo, ela ocorre de forma insuficiente devido à carência de informações e formação relatada pelos professores participantes. A implementação de programas de formação contínua e específica para o TEA é, portanto, essencial para que a inclusão seja efetiva e atenda às reais necessidades dos estudantes e dos professores.

Por fim, o último artigo selecionado para o *corpus* do trabalho, foi “Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar” de Lemos, Salomão e Ramos (2014). O estudo analisa como crianças com autismo interagem socialmente em escolas regulares, focando na mediação feita pelas professoras. Os resultados mostraram que as professoras usam principalmente direções verbais e apoio físico para mediar essas interações, o que, para os autores, são estratégias essenciais para facilitar a comunicação e promover a inclusão, garantindo que todas as crianças

participem ativamente das atividades em sala de aula. Entender essas interações e a forma como as professoras as mediam é importante para desenvolver estratégias que melhorem a interação social e a inclusão escolar.

No entanto, segundo os autores, é importante observar que essas estratégias frequentemente se baseiam na intuição das professoras, em vez de serem fundamentadas em uma base teórica sólida ou orientadas por profissionais especializados. Essa falta de embasamento teórico e de orientação tende a limitar a eficácia das intervenções pedagógicas, uma vez que as professoras podem não estar utilizando as abordagens mais adequadas para cada situação específica. Assim, os autores afirmam que, a dependência da intuição, embora valiosa, ressalta a necessidade de formação continuada e apoio especializado para que as práticas em sala de aula sejam ainda mais eficazes e fundamentadas em conhecimentos atualizados sobre as melhores práticas educacionais.

Durante o desenvolvimento da análise dos artigos, conforme progredia a investigação, a escassez significativa de estudos sobre o tema foi se revelando como uma lacuna preocupante na literatura científica. Foram poucos artigos localizados e, ainda, abordam a temática de forma um tanto superficial. Nenhum deles oferece orientações pedagógicas concretas que possam realmente amparar os professores no desenvolvimento de práticas educativas de qualidade. Esse cenário ressalta a urgência de estudos mais aprofundados que não apenas relatem casos ou recomendações resultantes de reflexões teóricas, mas que também forneçam uma base científica sólida para que os educadores possam transcender o "achismo" e aplicar metodologias comprovadas em sala de aula.

A ausência de pesquisa aplicada diretamente à prática educativa revela a necessidade de uma maior produção acadêmica voltada para a instrumentalização dos docentes, garantindo que as estratégias pedagógicas utilizadas estejam embasadas em evidências científicas e não apenas em suposições.

Com a lacuna identificada, nota-se que os professores permanecem desamparados, enfrentando desafios complexos sem as ferramentas necessárias para superá-los de maneira eficaz. Tal fato destaca a necessidade urgente de investimentos em pesquisas que não apenas teorizem sobre a inclusão e a interação social no ensino regular, mas que também ofereçam orientações práticas e aplicáveis para os educadores. É imprescindível que futuras investigações se concentrem em elaborar diretrizes pedagógicas claras e fundamentadas, que auxiliem os professores a implementar práticas de sucesso e eficácia.

Isso posto, considerando que o foco da análise dos dados esteve direcionado para a identificação dos elementos favoráveis e desfavoráveis à inclusão de estudantes com TEA, à luz da aprendizagem dialógica, ao longo de toda a apresentação dos artigos, os elementos são sistematizados no quadro 3.

Quadro 3 - Síntese dos elementos favoráveis e desfavoráveis à inclusão

| Título do artigo | Elementos favoráveis | Elementos desfavoráveis | Etapa da educação |
|---|---|---|---------------------------|
| As experiências nos espaços-tempos da escola sob o olhar de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo | <ul style="list-style-type: none"> - Criança vista como protagonista em suas experiências. - A abordagem conjunta entre escola regular e instituição especializada favoreceu o desenvolvimento. - Flexibilização do tempo das atividades pelo professor, conforme as necessidades do aluno. - Inclusão a partir das experiências das crianças, promovendo protagonismo e significado. - A aceitação pelo professor refletiu na aceitação pelos demais alunos, que o veem como igual. | <ul style="list-style-type: none"> - Espaços da escola restritos ao aluno sem acompanhamento, gerando irritação. - Organização rígida dos horários escolares, sem flexibilidade para alunos com TEA. - Importância da interação entre pares para crianças com TEA ainda pouco explorada na escola. | Educação Infantil |
| Transtorno do Espectro Autista e Interações Escolares: Sala de Aula e Pátio | <ul style="list-style-type: none"> - Mediação da professora ajustada às necessidades de cada aluno, potencializando interações sociais. - Trocas interativas frequentes entre pares, destacando a importância de uma mediação interacionista. - Horários e espaços do pátio diferenciados para crianças menores, favorecendo comportamento adaptativo e interativo para alunos com TEA. | - Não identificado | Educação Infantil |
| Mediação escolar: sobre habitar o entre | <ul style="list-style-type: none"> - Visão do aluno com TEA além do diagnóstico. - Mediação flexível e atenta entre mediador, aluno e professora. | <ul style="list-style-type: none"> - Mediadores em formação sem capacitação adequada. - Falta de diretrizes, dependência de criatividade dos mediadores. - Exclusão da aluna devido ao atendimento especializado separado. | Ensino Fundamental I e II |

| | | | |
|--|---|---|----------------------|
| Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico | <ul style="list-style-type: none"> - Importância de interpretar respostas de crianças autistas considerando seus significados pessoais. - Respostas positivas facilitam interações; falta de resposta pode gerar frustração e distanciamento. | <ul style="list-style-type: none"> - Focar apenas em respostas corretas pode limitar o aprendizado e a construção de significados. - Necessidade de reflexão sobre como as relações com crianças autistas são construídas e mantidas. | Ensino Fundamental I |
| As contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo | <ul style="list-style-type: none"> - O estudante frequentava regularmente as aulas e recebia Atendimento Educacional Especializado individualizado no contraturno escolar. - Utilização do PECS-Adaptado em sala de recursos aumentou a comunicação do estudante com a professora da sala de aula regular. - Capacitação da professora e estagiária foi importante para a comunicação do aluno. - Comunicação alternativa ofereceu novas formas de interação e facilitou a vida cotidiana do estudante. | <ul style="list-style-type: none"> - A chegada da estagiária reduziu a interação direta da professora com o estudante. - Professores tendem a se afastar do contato direto com alunos de educação especial quando mediadores estão presentes e estes, assumem as funções do professor. | Ensino Fundamental |
| Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico | <ul style="list-style-type: none"> - Professores percebem a necessidade de adaptações. | <ul style="list-style-type: none"> - 84,21% dos professores não identificam características do TEA, indicando falta de preparo. - Professores não se sentem aptos para incluí-los de forma eficaz, reconhecendo a falta de formação adequada. - Formação de professores focada em pedagogia, não em aspectos clínicos, limita a inclusão efetiva. - Necessidade de materiais e formação para melhorar a inclusão de crianças com TEA. | Educação Infantil |
| Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar | <ul style="list-style-type: none"> - Professoras utilizam direções verbais e apoio físico para mediar interações. | <ul style="list-style-type: none"> - Estratégias baseadas na intuição, com pouca fundamentação teórica e orientação especializada. | Educação Infantil |

Concluída a apresentação e a análise dos dados, é possível identificar avanços e desafios significativos no processo de inclusão de estudantes com TEA. Diante desse cenário, as considerações finais retomarão as questões centrais da pesquisa, sistematizando os resultados.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente Trabalho de Conclusão de Curso consistiu numa pesquisa bibliográfica realizada na plataforma Scientific Electronic Library Online, com o objetivo de identificar estudos sobre o processo de ensino e de aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental brasileiro, no período de 2014 a 2024. A pesquisa buscou analisar e sistematizar evidências sobre os fatores que têm favorecido ou desfavorecido a inclusão desses estudantes, à luz da perspectiva da aprendizagem dialógica. O estudo procurou responder às seguintes questões: o que revelam as pesquisas sobre a inclusão de estudantes com TEA na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental brasileiro? Os estudos corroboram a perspectiva da aprendizagem dialógica ou apontam para outras abordagens? O que as pesquisas publicadas podem contribuir para a inclusão desses estudantes nesse contexto específico?

Com um *corpus* de 8 artigos que atenderam aos critérios de seleção, a investigação revelou tanto avanços quanto desafios para a inclusão de estudantes com TEA, destacando aspectos fundamentais para a promoção de uma educação inclusiva de qualidade. Elementos favoráveis, como a **visão de sujeito ativo**, são reconhecidos como fundamentais para promover a participação efetiva dos estudantes com TEA. Aspecto que se alinha à perspectiva da aprendizagem dialógica ao valorizar os conhecimentos e as habilidades e cada estudante, criando oportunidades para que possam interagir e ampliar suas aprendizagens (Braga; Gabassa; Mello, 2010).

A **valorização das habilidades e das potencialidades individuais**, superando uma visão determinista focada no diagnóstico dos estudantes é outro aspecto identificado nas pesquisas e defendido pela aprendizagem dialógica. Molina e Ríos (2010) afirmam que as dificuldades dos estudantes são vistas em relação às práticas escolares e nunca às possíveis defasagens ou limitações individuais.

A **abordagem conjunta entre escolas regulares e instituições especializadas** é apontada como elemento favorecedor à inclusão, nos artigos analisados, oportunizando a ampliação do suporte ao desenvolvimento dos estudantes com TEA. Na aprendizagem dialógica a ideia de construção coletiva de saberes, por meio da diversidade das interações, valoriza e estimula parcerias com as entidades que podem favorecer as máximas aprendizagens dos estudantes (Braga; Gabassa; Mello, 2010).

A **mediação pedagógica**, identificada como potencializadora das interações sociais, favorece o estabelecimento de um ambiente acessível para todos. As pesquisas indicam que professores que promovem interações positivas e **aceitam as diferenças** criam um ambiente mais inclusivo e acolhedor. A falta de interações positivas é outro elemento que a aprendizagem dialógica busca superar (Aubert et al, 2016). Ao fomentar trocas interativas e colaborativas entre todos os estudantes, a aprendizagem dialógica cria oportunidades de interação e aprendizado conjunto, fortalecendo a inclusão.

O diálogo constante entre pares e mediadores permite que o aprendizado ocorra de forma colaborativa, respeitando as particularidades de cada estudante, além de favorecer a construção de conhecimento em conjunto. Outra contribuição das pesquisas é a **ênfase nas interações sociais positivas**, indicando que a inclusão de estudantes com TEA é significativamente aprimorada quando há oportunidades de interação com colegas em contextos colaborativos.

A proposta de **flexibilização do tempo e da adequação dos espaços** se conecta diretamente com a busca por não segregação, garantindo que todos possam participar das trocas interativas. A flexibilização do tempo e dos espaços, assim como a adaptação de recursos pedagógicos, também se mostram essenciais para atender às diversas necessidades desses estudantes.

A **formação de professores**, por sua vez, é vista como essencial para que possam atuar como facilitadores nesse processo, promovendo a valorização e o respeito à diversidade. Uma vez que a **falta de formação específica para professores e mediadores**, resulta em **práticas pedagógicas baseadas na intuição e não no conhecimento especializado**. A aprendizagem dialógica enfatiza a importância da formação dos professores, reforçando a importância de se qualificarem a partir do estudo e do diálogo entre si sobre as melhores teorias e as produções baseadas em evidências científicas, tendo como foco a promoção de educação de alta qualidade para todos os estudantes (Mello; Braga; Gabassa, 2012).

A **rigidez na organização de tempos e espaços e a segregação de estudantes com TEA em salas separadas** dificultam a verdadeira inclusão, ao isolar esses estudantes de interações essenciais com seus colegas. Além disso, a **delegação da mediação para assistentes pelo professor na interação direta com os alunos com TEA** pode comprometer o desenvolvimento de um ambiente de aceitação plena e trocas significativas dentro da sala de aula. A aprendizagem dialógica oferece uma abordagem que pode enfrentar vários desafios que dificultam a inclusão de estudantes com TEA no

contexto escolar. Primeiramente, a segregação e a rigidez nos tempos e espaços, que limitam a flexibilidade e a acessibilidade, são contrárias aos princípios da aprendizagem dialógica. A proposta da aprendizagem dialógica é de extensão do tempo de estudo, em contraturno escolar, para a oferta de apoio ao desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes, superando as práticas de segregação dos estudantes das salas de aulas regulares.

Com base nos dados identificados, acredita-se que os artigos apresentam diversos elementos que corroboram a aprendizagem dialógica no que se refere aos fatores favoráveis e desfavoráveis à inclusão de estudantes com TEA. No entanto, vale destacar a ausência de pesquisas aplicadas diretamente à prática educativa. Com essa lacuna, percebe-se que os professores permanecem desamparados, enfrentando desafios complexos sem as ferramentas necessárias para superá-los de maneira eficaz. Isso reforça a necessidade urgente de investimentos em pesquisas que não apenas teorizem sobre a inclusão e a interação social, mas que também ofereçam orientações práticas e aplicáveis aos educadores.

Por outro lado, a proposta das Comunidades de Aprendizagem, amparada pelos princípios da aprendizagem dialógica, surge como uma solução para essa problemática, ao fornecer, por meio das Atuações Educativas de Êxito (AEE), práticas, baseadas em evidências científicas, que promovem máximas aprendizagens e convívio. As AEE concentram-se em estratégias que transformam o ambiente educacional por meio do diálogo e da colaboração entre estudantes, professores, famílias e comunidade. Alguns exemplos dessas Atuações incluem grupos interativos, bibliotecas tutoradas, tertúlias dialógicas e formações dialógicas para professores. Tais práticas valorizam a diversidade, promovem o envolvimento comunitário e utilizam as interações para potencializar o desenvolvimento integral dos estudantes, garantindo que todos tenham acesso às mesmas oportunidades de sucesso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf> Acesso em: 12 fev. 2024

AUBERT, A; FLECHA, A. GARCÍA, C; FLECHA, R; RACIONERO, S. **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação**. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

BATTISTI, A. V; HECKA, G. M. P. MICHELS, L. R. F. **Inclusão escolar de crianças com autismo na educação básica: teoria e prática**. 2015. p. 1-47. Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1251/1/BATTISTI%20e%20HECK.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2024.

BRAGA, F. M; GABASSA, V; MELLO, R. R. **Aprendizagem dialógica - ações e reflexões de uma prática educativa de êxito para todos(as)**. São Carlos: EdUFSCar, p. 1-81, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 4.024**, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 5.692**, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 7.853**, de 24 de outubro de 1989.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 2.678**, de 24 de setembro de 2002. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2002/por2678_24092002.doc

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.296** de 02 de dezembro de 2004.

BRASIL. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino**. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs). 2ª ed. ver. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais** – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. INEP. **Censo Escolar, 2023**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em: 20 de jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2001.

COSTA, A. G. I. **Diagnóstico e Classificação das Psicoses e das Neuroses**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FAVORETTO, N. C. & LAMÔNICA, D. A. C. Conhecimentos e Necessidades dos Professores em Relação aos Transtornos do Espectro Autístico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 1, p. 103-116, Jan.-Mar., 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000100008>. Acesso em: 04 ago. 2024.

FERNANDES, C. S; TOMAZELLI, J; GIRIANELLI, V. R. Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. **Psicologia USP**, v. 31, e200027, p. 1-10, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/4W4CXjDCTH7G7nGXVPk7ShK/abstract/?lang=pt#> Acesso em: fev. 2024.

FIGUEIRA, J. P.; MOREIRA, F. A. P. **Tratado de Psiquiatria**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2012.

FLECHA, R. **Compartiendo palabras**: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Editorial Paidós, 1997.

FLECHA, R.; GÓMEZ, J.; PUIGVERT, L. **Teoria sociológica contemporânea**. Barcelona: Editorial Paidós, 2001.

FREITAS, Soraia Napoleão. **Educação Inclusiva: Perspectivas e desafios para a prática pedagógica**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2016.

FRANCÊS, L. A; MESQUITA, A. M.A. As experiências nos espaços-tempos da escola sob o olhar de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p.1-22, Abr. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260026>. Acesso em: 04 ago. 2024.

FREITAS, A. L. S; FORSTER, M. M. S. Paulo Freire na Formação de educadores: contribuições para o desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 55-69, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hxLYPVz4MpNyWffdh8QjFwy/#>. Acesso em: 28 ago. 2024.

GIACONI, C; RODRIGUES, M.B. Organização do Espaço e do Tempo na Inclusão de Sujeitos com Autismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 687-705, Jul.-Set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/sYkWHBfFgPYZphq67GDrGJF/?lang=pt#>. Acesso em: 04 ago. 2024.

GLAT, Rosana; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: desafios e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2006.

LAGO, Mara. **Autismo na escola**: ação e reflexão do professor. 2007. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/13077> (Acessado em 3 maio 2024).

LEMOS, E.L.M.D.; NUNES, L.L.; SALOMÃO, N.M.R. Transtorno do Espectro Autista e Interações Escolares: Sala de Aula e Pátio. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v.26, n.1, p.69-84, Jan.-Mar., 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382620000100005>. Acesso em: 04 ago. 2024.

LEMOS, E. L. M. D.; SALOMÃO, N. M. R.; AGRIPINO-RAMOS, C. S. Inclusão de Crianças Autistas: um Estudo sobre Interações Sociais no Contexto Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 1, p. 117-130, Jan.-Mar., 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000100009>. Acesso em: 04 ago. 2024

LIMA, T.C.S de; MIOTO, R.C.T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico**: a pesquisa bibliográfica. Katál, Florianópolis, v.10, spe, 2007.

MARTINS, A.D.F; MONTEIRO, M.I.B. Alunos autistas: possibilidades de interação social no contexto pedagógico. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 21, Número 2, p. 215-224. Maio-Ago, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121108>. Acesso em: 04 ago. 2024.

MELLO, R. R. DE; BRAGA, F. M.; GABASSA, V. Comunidades de aprendizagem: outra escola é possível. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

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

MOLINA, S; RÍOS, O. Including students with disabilities in Learning Communities. *Psychology, Society, & Education* 2010, Vol.2, Nº 1, pp. 1-9. February 18, 2010. Disponível em: <https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/251/7ef4a43908a9ff3b4aa9b4e06555e63b.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2024

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS), 2024. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 28 ago. 2024.

OLIVEIRA, F. L. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 34. Set. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>. Acesso em: 28 ago. 2024

PACKER, Abel L. **O modelo de publicação SciELO como política pública de acesso aberto** (online). *SciELO em Perspectiva*, 2019. Disponível em: <https://blog.scielo.org/en/2019/12/18/the-scielo-publication-model-as-an-open-access-public-policy/> (Acesso em 20 de abril de 2024).

PAGE MJ, MCKENZIE JE, BOSSUYT PM, BOUTRON I, HOFFMANN TC, MULROW CD, ET AL. **The PRISMA 2020 statement**: An updated guideline for reporting systematic reviews. BMJ. 2021;372 Disponível em <https://www.prisma-statement.org/prisma-2020> Acesso em jul. 2024

SACRISTÁN, G., PÉREZ GÓMEZ, A. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Trad. Ernani da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas ,1998.

SALVADOR, A.D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**: elaboração de trabalhos científicos. 5.ed. Porto Alegre: Sulina.1973.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SOUZA, Glória Maria Almeida. **Escola inclusiva: Reflexões sobre a formação de professores e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2010.

TOGASHI, C.M. & WALTER, C.C.F. As Contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 3, p. 351-366, Jul.-Set., 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000300004>. Acesso em: 04 ago. 2024.

VARGAS, T.B.T; RODRIGUES, M.G.A. Mediação escolar: sobre habitar o entre. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23,p.1-26, Dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230084>. Acesso em: 04 ago. 2024.

WEIZENMANN, L. S; PEZZI, F. A. S; ZANON, P. B. INCLUSÃO ESCOLAR E AUTISMO: SENTIMENTOS E PRÁTICAS DOCENTES. **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 24. p. 1-8, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/NwnK5kF4zM9m9XRynr53nwF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2024.