

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E NOVAS  
TECNOLOGIAS**

**DÉBORA DA VEIGA SANT'ANA BROCHADO**

**TECNOLOGIAS DIGITAIS E INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TEA:  
ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA E DESENVOLVIMENTO DO KIT  
PEDAGÓGICO KITEA**

**CURITIBA**

**2025**

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

**DÉBORA DA VEIGA SANT'ANA BROCHADO**

**TECNOLOGIAS DIGITAIS E INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TEA:  
ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA E DESENVOLVIMENTO DO KIT  
PEDAGÓGICO KITEA**

**CURITIBA  
2025**

**DÉBORA DA VEIGA SANT'ANA BROCHADO**

**TECNOLOGIAS DIGITAIS E INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TEA:  
ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA E DESENVOLVIMENTO DO KIT  
PEDAGÓGICO KITEA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Educação e Novas Tecnologias.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dra. Waldirene Sawozuk Bellardo

**CURITIBA**

**2025**

B863t Brochado, Débora da Veiga Sant'Ana  
Tecnologias digitais e inclusão escolar de estudantes  
com TEA: análise da produção acadêmica e  
desenvolvimento do kit pedagógico KITEA / Débora da  
Veiga Sant'Ana Brochado. – Curitiba, 2025.  
142 f. : il. (algumas color.)

Orientadora: Profa. Dra. Waldirene Sawozuk Bellardo  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas  
Tecnologias) – Centro Universitário Internacional Uninter.

1. Transtornos do espectro autista. 2. Autismo. 3.  
Educação Inclusiva. 4. Educação especial – Inovações  
tecnológicas. 5. Prática de ensino. 6. Professores - Formação.  
7. Tecnologia educacional. I. Título.

CDD 371.334

Catálogo na fonte: Vanda Fattori Dias - CRB-9/547

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS  
Secretaria do Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias

Defesa Nº 03/2025

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM  
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**


No dia 17 de julho de 2025, às 14h, reuniu-se a Banca Examinadora designada pelo Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores doutores: Waldirene Sawozuk Bellardo (Presidente-Orientador-PPGENT/UNINTER), Luís Fernando Lopes (Integrante Externo Titular/ UNICENTRO), Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti (Integrante Externo Titular/ UDE – Facultad de Ciencias de la Educación); Daniel Guimarães Tedesco (Integrante Interno Titular - PPGENT/UNINTER); Desiré Luciane Dominschek Lima (Integrante Interno Suplente - PPGENT/UNINTER), para julgamento da dissertação: "TECNOLOGIAS DIGITAIS E INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TEA: ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA E DESENVOLVIMENTO DO KIT PEDAGÓGICO KITEA", da mestranda Débora da Veiga Sant'Ana Brochado. O presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida à mestranda, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, a candidata foi arguida oralmente pelos membros da banca.

Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e comunicou o Parecer Final de que a mestranda foi:

- APROVADA, devendo a candidata entregar a versão final no prazo máximo de 60 dias.
- APROVADA somente após satisfazer as exigências e, ou, recomendações propostas pela banca, no prazo fixado de 60 dias.
- REPROVADA.


O Presidente da Banca Examinadora declarou que a candidata foi aprovada e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da dissertação devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e PDF, conforme procedimentos que serão encaminhados pela secretaria do Programa. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.

Recomendações: utilizar a expressão “tecnologia assistiva” sempre no singular; discriminar, no resumo, o número de teses e dissertações, bem como incluir o ano das obras dos autores citados; rever a tradução das palavras-chave no abstract.

Documento assinado digitalmente  
 **WALDIRENE SAWOZUK BELLARDO**  
Data: 17/07/2025 17:34:28-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

**Dra. Waldirene Sawozuk Bellardo**  
Presidente da Banca


Documento assinado digitalmente  
 **PAULA MITSUYO YAMASAKI SAKAGUTI**  
Data: 30/07/2025 21:10:41-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

**Dra. Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti**  
Integrante Externo Titular


---

**Dra. Desiré Luciane Dominschek Lima**  
Integrante Interno Suplente

Documento assinado digitalmente  
 **LUIS FERNANDO LOPES**  
Data: 01/08/2025 18:00:34-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

**Dr. Luís Fernando Lopes**  
Integrante Externo Titular

Documento assinado digitalmente  
 **DANIEL GUIMARAES TEDESCO**  
Data: 28/07/2025 15:38:05-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

**Dr. Daniel**  
**Guimarães Tedesco**  
Integrante Interno Titular



---

**Debora Da Veiga**  
**Sant'ana Brochado**  
Mestranda

*Dedico essa pesquisa a todos os  
estudantes com TEA e suas famílias  
que enfrentam lutas diárias pela  
inclusão, em especial, aos estudantes  
da Escola Madre Paulina, que ao  
cruzarem o meu caminho, me  
desconstruíram e ensinaram-me que  
comunicação, afeto e inclusão podem  
acontecer de diferentes maneiras.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, que me sustentou durante esta árdua caminhada em busca do conhecimento. Sem Sua presença constante ao meu lado, nada disso teria sido possível.

À minha família, expresso minha profunda gratidão pelo apoio e incentivo incondicionais. Em especial, ao meu esposo Edeimar e aos meus filhos, Adriele e Oscar, que estiveram mais próximos neste percurso, demonstrando paciência, compreensão e encorajamento para que eu seguisse em frente. Gratidão a minha sogra Air Olga e meu cunhado Emerson pelo apoio e carinho na jornada.

À mulher mais importante da minha vida, minha mãe Luci, agradeço por ter me ensinado, com seu exemplo, a nunca desistir diante dos desafios. E, em memória do meu eterno pai Ari – um homem estudioso, determinado e, apesar de suas limitações, um verdadeiro exemplo de superação – deixo minha homenagem. Seu legado permanece vivo em mim: com fé em Deus e humildade, é sempre possível evoluir. Agradeço aos meus irmãos: Joel, Jonas e Elias pois sempre estiveram me apoiando, as minhas irmãs: Ruth, Raquel e Léia, sem vocês eu não teria conseguido.

Deixo aqui também meus sinceros agradecimentos a um casal que muito me apoiou nessa jornada, Paulo e Karolina, vocês fizeram a diferença na minha vida e a todas as famílias atípicas do Grupo de Crescimento da Comunidade Vida Plena, pois oportunizaram a experiência de aprender com as singularidades.

Agradeço o apoio e incentivo das colegas de trabalho nessa caminhada pela educação, em especial a minha amiga Rosana que sempre embarcou na luta pela educação inclusiva, a pedagoga Liara que sempre incentivou a continuar os estudos. Agradeço todos os estudantes e a equipe de profissionais da escola Madre Paulina, em especial aquelas que mais diretamente estiveram ao meu lado nessa jornada, compartilhando da sua sabedoria e conhecimento: a fonoaudióloga Mônica, a professora Patrícia Setim, a psicopedagoga Fabiana, a professora Elisete, as psicólogas Sandy e Cristiane, a terapeuta ocupacional Jéssica, a professora Simone e as pedagogas Vera, Isabela, Renata e Tatiane.

Sou imensamente grata às diretoras Cristiane e Dayana que estiveram na gestão quando iniciei o mestrado, gratidão pelo apoio e incentivo.

Agradeço as diretoras que neste momento são responsáveis pela gestão da nossa escola e grandes exemplos a serem seguidos por sua dedicação, compromisso

e apoio neste momento de conclusão de pesquisa, meus sinceros agradecimentos a vocês: professoras Célia e Patrícia, obrigada por me incentivarem. Agradeço ao grupo de mestrandos e doutorandos que estiveram comigo durante esses dois anos de estudo, a todos que fizeram parte do grupo de pesquisa.

Agradeço, aos meus professores orientadores, Prof. Dr. Luís Fernando Lopes, por sua sabedoria, orientação generosa e dedicação durante todo o processo de construção desta dissertação e posteriormente a Prof.<sup>a</sup> Dra. Waldirene Bellardo, por suas ricas contribuições na finalização desta pesquisa. Estendo também meu reconhecimento aos membros da banca: Prof. Daniel Guimarães Tedesco, Prof. Alceli Ribeiro Alves, Profa. Dra. Maria de Fátima Rodrigues Pereira e a Profa. Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti, por suas generosas contribuições.

## MEMORIAL

### *Percurso Pessoal e Formativo da Pesquisadora*

Esta pesquisa nasceu muito antes do seu desenho acadêmico. Ela brota de uma história vivida, marcada por desafios, descobertas e encontros transformadores que moldaram meu olhar sobre a educação, a inclusão e o papel do professor. Muito antes de eu me tornar docente, já havia experimentado na pele as barreiras silenciosas impostas pelas limitações visuais que só seriam diagnosticadas mais tarde. O que, na infância, era interpretado como distração ou má conduta, revelou-se um problema oftalmológico – uma realidade comum a muitas crianças que, por não se encaixarem no padrão, são rotuladas ou invisibilizadas.

Foi a sensibilidade de uma professora da escola pública que mudou minha trajetória, ao perceber que meu silêncio diante do quadro não era recusa, mas limitação. Essa experiência me ensinou, desde cedo, que o olhar atento e empático do educador pode ser determinante na vida de um estudante. Carreguei essa marca comigo ao longo da formação no magistério, quando iniciei minha atuação como professora na Escola Especial 29 de Março, atendendo estudantes com paralisia cerebral e múltiplas deficiências. Ali, em meio aos limites do corpo e às potências da mente, aprendi que ensinar é, antes de tudo, escutar – e que incluir é reconfigurar o espaço para que cada um possa existir com dignidade.

Minha trajetória profissional foi se cruzando com diferentes realidades: estudantes diante de barreiras comunicacionais, estruturais e atitudinais, famílias desassistidas e contextos educacionais muitas vezes despreparados para acolher a diferença. Em cada escola onde atuei – seja como professora regente, na sala de recursos ou na gestão escolar – reencontrei o mesmo desafio: como garantir o pertencimento e a aprendizagem de crianças que exigem mais do que um plano pedagógico padrão? Como transformar o sentimento de inadequação em possibilidade de vínculo e crescimento?

Foi nesse caminho que me deparei com estudantes diagnosticados com TEA, cujos comportamentos e modos de estar no mundo questionavam a lógica da normalidade escolar. Adrian, que trazia no corpo o estigma do “difícil de lidar”; a menina que, após um trabalho cuidadoso, deixou a escola especial para ingressar

com sucesso no ensino regular; e o menino que aos quatro anos chegou amarrado a um carrinho de bebê na educação infantil, mas aos poucos e com um olhar sensível e acolhedor da equipe pedagógica, fez a diferença ao enxergar sua individualidade, suas necessidades e potencialidades. Ao invés de se deterem na limitação aparente, buscamos compreender as razões por trás daquela situação, oferecendo um ambiente seguro e de confiança e acima de tudo o direito de pertencer aquele espaço.

Todos eles me ensinaram a importância de construir estratégias personalizadas, mediadas por afeto, respeito e recursos que possibilitem comunicação, previsibilidade e participação.

Essas experiências não apenas mobilizaram minha prática, como me instigaram a buscar respostas mais profundas. A escuta constante das angústias de colegas – “como trabalhar com um estudante que não se comunica?”, “o que fazer quando ele se desorganiza?” – revelaram a urgência de materiais e orientações que apoiem os docentes no cotidiano. Foi assim que nasceu o desejo de sistematizar essas inquietações e transformá-las em investigação, por meio desta dissertação. Mais do que um exercício acadêmico, este trabalho é um compromisso ético com a educação inclusiva. Uma forma de devolver à escola, com generosidade e responsabilidade, tudo o que ela me ensinou – inclusive sobre mim mesma.

## RESUMO

A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) configura um dos principais desafios da educação contemporânea, exigindo práticas pedagógicas que transcendam a mera presença física em sala de aula e assegurem participação efetiva, comunicação significativa e aprendizagem acessível. Esta dissertação tem como objetivo analisar como a produção acadêmica brasileira recente, entre 2020 e 2024, tem abordado o uso de tecnologias digitais na inclusão escolar de estudantes com TEA. O recorte temporal justifica-se pela intensificação do uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no contexto educacional a partir da pandemia da COVID-19, o que impulsionou novos olhares e desafios à prática docente inclusiva. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, baseada na análise temática de 21 dissertações e 06 teses disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com auxílio do software IRAMUTEQ. Os resultados revelam que, apesar do crescimento do interesse acadêmico pelo tema, persistem lacunas importantes, especialmente relacionadas à escassez de materiais pedagógicos acessíveis à formação continuada dos docentes e à articulação entre teoria e prática. Os estudos indicam que as TDICs possuem potencial para promover suportes estruturados, oportunizando a previsibilidade, contribuindo com a comunicação de estudantes com TEA e, dessa forma, favorecendo sua participação ativa no ambiente escolar. Como resposta concreta aos desafios mapeados, esta pesquisa culminou na criação do KITEA – um kit pedagógico voltado ao apoio de educadores na mediação tecnológica junto a estudantes com TEA. O KITEA baseia-se no modelo biopsicossocial da deficiência, reunindo recursos visuais, informativos e instrucionais que promovem acessibilidade, autonomia e fortalecimento da prática docente. A pesquisa fundamenta-se nos aportes de Mantoan(2006), Grandin(2024), Prizant(2024) e Leon(2020), comprometendo-se com uma concepção crítica e inclusiva da educação. Para a elaboração do produto educacional, autores como Vygotsky(1991) e Freire(1996) orientaram a articulação entre desenvolvimento, mediação e transformação social. A dissertação reafirma, assim, o papel do professor-pesquisador como agente de mudança e reforça a urgência de práticas educacionais mais justas, sensíveis à diversidade e comprometidas com o direito inalienável à educação.

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro Autista. Educação Inclusiva. Tecnologias Digitais. Práticas Pedagógicas. Formação Docente.

## ABSTRACT

The school inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) is one of the main challenges of contemporary education, requiring pedagogical practices that transcend the mere physical presence in the classroom and ensure effective participation, meaningful communication, and accessible learning. This dissertation aims to analyze how recent Brazilian academic production, between 2020 and 2024, has addressed the use of digital technologies in the school inclusion of students with ASD. The time frame is justified by the intensification of the use of Digital Information and Communication Technologies (DTICs) in the educational context since the COVID-19 pandemic, which has promoted new perspectives and challenges to inclusive teaching practice. This is a qualitative research, of a bibliographic nature, based on the thematic analysis of 27 dissertations and theses available in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), with the help of the IRAMUTEQ software. The results reveal that, despite the growth of academic interest in the topic, important gaps persist, especially related to the scarcity of accessible teaching materials, ongoing teacher education, and the connection between theory and practice. The studies indicate that DICTs have the potential to promote structured support, providing predictability, contributing to the communication of students with ASD, and thus favoring their active participation in the school environment. As a concrete response to the challenges identified, this research culminated in the creation of KITEA – a pedagogical kit aimed at supporting educators in technological mediation with students with ASD. KITEA is based on the biopsychosocial model of disability, bringing together visual, informative, and instructional resources that promote accessibility, autonomy, and strengthening of teaching practice. The research is based on the contributions of Mantoan, Grandin, Prizant, and Leon, committing to a critical and inclusive conception of education. In the development of the educational product, authors such as Vygotsky and Freire guided the articulation between development, mediation and social transformation. The dissertation thus reaffirms the role of the teacher-researcher as an agent of change and reinforces the urgency of more just educational practices, sensitive to diversity and committed to the inalienable right to education.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder. Inclusive Education. Digital Technologies. Pedagogical Practices. Teacher Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

Figura 1 – Nuvem de palavras sobre o tema das dissertações selecionadas .....	65
Figura 2 – Nuvem de palavras sobre as palavras-chave das dissertações selecionadas.....	66

### GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de dissertações e teses publicadas por ano sobre o tema .....	65
--	----

### QUADROS

Quadro 1 – Marcos internacionais que fundamentam o direito à educação inclusiva .....	28
Quadro 2 – Legislação brasileira sobre educação especial e inclusão escolar (1961–2020) .....	34
Quadro 3 – Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.....	42
Quadro 4 – Diagnóstico de tea de acordo com o cid-11 .....	43
Quadro 5 – Níveis de severidade para o transtorno do espectro autista .....	45
Quadro 6 – Características do processamento sensorial incomum presentes na neurodiversidade dos autistas .....	47
Quadro 7 – Exemplo de aplicação da cif na organização dos apoios pedagógicos para estudantes com tea.....	54
Quadro 8 – Busca por palavras-chave .....	64
Quadro 9 – Desafios e práticas pedagógicas inclusivas .....	69
Quadro 10 – A importância do trabalho colaborativo no processo de inclusão escolar .....	71
Quadro 11 – O envolvimento da família e da comunidade escolar.....	73
Quadro 12 – A importância da rotina e da organização escolar .....	75
Quadro 13 – Tecnologia assistiva e recursos educacionais no processo de inclusão escolar.....	77
Quadro 14 – Síntese das dissertações selecionadas na bdt (2020–2024).....	79
Quadro 15 – Relação entre os componentes do kitea e as lacunas identificadas na produção acadêmica .....	91

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>177</b>
<b>2 PERCURSO HISTÓRICO E LEGAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL</b>	<b>23</b>
2.1 CONTEXTO HISTÓRICO GLOBAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	23
2.2 CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS .....	25
2.3 MARCOS INTERNACIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	27
2.4 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL .....	30
2.5 DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO ESCOLAR .....	32
2.6 LEIS E POLÍTICAS NACIONAIS: AVANÇOS E LIMITES .....	33
2.7 INCLUSÃO COMO PROCESSO POLÍTICO-PEDAGÓGICO .....	37
<b>3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA</b> .....	<b>40</b>
3.1 ORIGENS E EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO DE AUTISMO .....	40
3.2 DIAGNÓSTICO CONTEMPORÂNEO: CLASSIFICAÇÕES E CRITÉRIOS DO DSM-5 E DA CID-11 .....	43
3.3 SINGULARIDADE E VARIABILIDADE NO TEA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES.....	46
3.4 DO MODELO BIOMÉDICO AO MODELO BIOPSISSOCIAL .....	48
3.5 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO ESCOLAR	50
<b>4 PRÁTICAS EDUCACIONAIS E ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS PARA ESTUDANTES COM TEA</b> .....	<b>53</b>
4.1 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE ACOLHIMENTO E DESENVOLVIMENTO	53
4.2 BARREIRAS E DESAFIOS NO COTIDIANO ESCOLAR PARA ESTUDANTES COM TEA.....	55
4.3 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO: PRÁTICAS BASEADAS EM EVIDÊNCIAS.....	57
4.4 TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO ALIADAS DA INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TEA.....	59
<b>5 PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE TECNOLOGIAS DIGITAIS E INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA: PANORAMA E ANÁLISE</b> .....	<b>62</b>
5.1 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA E PROCEDIMENTOS DE BUSCA	63
5.2 PERFIL GERAL DA PRODUÇÃO ACADÊMICA ANALISADA .....	65

5.3 ANÁLISE TEMÁTICA DOS ESTUDOS SELECIONADOS.....	67
5.3.1 Bloco 1 – Inclusão Escolar: Desafios e Práticas Pedagógicas Inclusivas .....	67
5.3.2 Bloco 2 – A Importância do Trabalho Colaborativo no Processo de Inclusão Escolar .....	70
5.3.3 Bloco 3 – O Envolvimento da Família e da Comunidade Escolar .....	72
5.3.4 Bloco 4 – A Importância da Rotina e da Organização Escolar .....	74
5.3.5 Bloco 5 – Tecnologia Assistiva e Recursos Educacionais no Processo de Inclusão Escolar.....	76
5.3.6 Análise das Dissertações Seleccionadas na BDTD (2020–2024) .....	78
5.4 ANÁLISE E SÍNTESE DOS ACHADOS .....	83
5.5 A NECESSIDADE DE SUPERAÇÃO DAS BARREIRAS NA INCLUSÃO ESCOLAR .....	85
5.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PAPEL DA TECNOLOGIA NA INCLUSÃO ESCOLAR .....	86
<b>6 O PRODUTO EDUCACIONAL: KITEA – KIT EDUCACIONAL PARA APOIAR A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA .....</b>	<b>88</b>
6.1 JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS DO KITEA .....	88
6.2 LACUNAS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA E FUNDAMENTAÇÃO DO KITEA .....	90
6.3 REFERENCIAIS QUE FUNDAMENTAM O PRODUTO.....	91
6.4 ESTRUTURA E CONTEÚDO DO KITEA .....	93
<b>6.4.1 Materiais de Apoio Visual Escolar .....</b>	<b>94</b>
6.5 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO.....	95
6.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE O POTENCIAL IMPACTO.....	97
6.7 CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO KITEA.....	98
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>104</b>
<b>APÊNDICE A – MODELO DE MATERIAIS COM APOIO VISUAL.....</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICE A – TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O TEMA: TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA NO PERÍODO DE 2020 E 2024. ....</b>	<b>1127</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) configura-se como um dos grandes desafios da educação contemporânea, exigindo que escolas, professores e gestores enfrentem tanto barreiras estruturais quanto simbólicas para garantir o direito à aprendizagem com equidade. Entre essas barreiras, destacam-se a falta de investimentos na formação inicial e específica para os professores, a falta de efetividade das políticas públicas para a garantia dos direitos dos estudantes com TEA, além da escassez de recursos acessíveis e da dificuldade de adaptação das práticas pedagógicas ao perfil singular desses estudantes. Ao oportunizar a previsibilidade por meio de apoios visuais, as tecnologias digitais atendem a uma necessidade fundamental de muitos estudantes com TEA, que se beneficiam de estruturas claras e antecipação de eventos. A organização da rotina, facilitada por recursos digitais, contribui para a segurança, autonomia e participação do estudante, refletindo conseqüentemente em seu processo de aprendizagem.

A educação inclusiva garante o direito à comunicação para todos e, nesse sentido, as tecnologias digitais podem contribuir significativamente por meio da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). Ao disponibilizar ferramentas que viabilizam a expressão e a compreensão por meio de símbolos, imagens, voz sintetizada e outras modalidades, a escola inclusiva rompe barreiras comunicacionais, permitindo que estudantes com TEA participem ativamente das interações e demonstrem seu aprendizado.

Dessa forma, as tecnologias digitais deixam de ser meros recursos complementares e passam a ocupar um papel central na efetivação da educação inclusiva. Ao proporcionarem previsibilidade – por meio da organização de rotinas visuais que explicitam a passagem do tempo – e ao garantirem o direito à comunicação por meio da CAA, essas estratégias favorecem o engajamento dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), contribuindo efetivamente para sua inclusão escolar. Assim, alinham-se aos princípios de uma educação que valoriza a diversidade e potencializa as formas singulares de aprendizagem de cada estudante.

Nas últimas décadas, o avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no contexto educacional tem sido acompanhado por uma produção acadêmica crescente, que discute suas potencialidades e limites no

processo de inclusão. Além disso, estudos voltados especificamente à interface entre TDICs e a inclusão de estudantes com TEA ainda são escassos, evidenciando uma lacuna que compromete a consolidação de políticas pedagógicas baseadas em evidências.

Diante desse cenário, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar como a produção acadêmica selecionada e publicada entre 2020 e 2024 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), tem abordado o uso de tecnologias digitais no processo de inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e propor, com base nos achados e nos princípios da educação inclusiva, o desenvolvimento de um kit pedagógico, o KITEA, que contribua com a prática docente. Mais do que mapear os trabalhos existentes, busca-se investigar os enfoques teóricos, metodológicos e práticos que estruturam essa produção, identificando suas contribuições, limitações e lacunas.

Para alcançar esse propósito, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Mapear as dissertações e teses publicadas na BDTD entre 2020 e 2024 que abordem o uso de tecnologias digitais na inclusão de estudantes com TEA;
- Analisar os enfoques teóricos, metodológicos e práticos presentes nas produções acadêmicas selecionadas;
- Identificar as contribuições, limitações e lacunas da produção acadêmica em relação à aplicabilidade pedagógica das tecnologias digitais;
- Desenvolver um kit pedagógico – o KITEA – que reúna recursos informativos, visuais e instrucionais de apoio à prática docente com estudantes com TEA, fundamentado nos achados da revisão e alinhado aos princípios da educação inclusiva.

Esta investigação está ancorada em uma abordagem qualitativa, baseada em revisão de literatura com sistematização e análise de conteúdo das produções acadêmicas encontradas na BDTD. Utiliza-se, ainda, o software IRAMUTEQ como ferramenta complementar para a análise textual dos resumos das dissertações e teses selecionadas, contribuindo para a identificação de padrões lexicais, recorrências temáticas e relações entre conceitos. Essa metodologia busca integrar análise e aplicação prática, favorecendo o diálogo entre teoria e experiência profissional, como é esperado em pesquisas desenvolvidas no âmbito do mestrado profissional.

A relevância deste estudo reside não apenas na sistematização de conhecimentos sobre a relação entre tecnologias digitais e inclusão de estudantes

com TEA, mas também na produção de um recurso pedagógico acessível, replicável e sensível às demandas do cotidiano escolar. Ao articular rigor metodológico com um compromisso ético-político com a educação inclusiva, espera-se contribuir para a formação continuada de professores, para a ampliação da autonomia dos estudantes com TEA e para a consolidação de práticas escolares mais justas e responsivas às diferenças.

A presente dissertação aprofunda a temática da inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), posicionando-se como uma contribuição relevante para os debates contemporâneos sobre práticas pedagógicas inclusivas mediadas por tecnologias digitais. Partindo do problema sobre como a produção acadêmica tem abordado o uso de recursos tecnológicos nesse contexto, o estudo cumpriu seus objetivos ao consolidar uma análise crítica da literatura disponível na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), entre os anos de 2020 e 2024, e ao desenvolver um produto educacional de caráter prático e inovador: o KITEA – um kit pedagógico com materiais informativos e visuais de apoio à inclusão de estudantes com TEA.

A pesquisa teve início com uma reflexão histórica e política sobre a Educação Especial no Brasil, evidenciando as transformações que culminaram no atual paradigma da educação inclusiva. Na sequência, foi discutida a trajetória conceitual e diagnóstica do Transtorno do Espectro Autista (TEA), com ênfase no modelo biopsicossocial da deficiência e nas especificidades do funcionamento neurodivergente. A análise do corpus de dissertações e teses revelou um panorama ainda marcado por fragmentações e lacunas, especialmente no que se refere à integração efetiva das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas cotidianas. Embora o aumento do número de pesquisas sobre o tema seja evidente, grande parte dos estudos ainda se limita a discussões teóricas ou descritivas, sem avançar para estratégias que dialoguem diretamente com os desafios enfrentados pelos docentes em sala de aula. Nesse sentido, mais do que apresentar soluções prontas, esta dissertação buscou compreender os limites e as potencialidades da produção acadêmica recente, contribuindo criticamente para o debate sobre a formação docente, o uso das TDICs e a promoção de contextos educacionais verdadeiramente inclusivos.

Dentre os principais desafios identificados, destacam-se a carência de formação especializada, a baixa efetividade das políticas públicas e a dificuldade de

adaptação das práticas pedagógicas às singularidades dos estudantes com TEA. No entanto, os dados também evidenciam o potencial das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) como aliadas no processo de inclusão, especialmente ao promoverem previsibilidade – por meio de rotinas visuais – e ao garantirem o direito à comunicação por meio da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). Tais estratégias favorecem o engajamento, a participação ativa e a expressão de diferentes formas de aprendizagem, contribuindo para uma escola mais equitativa e responsiva à diversidade.

Numa primeira dimensão, a dissertação sistematiza e articula contribuições relevantes de autores como Vygotsky, Freire, Mantoan, Grandin, Prizant e Leon, reforçando a necessidade de uma abordagem humanizada, crítica e tecnicamente fundamentada. E como produto final, destaca-se a criação do KITEA, um recurso acessível e replicável, pensado para apoiar a prática docente e a sensibilização da comunidade escolar quanto às potencialidades dos estudantes com TEA.

Reconhece-se, no entanto, que a pesquisa apresenta limitações metodológicas, como o recorte geográfico restrito e a ausência de triangulação com dados de campo. Essas escolhas, coerentes com a proposta de um mestrado profissional, não comprometem a validade dos resultados, mas apontam possibilidades concretas para estudos futuros. Recomenda-se, assim, que investigações posteriores testem e aprimorem o KITEA em diferentes contextos escolares, considerando também as percepções de professores, estudantes e famílias, com o uso de metodologias qualitativas e quantitativas complementares.

Nas últimas décadas, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) vêm sendo progressivamente incorporadas ao campo educacional. No entanto, a produção acadêmica brasileira que trata de sua aplicação no contexto da inclusão escolar de estudantes com TEA ainda é predominantemente voltada a reflexões teóricas ou abordagens sensibilizadoras. Faltam, em grande parte, contribuições que dialoguem com a prática docente cotidiana e que ofereçam subsídios concretos para a mediação pedagógica com uso de tecnologias. Nesse cenário, este trabalho reafirma o papel central do professor-pesquisador na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva. Refletir criticamente sobre a própria prática, buscar conhecimento e desenvolver ferramentas pedagógicas contextualizadas e acessíveis são atitudes essenciais para enfrentar os desafios da sala de aula. Para que a docência seja, de fato, humanizada, a escuta sensível –

voltada aos anseios dos alunos, às necessidades das famílias e às demandas da escola – deve orientar não apenas a ação pedagógica, mas também o compromisso ético com o direito à educação para todos.

É nessa articulação entre rigor investigativo, prática transformadora e escuta empática que se fortalece o ideal da educação inclusiva. Uma escola que acolhe as diferenças e reconhece as singularidades de seus estudantes é, sobretudo, um espaço de florescimento humano e de exercício pleno da cidadania.

A estrutura desta dissertação foi organizada em seis capítulos interdependentes, que articulam fundamentação teórica, análise crítica da produção acadêmica e proposição prática de um material pedagógico.

O primeiro capítulo corresponde à introdução, apresentando o tema, a justificativa, os objetivos da pesquisa, o percurso metodológico e a relevância do estudo. O segundo capítulo constitui o referencial teórico, oferecendo uma análise aprofundada do percurso histórico e político da Educação Especial, das concepções de deficiência e dos marcos legais nacionais e internacionais que sustentam a educação inclusiva.

Na sequência, o terceiro capítulo aborda o Transtorno do Espectro Autista (TEA), sua trajetória conceitual, os critérios diagnósticos atualizados nos manuais DSM-5 e CID-11, bem como os desafios e potencialidades do espectro sob a perspectiva biopsicossocial. O quarto capítulo discute as práticas pedagógicas e estratégias inclusivas voltadas a estudantes com TEA, com ênfase no papel das tecnologias digitais como recursos de mediação no cotidiano escolar.

O quinto capítulo, por sua vez, apresenta a análise crítica da produção acadêmica nacional disponível na BDTD entre 2020 e 2024, sistematizando os enfoques teóricos, metodológicos e temáticos sobre o uso das tecnologias digitais na inclusão de estudantes com TEA. Esta análise foi complementada pela utilização do software IRAMUTEQ, que possibilitou a identificação de padrões lexicais e agrupamentos temáticos nos resumos das dissertações e teses.

O sexto capítulo é dedicado à descrição do produto educacional desenvolvido no âmbito do mestrado profissional – o KITEA –, um kit pedagógico composto por materiais visuais, informativos e instrucionais destinados ao apoio da prática docente inclusiva. Nesse capítulo, são detalhados os fundamentos, os conteúdos, a estrutura e o processo de elaboração e validação do kit.

Este trabalho de dissertação propôs a construção do produto educacional: o KITEA. A hipótese central que norteia esta pesquisa é que a criação e validação de um kit pedagógico interativo, fundamentado nos princípios da neurodiversidade e do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), e que utilize recursos informativos e visuais estratégicos, contribui significativamente às práticas pedagógicas de professores da educação básica no processo de inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Trata-se de um recurso prático e acessível que articula as bases teóricas e as evidências científicas sobre o transtorno do espectro autista, com estratégias didáticas aplicáveis no cotidiano escolar, o KITEA contribuirá para a superação de barreiras atitudinais e estruturais. Assim, a hipótese é que este produto não só fortalecerá a formação continuada dos docentes, mas também promoverá ambientes de aprendizagem mais equitativos e sensíveis às particularidades dos estudantes com TEA, resultando em maior engajamento e desenvolvimento acadêmico e social para este público.

Por fim, apresentam-se as considerações finais, nas quais são sintetizados os principais achados da pesquisa, discutidas suas limitações e sugeridos desdobramentos futuros, tanto em termos de investigação acadêmica quanto de aplicação prática do KITEA em diferentes realidades escolares. Essa organização visa promover o diálogo entre teoria e prática, análise e ação, com vistas à transformação das práticas educativas e à construção de uma escola mais justa, acessível e inclusiva.

## 2 PERCURSO HISTÓRICO E LEGAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Este capítulo tem como objetivo apresentar o percurso histórico e político da Educação Especial, desde as práticas excludentes até a realidade contemporânea do paradigma da inclusão. Compreender esse trajeto é essencial para analisar a produção acadêmica recente sobre tecnologias digitais aplicadas ao contexto escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma vez que tais produções não surgem em um vazio, mas se inscrevem em debates legais, políticos e pedagógicos em constante disputa.

A primeira seção trata das concepções de deficiência ao longo da história, suas implicações educacionais e os modelos que influenciam o olhar institucional sobre o TEA. Em seguida, são apresentados os principais marcos internacionais que impulsionaram a criação de políticas nacionais. O capítulo também revisita a trajetória da Educação Especial no Brasil, os movimentos de transição da integração para a inclusão e as legislações vigentes. Por fim, discute-se a inclusão como um processo político-pedagógico, reforçando a importância de políticas públicas críticas, práticas educacionais inclusivas e da valorização da diversidade.

### 2.1 CONTEXTO HISTÓRICO GLOBAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A trajetória da Educação Especial no mundo é marcada por significativas transformações sociais, culturais e políticas na forma de compreender e lidar com a deficiência. Tais transformações não ocorreram de maneira linear nem homogênea, mas revelam o quanto as concepções de normalidade, diferença e exclusão variaram ao longo da história. Como afirma Plaisance (2010), é fundamental entender que a deficiência é uma construção social enraizada nas representações culturais de cada época, e que essas representações moldam as práticas, políticas e atitudes sociais em relação às pessoas com deficiência.

Na Antiguidade, especialmente na sociedade espartana, predominava uma lógica de funcionalidade e força física. Crianças que nasciam com deficiências eram consideradas indignas de viver. O abandono e a eliminação eram práticas legitimadas pelo ideal coletivo de perfeição corporal e utilidade social (Pessotti, 1984). Essa era uma visão profundamente excludente, que associava deficiência à inutilidade e justificava a exclusão total do convívio social.

Com a ascensão do cristianismo, na Idade Média, ocorre uma mudança significativa. A doutrina religiosa passou a proibir o extermínio, considerando as pessoas com deficiência como criaturas de Deus. No entanto, essa nova moralidade não se traduziu em inclusão. Ao contrário, a deficiência passou a ser entendida como consequência do pecado ou da possessão demoníaca, o que perpetuou práticas de exclusão por meio da caridade, do isolamento em conventos e da estigmatização moral (Sampaio; Sampaio, 2009; Pessotti, 1984).

Somente na Idade Moderna, a partir do século XVI, surgem os primeiros registros de tentativas sistematizadas de educar pessoas com deficiência. Figuras como Girolamo Cardano e Pedro Ponce de León desafiaram a ideia de que os surdos seriam ineducáveis, propondo métodos de comunicação baseados em símbolos e gestos. Posteriormente, outros educadores, como Charles Michel de l'Épée e Valentim Haüy, criaram instituições voltadas ao ensino de surdos e cegos, consolidando as primeiras iniciativas de uma pedagogia especializada. Embora muitas dessas ações estivessem pautadas no modelo médico-reabilitador, elas representaram um avanço ao reconhecer o potencial de aprendizagem das pessoas com deficiência (Mendes, 2006; Mazzotta, 2005; Duarte *et al.*, 2013).

No século XIX, destaca-se a atuação de Jean Itard e Maria Montessori, que contribuíram para uma mudança no olhar pedagógico sobre a deficiência, defendendo abordagens educativas centradas nas potencialidades individuais. Itard desenvolveu métodos experimentais com crianças com deficiência intelectual, e Montessori propôs uma pedagogia baseada na autonomia, nos estímulos sensoriais e no respeito ao ritmo de aprendizagem da criança. Essas experiências demonstraram que o desenvolvimento das crianças com deficiência não dependia apenas da biologia, mas do ambiente educativo e das oportunidades que lhes eram oferecidas.

Ao longo desse percurso, nota-se que a Educação Especial nasce e se desenvolve como uma resposta a práticas excludentes. Inicialmente centrada em instituições segregadas, a educação de pessoas com deficiência evolui gradativamente para um modelo mais voltado à integração, e posteriormente à inclusão, como será discutido nas seções seguintes. Esse processo histórico revela que a construção da Educação Especial está profundamente ligada às representações sociais sobre deficiência, que ora a tratam como déficit a ser corrigido, ora como diferença a ser acolhida.

Com base nesse percurso, é possível afirmar que o campo da Educação Especial foi historicamente marcado por tensões entre exclusão e reconhecimento. Ao mesmo tempo em que surgiram iniciativas inovadoras e humanizadoras, a cultura da segregação permaneceu enraizada nas estruturas educacionais de muitos países. Essa tensão ainda se reflete nos desafios contemporâneos enfrentados pela inclusão escolar, especialmente quando se trata do uso de tecnologias digitais no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

## 2.2 CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

A forma como a deficiência é compreendida em cada época influencia diretamente as práticas sociais, os sistemas educacionais e as políticas públicas. Historicamente, essa compreensão oscilou entre o paradigma religioso, o biomédico, o social e, mais recentemente, o biopsicossocial. Entender esses modelos é essencial para refletir criticamente sobre a inclusão escolar e os caminhos possíveis para superar o capacitismo ainda presente nas instituições educacionais.

Durante séculos, a deficiência foi interpretada a partir de uma visão moral-religiosa, frequentemente associada ao pecado ou à maldição. Como observam Sampaio e Sampaio (2009), na Idade Média, embora a doutrina cristã tenha impedido a eliminação de pessoas com deficiência, permaneceu a lógica do isolamento e da caridade, sem o reconhecimento de direitos. Pessotti (1984) complementa ao afirmar que essas pessoas eram frequentemente vistas como "possuídas pelo demônio" e submetidas a exorcismos, reforçando o estigma.

Existem diversos modelos que visam promover a inclusão, cada um com suas contribuições e abordagens específicas. O modelo biomédico, com foco na reabilitação física, busca trazer a pessoa para um estado de "normalidade" por meio do tratamento de questões médicas e corporais (Mello, 2010).

Já o modelo social, criado no Reino Unido na década de 1960, alterou a maneira de compreender a deficiência ao atribuir a origem da desigualdade não ao indivíduo, mas à sociedade. Nesse modelo, as dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência são vistas como resultado da forma como a sociedade lida com suas limitações físicas, intelectuais, sensoriais e múltiplas (Bampi *et al.*, 2010).

O rigor metodológico empregado nas pesquisas do campo biomédico, sobretudo a partir de investigações científicas, foi relevante para as descobertas de diagnósticos e intervenções voltadas a pessoas com deficiência e transtornos.

Contudo, a Organização Mundial da Saúde tem proposto, atualmente, a adoção de um modelo mais humanizado. A diferença entre os modelos biomédico e social levou ao desenvolvimento do modelo biopsicossocial, que busca integrar as perspectivas biológica, psicológica e social.

Com o advento da medicina moderna e do racionalismo científico, consolidou-se o modelo biomédico, que passou a entender a deficiência como uma falha orgânica ou patologia individual a ser diagnosticada e corrigida. Essa perspectiva centrou-se nos déficits do sujeito e reforçou práticas segregacionistas. Sasaki (2003) observa que esse modelo legitimou a criação de instituições especializadas, afastando a pessoa com deficiência da convivência social. Davis (1995), em uma crítica mais estrutural, destaca como a noção de "normalidade" surgiu juntamente com o capitalismo industrial e o liberalismo, padronizando corpos e marginalizando aqueles considerados improdutivos.

A crítica ao modelo biomédico impulsionou a emergência do modelo social da deficiência, a partir da década de 1970, sobretudo com os movimentos de pessoas com deficiência. Nessa concepção, a deficiência não reside no corpo, mas nas barreiras físicas, sociais e atitudinais impostas pela sociedade. Diniz (2007) e Skliar (1999) sustentam que o deslocamento do foco da limitação individual para a responsabilidade coletiva representou um avanço ético e político. A deficiência passou a ser vista como produto da desigualdade e da exclusão social.

Mais recentemente, a Organização Mundial da Saúde (WHO, 2021) atualizou a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), consolidando o modelo biopsicossocial, que integra aspectos biológicos, psicológicos e contextuais. Esse modelo é hoje amplamente aceito por organismos internacionais e fundamenta a legislação brasileira, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI/2015).

Autores contemporâneos têm enfatizado a necessidade de superar a dicotomia entre o biológico e o social. Ferreira (2022) afirma que o modelo biopsicossocial permite compreender a deficiência como uma condição complexa, situada na interface entre o funcionamento individual e as barreiras contextuais. Graham (2023), por sua vez, alerta para os riscos da reatualização do discurso médico sob novas roupagens tecnológicas, como o uso indiscriminado de classificações e diagnósticos que ainda operam por uma lógica de normalização.

No campo educacional, essas concepções têm implicações diretas. O modelo biomédico levou à criação de escolas e classes especiais, sob a justificativa da

reabilitação. Já os modelos social e biopsicossocial exigem a transformação das escolas em espaços inclusivos, adaptando suas estruturas, metodologias e relações pedagógicas. Para Meirieu (2020), educar é um ato ético que parte do reconhecimento da diferença, e não da tentativa de suprimi-la.

Assim, compreender a trajetória histórica das concepções de deficiência não é apenas um exercício teórico, mas uma base necessária para repensar as práticas escolares e construir políticas públicas que rompam com a exclusão, promovendo uma educação inclusiva fundamentada na equidade, na justiça social e no respeito à diversidade humana.

### 2.3 MARCOS INTERNACIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A história da Educação Especial no mundo não pode ser compreendida sem referência aos marcos internacionais que consolidaram o direito à educação como um direito humano fundamental, inclusive para pessoas com deficiência. Esses documentos sinalizam a transição de uma perspectiva assistencialista para uma abordagem inclusiva, comprometida com a equidade, a participação plena e o reconhecimento das diferenças como parte constitutiva da experiência humana.

O Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) afirma que "toda pessoa tem direito à educação", estabelecendo o princípio da universalidade. Décadas mais tarde, a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975) aprofundou esse compromisso ao reconhecer que "os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida".

Um dos momentos mais significativos da luta por uma educação verdadeiramente inclusiva foi a Declaração de Salamanca (1994, p. 4), que propôs a transformação das escolas regulares para que estivessem preparadas para acolher todos os estudantes, "uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças". Essa abordagem rompe com o modelo tradicional que via o estudante como o problema a ser corrigido e desloca o foco para a escola como espaço de adequações e transformação.

No campo jurídico, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2008, p. 17) representa um avanço fundamental ao estabelecer que

[...] as pessoas com deficiência incluem aquelas que têm incapacidades duradouras físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais, que, em interação com diversas barreiras, podem impedir sua plena e

efetiva participação na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Com a ratificação da Convenção pelo Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto nº 6.949/2009, e sua incorporação com status de emenda constitucional, seus princípios adquiriram força normativa máxima, obrigando a conformidade de todas as leis, políticas públicas e decisões judiciais com seus dispositivos. Assim, os direitos assegurados pela Convenção passaram a integrar o bloco de constitucionalidade brasileiro, tendo aplicabilidade imediata e obrigatória em todo o território nacional.

Mais recentemente, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 reforçaram o compromisso global com a inclusão educacional por meio do ODS 4, que orienta os países a "assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos".

Esses marcos, além de apontarem diretrizes normativas, inspiraram políticas nacionais em muitos países, inclusive no Brasil. Como afirma Aranha (2004, p. 7), "o Brasil foi um dos primeiros países da América Latina a reproduzir, em sua legislação, os princípios da Educação para Todos e a produzir documentos norteadores para a prática nacional do atendimento de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino".

A inserção desses documentos internacionais no debate educacional brasileiro trouxe avanços, mas também revelou desafios. Para Mantoan (2003), a transformação das escolas em espaços inclusivos exige mais do que a presença física do estudante com deficiência: requer mudanças na cultura escolar, nas práticas pedagógicas e na formação de professores.

#### QUADRO 1 – MARCOS INTERNACIONAIS QUE FUNDAMENTAM O DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

<b>Aprovação</b>	<b>Documento</b>	<b>Assunto</b>
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos	Artigo 26 1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental
1975	Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes	Artigo 24 1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida

1990	Declaração Mundial de Educação para Todos de Jomtien	Artigo 03 5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo
1993	Declaração de Nova Delhi	Esta Declaração reafirma o seu compromisso com as metas de Educação para Todos estabelecidas na Conferência Mundial de Jomtien em 1990 e na Cúpula Mundial da Criança, tendo como objetivo universalizar a educação básica e expandir as oportunidades de aprendizagem para todos.
1994	Declaração de Salamanca	As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades
2001	Declaração de Dakar	Destaca-se seis objetivos essenciais: fortalecer a educação e os cuidados na primeira infância; estabelecer o ensino primário universal; capacitar jovens e adultos com oportunidades de aprendizagem; combater e erradicar o analfabetismo adulto; assegurar a igualdade de gênero no acesso e sucesso educacional; e elevar a qualidade educacional em todos os seus aspectos.
2001	Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência – Guatemala	Artigo 2 Esta Convenção tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade
2008	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências – Nova Iorque	Artigo 01 O objeto da presente Convenção é promover, proteger e garantir o pleno e igual gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. As pessoas com deficiência incluem aqueles que têm incapacidades duradouras físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais, que em interação com várias barreiras podem impedir a sua plena e efetiva participação na sociedade em condições de igualdade com os outros
2015	Fórum Mundial de Educação – Incheon	Comprometemo-nos, em caráter de urgência, com uma agenda de educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás. Essa nova visão é inteiramente captada

		pelo ODS “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” e suas metas correspondentes
--	--	--

FONTE: Elaborado pela autora (2025).

Ainda que esses documentos e tratados forneçam um alicerce importante, autores como Barton e Slee (2010) destacam que a educação inclusiva, embora amplamente defendida no discurso internacional, muitas vezes assume um caráter retórico, enfrentando barreiras políticas, institucionais e culturais para sua efetiva implementação nos contextos locais.

Assim, reconhecer os marcos internacionais da Educação Especial é não apenas compreender seu papel formador de políticas públicas, mas também assumir o compromisso de transformar o discurso em prática – especialmente no que diz respeito à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), foco desta pesquisa.

#### 2.4 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A trajetória da Educação Especial no Brasil revela um percurso marcado por fases de exclusão, segregação, integração e, mais recentemente, inclusão. Ao longo do tempo, práticas assistencialistas e medicalizantes foram sendo questionadas por movimentos sociais, legislações e pesquisadores comprometidos com o direito à educação de todas as pessoas, independentemente de suas condições.

Segundo Sasaki (2012), é possível identificar quatro paradigmas que estruturaram a forma como a sociedade e o Estado lidaram com a deficiência: exclusão, segregação, integração e inclusão. A exclusão predominou até o século XIX, período em que as pessoas com deficiência eram privadas do acesso à educação, confinadas ao espaço doméstico ou institucionalizadas em asilos.

A criação de instituições específicas como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), hoje Instituto Benjamin Constant, e o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (1857), atual INES, marca o início de uma política voltada à educação das pessoas com deficiência no país, ainda que orientada por uma lógica filantrópica, centrada no modelo médico e na reabilitação. A abordagem era eminentemente segregadora, mantendo os sujeitos com deficiência afastados do sistema de ensino regular.

A partir da década de 1930, com a atuação de educadores como Helena Antipoff, surgem novas experiências pedagógicas, influenciadas por movimentos internacionais como o da escola nova. Antipoff contribuiu com a fundação da Sociedade Pestalozzi do Brasil, buscando desenvolver abordagens mais sensíveis às necessidades das crianças com deficiência. Contudo, mesmo essas experiências ainda eram institucionalizadas e mantinham-se à parte do ensino comum.

Durante o século XX, especialmente a partir dos anos 1950, consolidaram-se entidades como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954, voltadas à assistência e educação de pessoas com deficiência intelectual. A criação da AACD (1950) também foi significativa no atendimento às pessoas com deficiência física, evidenciando a prevalência de um modelo clínico-assistencial. Essas instituições representavam uma resposta à ausência do Estado, mas ao mesmo tempo reforçavam a lógica segregadora.

Nos anos 1970 e 1980, o país vivenciou um processo de redemocratização e os movimentos sociais em defesa das pessoas com deficiência passam a reivindicar a inclusão educacional como direito. Como destaca Jannuzzi (2006), essa fase foi marcada por um tensionamento entre o modelo institucional e o surgimento de propostas integradoras. O termo integração escolar ganha espaço, com a proposta de incluir o estudante com deficiência no ensino regular, desde que ele se adaptasse às normas da escola – uma lógica ainda excludente.

O conceito de integração foi amplamente criticado por estudiosos como Mendes (2006), que apontam a falácia de uma inclusão condicionada à capacidade de adaptação do aluno. A verdadeira transformação se deu a partir da década de 1990, com o avanço das políticas públicas e da legislação voltada à educação inclusiva, em sintonia com os marcos internacionais.

Como observa Aranha (2004, p. 7), o Brasil foi um dos primeiros países da América Latina a incorporar em sua legislação os princípios da Educação para Todos, sendo pioneiro na elaboração de diretrizes nacionais que garantem o direito das pessoas com deficiência à escolarização no ensino comum.

Essa trajetória evidencia que a Educação Especial no Brasil, apesar de avanços significativos, ainda carrega resquícios de práticas segregadoras e enfrenta desafios estruturais e culturais para consolidar uma política de inclusão efetiva e equitativa.

## 2.5 DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO ESCOLAR

A transição do modelo de integração para o paradigma da inclusão escolar representa um marco fundamental na história da Educação Especial no Brasil e no mundo. Enquanto a integração escolar, predominante entre as décadas de 1970 e 1990, baseava-se na ideia de que o estudante com deficiência deveria se adaptar ao ambiente escolar regular, a inclusão desloca essa responsabilidade para a escola, exigindo dela transformações estruturais, curriculares e atitudinais para acolher a diversidade.

Segundo Mantoan (2003), a proposta integradora partia do pressuposto de que havia um “aluno padrão”, e os estudantes com deficiência deveriam aproximar-se o máximo possível dessa norma. Nesse contexto, o fracasso escolar era atribuído ao estudante e não à estrutura escolar excludente. Em contrapartida, a inclusão escolar rompe com essa lógica ao reconhecer que todos os estudantes são diferentes e que as escolas devem garantir acessibilidade e equidade para promover a aprendizagem de todos.

Esse novo paradigma foi impulsionado por diversos movimentos sociais e familiares, que denunciaram as limitações da integração e demandaram políticas públicas baseadas nos princípios da equidade e justiça social. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é amplamente reconhecida como um divisor de águas nesse processo, ao afirmar que “as escolas regulares com orientação inclusiva constituem o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias e de criar sociedades mais acolhedoras”.

Mittler (2003) destaca que o movimento pela inclusão escolar nasce também como um contraponto ao modelo médico, ao deslocar o foco da deficiência para as barreiras criadas pela escola e pela sociedade. Nesse sentido, o papel das políticas públicas, da formação docente e do engajamento comunitário torna-se central na consolidação de práticas pedagógicas inclusivas.

No Brasil, autores como Sasaki (2012) e Mendes (2006) apontam que a mudança de paradigma está em curso, mas ainda enfrenta resistências culturais, institucionais e políticas. Embora as legislações, como a LBI (Lei nº 13.146/2015), assegurem o direito à educação inclusiva, a realidade cotidiana ainda revela exclusões sutis ou explícitas. De acordo com Ainscow (2005), a efetivação da inclusão

escolar exige não apenas reformas legais, mas um “processo contínuo de identificação e superação das barreiras à aprendizagem e à participação”.

Além disso, Graham (2013) chama a atenção para o risco de a inclusão ser esvaziada de seu potencial transformador, tornando-se um conceito retórico. Para a autora, é preciso que as práticas pedagógicas sejam acompanhadas de uma crítica profunda às estruturas educacionais que mantêm as desigualdades.

A experiência brasileira, portanto, se insere em um movimento global de luta por uma educação verdadeiramente democrática. Nesse sentido, Barton e Slee (2010) afirmam que “a inclusão não é uma técnica pedagógica, mas um projeto político” que implica reconhecer e valorizar a diferença como parte da condição humana.

Conclui-se que a passagem da integração à inclusão escolar representa não apenas uma mudança de modelo educacional, mas um compromisso ético com a equidade. Esse compromisso está no cerne da presente dissertação, que busca compreender como os recursos tecnológicos podem ser usados como instrumentos de inclusão – e não como dispositivos de controle ou segregação – para estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

## 2.6 LEIS E POLÍTICAS NACIONAIS: AVANÇOS E LIMITES

A trajetória da Educação Especial no Brasil é marcada por um avanço normativo significativo nas últimas décadas, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988, que assegurou o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Desde então, diversas legislações, diretrizes e políticas públicas têm sido formuladas com o objetivo de garantir o direito à educação inclusiva, refletindo compromissos assumidos em tratados internacionais e pressões de movimentos sociais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, instituiu a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas de ensino. No artigo 58, define que a Educação Especial deve ser ofertada preferencialmente na rede regular, com serviços de apoio especializados, e prevê a formação de professores capacitados para esse público. Essa norma representa uma inflexão importante na concepção de que o direito à educação deve ser exercido em espaços comuns e não segregados.

Outro marco importante foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, que introduziu a ideia de

transversalidade da modalidade e reforçou a centralidade do atendimento educacional especializado (AEE). O documento orienta os sistemas de ensino a promover a participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, com base em princípios de equidade e acessibilidade.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) aprofunda o marco legal da inclusão ao reconhecer a deficiência como resultado da interação entre a pessoa e as barreiras do meio, em consonância com o modelo biopsicossocial. A LBI estabelece como dever do Estado oferecer educação inclusiva em todos os níveis e modalidades, vedando qualquer forma de exclusão ou recusa de matrícula em escolas regulares.

Contudo, apesar dos avanços normativos, persistem tensões entre o discurso jurídico e a prática educacional, refletidas em barreiras atitudinais, estruturais e formativas que limitam a efetividade das políticas. A publicação do Decreto nº 10.502/2020, que propôs uma nova Política Nacional de Educação Especial baseada na diferenciação de trajetórias escolares, reacendeu o debate sobre retrocessos normativos e riscos de reinstauração da lógica da segregação, sob o argumento da liberdade de escolha. Porém, a publicação do Decreto nº 11.326, em janeiro de 2023, revogou o Decreto nº 10.502/2020, representando um importante retorno e fortalecimento do paradigma da educação inclusiva.

Como destaca Berenice Bento (2022), a simples existência de leis não garante a transformação cultural e institucional necessária para uma educação verdadeiramente inclusiva. Muitas escolas permanecem sem acessibilidade física, recursos humanos especializados ou formação continuada para lidar com a diversidade, o que revela o descompasso entre as políticas públicas e a realidade das escolas.

A seguir, apresenta-se um quadro sistematizando os principais marcos legais nacionais voltados à inclusão escolar de pessoas com deficiência:

**QUADRO 2 – LEGISLAÇÃO BRASILEIRA SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR (1961–2020)**

<b>Aprovação</b>	<b>Documento</b>	<b>Assunto</b>
1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024	Fundamentou o atendimento educacional às pessoas com deficiência, chamadas no texto de “excepcionais” (atualmente, este termo está em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência). Segue trecho:

		“A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade.”
1971	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692	O texto afirma que os estudantes com “deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial”. Essas normas deveriam estar de acordo com as regras criadas pelos Conselhos de Educação. Ou seja, a lei não promovia a inclusão na rede regular, determinando a escola especial como destino certo para essas crianças
1973	Decreto nº 72.425 1973 Criar o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)	Criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)
1986	Decreto nº 93.481 (Revogado pelo decreto nº 3.298, de 1999)	Criou a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE.
1988	3ª Constituição da República Federativa do Brasil	O artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”
1990	Lei nº 8.069 - ECA	Contemplou o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição
1994	Política Nacional de Educação Especial	Estabeleceu objetivos construídos a partir da participação ativa de pessoas com deficiência, considerando suas demandas e aspirações
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.396	Em vigor com um capítulo específico para a Educação Especial. Nele, afirma-se que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. Também afirma que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos estudantes, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular”. Além disso, o texto trata da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais

		do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação
1999	Decreto nº 3076	Criar o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE
1999	Decreto nº 3.298	Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência O objetivo principal foi assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no “contexto socioeconômico e cultural” do País, afirmando que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular
2001	Lei nº 10.172	Afirmou que a Educação Especial, “como modalidade de Educação escolar”, deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino e que “a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência” era uma medida importante
2001	Resolução CNE/CEB nº 2	Instituir as diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica
2008	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Documento traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os estudantes”
2008.	Lei 6.571	Dispor sobre o atendimento educacional especializado
2009	Resolução CNE/CEB nº 4	Instituir Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica; orientar sobre o atendimento nas salas de recursos
2012	Lei 12.764	Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
2014	Lei 13.005	Plano Nacional de Educação 2014-2024
2015	Lei 13.146	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência
2020	Decreto 10.502	Instituir a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida
2020	Lei 13.977	Instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com TEA

FONTE: Elaborado pela autora (2025).

É fundamental compreender que a existência de marcos legais não garante, por si só, a transformação das práticas escolares. A proclamação de direitos, como afirma Chauí (1989), não parte de uma evidência universal, mas sim da necessidade de inscrevê-los no campo social e político, exigindo reconhecimento e consentimento coletivo para sua efetivação. No caso da educação inclusiva, o reconhecimento do

direito à escolarização de estudantes com deficiência resulta de lutas históricas que enfrentaram um passado marcado por omissão e exclusão. Assim, como destaca Cury (2002), do direito decorrem prerrogativas, mas também deveres: cabe ao Estado garantir as condições materiais e simbólicas para que esse direito se realize, e à sociedade civil mobilizar-se para que ele não se reduza a uma promessa abstrata.

Nessa perspectiva, a inclusão não pode ser compreendida apenas como um dispositivo normativo, mas como um processo político e pedagógico que, segundo Mantoan (2015), exige mudanças profundas nos valores institucionais e nos paradigmas de ensino. A análise crítica das políticas públicas evidencia tanto os avanços jurídicos quanto as permanências excludentes que dificultam a consolidação de práticas verdadeiramente inclusivas, revelando que o reconhecimento formal do direito à educação ainda convive com barreiras culturais, institucionais e pedagógicas que precisam ser enfrentadas.

## 2.7 INCLUSÃO COMO PROCESSO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

A inclusão escolar ultrapassa os limites de uma adequação técnica ou normativa. Ela deve ser compreendida como uma construção ética, política e pedagógica, que questiona os padrões hegemônicos de normalidade e rompe com a lógica excludente historicamente presente nas instituições educacionais. Mais do que integrar estudantes com deficiência às estruturas existentes, o desafio é reconfigurar essas estruturas para que sejam, de fato, acessíveis a todos.

Como afirma Santos (2003, p. 4), a inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena, e não se restringe à educação: “ela é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em todas as áreas da vida humana”. Assim, a inclusão educacional está intrinsecamente ligada à justiça social e à ampliação da democracia nas práticas escolares.

Do ponto de vista pedagógico, a inclusão exige uma escola comprometida com o acolhimento das diferenças e com a criação de condições reais de aprendizagem. Mantoan (2003; 2015) defende que a escola inclusiva não é aquela que apenas recebe o estudante com deficiência, mas sim aquela que se transforma continuamente a partir da diversidade. A convivência com a diferença amplia a qualidade da educação para todos, ao desafiar o corpo docente a refletir sobre suas práticas, estratégias e concepções.

Booth e Ainscow (2002), ao proporem o Índice de Inclusão<sup>1</sup>, reforçam que a inclusão deve ser encarada como um processo contínuo de construção de culturas, políticas e práticas escolares mais justas, com ênfase na participação e na aprendizagem de todos os estudantes. Não se trata de um fim, mas de uma orientação transformadora.

A esse respeito, Freire (1996) lembra que a educação é sempre um ato político, e a escola deve ser um espaço de escuta e diálogo com os sujeitos, valorizando suas vozes, saberes e experiências. Esse entendimento é ainda mais relevante quando se trata de estudantes autistas, cujas formas de comunicação frequentemente não se alinham aos padrões convencionais. Ouvir esses sujeitos significa reconhecer outras formas de existência, linguagem e aprendizagem – o que exige uma postura ética de abertura ao outro.

Mais recentemente, autores como Graham (2013) e Barton e Slee (2010) têm denunciado o uso retórico da noção de “inclusão”, frequentemente apropriada pelas políticas educacionais sem a correspondente transformação institucional. Em muitos casos, o discurso da inclusão se transforma em mecanismo de legitimação de práticas ainda excludentes.

Skliar (2003), por sua vez, alerta para o risco da normalização da diferença, quando se busca enquadrar o outro em padrões prévios, apagando sua singularidade. Essa crítica é central quando se pensa na escolarização de estudantes com TEA, cujas trajetórias educativas exigem rupturas com modelos pedagógicos homogêneos e inflexíveis.

Por isso, falar em inclusão como processo político-pedagógico implica reconhecer o papel ativo dos professores na construção de práticas emancipatórias, a importância da formação crítica e continuada, e o uso ético das tecnologias educacionais. A inclusão não se efetiva por decretos ou boas intenções. Ela requer escuta, redistribuição dos saberes e o compromisso com a produção de escolas mais justas e acessíveis.

É nesse horizonte que esta dissertação se inscreve, ao propor um material informativo voltado à prática docente inclusiva, com foco específico nos estudantes

---

<sup>1</sup> O Índice de Inclusão é uma ferramenta elaborada por Booth e Ainscow (2002) com o objetivo de apoiar escolas no desenvolvimento de práticas mais inclusivas. Estruturado em torno de três dimensões – culturas, políticas e práticas inclusivas –, o índice oferece indicadores e questões reflexivas que auxiliam a comunidade escolar a identificar barreiras à aprendizagem e à participação, promover mudanças e monitorar avanços em direção a uma educação para todos.

com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O KITEA é expressão concreta de um compromisso com a transformação das práticas escolares, não apenas em termos metodológicos, mas também como expressão de um projeto político de democratização do direito à educação.

Nesse contexto, compreender o Transtorno do Espectro Autista (TEA) em sua complexidade não é apenas uma exigência diagnóstica ou clínica, mas parte fundamental do compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva. Reconhecer as singularidades dos estudantes autistas – seus modos de perceber, comunicar e interagir – exige romper com modelos pedagógicos padronizados e acolher práticas educativas sensíveis à neurodiversidade. É a partir dessa perspectiva que se inicia o próximo capítulo, dedicado à trajetória histórica, conceitual e diagnóstica do TEA, com ênfase nos avanços científicos e nos marcos que contribuíram para consolidar a compreensão atual dessa condição.

### 3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA

Este capítulo aprofunda o tema Transtorno do Espectro Autista (TEA), desde as origens e evolução histórica do conceito de autismo, até o reconhecimento do autismo como uma condição distinta do neurodesenvolvimento. Na sequência apresenta o diagnóstico contemporâneo, detalhando as classificações e critérios mais recentes apresentados pelo DSM-5 e pela CID-11.

Complementando, o capítulo aborda a singularidade e variabilidade no TEA, apresentando os desafios e as potencialidades, e ressaltando que cada indivíduo dentro do espectro apresenta características únicas, bem como habilidades e talentos específicos que devem ser reconhecidos e valorizados. Nessa perspectiva, o estudo apresenta a mudança de paradigma do modelo biomédico ao modelo biopsicossocial, reinterpretando a deficiência como um fenômeno relacional, não inerente ao indivíduo, mas construído na interação com o ambiente.

Por fim, o capítulo culmina na análise do transtorno do espectro autista no contexto escolar, destacando a relevância de práticas pedagógicas inclusivas, que considerem a diversidade e promovam a participação efetiva de todos os estudantes.

#### 3.1 ORIGENS E EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO DE AUTISMO

A compreensão do autismo passou por transformações profundas ao longo do século XX. Inicialmente confundido com quadros psicóticos e esquizofrênicos, o autismo foi gradualmente reconhecido como uma condição do neurodesenvolvimento, com manifestações múltiplas e heterogêneas. O termo tem origem no grego *autos*, que significa “de si mesmo”, e foi utilizado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, em 1911, para descrever o comportamento de indivíduos que se retraíam do mundo exterior – uma característica observada na esquizofrenia.

Contudo, foi apenas em 1943 que o autismo começou a ser compreendido como uma condição distinta. Nesse ano, Leo Kanner publicou o artigo “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”, em que descreveu onze crianças que apresentavam padrões comportamentais incomuns desde os primeiros meses de vida: dificuldades de interação social, comunicação limitada, apego à rotina e comportamentos repetitivos. Kanner denominou esse fenômeno como “isolamento autístico extremo” e observou que essas crianças “preferiam a repetição à novidade” e demonstravam pouco interesse por relações sociais. Em suas palavras, tratava-se de uma

“incapacidade de se relacionarem de maneira normal com pessoas e situações, desde o princípio de suas vidas” Kanner (1943, p. 243). Décadas depois, Temple Grandin reforçaria essa percepção ao afirmar que pessoas autistas tendem a buscar um mundo estável e previsível: “Hoje sabemos estarem relacionados ao autismo: necessidade de solidão, necessidade de uniformidade. Estar só num mundo que nunca varia.” Grandin; Panek (2024, p. 13).

Quase simultaneamente, em 1944, Hans Asperger descreveu um grupo de crianças com dificuldades similares de socialização, mas com linguagem preservada e inteligência na média ou acima dela. Seu trabalho só ganhou projeção internacional nos anos 1980, quando a psiquiatra Lorna Wing resgatou suas observações e cunhou o termo “Síndrome de Asperger”, apontando que essas manifestações clínicas não eram opostas, mas compunham um espectro de variações dentro da mesma condição. Como observa Moraes (2024, p. 39), essas crianças apresentavam “comunicação não-verbal deficiente, pouca empatia e predileção por assuntos poucos usuais [...] fato que o levou a denominá-las pequenos professores”.

A partir desse ponto, consolidou-se a ideia de que o autismo não se trata de um quadro homogêneo, mas de um espectro amplo e multifacetado, conceito que Lorna Wing ajudou a sistematizar ao propor a chamada “tríade do comprometimento” – que envolvia prejuízos na socialização, na linguagem (verbal e não verbal) e na presença de comportamentos restritos e repetitivos Teixeira (2016; Liberalesso, 2020). Essa estrutura foi fundamental para os avanços diagnósticos das décadas seguintes.

Entretanto, por muitos anos, o autismo foi erroneamente associado à ausência de afeto na relação familiar. Com base em teses psicanalíticas, como as de Bruno Bettelheim, difundiu-se a ideia de que o distanciamento social da criança autista seria causado por mães emocionalmente frias – teoria conhecida como “mãe geladeira”. Embora inicialmente também tenha sido endossada por Kanner, essa concepção foi posteriormente superada por evidências científicas. Como relata Liberalesso (2020, p. 18), atribuía-se à família, especialmente à mãe, “a participação [...] na origem do quadro evasivo de comportamento das crianças autistas”.

A virada conceitual mais sólida se deu nas décadas de 1970 e 1980, com os estudos de Michael Rutter, psiquiatra britânico que propôs critérios diagnósticos objetivos e mensuráveis, marcando o distanciamento definitivo das explicações psicodinâmicas. Rutter enfatizou a importância do desenvolvimento da linguagem e

da socialização precoce como indicadores fundamentais da condição. Como sintetiza Lopes (2022), Rutter estabeleceu quatro critérios centrais: atraso social, problemas de comunicação, comportamentos incomuns e início antes dos 30 meses de idade.

A consolidação do autismo como diagnóstico específico ocorreu paralelamente à sua inserção nos manuais psiquiátricos internacionais. Nas primeiras edições do DSM – o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Americana de Psiquiatria – o autismo era descrito como uma forma de esquizofrenia infantil. Apenas com o DSM-III (1980), o autismo passou a ser reconhecido como um transtorno distinto, incluído na categoria dos Transtornos Globais do Desenvolvimento. Com o avanço dos estudos clínicos, o DSM-IV (1994) incorporou a Síndrome de Asperger e, em 2013, o DSM-5 unificou os diferentes subtipos sob o nome Transtorno do Espectro Autista (TEA), com critérios diagnósticos mais abrangentes e níveis de suporte.

#### QUADRO 3 – MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS

Edição	Ano	Descrição da Classificação do Autismo
DSM I	1952	O autismo aparece como sintoma da “Reação Esquizofrênica, tipo infantil”, categoria que agrupava reações psicóticas em crianças com manifestações autísticas
DSM II	1968	Elimina o termo “reação”; mantém o autismo como sintoma da “Esquizofrenia tipo infantil”. O comportamento autístico permanece como manifestação psicótica
DSM III	1980	O autismo é reconhecido como diagnóstico distinto da esquizofrenia, incluído na nova categoria “Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)”
DSM III-R	1987	Introduz o termo “Transtorno Autista”, ampliando o escopo da categoria para incluir o “Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outras Especificações (TGD-SOE)”
DSM IV	1994	A Síndrome de Asperger é incorporada ao manual, junto com o Transtorno Autista, TGD-SOE, Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância
DSM V	2013	O Transtorno Autista passa a ser denominado “Transtorno do Espectro Autista (TEA)”, com critérios que contemplam diferentes níveis de gravidade e manifestações clínicas
DSM V-TR	2022	Mantém a definição do TEA, aprimorando a clareza e precisão dos critérios diagnósticos para apoiar avaliações mais robustas por parte dos profissionais

FONTE: Elaborado pela autora (2025).

A mesma evolução ocorreu nos documentos da Organização Mundial da Saúde. A CID-10 já trazia o autismo sob a rubrica dos Transtornos Globais do Desenvolvimento. Na CID-11 (2022), a condição passou a integrar a seção de Transtornos do Neurodesenvolvimento, sob o código 6A02, com classificações que

consideram a presença ou ausência de linguagem funcional e de deficiência intelectual.

**QUADRO 4 – DIAGNÓSTICO DE TEA DE ACORDO COM O CID-11**

<b>Código</b>	<b>Descrição</b>	<b>Linguagem</b>
6A02.0	TEA sem Transtorno do Desenvolvimento Intelectual	Com leve ou nenhum comprometimento da linguagem funcional
6A02.1	TEA com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual	Com leve ou nenhum comprometimento da linguagem funcional
6A02.2	TEA sem Transtorno do Desenvolvimento Intelectual	Com linguagem funcional prejudicada
6A02.3	TEA com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual	Com linguagem funcional prejudicada
6A02.5	TEA com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual	Ausência de linguagem funcional
6A02.Y	Outro Transtorno do Espectro do Autismo, especificado	
6A02.Z	Transtorno do Espectro do Autismo, não especificado	

FONTE: Elaborado pela autora (2025).

Essa trajetória histórica permitiu o reconhecimento do autismo como uma condição multifatorial e diversa, abrindo caminho para abordagens mais inclusivas e éticas – temas que serão aprofundados nas próximas seções, a partir dos critérios diagnósticos contemporâneos, das singularidades do espectro e dos modelos explicativos que hoje orientam as políticas públicas e práticas escolares.

### 3.2 DIAGNÓSTICO CONTEMPORÂNEO: CLASSIFICAÇÕES E CRITÉRIOS DO DSM-5 E DA CID-11

O avanço das pesquisas científicas e a consolidação de práticas clínicas baseadas em evidências permitiram uma reconfiguração significativa da forma como o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é diagnosticado. Atualmente, os dois

principais sistemas classificatórios utilizados internacionalmente são o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5-TR, publicado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2022), e a Classificação Internacional de Doenças – CID-11, da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022). Ambos reconhecem o TEA como uma condição do neurodesenvolvimento, marcada por manifestações amplas, variadas e contextuais, abandonando perspectivas reducionistas e homogêneas.

De acordo com o DSM-5-TR, o TEA é definido por dois conjuntos principais de critérios diagnósticos: (1) déficits persistentes na comunicação e na interação social em múltiplos contextos e (2) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Tais características devem estar presentes desde os períodos iniciais do desenvolvimento e causar prejuízo clínico significativo no funcionamento social, acadêmico ou ocupacional. Além disso, o manual enfatiza a importância da observação ao longo do tempo, dada a variabilidade dos sintomas entre os indivíduos e ao longo da vida.

Para refinar o diagnóstico, o DSM-5-TR propõe a adoção de especificadores clínicos, que qualificam o quadro individual com base em diferentes fatores: a presença ou não de deficiência intelectual, o grau de comprometimento da linguagem funcional, a existência de comorbidades (como epilepsia ou TDAH), condições médicas associadas e o nível de suporte necessário. Esse último aspecto é operacionalizado em três níveis de gravidade:

- Nível 1 – Requer suporte: os indivíduos apresentam dificuldades perceptíveis de comunicação e interação social sem apoios específicos. Costumam manter alguma autonomia, mas com interações sociais estranhas ou malsucedidas e inflexibilidade comportamental que interfere no cotidiano.
- Nível 2 – Requer suporte substancial: há déficits acentuados na comunicação verbal e não verbal, respostas sociais limitadas ou atípicas, inflexibilidade significativa e dificuldades frequentes com mudanças de rotina.
- Nível 3 – Requer suporte muito substancial: os prejuízos são graves tanto na comunicação quanto na adaptação a situações cotidianas. A pessoa pode apresentar fala mínima ou ausente, iniciar poucas interações e demonstrar extrema dificuldade diante de mudanças ou estímulos não controlados.

**QUADRO 5 – NÍVEIS DE SEVERIDADE PARA O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

<b>Nível de severidade</b>	<b>Comunicação social</b>	<b>Comportamentos restritos e repetitivos</b>
Nível 1 “Requer suporte”	Sem apoios no lugar, déficits em comunicação causam deficiências perceptíveis. Dificuldade em iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou malsucedidas a aberturas sociais de outros. Pode parecer ter diminuído o interesse em interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que é capaz de falar frases completas e se engaja na comunicação, mas cuja conversa com os outros falha e cujas tentativas de fazer amigos são estranhas e geralmente malsucedidas	A inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em alternar entre as atividades. Problemas de organização e planejamento dificultam a independência
Nível 2 “Requer suporte substancial”	Déficits acentuados nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; deficiências sociais aparentes mesmo com apoios; iniciação limitada de interações sociais; e respostas reduzidas ou anormais a aberturas sociais de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação é limitada a interesses especiais estreitos e que estranha comunicação não verbal	Inflexibilidade de comportamento, dificuldade em lidar com mudanças ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios para o observador casual e interferir no funcionamento em uma variedade de contextos. Angústia e/ou dificuldade em mudar o foco ou a ação
Nível 3 “Exigindo suporte muito substancial”	Déficits severos nas relações sociais verbais e não verbais. Habilidades de comunicação causam graves prejuízos no funcionamento, iniciação muito limitada de interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais de outros. Por exemplo, uma pessoa com poucas palavras de fala inteligível que raramente inicia a interação e, quando o faz, faz abordagens incomuns para atender apenas às necessidades e responde apenas a abordagens sociais muito diretas	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem marcadamente no funcionamento em todas as esferas. “Exigindo suporte muito substancial” Nível de severidade Déficits severos nas relações sociais verbais e não verbais Grande aflição/dificuldade em mudar o foco ou a ação

FONTE: Elaboração própria (2025).

Esses níveis de suporte refletem uma tentativa de articular o diagnóstico clínico a um plano de intervenção mais sensível às necessidades concretas da pessoa,

respeitando sua singularidade e ampliando as possibilidades de planejamento educacional e terapêutico.

### 3.3 SINGULARIDADE E VARIABILIDADE NO TEA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) não é uma condição única e uniforme, mas sim um espectro que se manifesta de forma diversa em cada indivíduo. Essa variabilidade pode ocorrer em múltiplas dimensões: linguagem, cognição, sensorialidade, habilidades sociais e perfil comportamental, exigindo diagnósticos cuidadosos e abordagens educacionais personalizadas (Castro, 2023).

Segundo a Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2022), os déficits na comunicação social podem ir desde a ausência total de fala até o uso prolixo, literal e não recíproco da linguagem. O mesmo se aplica aos comportamentos repetitivos e interesses restritos, que podem variar em frequência, intensidade e impacto na vida cotidiana.

Essa diversidade é marcada por elementos como:

- a ecolalia (repetição de palavras ou frases),
- as estereotipias motoras (como balançar as mãos ou andar na ponta dos pés),
- hiper ou hipossensibilidade sensorial (aversão ou atração a ruídos, luzes, texturas),
- e padrões incomuns de atenção e percepção.

De acordo com Mendes (2017), as respostas sensoriais atípicas ocorrem em diferentes sistemas: visual, auditivo, tátil, vestibular, gustativo, olfativo, proprioceptivo e cinestésico. Essas características influenciam diretamente na aprendizagem e na participação social, podendo gerar comportamentos desorganizados ou evitar determinados ambientes.

Grandin e Panek (2024) destacam que, para muitas pessoas autistas, o mundo é percebido de forma intensa, fragmentada ou extremamente detalhada – o que pode ser fonte de estresse ou, ao contrário, de talentos únicos. Como observa Grandin: “A necessidade de uniformidade e a atenção ao detalhe são elementos constitutivos da experiência autista” (Grandin; Panek, 2024, p. 13).

Além dos desafios, é fundamental reconhecer as potencialidades que emergem dessa singularidade. Indivíduos com TEA podem demonstrar:

- Habilidades excepcionais em áreas específicas (matemática, música, memória);
- Alto grau de foco e perseverança;
- Pensamento visual avançado;
- Capacidade elevada de detecção de padrões e regularidades (Masataka *et al.*, 2018; Machado *et al.*, 2019).

Essas características constituem o que o movimento da neurodiversidade defende como formas legítimas de ser e estar no mundo, não como patologia, mas como variações do funcionamento neurológico humano (Ortega, 2009).

#### QUADRO 6 – CARACTERÍSTICAS DO PROCESSAMENTO SENSORIAL INCOMUM PRESENTES NA NEURODIVERSIDADE DOS AUTISTAS

Habilidade específica	Funcionalidade
Apreciação ao detalhe	Grande habilidade que permite às pessoas com autismo serem excelentes em julgamentos estéticos, sobretudo, no âmbito musical e em artes visuais, além de possibilitar maior riqueza de detalhes ao criar histórias
Perspectiva sensorial aprimorada	Facilidade de melhor perspectiva espacial retratando, por exemplo, paisagens com maiores detalhes além de demonstrarem maior julgamento musical
Desenvolver conhecimento em domínios específicos	Maiores aprendizados em áreas de interesses específicos
Elevada facilidade em reconhecer padrões	Favorece as compreensões no processo de reconhecimento social e fuga ao sofrerem <i>bullying</i>
Habilidades visuais aumentadas	São apontadas como requisitos fortes no mercado de trabalho
Apreço por objetos inanimados	Capacidade de conexões sociais dentro de áreas não sociais, o que facilitaria o desenho de “objetos inumanos”

FONTE: Elaborado com base em Masataka *et al.* (2018) e Machado *et al.* (2019).

Esse quadro apresenta de maneira resumida as habilidades associadas ao funcionamento neurodivergente, como “apreciação ao detalhe”, “facilidade em reconhecer padrões” e “perspectiva sensorial ampliada”, conforme sistematizado por Masataka *et al.* (2018) e Machado *et al.* (2019).

Reconhecer essas dimensões é essencial para superar abordagens normativas e capacitistas, que invisibilizam os modos singulares de comunicação e de aprendizagem das pessoas autistas. Como defende Costa (2023, p. 26), “nenhum indivíduo com TEA pode ser tratado da mesma forma, o que impossibilita a aplicação de uma única abordagem terapêutica ou pedagógica”.

A valorização da variabilidade no TEA contribui para a construção de ambientes educacionais mais equitativos, que respeitam os tempos, modos e interesses dos

sujeitos. Essa compreensão também orienta a elaboração de práticas pedagógicas que partem das potencialidades dos estudantes – e não de suas supostas “faltas”.

### 3.4 DO MODELO BIOMÉDICO AO MODELO BIOPSIKOSSOCIAL

A compreensão do Transtorno do Espectro Autista (TEA) evoluiu significativamente nas últimas décadas, acompanhando mudanças nos modelos conceituais que fundamentam tanto a prática clínica quanto as políticas educacionais. Inicialmente interpretado exclusivamente sob o enfoque biomédico, o autismo era entendido como um transtorno individual centrado em déficits e desvios do funcionamento típico, cuja abordagem privilegiava o diagnóstico, a medicalização e a busca por intervenções corretivas.

O modelo biomédico, predominante até os anos 1980, concebe a deficiência como um problema a ser tratado ou corrigido, localizando o “dano” no corpo ou na mente do sujeito. No caso do autismo, esse paradigma sustentava estratégias que visavam à normalização do comportamento e à remediação das chamadas “falhas de desenvolvimento”. Como aponta Mello (2010), esse modelo propõe intervenções terapêuticas que visam alinhar o sujeito a padrões normativos de funcionamento e adaptação social.

No entanto, com o avanço dos estudos sociais da deficiência, consolidou-se o chamado modelo social, formulado inicialmente no Reino Unido por movimentos de pessoas com deficiência. Essa abordagem desloca o foco do déficit individual para as barreiras sociais, físicas e atitudinais que limitam a participação plena de pessoas com deficiência na vida comunitária. De acordo com Bampi *et al.* (2010), é a sociedade – com suas estruturas excludentes – que produz a deficiência, e não apenas a condição biológica do indivíduo.

A tensão entre esses dois paradigmas levou ao desenvolvimento de uma perspectiva mais integrada: o modelo biopsicossocial. Proposto oficialmente pela Organização Mundial da Saúde (OMS) com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), esse modelo considera os aspectos biológicos, psicológicos e sociais como elementos interdependentes para a compreensão da saúde, da deficiência e da funcionalidade humana. Segundo a OMS (2001), as barreiras contextuais e ambientais são tão relevantes quanto os fatores orgânicos para o bem-estar e a participação social dos indivíduos.

[...] A integração da dimensão psicossocial ao ensino e às práticas em saúde, visando à construção de um modelo biopsicossocial em contraposição ao modelo biomédico que se cristalizou nos últimos séculos, tem ganhado impulso a partir de contribuições que emergiram de diversas áreas de conhecimento (De Marco, 2006, p. 61).

A adoção do modelo biopsicossocial no campo do autismo possibilita o reconhecimento da singularidade dos sujeitos autistas e de suas potencialidades, sem reduzi-los a rótulos clínicos. Nesse sentido, ganha força o conceito de neurodiversidade, formulado no final dos anos 1990 por ativistas e pesquisadores do espectro autista. De acordo com Ortega (2009, p. 72), a neurodiversidade propõe que variações neurológicas como o autismo não sejam tratadas como distúrbios, mas como formas legítimas e diversas de existir e perceber o mundo.

[...] o conceito de 'neurodiversidade' tenta salientar que a 'conexão neurológica' atípica (ou neurodivergente) não é [...] uma doença a ser tratada e, se possível, curada. Trata-se antes de uma diferença humana que deve ser respeitada como outras diferenças (sexuais, raciais, entre outras).

Essa mudança de paradigma repercute diretamente no campo educacional, pois sustenta a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas que reconheçam e valorizem os diferentes modos de aprender, comunicar e interagir presentes entre os estudantes autistas. Ao invés de focalizar exclusivamente os déficits, o modelo biopsicossocial propõe o planejamento de estratégias educativas que considerem não apenas as necessidades individuais, mas também a reorganização do ambiente escolar, a articulação com as famílias e a construção coletiva da acessibilidade. Como destaca Ferreira (2022, p. 29), “o modelo biopsicossocial defendido pelo movimento da neurodiversidade vem se afirmando, progressivamente, em face de uma visão mais humanizada da pessoa com deficiência e das formas de tratamento oferecidas a elas”. Nessa mesma direção, Wuo, Yaedu e Wayszceyk (2019) ressaltam que o reconhecimento da singularidade autista deve orientar o desenvolvimento de recursos pedagógicos que rompam com a lógica da padronização e promovam o acolhimento da diversidade como um valor educativo e ético.

A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) constitui uma base metodológica essencial para a consolidação do modelo biopsicossocial, pois propõe uma análise integrada do funcionamento humano a partir da interação entre aspectos corporais, atividades cotidianas, participação social e fatores contextuais. Diferentemente da CID, que tem como foco o diagnóstico das condições de saúde, a CIF orienta-se pela avaliação da funcionalidade e pela

identificação das barreiras e facilitadores presentes nos ambientes onde o sujeito está inserido. Essa perspectiva amplia o campo de aplicação da CIF para além da saúde, tornando-a uma ferramenta valiosa também na formulação de práticas pedagógicas inclusivas. Como observa Ferreira (2022, p. 29), “a CIF adota o modelo humanizado e se adequa às dimensões propostas no modelo biopsicossocial”, alinhando-se às exigências de uma educação comprometida com o respeito à diversidade e com o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Por fim, o modelo biopsicossocial revela-se o mais coerente com os princípios da inclusão escolar e com os compromissos assumidos por marcos internacionais e pela legislação educacional brasileira. Ao reconhecer a deficiência como um fenômeno relacional – produzido na interação entre sujeito e contexto –, ele sustenta práticas pedagógicas que ultrapassam a lógica da compensação e investem na transformação das condições institucionais, curriculares e afetivas que limitam o acesso, a permanência e a aprendizagem de estudantes com deficiência.

### 3.5 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO ESCOLAR

A presença de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas demanda transformações profundas nas práticas pedagógicas, curriculares e institucionais. Compreender o autismo a partir do modelo biopsicossocial significa reconhecer que o processo de escolarização não pode se basear na padronização, mas deve valorizar a diversidade de modos de aprender, comunicar e interagir.

Nesse sentido, Ferreira (2022) ressalta que a inclusão escolar de estudantes autistas exige a superação de um olhar estritamente clínico ou médico, propondo uma abordagem que articule as dimensões cognitivas, emocionais, relacionais e sociais do desenvolvimento. Essa perspectiva implica repensar o currículo, os métodos de avaliação e o próprio ambiente escolar, assegurando a acessibilidade pedagógica e a participação plena.

Diversas práticas têm se mostrado eficazes nesse contexto, como o uso de recursos visuais estruturados, a organização de rotinas previsíveis, a adoção de comunicação alternativa e aumentativa (CAA) e o fortalecimento da mediação entre escola e família.

Nesse sentido, a pesquisa de Ferreira (2022, p. 29) propõe algumas estratégias práticas para a inclusão de estudantes com TEA, destacando que:

[...] destacaram-se possibilidades educacionais inovadoras como a utilização do Plano Educacional Individualizado (PEI), o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), a Diferenciação Curricular e o Ensino Colaborativo com o intuito de contemplar a diversidade presente nas salas de aula e de atender as necessidades específicas de estudantes autistas ou com outras deficiências.

Como alerta Grandin (2024, p. 7), é fundamental evitar o reducionismo dos rótulos diagnósticos e concentrar-se nas potencialidades de cada sujeito: "Quero alertar pais, professores e terapeutas para que evitem se prender a rótulos. Eles não são precisos. Rogo-lhes não permitam que uma criança ou um adulto sejam definidos por um rótulo do DSM."

Além disso, o planejamento educacional deve considerar a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) como ferramenta complementar ao diagnóstico médico. A CIF permite mapear, de maneira sistêmica, as barreiras e os facilitadores presentes no ambiente escolar, abrangendo aspectos físicos, sociais e atitudinais que impactam a participação dos estudantes. Coelho, Vilalva e Hauer (2019) ressaltam que, no caso do autismo, existe uma modificação no funcionamento das capacidades psicossociais gerais, impactando o desenvolvimento de habilidades de interação e comunicação.

Nesse horizonte, compreender o autismo no contexto escolar, como destaca Guerra (2021), implica abandonar a expectativa de normalização e investir em estratégias pedagógicas sensíveis às singularidades dos estudantes, com foco na escuta ativa, na construção de vínculos e na produção compartilhada de sentidos.

Para orientar essa transformação, destaca-se a importância do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), abordagem que propõe a criação de currículos e práticas pedagógicas flexíveis desde a concepção, visando atender à diversidade de estudantes, sem a necessidade de adaptações posteriores (Meyer; Rose; Gordon, 2014). O DUA parte do princípio de que as diferenças individuais são previsíveis e, portanto, devem ser contempladas no planejamento educacional, garantindo múltiplas formas de representação, expressão e engajamento.

No caso específico de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, o DUA articula-se com práticas baseadas em evidências que apontam a eficácia do apoio visual na promoção da previsibilidade, da autonomia e da organização do comportamento (Grandin, 2017; Costa, 2023). Devido às alterações nas funções executivas, comuns em indivíduos com TEA, a utilização de rotinas visuais – tais como agendas sequenciais, roteiros ilustrados e pictogramas – constitui uma estratégia

fundamental para favorecer a compreensão do tempo, a antecipação de atividades e a redução da ansiedade. De acordo com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), estudantes autistas tendem a responder positivamente a estímulos visuais estruturados, que atuam como facilitadores da participação plena no ambiente escolar (OMS, 2001).

A escuta sensível é, também, uma dimensão ética da educação inclusiva. Como argumenta Ribeiro (2019), ampliar a escuta das vozes historicamente silenciadas – como as de pessoas com deficiência – é um gesto político que desafia as hierarquias do saber escolar e reconhece o direito à diferença.

Nesse sentido, a inclusão de estudantes com TEA não deve ser pensada como um favor ou concessão, mas como o exercício pleno do direito à educação. Isso exige, como defende Costa (2023), que o planejamento pedagógico seja flexibilizado, respeitando os perfis de aprendizagem diferenciados e promovendo interações mais justas, afetivas e significativas.

Em síntese, o desafio contemporâneo das escolas é abandonar práticas homogeneizantes e adotar posturas pedagógicas que acolham a diversidade neurológica como parte constitutiva da experiência escolar. Como afirma Prizant (2024), compreender o autismo é compreender modos diferentes de ser e de se comunicar, não como falhas, mas como expressões legítimas da condição humana. Nesse processo, a educação se torna, de fato, um espaço de inclusão e de reconhecimento.

Assim, ao compreender o autismo como uma forma legítima de estar no mundo, torna-se indispensável que os contextos escolares se reorganizem para garantir acessibilidade pedagógica e respeito às singularidades. Essa reorganização não se limita ao plano discursivo ou normativo, mas exige a implementação concreta de estratégias que favoreçam o engajamento, a autonomia e a participação ativa dos estudantes com TEA. Com base nessas premissas, o próximo capítulo aprofunda a análise das práticas educacionais e das estratégias inclusivas voltadas especificamente a esse público, com foco na articulação entre teoria e prática, na mediação com tecnologias digitais e nos desafios enfrentados pelos docentes em sala de aula.

## **4 PRÁTICAS EDUCACIONAIS E ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS PARA ESTUDANTES COM TEA**

O reconhecimento do direito à educação inclusiva impõe à escola o desafio de transformar práticas, currículos e ambientes para acolher as singularidades dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Este capítulo busca discutir as práticas pedagógicas e estratégias educacionais que favorecem a inclusão escolar de estudantes autistas, a partir de uma perspectiva biopsicossocial. Inicialmente, aborda-se a escola como espaço de acolhimento e desenvolvimento, para então analisar as barreiras e desafios enfrentados no cotidiano escolar, apresentar práticas pedagógicas baseadas em evidências e, por fim, refletir sobre o potencial das tecnologias digitais como aliadas na promoção da aprendizagem e da participação desses estudantes.

### **4.1 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE ACOLHIMENTO E DESENVOLVIMENTO**

A escola é, por excelência, um espaço de convivência, aprendizagem e formação de subjetividades. No caso de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), esse espaço deve se constituir como território de acolhimento, reconhecimento das diferenças e promoção de desenvolvimento pleno, respeitando as especificidades neurológicas, sensoriais e sociais de cada indivíduo.

A garantia do direito à educação, conforme previsto na Constituição Federal (1988), no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), implica mais do que o acesso físico à escola: exige permanência com qualidade, participação e aprendizagem significativa.

Como afirma Mantoan (2003), a inclusão não se refere apenas à presença de alunos com deficiência na escola regular, mas à transformação da própria lógica escolar, tornando-a sensível às diferenças e comprometida com a aprendizagem de todos. Essa perspectiva exige a revisão de práticas pedagógicas, currículos, tempos e espaços escolares, a fim de atender à diversidade de modos de aprender, interagir e expressar-se.

A presença de estudantes autistas desafia modelos tradicionais baseados na homogeneidade e exige ações pedagógicas ancoradas na flexibilização curricular, na escuta ativa e na mediação interprofissional. Conforme destaca Ferreira (2022), pensar a educação na perspectiva biopsicossocial pressupõe reconhecer que a

deficiência emerge da interação entre sujeito e ambiente, sendo responsabilidade da escola a promoção de estratégias que reduzam barreiras e ampliem possibilidades.

Nesse sentido, o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) se mostra como uma ferramenta fundamental para articular necessidades específicas, apoios pedagógicos e objetivos de aprendizagem viáveis. O uso da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), já abordado no capítulo anterior, também contribui para o mapeamento de habilidades, limitações e fatores contextuais que impactam o desempenho escolar (OMS, 2001).

**QUADRO 7 – EXEMPLO DE APLICAÇÃO DA CIF NA ORGANIZAÇÃO DOS APOIOS PEDAGÓGICOS PARA ESTUDANTES COM TEA**

<b>Domínio da CIF</b>	<b>Descrição no contexto escolar</b>	<b>Exemplo de apoio pedagógico</b>
Funções mentais (b117, b140, b144)	Alterações nas funções da atenção, memória e organização	Uso de agenda visual por meio de apoio visual, organizando as informações passo a passo
Comunicação (d310, d315)	Necessidades complexas de comunicação.	Comunicação aumentativa alternativa, por meio de sistemas robustos de baixa e alta tecnologia
Aprendizagem e aplicação de conhecimento	Dificuldades na generalização e abstração de conceitos	Ensino explícito por meio de informações e materiais concretos, ensino estruturado, recursos visuais
Interações e relações interpessoais	Déficits na reciprocidade social e leitura de sinais sociais	Mediação social, momentos de socialização guiada
Mobilidade e manipulação de objetos	Habilidades motoras finas ou grossas afetadas, resistência ao toque	Materiais adaptados, ergonomia e respeito ao espaço pessoal
Fatores ambientais	Barulhos, iluminação, estímulos sensoriais inadequados no ambiente escolar	Sala de recursos, materiais de acomodação sensorial, roteiros visuais, recursos de comunicação aumentativa e alternativa

FONTE: Elaborado pela autora (2025).

Além disso, estratégias como o uso de recursos visuais estruturados, comunicação alternativa e aumentativa, a criação de rotinas previsíveis e a organização de ambientes e recursos sensoriais adaptados são apontadas por diversos autores como eficazes para apoiar a autonomia e o engajamento desses estudantes no cotidiano escolar (Costa, 2023; Grandin, 2017; Guerra, 2021).

Além das adaptações de rotinas e do uso de tecnologia assistiva, práticas pedagógicas baseadas em recursos sensoriais, como a música, também têm demonstrado potencial para favorecer a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Segundo Santos e Mendes (2023), a música pode atuar como mediadora do desenvolvimento de habilidades comunicativas, cognitivas e sociais de

crianças autistas, ao estimular diferentes canais sensoriais e promover formas alternativas de expressão e interação no ambiente escolar. Nesse sentido, Brochado, Lopes e Tarniowicz (2023) destacam que a utilização de recursos sensoriais, como a música, pode potencializar a comunicação, a socialização e a aprendizagem de estudantes com TEA, ao estimular múltiplas vias sensoriais e favorecer a expressão alternativa. A utilização planejada da música, respeitando as necessidades sensoriais individuais, configura-se como estratégia de apoio que reforça a importância de abordagens pedagógicas flexíveis e centradas no estudante.

A colaboração entre professores, famílias e profissionais da saúde deve ser estimulada como prática pedagógica, fortalecendo a construção coletiva do cuidado. Para Prizant (2024), compreender o autismo é, antes de tudo, compreender a pessoa em sua totalidade, em vez de fixar-se nas limitações. A escuta sensível e a valorização das formas alternativas de comunicação e expressão são caminhos potentes para a inclusão genuína.

Por fim, o reconhecimento da escola como espaço de formação cidadã e desenvolvimento de potencialidades reforça a necessidade de políticas educacionais que não apenas permitam o ingresso de estudantes com TEA, mas também promovam uma transformação institucional. Como defendem Stainback e Stainback (1999), a educação inclusiva é um compromisso ético com a justiça social, e não uma concessão.

#### 4.2 BARREIRAS E DESAFIOS NO COTIDIANO ESCOLAR PARA ESTUDANTES COM TEA

Apesar dos avanços legislativos e da crescente mobilização social em torno da inclusão escolar, a efetivação dos direitos educacionais dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ainda esbarra em múltiplas barreiras no cotidiano das escolas. Essas barreiras, muitas vezes invisíveis, impactam não apenas o acesso, mas, sobretudo, a permanência e o desenvolvimento pleno dos estudantes, revelando a necessidade de profundas transformações nas práticas pedagógicas e institucionais.

Entre os principais desafios, destaca-se a insuficiência de formação docente específica para lidar com as singularidades do TEA. Como apontam Lobato (2021) e Ferreira (2022), muitos professores reconhecem a importância da inclusão, mas relatam sentir-se despreparados para adaptar o currículo, manejar comportamentos

desafiadores e utilizar estratégias como a Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) ou tecnologia assistiva. A ausência de formação adequada compromete não apenas a efetividade das práticas pedagógicas, mas também a construção de vínculos de confiança e reconhecimento com os estudantes autistas.

Além da formação, persiste uma resistência institucional que dificulta a consolidação de práticas inclusivas. Em muitas escolas, a inclusão ainda é percebida como uma responsabilidade exclusiva do professor da sala comum, desconsiderando a necessidade de um projeto pedagógico coletivo e comprometido com a diversidade. Estudos como os de Braunstein (2020) e Mozzeti (2022) evidenciam que a falta de articulação entre gestão escolar, coordenação pedagógica e corpo docente perpetua práticas excludentes, impedindo a criação de ambientes verdadeiramente acolhedores.

O ambiente físico da escola também pode se constituir em uma barreira sensorial significativa para estudantes com TEA. Muitos deles apresentam hipersensibilidades ou hipossensibilidades a estímulos como luz, ruídos, cheiros e texturas, e a falta de adaptações nos espaços escolares pode gerar desconforto, ansiedade ou até crises sensoriais. Como assinalam Costa (2022) e David (2024), medidas simples, como o uso de roteiros visuais, a criação de espaços sensoriais de regulação e o respeito às necessidades sensoriais individuais, são fundamentais para a construção de um ambiente escolar acessível.

As dificuldades de comunicação e interação social, características centrais do TEA, constituem outro desafio cotidiano. Muitos estudantes autistas utilizam formas alternativas de comunicação ou apresentam dificuldades na interpretação de sinais sociais, o que exige da escola uma escuta atenta, a mediação social intencional e o uso de estratégias comunicativas diversificadas. Vieira (2021) e Pinto (2023) destacam que a ausência dessas práticas pode levar ao isolamento social e ao comprometimento da participação escolar, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que promovam vínculos significativos.

A insuficiência de recursos humanos e materiais adequados agrava ainda mais essas barreiras. A falta de mediadores escolares capacitados, de materiais pedagógicos acessíveis e de tecnologia assistiva compromete o atendimento às necessidades específicas dos estudantes com TEA, sobrecarregando os professores e limitando as possibilidades de intervenção pedagógica. Como evidenciam Cananéa (2020) e Souza (2022), a inclusão efetiva exige investimentos estruturais que

garantam as condições materiais e humanas necessárias para uma prática pedagógica inclusiva e de qualidade.

Outro aspecto é a fragilidade das parcerias entre escola e família. Embora a legislação e as diretrizes educacionais enfatizem a importância da participação familiar no processo de inclusão, muitos contextos escolares ainda negligenciam essa colaboração, dificultando a construção de práticas educativas integradas e contextualizadas. Bouffleur (2021) e Brasil (2022) ressaltam que a inclusão escolar de estudantes autistas depende de uma articulação contínua e respeitosa entre família e escola, capaz de promover a troca de saberes, o fortalecimento das estratégias de apoio e o respeito às singularidades de cada estudante.

Esses desafios revelam que a inclusão de estudantes com TEA exige mais do que boas intenções ou práticas isoladas. Ela demanda uma transformação profunda da cultura escolar, capaz de reconhecer a diversidade humana como valor constitutivo do espaço educativo e de construir práticas que respeitem e potencializem as múltiplas formas de ser, comunicar, aprender e participar. Nas próximas seções, serão abordadas estratégias pedagógicas e o uso de tecnologias digitais como recursos potenciais para superar algumas dessas barreiras, ampliando as possibilidades de inclusão e desenvolvimento dos estudantes com TEA no contexto escolar.

#### 4.3 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO: PRÁTICAS BASEADAS EM EVIDÊNCIAS

A superação das barreiras identificadas no cotidiano escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) demanda a implementação de estratégias pedagógicas fundamentadas em evidências, que reconheçam a singularidade de cada estudante e promovam sua participação ativa no ambiente escolar. Para além de adequações pontuais, faz-se necessária uma transformação profunda das práticas educativas, a fim de garantir o direito à aprendizagem com qualidade e equidade.

Uma primeira estratégia essencial é a flexibilização curricular, entendida não como uma diminuição de conteúdos, mas como uma reorganização das atividades, métodos e avaliações para atender aos diferentes modos de aprender. Conforme defendem Costa (2023) e Ferreira (2022), a adaptação curricular deve ser planejada de forma individualizada, respeitando o ritmo, os interesses e as potencialidades de cada estudante. A flexibilização possibilita que o currículo se torne acessível,

relevante e significativo, favorecendo o engajamento e a autonomia dos estudantes com TEA.

Outro recurso de comprovada eficácia é o uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA). Ferramentas e dispositivos de baixa ou alta tecnologia podem ampliar significativamente as possibilidades de expressão e compreensão dos estudantes, sobretudo daqueles com necessidades complexas de comunicação (Grandin, 2024; Guerra, 2021). Como aponta Vieira (2021), garantir múltiplos canais de comunicação é fundamental para construir ambientes escolares mais inclusivos e responsivos à diversidade comunicativa.

O uso de recursos visuais para a organização de rotinas estruturadas também emerge como uma prática de grande impacto. Estudantes com TEA se beneficiam de ambientes previsíveis, onde atividades e transições são anunciadas e acompanhadas por sinais visuais e instruções claras (David, 2024; Coutinho, 2023). A utilização de agendas visuais, quadros de rotina e scripts de atividades não apenas reduz a ansiedade e o estresse, mas também favorece a autonomia e a autorregulação.

O Planejamento Educacional Individualizado (PEI) configura-se como um instrumento indispensável para a efetivação da inclusão escolar. Elaborado de forma colaborativa entre professores, profissionais de apoio e família, o PEI permite articular metas pedagógicas individualizadas, estratégias de ensino diferenciadas e mecanismos de avaliação adaptados (Ferreira, 2022; Costa, 2023). Mais do que um documento burocrático, o PEI deve ser compreendido como um compromisso ético-pedagógico de assegurar trajetórias escolares significativas.

Complementarmente, a adoção da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) como ferramenta de avaliação amplia a compreensão sobre as potencialidades e barreiras vivenciadas pelos estudantes. Conforme orienta a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2001), a CIF permite mapear não apenas as limitações, mas também os fatores contextuais que podem ser potencializados para promover a participação e o aprendizado, consolidando uma abordagem genuinamente biopsicossocial no planejamento pedagógico.

A construção de práticas educativas inclusivas, portanto, exige uma articulação permanente entre teoria e prática, fundamentada na escuta sensível dos sujeitos, na valorização da diversidade e no compromisso ético com a transformação social. Como sintetiza Prizant (2024), a inclusão efetiva não se alcança apenas adaptando métodos,

mas principalmente reconhecendo e celebrando as diferentes formas de ser e aprender presentes na escola.

#### 4.4 TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO ALIADAS DA INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TEA

Tecnologia é um processo contínuo por meio do qual a humanidade molda, modifica e aprimora a qualidade de vida, criando instrumentos e aplicando o conhecimento científico para o desenvolvimento de produtos e processos.

A Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) refere-se ao conjunto de tecnologias portáteis, que incluem instrumentos de apresentação visual e sonora, além da microinformática, promovendo novas formas de interatividade.

A Tecnologia Digital, por sua vez, está diretamente relacionada ao uso da internet e às mudanças que ela propicia no trabalho, no lazer, nos cuidados com a saúde e na comunicação. A rápida evolução dessas tecnologias impacta significativamente a cultura e as formas de interação social.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) correspondem ao uso do computador e da internet como instrumentos principais, diferenciando-se das TIC pela centralidade do ambiente digital.

A Tecnologia Assistiva configura-se como uma área interdisciplinar voltada para a inclusão social, abrangendo produtos, metodologias e serviços que promovem a autonomia e a participação de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

As Tecnologias Educacionais referem-se aos recursos tecnológicos utilizados no ensino para facilitar a transmissão do conhecimento e ampliar a interação dos estudantes com dispositivos digitais voltados à aprendizagem.

Por fim, a Tecnologia Social diz respeito a processos coletivos que questionam e promovem o desenvolvimento de forma democrática, possibilitando a apropriação dos saberes científicos e históricos pelas comunidades, com vistas à redução das desigualdades sociais (Adaptado de Brito; Simonian, 2016, p. 183-184).

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) representam uma poderosa aliada na construção de práticas pedagógicas inclusivas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Quando utilizadas de forma planejada e sensível às necessidades individuais, essas tecnologias potencializam a comunicação, a organização da rotina escolar, a aprendizagem acadêmica e a

interação social, ampliando as possibilidades de participação plena no ambiente educacional.

No campo da comunicação, os aplicativos de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) desempenham um papel fundamental, pois refere-se a uma área de prática e pesquisa, tanto clínica quanto educacional, voltada a pessoas com necessidades complexas de comunicação. A Comunicação Aumentativa e Alternativa segundo a ISAAC Brasil (International Society for Augmentative and Alternative Communication - Brasil) 2023 consiste em um conjunto de ferramentas e estratégias que visam superar os desafios diários de comunicação enfrentados por pessoas com comprometimento na linguagem oral, na produção de significados e na interação.

As ferramentas da CAA englobam materiais específicos, como sistemas de símbolos gráficos desenvolvidos para essa finalidade, organizados por categorias sintáticas e semânticas. Além disso, empregam-se fotos, a palavra escrita e o alfabeto.

Esses símbolos gráficos podem ser arranjados em recursos de baixa tecnologia, como uma simples folha de papel, ou em alta tecnologia, como computadores e tablets.

O princípio fundamental da CAA é o reconhecimento de que a comunicação pode ocorrer de diversas maneiras além da fala. Isso inclui um olhar compartilhado, expressões faciais, gestos, toque, escrita, apontar para símbolos ou imagens, ou usar equipamentos com voz sintetizada, tudo para possibilitar a interação.

Entre esses recursos, destaca-se o uso de sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) robusta, que oferecem vocabulário extenso, organizado em categorias e adaptável às necessidades comunicativas de cada estudante. Softwares robustos de CAA, como os sistemas baseados em símbolos dinâmicos, possibilitam que o estudante expresse não apenas necessidades básicas, mas também sentimentos, opiniões, narrativas e conceitos mais complexos. Essa ampliação do repertório comunicativo favorece o desenvolvimento da linguagem, a autonomia e a participação ativa no ambiente escolar (Beukelman; Mirenda, 2013; Brochado; Lopes; Tarniowicz, 2023).

A implementação de sistemas robustos de CAA requer planejamento pedagógico cuidadoso, formação continuada dos docentes e envolvimento da família, assegurando que o recurso seja incorporado de maneira significativa e funcional ao cotidiano educativo. Conforme destaca a cartilha elaborada pelo grupo

Comunic@TEA e o TEAMM/UNIFESP (2023), a CAA deve ser entendida não apenas como um recurso pedagógico, mas como um direito de acessibilidade comunicacional. A CAA robusta, quando associada a práticas sistemáticas de modelagem e uso cotidiano, amplia a participação social, a expressão de preferências e a construção de vínculos, elementos fundamentais para o desenvolvimento integral de estudantes com necessidades complexas de comunicação.

As TDICs também se mostram valiosas na organização da rotina escolar, aspecto sensível para o desenvolvimento de estudantes autistas. Plataformas digitais que permitem a criação de agendas visuais interativas, lembretes sequenciais e cronogramas personalizados contribuem para reduzir a ansiedade frente a imprevistos, favorecendo a previsibilidade e a autonomia (David, 2024; Coutinho, 2023).

No campo do ensino-aprendizagem, softwares de ensino visual e plataformas educativas adaptativas possibilitam a apresentação de conteúdos de forma multimodal, respeitando diferentes estilos cognitivos e favorecendo a compreensão de conceitos abstratos. A utilização de recursos como vídeos, infográficos tornar o processo de aprendizagem mais significativo, engajador e acessível para estudantes com TEA.

É importante destacar, no entanto, que o uso das tecnologias digitais não deve ser encarado como solução isolada para os desafios da inclusão escolar. Conforme salientam Ferreira (2022) e Lopes (2022), sua efetividade depende de uma mediação pedagógica intencional, que considere as especificidades de cada estudante, promova a interação humana e esteja integrada a práticas educacionais inclusivas mais amplas.

Dessa maneira, as TDICs configuram-se como instrumentos potentes para ampliar as possibilidades de comunicação, aprendizagem e socialização, desde que inseridas em uma proposta pedagógica ética, crítica e centrada na pessoa. A próxima etapa deste trabalho aprofundará a análise sobre a produção acadêmica recente que discute o papel das tecnologias digitais no processo de inclusão escolar de estudantes com TEA, visando identificar tendências, lacunas e caminhos possíveis para fortalecer essa atuação.

## **5 PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE TECNOLOGIAS DIGITAIS E INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA: PANORAMA E ANÁLISE**

A construção de práticas pedagógicas inclusivas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) requer a mobilização de diferentes saberes, entre eles, o conhecimento sobre tecnologias digitais e sua aplicação no contexto escolar. Nesse sentido, o presente capítulo tem como objetivo apresentar e analisar criticamente a produção acadêmica recente sobre o uso de tecnologias digitais no processo de inclusão escolar de estudantes com TEA, considerando os avanços, limites e lacunas existentes.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), selecionada como base principal devido à sua abrangência e relevância na disseminação da produção científica nacional. A investigação concentrou-se em estudos publicados entre 2020 e 2024, período marcado por significativas transformações sociais, educacionais e tecnológicas. A pandemia de COVID-19, iniciada em 2020, acelerou a adoção de tecnologias digitais no ensino, evidenciou desigualdades estruturais e impulsionou o debate sobre acessibilidade e inclusão. No campo da educação especial, essas mudanças fomentaram discussões sobre formação docente, adaptação curricular e uso pedagógico das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Paralelamente, observou-se o avanço de políticas públicas voltadas à inclusão e a valorização da neurodiversidade nos discursos acadêmicos e institucionais. Ao privilegiar esse intervalo recente, a pesquisa busca captar os desdobramentos dessas transformações no campo da inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), identificando tanto as inovações quanto as lacunas ainda presentes na produção científica nacional.

A partir da definição de critérios específicos de busca, inclusão e exclusão, foram identificadas dissertações e teses que abordam, direta ou indiretamente, a relação entre autismo, inclusão escolar e tecnologias. O levantamento de dados foi seguido da análise dos estudos selecionados, organizada em blocos temáticos que permitem evidenciar convergências, divergências e tendências emergentes na produção acadêmica.

O capítulo está estruturado em cinco partes principais: a descrição dos procedimentos de busca e seleção dos trabalhos; o perfil geral da produção acadêmica analisada; a análise temática dos estudos agrupados em blocos; as considerações finais sobre as lacunas e potencialidades identificadas; e, por fim, a

conexão desses achados com o desenvolvimento do produto educacional KITEA, apresentado no capítulo seguinte.

Com isso, busca-se não apenas analisar a produção acadêmica recente sobre o tema, mas também oferecer subsídios para a elaboração de materiais pedagógicos que dialoguem diretamente com as demandas práticas dos profissionais da educação, contribuindo para a construção de uma escola mais inclusiva e sensível à neurodiversidade.

## 5.1 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA E PROCEDIMENTOS DE BUSCA

A presente pesquisa, desenvolvida no âmbito de um mestrado profissional em Educação e Novas Tecnologias, adota uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, orientada pela necessidade de compreender como as tecnologias digitais têm sido mobilizadas no processo de inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil. Mais do que mapear a produção acadêmica, a proposta visa construir um produto educacional aplicado, em consonância com os pressupostos formativos e interventivos do mestrado profissional.

A abordagem qualitativa foi escolhida por sua capacidade de captar a complexidade dos discursos, práticas e sentidos produzidos em torno da inclusão e da tecnologia na educação. A natureza desta pesquisa é de análise da produção acadêmica, com base no estudo de teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Essa base foi selecionada por sua abrangência e atualidade, reunindo pesquisas desenvolvidas em instituições brasileiras, o que permite traçar um panorama consistente e representativo das contribuições acadêmicas no campo da inclusão escolar mediada por tecnologias digitais.

Optou-se por não realizar entrevistas, observações ou outras formas de coleta empírica direta com professores ou estudantes. Essa decisão metodológica relaciona-se, por um lado, à viabilidade do projeto no tempo e escopo do mestrado e, por outro, ao interesse em identificar lacunas, convergências e contribuições já sistematizadas pela academia, a fim de subsidiar a criação de um material pedagógico baseado nas necessidades evidenciadas nos estudos analisados. Reconhece-se essa decisão como uma limitação, indicando-se a importância de que pesquisas futuras promovam

triangulações entre dados primários e secundários para aprofundamento e validação do produto educacional aqui proposto.

A busca pelos trabalhos foi realizada entre janeiro e março de 2024, na BDTD, utilizando cinco estratégias progressivas de combinação de palavras-chave. Inicialmente, o termo “autismo” retornou 1.839 trabalhos, sem delimitação temporal. A aplicação do filtro de publicações entre 2020 e 2024 reduziu esse número para 684. Em seguida, a inserção dos termos “inclusão escolar” e “ensino estruturado” permitiu refinar a amostra, obtendo-se um conjunto mais aderente aos objetivos da pesquisa. Por fim, a adição do termo “tecnologias” possibilitou a delimitação final do corpus, totalizando 27 trabalhos, sendo 21 dissertações de mestrado e 6 teses de doutorado.

Foram adotados os seguintes critérios de inclusão: (i) trabalhos publicados entre 2020 e 2024; (ii) disponíveis integralmente na BDTD; (iii) que mencionassem explicitamente os termos “autismo”, “inclusão escolar” ou “tecnologias digitais” no título, resumo ou palavras-chave; e (iv) que abordassem, ainda que indiretamente, o uso de tecnologias no contexto da inclusão de estudantes com TEA. Excluíram-se os trabalhos com foco estritamente biomédico ou psicológico, sem interface com o campo educacional, bem como aqueles que não atendiam ao recorte temático ou temporal estabelecido.

O Quadro 8, a seguir, sintetiza os resultados obtidos em cada uma das etapas da busca, especificando os termos utilizados, o número de trabalhos encontrados e os estudos selecionados para análise:

QUADRO 8 – BUSCA POR PALAVRAS-CHAVE

Busca	Palavra-chave	Período	Resultado	Escolhidos
1	“autismo”	_____	1.839	
2	“autismo”	2020-2024	684	
3	“autismo” “inclusão escolar”	2020-2024	160	12
4	“autismo” “inclusão escolar” “ensino estruturado”	2020-2024	22	7
5	“autismo” “inclusão escolar” “ensino estruturado” “tecnologias”	2020-2024	25	7

FONTE: Elaboração da autora com base nas pesquisas na BDTD (2025).

Esses procedimentos asseguraram a formação de um corpus consistente, representativo da produção recente, e suficientemente delimitado para possibilitar uma análise aprofundada sobre as práticas, avanços e lacunas no uso de tecnologias digitais para a inclusão escolar de estudantes com TEA.

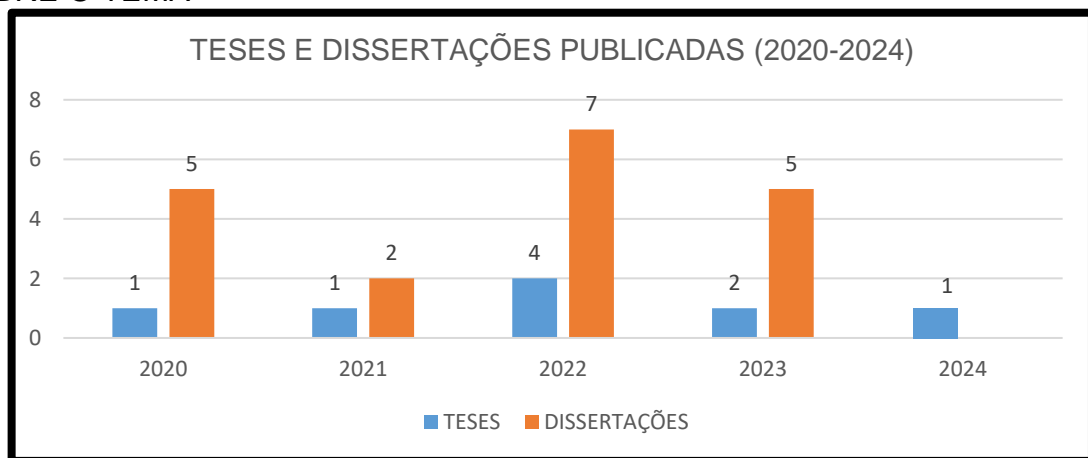
## 5.2 PERFIL GERAL DA PRODUÇÃO ACADÊMICA ANALISADA

Após a aplicação dos procedimentos de busca e seleção descritos na seção anterior, foram identificadas 27 pesquisas pertinentes ao tema "Tecnologias no Processo de Inclusão Escolar de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)", sendo 21 dissertações de mestrado e 6 teses de doutorado. Esses estudos compõem o corpus de análise deste capítulo.

O recorte temporal entre 2020 e 2024 revelou uma produção acadêmica crescente, com destaque para a predominância de dissertações sobre teses. Essa predominância indica que a temática tem sido amplamente explorada no âmbito dos programas de mestrado, especialmente em áreas ligadas à Educação, Educação Especial e Tecnologias Educacionais, refletindo uma preocupação prática e aplicada com a inclusão escolar.

O gráfico a seguir ilustra a distribuição dos trabalhos selecionados por ano de publicação:

**GRÁFICO 1 – NÚMERO DE DISSERTAÇÕES E TESES PUBLICADAS POR ANO SOBRE O TEMA**



FONTE: Elaboração da autora com base nos dados consultados (2024).

A análise inicial dos títulos, palavras-chave e resumos permitiu uma primeira aproximação dos focos predominantes nas pesquisas. Para sistematizar essas informações, foram elaboradas duas nuvens de palavras utilizando o software IRAMUTEQ: a primeira, a partir dos temas das pesquisas, e a segunda, a partir das palavras-chave registradas nos trabalhos.

Figura 1 – Nuvem de palavras sobre o tema das dissertações selecionadas

<sup>2</sup> A consulta na BDTD (<https://bdtd.ibict.br/vufind/>) foi realizada entre os dias 05 e 20 de abril de 2024.



rotina escolar estruturada e do apoio interdisciplinar às necessidades educacionais dos estudantes autistas.

Essa caracterização geral do corpus fornece as bases para a análise aprofundada que será desenvolvida nas próximas seções, nas quais os trabalhos serão agrupados tematicamente e criticamente discutidos à luz dos desafios e possibilidades da inclusão escolar mediada por tecnologias digitais.

### 5.3 ANÁLISE TEMÁTICA DOS ESTUDOS SELECIONADOS

A análise dos estudos selecionados revela que a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) envolve uma multiplicidade de fatores, que vão desde barreiras estruturais e pedagógicas até aspectos ligados à cultura escolar e ao uso de tecnologias digitais. Essa complexidade confirma a perspectiva da inclusão como um processo relacional e contextualizado, conforme proposto por autores como Booth e Ainscow (2002), que defendem a criação de culturas escolares inclusivas através da remoção de barreiras à participação e à aprendizagem.

Do mesmo modo, a concepção de deficiência adotada nesta análise dialoga com o modelo biopsicossocial, evidenciado na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (OMS, 2001), que compreende a deficiência como resultado da interação entre as condições de saúde dos indivíduos e os fatores contextuais do ambiente. Assim, a inclusão de estudantes com TEA não pode ser pensada apenas como responsabilidade individual do aluno ou do professor, mas sim como um compromisso coletivo, estruturado em políticas, práticas e culturas escolares acessíveis.

A seguir, serão apresentados quatro blocos analíticos resultantes da análise temática dos estudos, buscando articular os achados empíricos com as reflexões teóricas sobre inclusão escolar, neurodiversidade e o uso pedagógico de tecnologias digitais.

#### **5.3.1 Bloco 1 – Inclusão Escolar: Desafios e Práticas Pedagógicas Inclusivas**

A análise dos estudos selecionados revelou que um dos principais eixos de desafios enfrentados no processo de inclusão escolar de estudantes com TEA está relacionado à ausência de formação docente específica, à necessidade de práticas

pedagógicas individualizadas e à dificuldade de construção de rotinas estruturadas e ambientes de comunicação acessíveis.

Mantoan (2003) destaca que a resistência às práticas inclusivas decorre, em grande parte, da formação tradicional dos professores, que ainda privilegia uma concepção homogênea de aprendizagem e desconsidera a diversidade como elemento constitutivo da escola. Para a autora, a transformação da prática pedagógica exige não apenas novas técnicas, mas uma nova ética de reconhecimento e valorização das diferenças.

Aranha (2004) reforça que a inclusão escolar demanda a revisão do próprio conceito de normalidade escolar, propondo que o processo educativo esteja voltado para a promoção de ambientes que acolham a diversidade humana em suas múltiplas expressões, rompendo com lógicas de segregação e padronização.

Em consonância com essas perspectivas, os estudos de Oliveira (2020), Vieira (2021), Lobato (2021), Rosa (2023), Azevedo (2023), Soares (2023) e David (2024) apontam que a falta de formação adequada impacta diretamente na capacidade dos docentes de adaptar o currículo, mediar a interação social e utilizar estratégias de comunicação alternativa ou de ensino estruturado, como o método TEACCH.

Essas pesquisas convergem ao indicar que práticas pedagógicas efetivamente inclusivas requerem:

- Planejamento curricular flexível, respeitando os diferentes estilos de aprendizagem (Oliveira, 2020; Silva, 2020; Lobato, 2021; Rosa, 2023; Soares, 2023);
- Construção de ambientes comunicativos mediados por múltiplas linguagens (Vieira, 2021; Pinto, 2023);
- Implementação de rotinas pedagógicas estruturadas e individualizadas, que favoreçam a previsibilidade e a autonomia dos estudantes com TEA (David, 2024; Coutinho, 2023).

Tais resultados reforçam a importância de articular teoria e prática de forma crítica e contínua, conforme proposto por Freire (1996), para que os processos de ensino-aprendizagem não se limitem à adaptação superficial, mas promovam de fato o empoderamento dos estudantes em sua singularidade.

Conforme sintetizado no Quadro 09, ainda que haja esforços pontuais para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, persistem barreiras estruturais e culturais que dificultam a efetivação da inclusão escolar de estudantes com TEA.

QUADRO 9 – DESAFIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

<b>Autor(a)</b>	<b>Assunto</b>	<b>Convergências</b>	<b>Crítica</b>
Oliveira (2020)	Falta de práticas pedagógicas com intencionalidade e inclusivas	Planejamento curricular flexível, respeitando os diferentes estilos de aprendizagem	Há uma convergência na necessidade de formação docente e adaptação pedagógica, mas a tradução dessas necessidades em práticas efetivas ainda é um desafio
Lobato (2021)	Falta de práticas pedagógicas inclusivas, recursos humanos e pedagógicos		
Rosa (2023)	Caminharmos em direção a práticas e ações pedagógicas inclusivas que concebam a inclusão como sucesso na aprendizagem		
Soares (2023)	Necessidade de compreender as individualidades dos estudantes com TEA e realizar as adaptações personalizadas		
Silva (2020)	É importante repensar as adequações pedagógicas tanto para os estudantes com TEA quanto para os demais		
Vieira (2021)	Estratégias para inclusão de estudantes com TEA		
Pinto (2023)	A escuta sensível para contribuir com a inclusão de estudantes com TEA		
David (2024)	Necessidade de previsibilidade com rotina pedagógica utilizando a Tecnologia Assistiva	Construção de ambientes comunicativos mediados por múltiplas linguagens	
Coutinho (2023)	Importância da utilização da rotina escolar estruturada		
		Implementação de rotinas pedagógicas estruturadas e individualizadas, que favoreçam a previsibilidade e a autonomia dos estudantes com TEA	

FONTE: Elaborado pela autora com base nos estudos consultados (2025).

Entre os temas recorrentes nos estudos deste bloco, destacam-se:

- A insuficiência da formação inicial e continuada dos professores para lidar com as especificidades do TEA;
- A necessidade de adaptações curriculares significativas que respeitem a singularidade de cada estudante;
- A importância da comunicação e interação social como eixos centrais para a inclusão;
- A valorização das rotinas estruturadas como suporte à organização e autonomia dos estudantes;
- As dificuldades enfrentadas no dia a dia escolar devido à falta de planejamento específico e apoio institucional.

A crítica comum entre os estudos refere-se à distância ainda existente entre as diretrizes legais e as práticas efetivamente implementadas nas escolas, revelando a necessidade de políticas públicas mais eficazes e de apoio contínuo à formação docente.

### **5.3.2 Bloco 2 – A Importância do Trabalho Colaborativo no Processo de Inclusão Escolar**

A análise dos estudos agrupados neste bloco evidenciou que o trabalho colaborativo entre professores, mediadores escolares, famílias e demais profissionais da educação é um fator central para a efetivação da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar. A colaboração não apenas amplia a capacidade de atendimento às necessidades específicas desses estudantes, mas também contribui para o fortalecimento de uma cultura escolar inclusiva.

Segundo Mantoan (2003), a educação inclusiva exige a superação de práticas pedagógicas isoladas, demandando uma atuação coletiva que reconheça a corresponsabilidade de toda a comunidade escolar no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a colaboração entre os diversos atores educativos torna-se condição para a construção de práticas pedagógicas mais equitativas e responsivas às singularidades dos estudantes.

De acordo com Aranha (2004), o trabalho colaborativo é fundamental para romper com a lógica da segregação e promover uma educação centrada na diversidade humana. Essa perspectiva é reforçada por Grandin (2017), que aponta que a integração de diferentes saberes e olhares sobre o estudante autista possibilita a construção de estratégias pedagógicas mais sensíveis e eficazes.

Os estudos de Cananéa (2020), Klem (2020), Lobato (2021), Ferreira (2022) e Costa (2023) convergem ao destacar que a efetivação do trabalho colaborativo depende:

- Da formação especializada e contínua de mediadores escolares e professores regentes;
- Da elaboração de planejamentos pedagógicos compartilhados, como o Plano Educacional Individualizado (PEI);
- Da valorização de instrumentos práticos, como materiais autoinstrucionais, que sistematizam orientações e favorecem o alinhamento de estratégias entre diferentes profissionais.

Esses elementos reforçam a ideia, presente em Vygotsky (1993), de que a aprendizagem é um fenômeno mediado socialmente, sendo o desenvolvimento humano potencializado por interações colaborativas que reconheçam a zona de desenvolvimento proximal de cada estudante.

O Quadro a seguir sintetiza os pontos de semelhança, convergência e crítica presentes nos estudos deste bloco:

**QUADRO 10 – A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COLABORATIVO NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR**

<b>Autor(a)</b>	<b>Assunto</b>	<b>Convergências</b>	<b>Crítica</b>
Cananéa (2020)	A presença de um acompanhante especializado para facilitar o processo de inclusão	Da formação especializada e contínua de mediadores escolares e professores regentes;	Apesar do reconhecimento da importância dos mediadores e da colaboração, a implementação efetiva dessas práticas ainda enfrenta obstáculos.
Klem (2020)	A importância da mediação escolar de estudantes com TEA		
Lopes (2020)	Percebe-se a necessidade de eliminar as barreiras atitudinais para efetivar o processo de inclusão escolar		
Silva (2020)	Ensino colaborativo entre professores	Da valorização de instrumentos práticos, como materiais	

Lobato (2021)	Somente a sala de recursos e a equipe gestora não é suficiente para garantir a efetividade da inclusão escolar	autoinstrucionais, que sistematizam orientações e favorecem o alinhamento de estratégias entre diferentes profissionais	
Ferreira (2022)	Conhecimento sobre diferentes estratégias e a importância do trabalho colaborativo entre profissionais	Da elaboração de planejamentos pedagógicos compartilhados, como o Plano Educacional Individualizado (PEI)	
Costa (2023)	Maximização do tempo de planejamento a fim de contribuir com trabalho colaborativo entre professores		

FONTE: Elaborado pela autora com base nos estudos consultados (2025).

A partir dessa análise, evidencia-se que o trabalho colaborativo não é apenas uma diretriz normativa, mas uma necessidade concreta para a efetivação de práticas inclusivas. A formação qualificada de todos os envolvidos, a existência de recursos de apoio claros e o comprometimento institucional com a construção coletiva de estratégias pedagógicas são elementos indispensáveis para o sucesso da inclusão de estudantes com TEA.

Em suma, os dados revelam que fortalecer o trabalho colaborativo implica não apenas investir em capacitação, mas também em políticas escolares que incentivem o diálogo interprofissional, a corresponsabilidade e a construção conjunta de projetos pedagógicos inclusivos, como preconizado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

### 5.3.3 Bloco 3 – O Envolvimento da Família e da Comunidade Escolar

A análise dos estudos agrupados neste bloco evidencia que a efetividade da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) depende de uma atuação conjunta entre escola, família e comunidade escolar, apoiada por uma estrutura organizacional e material adequada. A corresponsabilidade entre esses atores é reiterada como um dos principais fatores para garantir a permanência, a participação e o desenvolvimento pleno dos estudantes autistas no ambiente educacional.

Segundo Aranha (2004), a educação inclusiva não se realiza apenas dentro dos limites da sala de aula, mas exige a construção de redes de apoio que ultrapassem os muros escolares, incorporando as famílias e a comunidade no projeto pedagógico da escola. Esse entendimento está em consonância com a perspectiva biopsicossocial da deficiência, consolidada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e na legislação brasileira (Lei nº 13.146/2015).

Os estudos de Boufleur (2021), Brasil (2022), Mendes (2022), Canêo (2022), Costa (2022) e Mozzeti (2022) convergem ao apontar que:

- O envolvimento efetivo das famílias é fundamental para o êxito da inclusão;
- A parceria escola-família deve ser construída por meio de diálogo contínuo, troca de saberes e corresponsabilização nas estratégias de apoio;
- A comunidade escolar precisa ser sensibilizada e formada para reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade;
- A carência de estrutura física, humana e material nas escolas ainda constitui um obstáculo significativo à inclusão efetiva.

Essas evidências confirmam as considerações de Mantoan (2003), para quem a inclusão implica a reconfiguração da escola como espaço de convivência democrática, capaz de acolher a diversidade humana como valor e não como exceção.

O quadro a seguir sintetiza as semelhanças, convergências e críticas encontradas nos estudos deste bloco:

**QUADRO 11 – O ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA E DA COMUNIDADE ESCOLAR**

<b>Autor(a)</b>	<b>Assunto</b>	<b>Convergências</b>	<b>Crítica</b>
Lopes (2022)	A importância do trabalho entre escola e famílias	O envolvimento efetivo das famílias é fundamental para o êxito da inclusão	A efetividade da inclusão escolar depende do envolvimento de toda a comunidade escolar, mas a falta de recursos, de investimentos em formação inicial e específica contribui para a resistência das barreiras atitudinais, mantendo-se como um grande desafio a ser superado
Mendes (2022)	A participação das famílias é fundamental, mas muitas vezes é limitado		
Brasil (2022)	Precisa colaboração entre escola e família para construção de estratégias inclusivas	A parceria escola-família deve ser construída por meio de diálogo contínuo, troca de saberes e corresponsabilização nas estratégias de apoio	

Bouffleur (2021)	Importância da conscientização da comunidade escolar sobre o TEA	A comunidade escolar precisa ser sensibilizada e formada para reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade
Costa (2022)	Necessidade de ouvir os próprios estudantes com TEA e compreender suas peculiaridades	
Mozzetti (2022)	Aponta a necessidade de conscientização das práticas pedagógicas inclusivas	A carência de estrutura física, humana e material nas escolas ainda constitui um obstáculo significativo à inclusão efetiva
Canêo (2022)	O professor precisa adequar sua prática pedagógica à singularidade do estudante com TEA	

FONTE: Elaborado pela autora com base nos estudos consultados (2025).

As pesquisas indicam que o fortalecimento da parceria entre escola e família não deve ser tratado como ação secundária, mas como elemento estruturante das práticas inclusivas. Para tanto, é fundamental reconhecer os saberes familiares como legítimos, valorizar a escuta ativa e criar espaços institucionais de participação e diálogo.

Além disso, a criação de uma cultura escolar inclusiva exige o investimento contínuo em formação de toda a comunidade escolar, não apenas dos professores regentes. É preciso sensibilizar gestores, coordenadores pedagógicos, funcionários e estudantes sobre a importância da diversidade e do combate às práticas discriminatórias.

Por fim, os estudos também apontam que a insuficiência de recursos humanos (mediadores, profissionais de apoio) e materiais (tecnologia assistiva, materiais didáticos adaptados, infraestrutura acessível) continua sendo uma barreira persistente. Como observa Stainback e Stainback (1999), a inclusão plena só será possível quando a escola se reconfigurar estruturalmente para garantir a todos os estudantes as condições de acesso, permanência e aprendizagem em igualdade de oportunidades.

#### **5.3.4 Bloco 4 – A Importância da Rotina e da Organização Escolar**

Outro aspecto recorrente identificado nos estudos analisados refere-se à centralidade da rotina e da organização do ambiente escolar no processo de inclusão

de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A previsibilidade, a estruturação do tempo e dos espaços e a clareza nas transições entre atividades são elementos fundamentais para favorecer a autonomia, reduzir a ansiedade e possibilitar o engajamento desses estudantes.

De acordo com Grandin (2017), pessoas autistas geralmente se sentem mais seguras e motivadas em ambientes nos quais sabem o que esperar, quais são as regras e quais serão as próximas etapas. Assim, a falta de uma rotina estruturada pode gerar desorientação, aumentar comportamentos disruptivos e comprometer significativamente a aprendizagem.

As pesquisas de Braunstein (2020), Coutinho (2023) e David (2024) convergem ao evidenciar que:

- A rotina escolar consistente é um fator protetivo para o desenvolvimento acadêmico e socioemocional de estudantes com TEA;
- A desorganização do ambiente escolar e a ausência de adequações nos planejamentos são obstáculos que impactam negativamente tanto o desempenho dos estudantes quanto o trabalho docente;
- A elaboração de rotinas flexíveis, mas estruturadas e personalizadas, é uma prática pedagógica essencial para a inclusão efetiva.

Essas constatações estão alinhadas à concepção de ensino estruturado proposta pelo modelo de intervenções TEACCH, segundo o qual a organização do espaço físico, a clareza das instruções e a previsibilidade temporal são estratégias que aumentam a independência e a capacidade de autorregulação dos estudantes autistas (Schopler, 2000).

O quadro abaixo sintetiza as principais semelhanças, convergências e críticas entre os estudos deste bloco:

**QUADRO 12 – A IMPORTÂNCIA DA ROTINA E DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

<b>Autor(a)</b>	<b>Assunto</b>	<b>Convergências</b>	<b>Crítica</b>
Braunstein (2020)	A rotina escolar é essencial para o desenvolvimento de estudantes com TEA	Enquanto Braunstein (2020) destaca a desorganização da rotina em uma escola pública, Coutinho (2023) propõe recomendações para a criação de rotinas eficazes	Garantir a previsibilidade para estudantes com TEA por meio de rotinas visuais contribuem para a segurança, engajamento e participação no contexto escolar, porém para sua efetividade é necessário conhecimento e respeito as singularidades, requisitos ainda ausentes conforme as pesquisas
Coutinho (2023)	A desorganização da rotina sobrecarrega os professores e prejudica a inclusão		
David (2024)	A flexibilidade e individualização da		

	rotina são fundamentais		
--	-------------------------	--	--

FONTE: Elaborado pela autora com base nos estudos consultados (2025).

Diante dessas evidências, destaca-se que a implementação de rotinas escolares eficazes requer mais do que boa vontade: é necessário um trabalho intencional de planejamento pedagógico, formação docente em práticas inclusivas e adequação dos ambientes físicos e simbólicos da escola.

Além disso, como assinala Prizant (2024), a rotina não deve ser encarada como uma estrutura rígida e inflexível, mas como um suporte dinâmico, capaz de se adaptar às necessidades individuais dos estudantes e de promover experiências de aprendizado significativas e seguras.

Portanto, a construção de rotinas estruturadas e sensíveis às especificidades do TEA é um dos pilares para a criação de um ambiente educacional que respeite a diversidade, promova a participação e potencialize o desenvolvimento de todos os estudantes.

### **5.3.5 Bloco 5 – Tecnologia Assistiva e Recursos Educacionais no Processo de Inclusão Escolar**

A análise dos estudos selecionados também evidenciou a crescente importância da Tecnologia Assistiva (TA) e dos Recursos Educacionais Acessíveis como aliados estratégicos para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar. Esses instrumentos, quando utilizados de maneira planejada e mediada pedagogicamente, ampliam a comunicação, favorecem a autonomia e promovem o acesso ao currículo.

Segundo a definição do Comitê de Ajudas Técnicas (CAT, 2009), Tecnologia Assistiva compreende "produtos, equipamentos, dispositivos, recursos metodológicos e estratégias que promovem a funcionalidade e a autonomia da pessoa com deficiência". No contexto educacional, ela se materializa por meio de softwares de comunicação alternativa, recursos de apoio visual, aplicativos de organização da rotina, entre outros.

As pesquisas de Oliveira (2020), Souza (2022), Vioto (2022), Nunes (2022), Costa (2023) e David (2024) apontam convergentemente que:

- O uso de tecnologia assistiva potencializa o processo de aprendizagem e a participação social de estudantes com TEA;

- A formação continuada dos professores é condição indispensável para o uso eficaz dessas tecnologias;
- A falta de infraestrutura e de recursos humanos especializados ainda é uma barreira significativa para a implementação consistente dessas práticas.

Essas constatações estão alinhadas às diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que enfatiza a necessidade de garantir o acesso dos estudantes com deficiência a recursos pedagógicos acessíveis e tecnologia assistiva, assegurando a equiparação de oportunidades.

A seguir, o quadro sintetiza as semelhanças, convergências e críticas extraídas dos estudos deste bloco:

**QUADRO 13 – TECNOLOGIA ASSISTIVA E RECURSOS EDUCACIONAIS NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR**

<b>Autor(a)</b>	<b>Assunto</b>	<b>Convergências</b>	<b>Crítica</b>
Nunes (2022)	A tecnologia atua como um facilitador, superando barreiras em áreas como comunicação, aprendizagem, autonomia e expressão criativa	O uso de tecnologia assistiva potencializa o processo de aprendizagem e a participação social de estudantes com TEA	O acesso e o uso adequado de tecnologia assistiva e recursos educacionais ainda são desafios para muitas escolas
Oliveira (2020)	Utilização das metodologias ativas como ferramenta de trabalho no processo de inclusão escolar		
Vioto (2022)	O uso de recursos como jogos, recursos tecnológicos, visuais e manipuláveis contribuem para a inclusão escolar		
Saad (2023)	A utilização de uma Trilha Informativa digital com conteúdos sobre inclusão escolar, pode beneficiar toda a comunidade escolar		
Souza (2022)	A formação continuada dos professores é fundamental para o uso eficaz desses recursos	Alguns estudos focam no uso do PEI (Costa, 2023), enquanto outros destacam a importância da	
Costa (2023)	O uso da tecnologia, é fundamental para aprimorar as práticas pedagógicas inclusivas		
David (2024)	A falta de recursos humanos e materiais compromete o processo de inclusão		

FONTE: Elaborado pela autora com base nos estudos consultados (2025).

Dessa forma, constata-se que, embora as tecnologias digitais e assistivas configurem-se como poderosas aliadas da educação inclusiva, seu potencial só é

plenamente realizado quando incorporado em práticas pedagógicas planejadas, mediadas e intencionalmente voltadas para a promoção da autonomia e da participação dos estudantes.

Como ressalta Mantoan (2003), não basta inserir novos instrumentos no cotidiano escolar: é preciso repensar os modos de ensinar e aprender à luz da diversidade, para que as tecnologias, longe de reforçarem práticas excludentes, se tornem instrumentos de emancipação e construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

### **5.3.6 Análise das Dissertações Selecionadas na BDTD (2020–2024)**

Com o objetivo de aprofundar a análise sobre a relação entre tecnologias digitais e inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), foi realizada uma avaliação detalhada de dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), publicadas entre 2020 e 2024. A seleção considerou trabalhos que abordassem, direta ou indiretamente, os temas de inclusão escolar, tecnologias digitais e práticas pedagógicas voltadas para estudantes com TEA.

Ao todo, foram analisadas 27 dissertações que apresentaram diferentes enfoques teóricos e metodológicos, além de distintas concepções sobre a deficiência e a inclusão escolar. A análise concentrou-se na identificação dos marcos teóricos predominantes, das abordagens educativas e tecnológicas utilizadas, dos modelos de deficiência subjacentes, das principais lacunas detectadas e da aproximação das pesquisas com a realidade prática das salas de aula.

Além dos aspectos temáticos, a análise permite observar uma assimetria territorial na produção acadêmica recente. A maior parte das dissertações concentra-se em programas de pós-graduação localizados nas regiões Sudeste e Sul do Brasil, com predomínio de instituições públicas. Por outro lado, observa-se uma escassez significativa de trabalhos provenientes das regiões Norte e Centro-Oeste, o que pode refletir desigualdades estruturais no acesso à pesquisa e na institucionalização da temática da inclusão mediada por tecnologias. Esse recorte territorial reforça a importância de políticas públicas de fomento à pesquisa aplicada em educação inclusiva em diferentes contextos regionais.

Esta análise complementar fundamentou a construção do produto educacional KITEA, permitindo que suas estratégias e materiais fossem concebidos a partir das necessidades concretas evidenciadas nos estudos acadêmicos recentes.

A seguir, apresenta-se a síntese das dissertações analisadas, organizada em torno de quatro eixos principais: tecnologias mencionadas, modelos de deficiência adotados, lacunas recorrentes e conexões com a construção do produto educacional. Essa sistematização, apresentada no Quadro 14, cumpre um papel central na construção crítica deste capítulo, ao permitir estabelecer conexões diretas entre as deficiências observadas na produção acadêmica recente e as funcionalidades previstas no material pedagógico KITEA. O Quadro funciona, portanto, não apenas como instrumento de registro, mas como base empírica e pedagógica para a proposição desenvolvida no capítulo seguinte.

**QUADRO 14 – SÍNTESE DAS DISSERTAÇÕES SELECIONADAS NA BDTD (2020–2024)**

<b>Título da Dissertação</b>	<b>Ano</b>	<b>Tecnologia</b>	<b>Modelo de Deficiência</b>	<b>Lacunas Detectadas</b>	<b>Conexão com o KITEA</b>
A Inclusão de Estudante com Autismo - Rondonópolis	2020	Não menciona	Social e pedagógico	Falta de aprofundamento em práticas inclusivas	Propõe orientações práticas e visuais
Inclusão e Prática Pedagógica com TEA	2020	Não menciona	Biomédico (predominante)	Foco nos problemas sem análise de soluções	Incorpora práticas baseadas em evidências
Adequação Curricular e Ensino Estruturado	2020	Não menciona	Biomédico	Sem detalhamento de estratégias inclusivas e tecnologias	Apoio visual estruturado para adaptação escolar
Contexto Escolar e Educação do Estudante Autista	2020	Não menciona	Biopsicossocial	Não aprofunda adaptações curriculares; sem discussão de tecnologia	Oferece recursos visuais e sensibilização
Mediação escolar como ferramenta de proteção e inclusão de crianças com TEA.	2020	Não menciona	Social	Ausência dos detalhes de como a mediação escolar ocorrerá na prática.	Sugestões de materiais que contribuem com a inclusão.
Programa de Apoio para Inclusão Escolar	2021	Whatsapp	Social	Ausência de estratégias práticas de inclusão	Estratégias acessíveis para o professor

Tecendo Conexões	2022	Plataformas digitais (TeaComplex, GaiaAR, apps diversos)	Biopsicossocial (complexidade)	Superficialidade na conexão entre tecnologia e aprendizagem	Propõe soluções de baixa tecnologia
Trilha Informativa de Suporte	2023	Trilha digital, E-book, Google Classroom	Biopsicossocial (predominante)	Não explicita como tecnologias potencializam inclusão	Foco em estratégias práticas, não só informativas
Práticas Pedagógicas para Alunos com TEA	2022	Não menciona	Social e biopsicossocial	Acolhimento sem detalhamento de práticas pedagógicas	Oferece material prático de apoio a professores
Práticas Pedagógicas e Inclusão Escolar	2021	Não menciona	Social	Necessidade de formação específica para professores	Subsídios práticos para a formação docente
Transtorno do Espectro Autista e Inclusão Escolar	2022	Não menciona	Social	Lacunas na investigação das representações sociais docentes	Sensibilização da comunidade escolar
Autismo e Convivência Escolar	2022	Não menciona	Social	Ausência de foco em estratégias pedagógicas concretas	Disponibiliza recursos e estratégias para o cotidiano escolar
O Espaço Escolar mais Inclusivo ao Estudante com TEA	2022	Painel interativo	Biológico e Social	Pouca profundidade no uso de tecnologia assistiva	Disponibiliza estratégias e recursos acessíveis
Material Autoinstrucional para Inclusão Escolar	2022	Guia formativo "TrilhaTEA"	Biopsicossocial	Não aborda outras tecnologia assistiva possíveis	Sugestões de aplicativos educativos inclusivos
Desafios Enfrentados por Educadores de Jovens com TEA	2022	Não menciona	Biopsicossocial	Falta de cultura escolar inclusiva	Alinhamento com os princípios do DUA
Educação Inclusiva para Crianças com TEA	2022	Sistema de CAA e recursos visuais estruturados	Biológico e Social	Carência de materiais práticos para ensino e manejo	Sugestões de adequações com apoio visual
Tecnologia Assistiva e o AEE na Perspectiva do Estudante com TEA	2022	Tecnologia Assistiva	Social	Persistência de barreiras atitudinais	Viabiliza conhecimento prático sobre inclusão e TA

Práticas Pedagógicas em Escolas Regulares	2022	Jogos, CAA, recursos visuais e manipuláveis	Biopsicossocial	Falta de formação docente específica	Subsídios práticos para professores
PEI e Tecnologias	2023	PEI Eletrônico	Biopsicossocial	Necessidade de atualização da práxis educacional	Sugestões de materiais para inclusão efetiva
A Importância da Rotina Escolar	2023	Guia com rotina escolar	Biopsicossocial	Carência de estratégias pedagógicas estruturadas	Propõe práticas visuais e estruturadas
Escuta Sensível como Proposta Metodológica	2023	Não menciona	Biológico e Social	Pouca profundidade na escuta dos estudantes	Olhar mais humanizado para a inclusão
Ações Pedagógicas Inclusivas para Estudantes com TEA	2023	Não menciona	Social	Falta de formação continuada em inclusão	Contribuições teóricas para o KITEA
Alunos com TEA: Buscando um Novo Olhar	2023	Manual pedagógico orientador	Biopsicossocial	Carência de materiais e orientações pedagógicas práticas	Sugestões de recursos práticos e visuais
Rotina Pedagógica de Aluno com TEA	2024	Tecnologia Assistiva e CAA	Biopsicossocial	Dificuldade de implementação em larga escala	Repertório diversificado e replicável
Plataforma DUA para TEA	2024	Plataforma digital	Biopsicossocial	Ênfase na alfabetização, sem foco no apoio visual	Propõe rotina adaptada à diversidade

FONTE: Elaborado pela autora (2025).

A análise das dissertações selecionadas, sistematizadas no Quadro 14, revela tendências relevantes da produção acadêmica recente sobre tecnologias e inclusão escolar de estudantes com TEA. Embora predomine uma abordagem teórica alinhada ao paradigma inclusivo – com destaque para aportes como a psicologia histórico-cultural de Vygotsky, a inclusão radical de Mantoan e a teoria da complexidade de Morin –, verifica-se um descompasso frequente entre os referenciais adotados e a proposição de práticas pedagógicas concretas. Em especial, o uso de tecnologias digitais aparece de forma incipiente, com ênfase em plataformas específicas muitas vezes inacessíveis às condições materiais das escolas públicas brasileiras.

Autores que propõem estratégias diretamente relacionadas às singularidades do autismo, como Temple Grandin e Barry Prizant, ainda são pouco mobilizados nas

dissertações analisadas, o que limita a elaboração de propostas pedagógicas sensíveis à variabilidade do espectro. Além disso, poucas pesquisas oferecem materiais adaptáveis ou instrumentos aplicáveis ao cotidiano escolar, restringindo-se a discussões conceituais que, embora relevantes, carecem de operacionalização prática.

Um ponto que merece especial atenção é a forma como o modelo biopsicossocial da deficiência, embora amplamente adotado nas dissertações analisadas, nem sempre se traduz em práticas pedagógicas concretas e aplicáveis. Em diversos estudos, esse modelo aparece como marco teórico declarado, mas não conduz a estratégias efetivamente alinhadas às necessidades de estudantes com TEA. A dissertação *Trilha Informativa de Suporte* (2023), por exemplo, utiliza esse referencial, mas limita-se a propostas informativas genéricas, sem desenvolver materiais replicáveis. Tal descompasso sugere que a mera adesão ao paradigma biopsicossocial, embora importante, é insuficiente sem uma mediação pedagógica consistente e contextualizada – um desafio que o KITEA busca enfrentar diretamente.

Dentre as lacunas recorrentes identificadas, destacam-se: (i) a ausência de propostas consistentes para organização de rotinas escolares inclusivas; (ii) a escassez de materiais visuais acessíveis e adaptáveis às diferentes realidades escolares; (iii) a limitação do uso de tecnologia assistiva como recursos efetivos de mediação pedagógica; e (iv) a desconexão entre os discursos inclusivos e as ações efetivamente implementadas no ambiente escolar.

Apesar dessas limitações, algumas dissertações oferecem contribuições parciais importantes. O trabalho de Almeida (2022), por exemplo, apresenta uma proposta de sequência didática com uso de pictogramas digitais, e a dissertação de Pereira (2021) destaca a relevância da formação docente a partir da perspectiva da neurodiversidade – ainda que sem aprofundar sua aplicação tecnológica. Esses esforços, embora incipientes, sinalizam a emergência de uma agenda que busca tensionar teoria e prática, demandando produtos educacionais que avancem nessa direção.

Outros exemplos reforçam esse diagnóstico. A dissertação *Rotina pedagógica de aluno com TEA* (2024), apesar de mencionar o uso de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), não desenvolve propostas detalhadas de implementação. O estudo *Inclusão e Prática Pedagógica com TEA* (2020), por sua vez, fundamenta-se no modelo biomédico e apresenta foco excessivo na limitação dos estudantes, sem

avançar para estratégias efetivamente inclusivas. Já a proposta de PEI eletrônico (2023), embora inovadora, carece de avaliação empírica e testes em contextos reais, o que fragiliza sua aplicabilidade imediata. Tais exemplos reiteram a lacuna entre teoria e prática e fortalecem a justificativa para a criação do KITEA.

Diante desse cenário, torna-se evidente a urgência por recursos que aliem fundamentação teórica robusta a propostas acessíveis, replicáveis e ajustadas ao chão da escola. É nesse contexto que se insere a criação do KITEA – kit pedagógico desenvolvido como resposta às lacunas identificadas nas produções acadêmicas analisadas. O material reúne recursos visuais, organizadores de rotina e orientações pedagógicas centradas no direito à comunicação e à previsibilidade, pilares essenciais à participação significativa de estudantes com TEA no cotidiano escolar. Ao valorizar práticas personalizadas e replicáveis, o KITEA busca contribuir efetivamente para a construção de ambientes escolares mais acessíveis, responsivos e equitativos.

#### 5.4 ANÁLISE E SÍNTESE DOS ACHADOS

A análise temática dos estudos selecionados revelou um panorama complexo e multifacetado sobre a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente no que se refere à utilização de tecnologias digitais como recursos de apoio. Ao agrupar as produções acadêmicas em blocos temáticos, foi possível identificar tendências recorrentes, reconhecer avanços e, sobretudo, evidenciar lacunas persistentes na produção científica recente.

De maneira geral, os estudos apontam para a centralidade da formação continuada de professores, da construção colaborativa de práticas pedagógicas e da necessidade de articulação entre escola, família e comunidade para a efetivação do processo de inclusão. Em contrapartida, evidenciam-se fragilidades estruturais relevantes, como a insuficiência de recursos humanos e materiais, a carência de propostas práticas de aplicação das tecnologia assistiva no cotidiano escolar e a dificuldade de tradução das diretrizes normativas de inclusão em práticas pedagógicas concretas.

Embora muitos dos trabalhos reconheçam o potencial das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) para a promoção da inclusão, observa-se que grande parte das produções limita-se a menções genéricas a essas ferramentas, sem avançar para orientações pedagógicas claras, materiais aplicáveis ou exemplos de boas práticas replicáveis no ambiente escolar. Ademais, nota-se que poucas

pesquisas dialogam diretamente com as necessidades práticas dos professores, frequentemente sobrecarregados e carentes de apoio sistemático para a implementação de estratégias inclusivas mediadas por tecnologia.

Essas lacunas reveladas pela análise justificam a necessidade de propostas que articulem teoria e prática, oferecendo aos educadores instrumentos que sejam, simultaneamente, conceitualmente fundamentados e operacionalmente viáveis. A superação dos desafios identificados demanda não apenas o aprimoramento da formação inicial e continuada, mas também a disponibilização de materiais de apoio que orientem a prática pedagógica cotidiana, respeitando a diversidade de estilos de aprendizagem e as singularidades dos estudantes com TEA.

É nesse contexto que se insere a construção do KITEA – Kit Educacional para Apoiar a Inclusão de Estudantes com TEA, apresentado no próximo capítulo. O KITEA foi concebido para dialogar diretamente com as lacunas evidenciadas na produção acadêmica, buscando contribuir de maneira concreta para o fortalecimento de práticas inclusivas mediadas por tecnologias digitais no cotidiano escolar.

Embora a pesquisa adote o modelo biopsicossocial da deficiência como referencial analítico, é importante reconhecer que tanto parte dos estudos analisados quanto o próprio produto pedagógico desenvolvido – o KITEA – nem sempre traduzem plenamente os princípios desse paradigma em práticas concretas. Em diversas dissertações, o modelo biopsicossocial aparece como marco teórico declarado, mas sua operacionalização se mantém limitada, frequentemente marcada por práticas inspiradas em abordagens biomédicas ou por propostas técnico-funcionais de inclusão. Essa tensão também se reflete na elaboração do produto educacional, que, embora inspirado pela valorização da diversidade, ainda que em estágio inicial, o KITEA busca traduzir os princípios do modelo biopsicossocial em propostas pedagógicas acessíveis, conscientes de que a plena incorporação da subjetividade e variabilidade do espectro autista requer processos formativos contínuos, coproduzidos com os próprios sujeitos autistas, suas famílias e educadores. Reconhecer tais limites não compromete a validade do estudo; ao contrário, evidencia a complexidade da aplicação coerente de um modelo teórico nas práticas educacionais e reforça a importância de investigações futuras que explorem com mais profundidade os modos de transposição crítica e situada do modelo biopsicossocial para o cotidiano escolar.

A elaboração do KITEA parte do reconhecimento de que a inclusão plena exige, mais do que boas intenções e diretrizes normativas, o fornecimento de apoios pedagógicos adequados, formação continuada sensível e materiais que efetivamente subsidiem a atuação dos profissionais da educação.

A seguir, serão detalhados a justificativa, os objetivos, a estrutura e o processo de desenvolvimento do KITEA, explicitando como cada componente do kit foi pensado para responder a desafios concretos apontados pela literatura analisada.

## 5.5 A NECESSIDADE DE SUPERAÇÃO DAS BARREIRAS NA INCLUSÃO ESCOLAR

A análise da produção acadêmica recente acerca do uso de tecnologias digitais na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) evidenciou que, embora haja consenso sobre a importância da diversidade e da inclusão, persistem lacunas teóricas e práticas relevantes.

Observou-se que, apesar do reconhecimento do potencial das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) para promover acessibilidade e aprendizagem, muitos estudos analisados limitam-se a abordagens conceituais genéricas, carecendo de orientações práticas, materiais aplicáveis e propostas de intervenção adaptadas à realidade escolar.

Além disso, destaca-se a necessidade recorrente de formação continuada específica para educadores, da implementação efetiva de práticas colaborativas e da criação de rotinas pedagógicas estruturadas e individualizadas, especialmente no atendimento a estudantes autistas.

As análises temáticas organizadas em cinco blocos convergem na constatação de que a inclusão escolar de estudantes com TEA exige transformações profundas tanto na formação docente quanto na estrutura organizacional das escolas, assim como no acesso a recursos materiais e tecnológicos adequados.

Como alertam Graham (2013) e Barton e Slee (2010), há um risco de a inclusão escolar ser reduzida a uma presença física sem transformação real das práticas educativas. A simples matrícula de estudantes autistas nas escolas regulares, sem mudanças pedagógicas efetivas, perpetua formas sutis de exclusão. Portanto, é necessário desenvolver estratégias que respeitem a singularidade dos estudantes e favoreçam sua participação ativa e significativa no processo educativo.

Diante desse panorama, a construção do KITEA – Kit Educacional para Apoiar a Inclusão de Estudantes com TEA – surge como uma resposta concreta às lacunas identificadas. O KITEA propõe-se a articular teoria e prática de forma acessível e aplicável, contribuindo para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas mediadas por tecnologias digitais no cotidiano escolar.

No próximo capítulo, será detalhado o processo de desenvolvimento do KITEA, evidenciando como seu conteúdo e estrutura dialogam diretamente com os desafios e necessidades evidenciados na produção acadêmica analisada.

A reflexão crítica sobre o papel das tecnologias na educação é fundamental para evitar sua apropriação de forma tecnocrática e superficial. Conforme alerta Álvaro Vieira Pinto (2005), a tecnologia não é neutra: ela carrega em si projetos de mundo e expressa relações sociais. Entendê-la apenas como instrumento técnico esvazia seu significado humano e social. Nesse sentido, Paulo Freire (2005) propunha que a tecnologia deve ser questionada a partir da pergunta fundamental: "a serviço de quem?" – ou seja, toda prática tecnológica precisa estar orientada para a libertação e o desenvolvimento pleno das pessoas, e não para a reprodução de exclusões.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1991) também reforça essa compreensão, ao conceber as tecnologias como instrumentos mediadores do desenvolvimento humano, cuja eficácia depende da mediação ativa e intencional de sujeitos sociais – professores, pares, comunidade. A tecnologia, portanto, não substitui o serviço humano; ao contrário, potencializa suas ações quando integrada criticamente ao processo educativo.

Além disso, conforme discute Britto (2022), é preciso considerar a diversidade de tecnologias (assistivas, digitais, comunicacionais, sensoriais) e sua adequação às necessidades específicas dos estudantes, especialmente no contexto da inclusão de sujeitos autistas. A construção do KITEA parte desse entendimento ampliado e crítico da tecnologia, propondo recursos que, mais do que inovadores, sejam efetivamente inclusivos e eticamente orientados para a valorização das diferenças.

## 5.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PAPEL DA TECNOLOGIA NA INCLUSÃO ESCOLAR

A análise da produção acadêmica e a reflexão teórica sobre o uso das tecnologias na educação inclusiva de estudantes com Transtorno do Espectro Autista

(TEA) revelam a necessidade de adotar uma compreensão ampliada, ética e socialmente comprometida da tecnologia no contexto escolar.

Conforme alerta Álvaro Vieira Pinto (2005), a tecnologia não é um mero conjunto de instrumentos neutros: ela expressa escolhas políticas, projetos sociais e compreensões específicas sobre o ser humano e a sociedade. Entender a tecnologia apenas como ferramenta esvazia seu potencial emancipador e perpetua práticas tecnocráticas que, muitas vezes, desconsideram a singularidade dos sujeitos.

Nessa perspectiva, Paulo Freire (2005) problematiza a quem a tecnologia serve. Para o educador, o uso da tecnologia na educação deve ser orientado para a libertação e a humanização, e não para a reprodução das desigualdades ou para a adaptação dos sujeitos às estruturas excludentes existentes. A questão central é: a tecnologia está a serviço de que projeto educativo e de que visão de ser humano?

Lev Vygotsky (1991), ao abordar o papel dos instrumentos na aprendizagem, também reforça que as tecnologias são mediações que ampliam o desenvolvimento humano, mas que jamais substituem a ação social e intencional dos sujeitos. A mediação tecnológica é potente quando integrada a práticas educativas que valorizem a interação, a comunicação e a construção compartilhada de saberes.

Em diálogo com esses referenciais, Britto (2022) enfatiza que é necessário compreender a diversidade de tecnologias – assistivas, digitais, sensoriais, comunicacionais – e avaliar criticamente sua adequação às necessidades concretas dos estudantes. A simples inserção de aparatos tecnológicos não garante a inclusão: é preciso que a tecnologia seja intencionalmente utilizada para promover autonomia, participação ativa e reconhecimento das diferenças.

A compreensão crítica de tecnologia, portanto, recusa tanto a tecnofobia quanto o tecnocentrismo. Ela propõe um uso ético, situado e mediado das tecnologias digitais no processo de inclusão escolar, respeitando as especificidades dos estudantes com TEA e construindo práticas pedagógicas que valorizem a diversidade neurocognitiva.

É sob essa orientação que se desenvolveu o KITEA – Kit Educacional para Apoiar a Inclusão de Estudantes com TEA, apresentado no capítulo seguinte. O KITEA não pretende ser apenas um repositório de ferramentas digitais, mas um instrumento crítico de mediação pedagógica, pensado para apoiar professores na construção de práticas educativas inclusivas, sensíveis e socialmente transformadoras.

## 6 O PRODUTO EDUCACIONAL: KITEA – KIT EDUCACIONAL PARA APOIAR A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA



<https://padlet.com/deboraveigapos/kitea-84jz9ykt52yvceyi>

A partir da análise da produção acadêmica recente sobre tecnologias digitais e inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), evidenciou-se a necessidade de materiais práticos, acessíveis e fundamentados que auxiliem professores na implementação de práticas pedagógicas inclusivas mediadas por recursos tecnológicos. A investigação realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), entre 2020 e 2024, revelou avanços significativos no campo, mas também lacunas persistentes quanto à aplicabilidade pedagógica das tecnologias no cotidiano escolar.

Neste contexto, o presente capítulo apresenta o KITEA – Kit Educacional para Apoiar a Inclusão de Estudantes com TEA, desenvolvido como produto educacional vinculado à pesquisa de mestrado. O KITEA foi concebido como uma resposta concreta às lacunas identificadas na literatura, com o objetivo de oferecer subsídios teóricos e práticos que possibilitem aos educadores ampliar as estratégias de acolhimento, ensino e socialização de estudantes autistas no ambiente escolar.

Assim, o capítulo está organizado em seis seções principais: a) a justificativa e os objetivos do KITEA; b) a fundamentação baseada nas lacunas detectadas na produção acadêmica; c) os referenciais teóricos que sustentam a concepção do material; d) a descrição da estrutura e do conteúdo do kit; e) o processo de construção e validação adotado; e f) as considerações sobre o potencial impacto do produto para o fortalecimento de práticas educacionais inclusivas.

Por meio dessa organização, busca-se não apenas apresentar o material desenvolvido, mas também explicitar a sua ancoragem teórico-metodológica e sua pertinência prática frente aos desafios contemporâneos da educação inclusiva.

### 6.1 JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS DO KITEA

A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) demanda práticas pedagógicas que considerem as especificidades neurológicas,

comunicativas, sociais e sensoriais desses estudantes. Contudo, a análise realizada no Capítulo 5 revelou que, embora a produção acadêmica recente discuta amplamente a importância das tecnologias digitais no processo de inclusão, persistem lacunas quanto à disponibilização de materiais pedagógicos acessíveis, aplicáveis e alinhados às demandas do cotidiano escolar.

Grande parte dos estudos analisados abordou o potencial das tecnologias de forma genérica ou restrita ao âmbito técnico, sem a devida articulação com práticas pedagógicas inclusivas que contemplem a diversidade de perfis dos estudantes com TEA. Identificou-se também uma carência de propostas que dialogassem com a realidade concreta dos professores da educação básica, especialmente no que diz respeito ao acolhimento, à organização de rotinas escolares e à utilização de recursos digitais como suporte à aprendizagem e à comunicação.

Nesse cenário, o KITEA – Kit Educacional para Apoiar a Inclusão de Estudantes com TEA surge como um produto educacional concebido para suprir lacunas identificadas na produção acadêmica recente, oferecendo um material informativo, prático e fundamentado teoricamente, alinhado às necessidades e realidades da educação básica brasileira. Seu objetivo geral é desenvolver um kit educacional digital que contribua para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas mediadas por tecnologias digitais, apoiando o acolhimento, a comunicação, a organização da rotina escolar e o desenvolvimento da autonomia de estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Para atingir essa meta, foram estabelecidos objetivos específicos que norteiam a proposta do KITEA: (i) traduzir conceitos fundamentais sobre o TEA em linguagem acessível para a comunidade escolar; (ii) oferecer orientações práticas sobre estratégias de acolhimento e adaptação de rotinas escolares; (iii) sugerir recursos tecnológicos e aplicativos de comunicação alternativa alinhados às necessidades educacionais de estudantes com TEA; (iv) incentivar práticas pedagógicas centradas no estudante, respeitando os princípios da neurodiversidade e da educação inclusiva; e (v) fortalecer a articulação entre teoria e prática no contexto educacional, aproximando a produção acadêmica das demandas concretas das escolas.

Dessa forma, o KITEA pretende configurar-se não apenas como um instrumento de apoio didático, mas como um catalisador de transformações pedagógicas, favorecendo a construção de ambientes escolares mais acolhedores,

equitativos e genuinamente inclusivos para estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

## 6.2 LACUNAS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA E FUNDAMENTAÇÃO DO KITEA

A concepção do KITEA foi diretamente orientada pelas lacunas identificadas na análise da produção acadêmica recente sobre tecnologias digitais e inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), apresentada no Capítulo 5. Embora as teses e dissertações analisadas tenham revelado avanços importantes na compreensão das necessidades dos estudantes autistas e no reconhecimento do papel das tecnologias digitais como recursos de apoio, observou-se uma carência significativa de materiais que efetivamente traduzissem esse conhecimento em práticas pedagógicas acessíveis e aplicáveis ao cotidiano escolar.

Muitos dos trabalhos encontrados focam em análises teóricas ou avaliações generalistas do potencial das tecnologias, mas poucos oferecem orientações práticas, ferramentas digitais sugeridas ou modelos de aplicação para o uso docente em sala de aula inclusiva. Além disso, identificou-se uma recorrente dificuldade em comunicar conceitos fundamentais sobre o TEA de maneira acessível para professores, gestores escolares e familiares, o que acaba limitando a apropriação prática do conhecimento produzido na academia.

Diante desse cenário, o KITEA foi desenvolvido para atender diretamente a essas necessidades, propondo-se a:

- Traduzir conceitos acadêmicos em linguagem clara e prática;
- Oferecer orientações objetivas para a organização de rotinas escolares estruturadas;
- Indicar aplicativos e recursos digitais de comunicação alternativa que já possuem respaldo em práticas inclusivas;
- Promover estratégias pedagógicas que respeitam a singularidade dos estudantes;
- Aproximar teoria e prática, facilitando o acesso dos profissionais da educação às informações necessárias para transformar suas práticas pedagógicas.

A seguir, o Quadro 15 sintetiza a relação entre os componentes do KITEA e as lacunas da produção acadêmica às quais o material busca responder:

Quadro 15 – RELAÇÃO ENTRE OS COMPONENTES DO KITEA E AS LACUNAS IDENTIFICADAS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA

<b>Componente do KITEA</b>	<b>Lacuna que ajuda a responder</b>
Folder explicativo sobre TEA	Falta de materiais informativos acessíveis para professores e famílias
Rotina visual de transição	Ausência de propostas práticas sobre como lidar com inflexibilidade e previsibilidade no TEA
Sugestões de apps educativos inclusivos	Poucos trabalhos listam ferramentas digitais com potencial pedagógico comprovado

FONTE: Elaborado pela autora com base nos estudos consultados (2025).

O desenvolvimento do KITEA, portanto, não se limita à criação de um material suplementar, mas busca ser uma resposta concreta e fundamentada às principais lacunas diagnosticadas, visando fortalecer as práticas de inclusão escolar a partir de um suporte informativo, prático e alinhado às realidades das escolas brasileiras.

### 6.3 REFERENCIAIS QUE FUNDAMENTAM O PRODUTO

A construção do KITEA – Kit Educacional para Apoiar a Inclusão de Estudantes com TEA – fundamenta-se em referenciais teóricos que dialogam com os princípios da educação inclusiva, da neurodiversidade e da mediação pedagógica crítica. A proposta foi concebida para alinhar-se tanto às diretrizes legais e políticas públicas de inclusão quanto às contribuições de autores que compreendem a escola como espaço de acolhimento, reconhecimento da diferença e promoção do desenvolvimento humano.

Entre os principais aportes teóricos que orientaram a elaboração do KITEA, destacam-se:

- Paulo Freire (1996), cuja concepção de educação dialógica e libertadora inspira a construção de práticas pedagógicas que partem do reconhecimento do outro e de sua história como ponto de partida para o processo educativo. A perspectiva freireana reforça a importância de uma escuta sensível e de práticas que valorizem o protagonismo dos estudantes.
- Maria Teresa Eglér Mantoan (2003; 2015), que contribui com a compreensão da inclusão como transformação estrutural da escola, superando a lógica da integração compensatória e apostando em um currículo flexível, aberto à diversidade e centrado nas potencialidades de cada estudante.
- Lev Vygotsky (1991), cuja abordagem histórico-cultural fundamenta a compreensão de que o desenvolvimento humano se dá na interação social e

que o papel do mediador (professor, pares, recursos tecnológicos) é central para a promoção da aprendizagem e da autonomia.

- Temple Grandin (2017; 2024) e Barry Prizant (2024), autores que oferecem importantes contribuições a partir de uma perspectiva da neurodiversidade, valorizando os modos singulares de comunicação, percepção e interação de pessoas autistas, e ressaltando a necessidade de ambientes educacionais que respeitem essas especificidades.

Estudantes autistas podem apresentar hipersensibilidade ou hipossensibilidade a estímulos sensoriais (sons, luzes, cheiros, texturas), o que impacta diretamente seu bem-estar e sua participação no ambiente escolar. Conforme destaca Grandin (2017), compreender essas diferenças sensoriais é essencial para promover adaptações que minimizem desconfortos, favorecendo a aprendizagem e a interação social. Nesse sentido, a proposta do KITEA contempla sugestões de uso de tecnologia assistiva e de criação de espaços sensoriais de regulação, considerando que tais práticas podem apoiar significativamente a autorregulação emocional dos estudantes.

A concepção do KITEA também está alinhada à perspectiva da neurodiversidade, entendendo o Transtorno do Espectro Autista não como uma patologia a ser corrigida, mas como uma variação legítima da condição humana. Conforme defende Ortega (2009), reconhecer a neurodiversidade implica construir práticas educativas que valorizem as diferentes formas de perceber, sentir e interagir com o mundo, rompendo com a lógica da normatização e da padronização escolar. Essa compreensão amplia o compromisso ético da inclusão, reforçando a necessidade de abordagens pedagógicas que respeitem as singularidades e promovam o protagonismo dos estudantes.

Complementando essa perspectiva, adota-se também como base teórica a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), proposta pela Organização Mundial da Saúde (2001). A CIF orienta a compreensão da deficiência não apenas como uma condição individual, mas como o resultado da interação entre as características do sujeito e as barreiras impostas pelo ambiente. Assim, reforça-se a necessidade de identificar e remover obstáculos contextuais para assegurar a participação plena dos estudantes com TEA no ambiente escolar.

O desenvolvimento do KITEA também se apoiou em princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que orienta a criação de materiais educativos

acessíveis e flexíveis, capazes de atender a uma ampla gama de perfis de estudantes (Meyer; Rose; Gordon, 2014). A acessibilidade digital e a possibilidade de personalização dos recursos incluídos no kit são elementos que dialogam diretamente com essa perspectiva.

Como alertam Graham (2013) e Barton e Slee (2010), há um risco de a inclusão escolar ser reduzida a uma presença física sem transformação real das práticas educativas. A simples matrícula de estudantes autistas nas escolas regulares, sem mudanças pedagógicas efetivas, perpetua formas sutis de exclusão. Portanto, o desenvolvimento de materiais como o KITEA busca superar essa armadilha, promovendo estratégias que respeitem a singularidade dos estudantes e que favoreçam sua participação ativa e significativa no processo educativo.

Ao integrar esses referenciais, o KITEA busca oferecer um material que seja, ao mesmo tempo, teoricamente fundamentado, praticamente aplicável e eticamente comprometido com a construção de uma escola inclusiva. Sua concepção reafirma o entendimento de que a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista não se resume a adaptações pontuais, mas exige uma transformação profunda das práticas educativas, orientada pela valorização da diferença como um direito e uma riqueza.

#### 6.4 ESTRUTURA E CONTEÚDO DO KITEA

O KITEA – Kit Educacional para Apoiar a Inclusão de Estudantes com TEA foi concebido como um material digital acessível, prático e fundamentado teoricamente, destinado a apoiar a prática pedagógica de professores da educação básica e equipes pedagógicas envolvidas na promoção da inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

A estrutura do KITEA foi organizada para atender a múltiplas demandas identificadas ao longo da análise teórica e da revisão de literatura: a necessidade de acolhimento sensível, a importância da organização da rotina, o incentivo à comunicação alternativa e a utilização de tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas inclusivas.

O kit é composto pelos seguintes materiais:

- Folder Informativo sobre o TEA: material sintetizado e visualmente organizado, destinado à comunidade escolar, contendo informações acessíveis sobre o

Transtorno do Espectro Autista, características gerais, direitos educacionais, importância do acolhimento e orientações iniciais para a prática inclusiva. Este recurso responde à lacuna de materiais informativos acessíveis identificada na produção acadêmica.

- Rotina Visual de Transição: proposta de agenda visual adaptável, que pode ser utilizada em papel ou em formato digital, apoiando a previsibilidade de atividades, transições de espaços e organização do tempo escolar. Esta rotina visa oferecer previsibilidade e assim reduzir a ansiedade e ampliar a autonomia dos estudantes com TEA, considerando a necessidade de práticas estruturadas destacada em diversos estudos.
- Sugestões de Aplicativos de Comunicação Alternativa e Ensino Visual: seleção comentada de aplicativos educativos que podem ser utilizados para apoiar a comunicação e o desenvolvimento acadêmico de estudantes autistas. São indicados aplicativos de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), plataformas para criação de agendas visuais e softwares de ensino visual. Este componente foi elaborado para suprir a escassez de orientações práticas sobre tecnologias digitais inclusivas.

Todos os materiais do KITEA foram organizados em formato digital, garantindo portabilidade, adaptabilidade e facilidade de disseminação. Além disso, o kit foi elaborado em linguagem clara e acessível, considerando princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), de modo a atender às diferentes necessidades de leitura e compreensão dos usuários.

O público-alvo do KITEA são professores da educação básica, equipes pedagógicas escolares e profissionais da educação inclusiva, podendo também ser utilizado por famílias e profissionais da saúde que atuam em parceria com a escola. A proposta é que o kit funcione como um ponto de partida para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais sensíveis, colaborativas e centradas nas necessidades singulares dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

#### **6.4.1 Materiais de Apoio Visual Escolar**

Com o intuito de ampliar as possibilidades de organização da rotina e de comunicação aumentativa e alternativa para estudantes com TEA, foram também desenvolvidos materiais visuais complementares ao KITEA, com base em princípios

do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e nas práticas de acessibilidade comunicacional. Esses materiais incluem:

- Agenda Visual Escolar: recurso que permite a organização diária de atividades, promovendo previsibilidade e autonomia. Contém espaços para a fixação de fotos ou imagens representativas das tarefas a serem realizadas e das já concluídas (Apêndice A).
- Calendário Escolar com Apoio Visual: ferramenta que estrutura a compreensão temporal dos estudantes, com campos adaptáveis para dia, mês e ano, favorecendo o senso de passagem do tempo e o planejamento antecipado (Apêndice B).
- Cartaz do Tempo com Apoio Visual: material interativo que estimula a percepção e o diálogo sobre as condições climáticas diárias, fortalecendo habilidades de observação e linguagem (Apêndice C).
- Chamada com Apoio Visual: recurso para a realização da chamada diária dos estudantes, utilizando fotos e nomes completos, o que facilita o reconhecimento, o vínculo afetivo e o sentimento de pertencimento (Apêndice D).

Esses materiais foram elaborados de maneira simples, intuitiva e adaptável a diferentes contextos escolares, buscando ampliar a acessibilidade comunicacional e o engajamento dos estudantes autistas nas atividades cotidianas da escola.

## 6.5 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO

O processo de construção do KITEA – Kit Educacional para Apoiar a Inclusão de Estudantes com TEA foi orientado pelo compromisso com a aplicabilidade prática, a acessibilidade e a fundamentação teórica consistente. Desde a concepção inicial, buscou-se articular as evidências científicas analisadas no capítulo anterior com as demandas concretas do cotidiano escolar, observadas a partir da experiência da autora e dos dados da produção acadêmica recente.

A elaboração do KITEA ocorreu em etapas complementares:

- Levantamento das demandas: Foram sistematizadas, a partir da análise dos estudos selecionados na BDTD (2020–2024), as principais lacunas práticas enfrentadas pelos profissionais da educação no processo de inclusão de estudantes com TEA, como a falta de materiais informativos acessíveis, a

ausência de orientações práticas para a organização da rotina e a necessidade de sugestões de recursos tecnológicos adaptados à realidade escolar.

- Definição dos componentes do kit: Com base nessas lacunas, foram selecionados os conteúdos e formatos que melhor atenderiam às necessidades identificadas: folder informativo, rotina de transição visual, seleção de aplicativos de comunicação e glossário de conceitos inclusivos. A escolha privilegiou materiais de fácil utilização e aplicabilidade direta no contexto escolar.
- Desenvolvimento dos materiais: Cada componente foi elaborado considerando princípios de clareza, concisão, linguagem acessível e organização visual facilitada. Foram adotadas estratégias de comunicação visual (como ícones, cores e esquemas) para ampliar a compreensão e a usabilidade dos materiais, seguindo diretrizes de acessibilidade.
- Revisão e refinamento interno: A versão preliminar do KITEA passou por um processo interno de revisão crítica, no qual a autora, com base em sua experiência prática e nos princípios da educação inclusiva, avaliou a clareza, pertinência e aplicabilidade dos materiais.

Embora não tenha sido realizada uma validação formal com aplicação em campo e avaliação sistemática por grupos de professores, o desenvolvimento do KITEA baseou-se em princípios de fundamentação científica, experiência prática e adequação às necessidades reais do contexto educacional brasileiro. A proposta é que em versões futuras do kit, possam ser incorporadas etapas de validação ampliada, como aplicação piloto em escolas públicas, coleta de feedback de professores usuários e refinamento iterativo dos materiais.

Foram utilizados, como critérios de qualidade durante a construção:

- Aplicabilidade: todos os materiais deveriam ser facilmente utilizáveis no cotidiano escolar, sem necessidade de tecnologias complexas ou formação especializada para sua implementação inicial.
- Acessibilidade: linguagem clara, formato digital adaptável a diferentes suportes (computadores, tablets, celulares) e atenção à comunicação visual acessível.
- Relevância pedagógica: cada conteúdo foi concebido para atender a necessidades pedagógicas reais, conectando teoria e prática.

- Centrada no estudante: todas as estratégias propostas no KITEA respeitam o princípio da educação centrada no sujeito, valorizando a individualidade e a diversidade de estudantes com TEA.

Assim, o processo de construção do KITEA reafirma o compromisso desta pesquisa com a produção de conhecimento aplicado, alinhado às finalidades de um Mestrado Profissional, e com a promoção de práticas educacionais mais justas, inclusivas e transformadoras.

## 6.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE O POTENCIAL IMPACTO

O desenvolvimento do KITEA – Kit Educacional para Apoiar a Inclusão de Estudantes com TEA representa uma resposta concreta às lacunas identificadas na produção acadêmica recente e às necessidades práticas do cotidiano escolar. Ao propor um material informativo, acessível e orientado para a ação pedagógica, busca-se contribuir de maneira efetiva para a qualificação das práticas inclusivas nas escolas brasileiras.

O KITEA tem potencial para impactar positivamente o contexto educacional em diferentes dimensões:

- Apoio direto à prática docente: O material oferece subsídios objetivos e práticos para que professores e equipes pedagógicas possam acolher, apoiar e promover o desenvolvimento de estudantes com TEA, mesmo diante de limitações estruturais e formativas frequentemente encontradas nas redes de ensino. Ao disponibilizar orientações claras sobre acolhimento, comunicação alternativa, organização da rotina escolar e uso de tecnologias digitais, o KITEA atua como um facilitador do trabalho pedagógico inclusivo.
- Fortalecimento da perspectiva inclusiva nas escolas: Ao adotar uma abordagem baseada no respeito à neurodiversidade e nos princípios da educação inclusiva, o KITEA contribui para consolidar uma cultura escolar mais aberta às diferenças e mais comprometida com a equidade educacional. A proposta visa sensibilizar toda a comunidade escolar – professores, gestores, estudantes e famílias – para a importância do acolhimento das singularidades e da construção de ambientes educacionais acessíveis e acolhedores.
- Aproximação entre teoria e prática: Um dos objetivos centrais do KITEA é reduzir a distância frequentemente observada entre os conhecimentos acadêmicos sobre inclusão e as práticas efetivamente realizadas nas escolas.

Ao traduzir conceitos e estratégias em materiais aplicáveis no cotidiano escolar, o produto reafirma o compromisso de um Mestrado Profissional com a transformação concreta da realidade educacional.

- Potencial de replicação e adaptação: Por ser disponibilizado em formato digital e estruturado de maneira modular, o KITEA pode ser facilmente adaptado para diferentes níveis de ensino, contextos escolares e necessidades específicas. Escolas, redes de ensino e programas de formação continuada podem incorporar, personalizar ou expandir o material, ampliando seu alcance e promovendo a disseminação de práticas pedagógicas mais inclusivas.
- Estímulo à inovação educativa: A utilização de tecnologias digitais acessíveis e de estratégias de comunicação alternativa reforça o papel da inovação na promoção da inclusão escolar. O KITEA propõe que a tecnologia seja compreendida como aliada do processo educativo, e não como barreira, inspirando novos olhares sobre o potencial transformador das ferramentas digitais na educação inclusiva.

Dessa forma, o KITEA transcende sua função como material de apoio pedagógico, posicionando-se como um agente catalisador de mudanças estruturais nas práticas educacionais. Sua implementação tem o potencial de estimular reflexões, promover transformações institucionais e favorecer o desenvolvimento pleno de estudantes autistas no ambiente escolar, aproximando a prática pedagógica do ideal de uma educação verdadeiramente inclusiva, equitativa e humanizadora.

## 6.7 CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO KITEA

O desenvolvimento do KITEA – Kit Educacional para Apoiar a Inclusão de Estudantes com TEA – representa a síntese de uma trajetória de investigação teórica, análise e compromisso prático com a promoção da inclusão escolar. Fundamentado em lacunas evidenciadas na produção acadêmica recente e na necessidade concreta de instrumentos de apoio acessíveis para a prática docente, o KITEA foi concebido para fortalecer a articulação entre teoria e prática, mediando a implementação de estratégias pedagógicas inclusivas.

Ao longo de sua elaboração, buscou-se assegurar que cada componente do kit – do folder explicativo sobre o Transtorno do Espectro Autista às propostas de rotinas visuais e sugestões de aplicativos digitais – respondesse diretamente às barreiras e desafios identificados na análise do estado da arte. O material foi construído com base

em princípios de acessibilidade, aplicabilidade pedagógica e respeito à neurodiversidade, alinhando-se às perspectivas contemporâneas de educação inclusiva.

Os materiais que compõem o KITEA não partem de uma lógica padronizante, mas oferecem possibilidades abertas de mediação que podem ser ajustadas conforme o perfil, os interesses e as necessidades de cada estudante, reconhecendo a variabilidade do espectro autista e os contextos institucionais em que a inclusão se realiza.

A proposta do KITEA vai além da disponibilização de recursos; pretende impulsionar mudanças de postura, sensibilizar profissionais da educação para práticas mais sensíveis e estimular ambientes escolares mais acolhedores e equitativos. Sua estrutura foi pensada para dialogar com as condições reais das escolas brasileiras, reconhecendo os limites institucionais, mas também valorizando a potência transformadora do trabalho docente informado e comprometido.

Essas considerações finais reiteram o entendimento de que a inclusão escolar de estudantes com TEA não se efetiva apenas por meio de dispositivos legais ou boas intenções, mas exige práticas educativas concretas, continuamente construídas, revisadas e aprimoradas. O KITEA, nesse sentido, configura-se como uma contribuição prática, teórica e ética para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Cumprido destacar, ademais, que o KITEA apresenta significativo potencial de replicação e adaptação a distintos contextos educacionais. Sua organização modular, associada à clareza conceitual e ao formato digital acessível, permite a personalização do material de acordo com as necessidades específicas de diferentes níveis de ensino e realidades regionais. Dessa forma, o KITEA transcende sua condição de produto pontual, constituindo-se em uma proposta flexível e expansível, com potencial para catalisar transformações inclusivas em múltiplos cenários da educação brasileira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta investigação, reafirma-se o compromisso assumido desde a formulação da pergunta de pesquisa: compreender de que forma a produção acadêmica recente tem abordado o uso de recursos tecnológicos no processo de inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e, a partir dessa compreensão, propor uma contribuição concreta à prática docente. Essa trajetória foi guiada pela intenção de construir uma resposta que unisse solidez teórica, aplicabilidade prática e um posicionamento ético diante dos desafios da educação inclusiva.

A dissertação organizou-se em torno de cinco objetivos específicos, todos plenamente alcançados ao longo do trabalho: analisar criticamente a produção acadêmica nacional recente (2020–2024) sobre inclusão escolar e tecnologias digitais no contexto do TEA, mapeando tendências, avanços e lacunas; identificar as principais barreiras práticas enfrentadas por educadores no uso de tecnologias para inclusão, a partir da análise de dissertações e teses disponíveis na BDTD; traduzir os achados da pesquisa em subsídios para a prática docente, com base em princípios de acessibilidade, neurodiversidade e mediação pedagógica; desenvolver um produto educacional (KITEA) alinhado às lacunas encontradas, com materiais digitais acessíveis e adaptáveis; fortalecer a articulação entre teoria e prática, aproximando a produção acadêmica das necessidades concretas das escolas brasileiras.

O trabalho estruturou-se em seis capítulos que dialogam entre si de forma progressiva e articulada. Após a fundamentação teórica inicial sobre inclusão, TEA, tecnologias digitais e modelos de deficiência, o Capítulo 5 dedicou-se à análise da produção acadêmica nacional, identificando lacunas significativas: ausência de materiais aplicáveis, abordagens tecnológicas genéricas, foco excessivo em conceitos e pouca articulação com a realidade do chão da escola. A partir desses achados, o Capítulo 6 apresentou o produto educacional KITEA, desenvolvido como resposta direta às lacunas evidenciadas, estruturado com base em referenciais teóricos sólidos e nas necessidades reais dos educadores.

As contribuições desta pesquisa se manifestam em três planos distintos, mas complementares:

O trabalho promove uma articulação crítica entre os principais aportes sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA), tecnologias digitais, neurodiversidade e

inclusão escolar, oferecendo uma sistematização abrangente e atualizada do campo. Ao dialogar com autores como Mantoan, Grandin, Prizant, Ortega, Vygotsky, Freire, entre outros, a pesquisa adota uma perspectiva que recusa reducionismos biomédicos e afirma uma abordagem humanizadora, ético-política e comprometida com a valorização da diferença como potência pedagógica. Esse movimento não apenas organiza o conhecimento existente, mas também tensiona suas contradições, avançando na problematização dos limites e possibilidades da prática educativa inclusiva frente às singularidades do autismo.

A principal contribuição materializa-se na criação do KITEA — um kit pedagógico informativo, acessível e replicável, que responde diretamente às lacunas identificadas na produção acadêmica analisada. Composto por recursos visuais, sugestões de aplicativos educativos, quadros de rotina e orientações didáticas, o KITEA apresenta uma estrutura modular e digital que permite adaptações conforme as realidades e demandas de diferentes contextos escolares. Sua proposta é inovadora não apenas por oferecer ferramentas concretas, mas por articular intencionalidade pedagógica, compromisso com a autonomia dos estudantes e valorização da escuta como prática educativa. Trata-se de uma iniciativa que traduz o paradigma biopsicossocial em ação, indo além do discurso e promovendo aplicabilidade real no cotidiano escolar.

Esta pesquisa reafirma de forma contundente o direito à comunicação, à previsibilidade e à participação plena de estudantes autistas na vida escolar. Ao enfrentar o capacitismo ainda presente nas práticas escolares e nos discursos normativos, o estudo contribui para o fortalecimento de uma cultura educacional pautada pela equidade, pela escuta sensível e pela justiça curricular. A produção do KITEA, nesse contexto, representa não apenas um recurso pedagógico, mas também um gesto político: um instrumento que busca desestabilizar a lógica excludente da normalização e promover, na prática, a dignidade das diferenças.

Embora o KITEA tenha sido desenvolvido com base nos princípios do modelo biopsicossocial da deficiência e na valorização da neurodiversidade, é importante reconhecer que a transposição plena desse paradigma para práticas pedagógicas concretas constitui um desafio contínuo. Em alguns momentos, tanto na análise das dissertações quanto na concepção do produto educacional, nota-se a persistência de influências oriundas de abordagens técnico-funcionais ou biomédicas, especialmente no modo como se estruturam algumas estratégias e materiais. Ainda que inspirado

por uma perspectiva crítica da inclusão, o KITEA representa uma etapa inicial, sujeita a aprimoramentos, cuja força reside precisamente em sua abertura à adaptação, à escuta dos sujeitos envolvidos e ao compromisso com a construção colaborativa de práticas realmente responsivas à singularidade de cada estudante. Assumir essa tensão não enfraquece o trabalho – ao contrário, reforça sua honestidade epistemológica e sua disposição para o diálogo permanente com a complexidade da vida escolar.

Apesar do cumprimento dos objetivos propostos, esta pesquisa apresenta limites que precisam ser reconhecidos. A principal limitação refere-se à ausência de validação empírica do KITEA em contextos escolares reais, o que restringe a avaliação de sua efetividade prática. Além disso, o recorte metodológico – baseado na análise documental de dissertações da BDTD – impôs uma leitura secundária das práticas escolares, não incorporando diretamente a voz de professores, estudantes ou famílias. Também cabe apontar que, embora o estudo tenha buscado diversidade regional, a predominância de pesquisas oriundas do Sudeste e Sul do país revela desigualdades estruturais no acesso à pesquisa e à produção acadêmica aplicada.

Tais limitações não comprometem a validade do estudo, mas abrem importantes possibilidades de continuidade. Recomenda-se, como desdobramento futuro, a realização de estudos empíricos que validem e aperfeiçoem o KITEA, por meio de sua aplicação em diferentes redes de ensino, com participação ativa de professores, coordenadores, estudantes e famílias. Pesquisas de abordagem qualitativa, colaborativa e participativa poderão ampliar a compreensão sobre a efetividade dos materiais, seu potencial formativo e os ajustes necessários a diferentes contextos.

Mais do que um conjunto de resultados, esta dissertação propõe um posicionamento. Um chamado à escuta sensível. Escutar, neste contexto, não é apenas ouvir. É reconhecer o outro – sua linguagem, seu tempo, seus modos de ser – como legítimos e dignos de presença, participação e aprendizagem. Escutar o estudante com TEA é traduzir silêncios, gestos e sensibilidades em ações pedagógicas que acolham, respeitem e promovam a autonomia.

Em tempos em que a inclusão escolar ainda é frequentemente reduzida a normas burocráticas ou discursos genéricos, torna-se urgente resgatar seu sentido profundo: o de um compromisso ético com a justiça, a dignidade e a possibilidade de florescimento de cada sujeito. Esta pesquisa, ao propor um diálogo entre crítica,

criação e compromisso político, pretende ser uma contribuição nesse caminho – um passo modesto, mas firme, na construção de uma escola que não apenas inclua, mas pertença. E na qual todos possam, enfim, aprender com dignidade e existir com potência. Porque incluir não é ajustar o sujeito à escola – é ajustar a escola ao sujeito, com diálogo, tecnologia crítica e práticas éticas que celebrem a diferença.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de filosofia. Tradução da 1. ed. brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AINSCOW, Mel. Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, v. 3, n. 3, p. 5–20, 2005.
- ALVES, H. C. O diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista na fase adulta: uma scoping review. *Revista de Psicologia*, 2024.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR. 5. ed., texto revisado. Porto Alegre: Artmed, 2022.
- AMORIM, Karine Oliveira de. Inclusão e práticas pedagógicas no contexto do autismo. São Paulo: Cortez, 2019.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. Educação especial e as novas perspectivas da inclusão escolar. *Revista Educação Pública*, v. 4, n. 25, 2004. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/4/25/educacao-especial-e-as-novas-perspectivas-da-inclusao-escolar>. Acesso em: 22 abr. 2025.
- ARAUJO, J. A. M. R.; VERAS, A. B.; VARELLA, A. A. B. Breves considerações sobre a atenção à pessoa com transtorno do espectro autista na rede pública de saúde. *Revista Psicologia e Saúde*, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6098/609863968007/609863968007.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2024.
- AUTISMO E REALIDADE. Judy Singer e a neurodiversidade. *Autismo e realidade* (2020). Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/2020/06/25/judy-singer-e-a-neurodiversidade/>. Acesso em: 14 out. 2024.
- AZEVEDO, J. de A.; VIEIRA, A. P. A. V.; ALVES, A. M. G. C. A educação especial no contexto do Plano Nacional de Educação 2014-2024. *Revista Brasileira de Desenvolvimento*, v. 6, n. 5, p. 30.892–30.911, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n5-520>. Acesso em: 10 de março de 2025.
- AZEVEDO, Matheus Modesto de. A potência de um devir-encontro entre uma escola e o espectro autista: deslocamentos, diferenças e inclusão. 2023. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG. Disponível em: <https://locus.ufv.br/handle/123456789/31669>. Acesso em: 7 abr. 2024.
- BAMPI, Lúcia Nascimento de; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elenice Valentim. Modelo social da deficiência: trajetória histórica, conceitos e políticas públicas. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 15, p. 1277-1286, 2010.
- BAMPI, Luciana N. D. S.; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elioenai D. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, Brasília, julho 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/yBG83q48WG6KDHmFXXsgVvK/?lang=en>. Acesso em: 16 março 2025.

BARTON, Len; SLEE, Roger. Inclusive education: we know it's a rhetorical concept but we want it anyway. *Policy Futures in Education*, v. 8, n. 5, p. 634–648, 2010.

BENTO, Berenice. A reinvenção do capacitismo: políticas públicas e a nova exclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270042>. Acesso em: 05 de Janeiro de 2025.

BEUKELMAN, David R.; MIRENDA, Pat. *Augmentative and Alternative Communication: supporting children and adults with complex communication needs*. 4. ed. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2013.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. *Índice de inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Tradução de Patrícia Romano. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2002.

BOSA, C. *Autismo: atuais interpretações para antigas observações*. Porto Alegre, 2000. Disponível em: <https://peadinclusao.pbworks.com/f/palestracleonice.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2025.

BOUFLEUR, Emne Mourad. *Famílias de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: implementação e avaliação de um programa de apoio para inclusão escolar*. 2021. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/4874>. Acesso em: 5 abr. 2024.

BOWLER, Dermot M. Theory of mind. In: *Asperger's syndrome*. *Journal of Child Psychology*, v. 33, p. 877-893, 1992.

BRASIL, Gabriela Machado. *Representações sociais de pais sobre o Transtorno do Espectro do Autismo e inclusão escolar*. 2022. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2022. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/5355>. Acesso em: 7 abr. 2024.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 1 out. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 08 de agosto de 2024.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MEC/SECADI, 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Ministério da Saúde, 2015b.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2015a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2015b. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/linha\\_cuidado\\_atencao\\_pessoas\\_transtorno.pdf](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/linha_cuidado_atencao_pessoas_transtorno.pdf). Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista: Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 05 de agosto de 2024.

BRASIL. República Federativa. Constituição da República Federativa do Brasil: de 16 de julho de 1934. Brasília: Imprensa Oficial, 1967.

BRASIL. República Federativa. Constituição da República Federativa do Brasil: de 5 de outubro de 1988. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRAUNSTEIN, Valéria Campinas. O contexto escolar e a educação de estudantes autistas. 2020. 196 f. Tese (Doutorado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, SP, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/xmlui/handle/11600/63827>. Acesso em: 5 abr. 2024.

BRITO, Glaucia da Silva; SIMONIAN, Michele. Conceitos de tecnologias e currículo: em busca de uma integração. In: HAGEMEYER, Regina Cely de Carvalho; SÁ, Ricardo Antunes de; GABARDO, Cleusa Valério (org.). Diálogos epistemológicos e culturais. Curitiba: W. A. Editores, 2016.

BROCHADO, Débora Veiga Sant'Ana; LOPES, Luís Fernando; TARNIOWICZ, Paulo. Recursos sensoriais e inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista: o potencial do uso da música. Revista de Educação Especial, v. 36, e35, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X77420>. Acesso em: 23 de out. 2024.

CANANÉA, Thiago Nunes Abath. Direito à educação: a mediação escolar especializada como ferramenta de proteção e inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista. 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Centro Universitário de João Pessoa, João Pessoa, PB, 2020. Disponível em:

<https://repositorio.cruzeirodosul.edu.br/handle/123456789/2757>. Acesso em: 5 abr. 2024.

CANÊO, Natalia. Autismo e convivência escolar: um estudo sobre a percepção de escolas públicas e privadas. 2022. 101 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Santos, Santos, SP, 2022. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/7946>. Acesso em: 7 abr. 2024.

CASTRO, L. G. Compreendendo o Transtorno do Espectro Autista: da infância à vida adulta. São Paulo: Vozes, 2023.

CASTRO, Mariana. TEA: compreendendo o transtorno e promovendo a inclusão escolar. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2023.

COELHO, A. B.; VILALVA, S.; HAUER, R. D. Transtorno do espectro autista: educação e saúde. Revista Gestão & Saúde, p. 70-82, 2019. Disponível em: <https://www.herrero.com.br/files/revista/file75169ad10276e5f3a748914d88152915.pdf>. Acesso em: 12 out. 2024.

COELHO, Rejane; VILALVA, Andréa; HAUER, Andressa. Inclusão e funcionalidade: uma leitura da CIF aplicada ao autismo. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 25, n. 1, p. 71-88, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382519000100006>. Acesso em: 05 de jan. de 2025.

COMUNIC@TEA; TEAMM – Ambulatório de Cognição Social da UNIFESP. Cartilha sobre Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). São Paulo: Comunic@TEA, 2023. Disponível em: <https://www.comunicatea.com.br>. Acesso em: 18 de abri. de 2025.

COOK, B. G.; COOK, S. C. Unraveling evidence-based practices in Special Education. Journal of Special Education, v. 47, n. 2, p. 71–82, 2011.

COSTA, Amilton. O espaço escolar em uma perspectiva mais inclusiva de estudantes portadores do transtorno do espectro autista. 2022. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Internacional Integrada, Curitiba, PR, 2022. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/1175>. Acesso em: 7 abr. 2024.

COSTA, Daniel da Silva. Plano educacional individualizado e tecnologias: contribuições na práxis educacional para a inclusão de estudante com autismo. 2023. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2023. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/xmlui/handle/prefix/10205>. Acesso em: 14 abr. 2024.

COSTA, J. L. Educação e autismo: contribuições para a prática inclusiva. Curitiba: Appris, 2023.

COSTA, Leandro da Silva. Educação inclusiva e o desafio da diversidade. Salvador: EDUFBA, 2023.

COSTA, Rafaela. Transtorno do Espectro Autista e práticas escolares inclusivas. São Paulo: Cortez, 2023.

COUTINHO, Danielle Binda. A importância da rotina escolar para estudantes com transtorno do espectro autista no ensino fundamental. 2023. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/243449>. Acesso em: 14 abr. 2024.

CUNHA, E. Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

DAVIS, Lennard J. Enforcing normalcy: disability, deafness, and the body. London; New York: Verso, 1995.

DE MARCO, Maria Aparecida. Formação em saúde: contribuições da psicologia social. In: LUZ, Madel T. et al. (org.). Saúde, ciência e educação: políticas e práticas. São Paulo: Hucitec, 2006. p. 57–73.

DUARTE, Newton et al. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. Campinas: Autores Associados, 2013.

FERREIRA, Daniela Nascimento. O desenvolvimento de material autoinstrucional como facilitador do acesso a informações para inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista. 2022. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2022. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3792>. Acesso em: 7 abr. 2024.

FERREIRA, Fernanda. Modelo biopsicossocial e políticas inclusivas: caminhos para uma educação mais equitativa. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 28, n. 1, p. 25–45, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-6538281220210802>. Acesso em: 11 de nov. de 2024.

FERREIRA, Jéssica Maria. Educação e neurodiversidade: políticas públicas e práticas escolares no Brasil contemporâneo. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

FERREIRA, João Paulo. Educação inclusiva e neurodiversidade: por uma pedagogia da escuta e da singularidade. Educação & Sociedade, Campinas, v. 43, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/es.253623>. Acesso em: 02 de dez. de 2024.

FERREIRA, Marta do Nascimento. Educação inclusiva e políticas educacionais: da garantia de direitos à concretude das práticas. São Paulo: Autêntica, 2022.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOES, Ricardo Schers de. Do autismo ao transtorno do espectro autista: uma trajetória histórica pela busca do conceito, da etiologia e da hegemonia. In: STRAVOGIANNIS, Andrea Lorena (org.). Autismo: um olhar por inteiro. São Paulo: Literare Books Internacional, 2021.

GOUGH, D. Systematic research synthesis. In: THOMAS, G.; PRING, R. (org.). Evidence-based practice in education. Maidenhead: OUP / McGraw-Hill, 2004.

GRAHAM, Linda J. Disrupting the dominant discourse: exploring educational policy on special educational needs and disability. *International Journal of Inclusive Education*, v. 17, n. 5, p. 453–468, 2013. DOI: <10.1080/13603116.2012.708060>.

GRAHAM, Linda J. Disrupting the dominant discourse: exploring educational policy on special educational needs and disability. *International Journal of Inclusive Education*, v. 27, n. 2, p. 150–167, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2033551>. Acesso em: 14 de jan. 2025.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. *O cérebro autista: pensando através do espectro*. Tradução de Cláudia Gerpe Duarte. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2024.

GRANDIN, Temple. *O cérebro autista: pensando através do espectro*. Rio de Janeiro: Record, 2017.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. *O cérebro autista*. Tradução: Maria Cristina Torquillo Cavalcanti. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

GUERRA, Cristiane. *Autismo e inclusão escolar: reflexões e práticas*. Porto Alegre: Mediação, 2021.

GUERRA, Simone Aparecida. *Educação inclusiva e o espectro autista: entre desafios e possibilidades*. Curitiba: CRV, 2021.

GUGEL, Maria Aparecida. *Pessoas com deficiência e o direito ao trabalho*. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Censo Demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9749&t=destaques>. Acesso em: 22 de fev. de 2025.

JANNUZZI, Gilberta Soares. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

JANNUZZI, G. de M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004.

KANNER, Leo. Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, v. 2, p. 217–250, 1943.

KLEM, Carla Delise Alves Paranhos. *Atuação do mediador escolar com crianças autistas no contexto educativo: construindo um e-book com orientações sobre práticas pedagógicas inclusivas para crianças com TEA*. 2020. 113 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2020. Disponível em: <http://app.uff.br/riuff/handle/1/30232>. Acesso em: 5 abr. 2024.

LIBRALESSO, Bruna. A influência da psiquiatra Lorna Wing na concepção do autismo. *Revista Psicologia em Foco*, v. 12, n. 2, p. 45–59, 2020.

LOBATO, Dnavia Miranda Neves. Desafios para as práticas pedagógicas de professores para a inclusão no ensino regular de estudante com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). 2021. 113 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, 2021. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8461>. Acesso em: 5 abr. 2024.

LOPES, Carla Markus. Práticas pedagógicas para estudante com Transtorno do Espectro Autista: processos inclusivos no contexto escolar. 2022. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2022. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/24474>. Acesso em: 7 abr. 2024.

LOPES, Gabriela F. Autismo e inclusão escolar: desafios contemporâneos. *Revista Educação e Contemporaneidade*, v. 31, n. 60, p. 234–251, 2022.

LOPES, Naiara de Oliveira Basilio. Alguns apontamentos sobre a inclusão de estudantes com autismo em escola de ensino regular de Rondonópolis. 2020. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, MT, 2020. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/handle/1/3655>. Acesso em: 5 abr. 2024.

MACHADO, R. Q. et al. Características cognitivas e sensoriais de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 25, n. 2, p. 237–250, 2019.

MAGALHÃES, Basílio de. Tratamento e educação das crianças anormais de inteligência: contribuição para o estudo desse complexo problema científico e social, cuja solução urgentemente reclamam, – a bem da infância de agora e das gerações porvindouras, – os mais elevados interesses materiais, intelectuais e morais, da pátria brasileira. Rio de Janeiro: Tipografia do Jornal do Comércio de Rodrigues S. C., 1913. 196 p.

MALEVAL, J. C. O autista e a sua voz. São Paulo: Blucher, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ensino inclusivo/educação (de qualidade) para todos. *Revista Integração*, n. 20, p. 29–32, 1998.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. 7. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Políticas públicas e educação inclusiva no Brasil: avanços e desafios. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 28, n. 52, p. 353–366, maio/ago. 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

MARANHÃO, Rosanne de Oliveira. O portador de deficiência e o direito do trabalho. São Paulo: LTR, 2005.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil, 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez; EDUSF, 1997.

MASATAKA, Nobuo et al. Autism and neurodiversity: rethinking the potentialities. *International Journal of Neurodevelopmental Disorders*, v. 5, n. 3, p. 117–130, 2018.

MASATAKA, Nobuo et al. Neurodiversity and artistic performance characteristic of children with autism spectrum disorder. *Frontiers in Psychology*, v. 9, 2018. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.02594/full>. Acesso em: 5 set. 2024.

MATA, Adriana Souza. Deficiência intelectual: análise da produção científica com base no modelo biomédico e modelo social da deficiência. *Filosofia e Educação*, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 350–378, maio/ago. 2018.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2011.

MEIRIEU, Philippe. A escolha de educar: ética e pedagogia. Tradução de Bernadette Siqueira Abrão. São Paulo: Ática, 2020.

MELLO, Ana G. Perspectivas interdisciplinares dos estudos sobre deficiência para a sociologia da saúde e ecologia humana. In: Anais do 1º Seminário de Sociologia da Saúde e Ecologia Humana. Florianópolis: UFSC, set. 2010.

MELLO, Rosana Glat. Educação inclusiva: caminhos para a efetivação de uma prática pedagógica transformadora. *Revista Educação Especial*, v. 23, n. 36, p. 281–292, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Educação inclusiva no Brasil: o que produzem as pesquisas acadêmicas. Campinas: Autores Associados, 2017.

MENDES, E. G. O uso da música na educação de crianças com Transtorno do Espectro Autista: possibilidades de mediação pedagógica e social. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 18, n. esp. 1, p. 1831–1847, 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A construção da educação inclusiva: do ideal à realidade. *Revista Brasileira de Educação*, n. 33, p. 383–405, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A trajetória da educação especial no Brasil: avanços e entraves. *Revista Brasileira de Educação*, n. 37, p. 35–45, jan./abr. 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Educação inclusiva: construindo sistemas educacionais inclusivos. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 19, n. 30, p. 387–405, 2006.

MENDES, Gilmara Lima. Desafios enfrentados por educadores de jovens adolescentes com Transtorno do Espectro Autista. 2022. 129 f. Dissertação (Mestrado

em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/3325>. Acesso em: 7 abr. 2024.

MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. Universal Design for Learning: theory and practice. Wakefield, MA: CAST, 2014.

MITTLER, Peter. Educando os alunos com necessidades educacionais especiais: estratégias para o sucesso. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTENEGRO, M. A.; CELERI, E. H. R. V.; CASELLA, E. B. Transtorno do Espectro Autista – TEA: manual prático de diagnóstico e tratamento. 1. ed. Rio de Janeiro: Thieme Revinter, 2018.

MORAES, Gisele C. Autismo e aprendizagem: interfaces com a linguagem e a inclusão escolar. São Paulo: Cortez, 2024.

MOZZETI, Fernanda Cristina de Souza. A educação inclusiva para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas públicas municipais. 2022. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Marília, SP, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/242375>. Acesso em: 7 abr. 2024.

OLIVEIRA, Thais. A inclusão escolar e a prática pedagógica no trabalho com crianças com Transtorno do Espectro Autista: desafios e possibilidades na atuação de profissionais da educação infantil. 2020. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, PE, 2020. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tese2/handle/tede2/9051>. Acesso em: 5 abr. 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE – OMS. Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova York, 2006. Ratificada pelo Brasil em 2008. Disponível em:

[https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention\\_accessible\\_pt.pdf](https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pt.pdf). Acesso em: 22 abr. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE – OMS. Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – 11ª Revisão (CID-11). Genebra: OMS, 2022. Disponível em: <https://icd.who.int/en>. Acesso em: 07 de mai. de 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE – OMS. Relatório mundial sobre a deficiência. 2012. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/primeiro-relatorio-da-onu-sobre-deficiencias-e-desenvolvimento-aponta-lacunhas-na-inclusao/>. Acesso em: 07 de mai. de 2025.

ORRÚ, Sílvia Ester. Autismo: o que os pais devem saber? 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2011.

ORTEGA, Francisco. A diferença invisível: a síndrome de Asperger e o ideal de inclusão. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 65–83, 2009.

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 14, n. 1, p. 67–77, 2009.

ORTEGA, Francisco. A biopolítica da deficiência: sobre a medicalização da deficiência e a emergência da perspectiva da neurodiversidade. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 25, supl. 1, p. S61–S70, 2009.

PESSOTTI, I. Deficiência mental: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz; EdUSP, 1984.

PESSOTTI, Isaac. O mundo dos excluídos: um ensaio sobre a deficiência. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PINTO, Jessica Hilário. A escuta sensível como proposta metodológica no processo de inclusão escolar de um educando autista: um estudo de caso na rede municipal de ensino de Damolândia-GO. 2023. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2023. Disponível em: <http://www.bdt.d.ueg.br/handle/tede/1346>. Acesso em: 7 abr. 2024.

PLAISANCE, Éric. Ética e inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 13–43, abr. 2010. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a02.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a02.pdf). Acesso em: 28 jan. 2025.

PLAISANCE, Éric. Deficiência mental e educação. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

POSAR, A.; VISCONTI, P. Sensory abnormalities in children with autism spectrum disorder. *Jornal de Pediatria*, v. 94, n. 4, p. 342–350, jul. 2018.

PRIZANT, Barry. *Uniquely human: a different way of seeing autism*. 2. ed. New York: Simon & Schuster, 2024.

RIBEIRO, Maria Clara. *Vozes da inclusão: relatos e práticas com alunos com TEA*. Florianópolis: Insular, 2019.

RIBEIRO, Patrícia. *Educação inclusiva: escuta, acolhimento e transformação*. Salvador: EDUFBA, 2019.

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. São Paulo: Pólen, 2019. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=lyqsDwAAQBAJ>. Acesso em: 14 de abr. de 2025.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

ROLEY, S. S. et al. Sensory integration and praxis patterns in children with autism. *American Journal of Occupational Therapy*, v. 69, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.514/ajot.2015.012476>. Acesso em: 5 mar. 2025.

ROSA, Rafael Gomes. "Não é o/a estudante que precisa se adaptar à escola, é a escola que precisa se adaptar ao estudante": contribuições de estudos brasileiros sobre ações pedagógicas inclusivas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista na educação básica. 2023. 110 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Porto Alegre, RS, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/265328>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SAGE, Daniel D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William (orgs.). Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SAMPAIO, Rosângela Gavioli; SAMPAIO, Eliezer. Educação inclusiva: a formação dos professores e a prática docente. São Paulo: Cortez, 2009.

SAMPAIO, R. C. et al. Uma técnica parada no tempo? Mapeamento da produção científica baseada em análise de conteúdo na Scielo Brasil (2002-2019). Preprint SciELO, 2021.

SANT'ANA, Izabella M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227–234, maio/ago. 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 6. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, ano 5, n. 24, p. 6–9, jan./fev. 2002.

SCHMIDT, Carla. Critérios diagnósticos e evolução do conceito de autismo. Revista Brasileira de Psiquiatria, v. 36, supl. 1, p. 285–291, 2014.

SILVA, Isis Grace da. Adequação curricular e ensino estruturado: trabalho colaborativo entre professores para o desenvolvimento do estudante com TEA. 2020. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2020. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tese/2244>. Acesso em: 5 abr. 2024.

SILVA, Otto Marques da. Epopeia ignorada. São Paulo: Editora Faster, 2009.

SKLIAR, Carlos. Diferenças, práticas pedagógicas e outras travessias. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SOARES, Josicleide Jesus de Souza. Estudante com Transtorno do Espectro Autista: buscando um novo olhar. 2020. 93 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020. Disponível em: <http://app.uff.br/riuff/handle/1/30297>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SOUSA, Bruno José de. Tecnologia assistiva e o atendimento educacional especializado na perspectiva da pessoa com deficiência. 2022. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis,

SC, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/236874>. Acesso em: 7 abr. 2024.

SOUSA, Marlla Mendes de. O reconhecimento do autismo como deficiência: histórico, convenções, legislação e a sua aplicação no Brasil. In: SOUSA, Marlla Mendes de. *Autismo: legislação, jurisprudência e políticas públicas*. Brasília: OAB Editora, 2021.

SOUZA, L. de M. O Senado e a Câmara e as crianças expostas. In: PRIORE, M. del (org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991. p. 28–43.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução: Maria Alice Magalhães. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

TEIXEIRA, Gustavo. *Manual do autismo*. 1. ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2016.

TEIXEIRA, Luciana. A tríade de Wing e o espectro autista. In: MENDES, Enicéia G. et al. *Autismo: intervenções psicoeducacionais*. São Paulo: Memnon, 2016. p. 23–35.

THOMAS, G. Introdução: evidências e prática. In: THOMAS, G.; PRING, R. (orgs.). *Educação baseada em evidências: a utilização de achados científicos para a qualificação da prática pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 9–30.

UNESCO. Declaração de Incheon: educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Fórum Mundial de Educação, Incheon, República da Coreia, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565>. Acesso em: 22 abr. 2025.

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

VIEIRA PINTO, Álvaro. *O conceito de tecnologia*. São Paulo: Contraponto, 2005.

VIEIRA, Vania Marinho da Silva. *A estrutura da conversa em sala de aula com estudantes autistas: refletindo sobre estratégias interacionais de inclusão*. 2021. 132 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2021. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/18884>. Acesso em: 5 abr. 2024.

VIOTO, Josiane Rodrigues Barbosa. *Práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas regulares de ensino direcionadas a estudantes com Transtorno do Espectro Autista: uma pesquisa bibliográfica*. 2022. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2022. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000237729>. Acesso em: 7 abr. 2024.

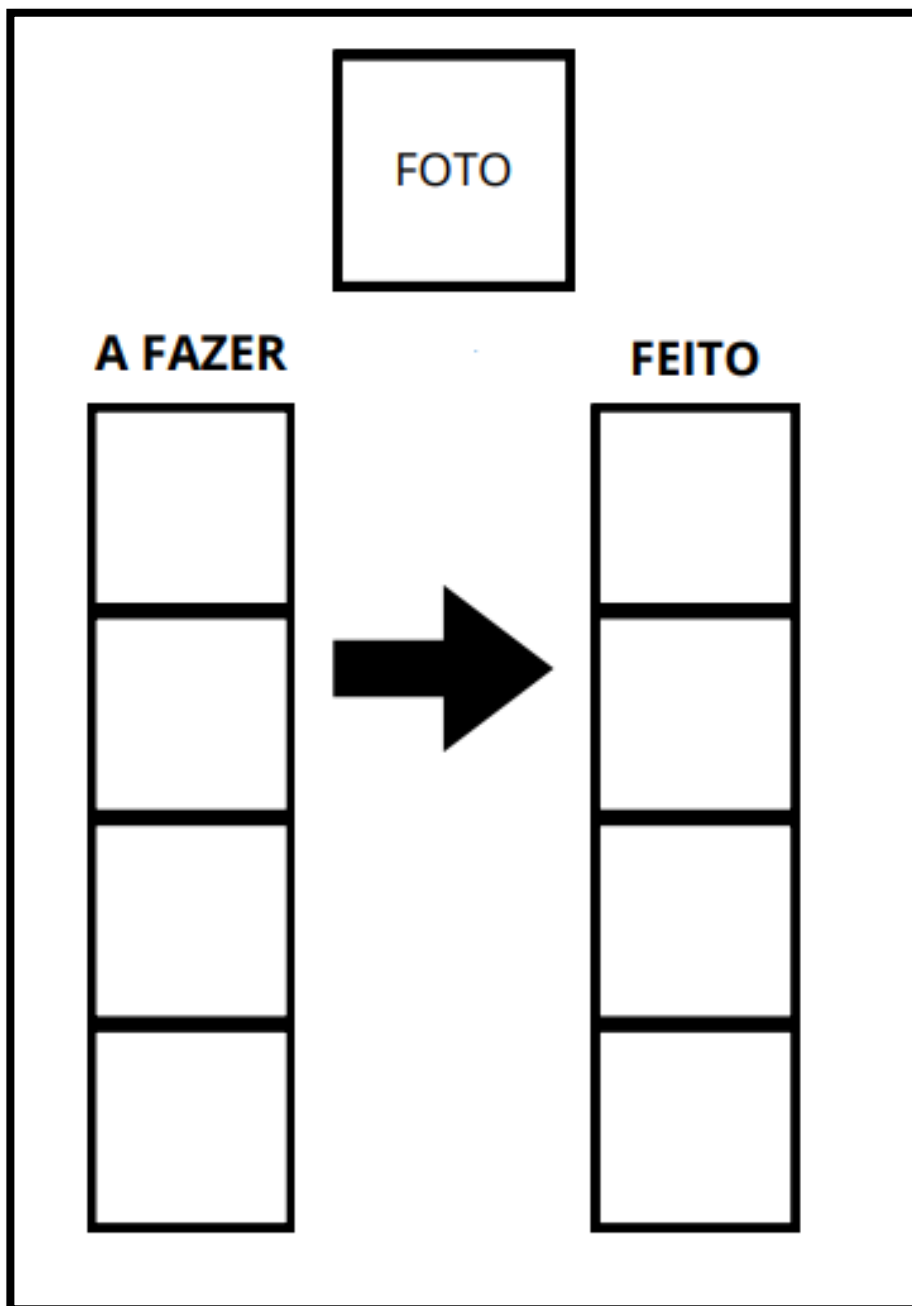
VOSGERAU, Dilmeire Sant’Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165–190, abr. 2014. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-416X2014000100009&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2014000100009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 20 jan. 2025.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WORLD HEALTH ORGANIZATION – WHO. International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Geneva: WHO, 2021. Disponível em: <https://www.who.int/classifications/icf/en/>. Acesso em: 22 abr. 2025.

WUO, A.; YAEDU, F.; WAYSZCEYK, S. Déficit ou diferença? Um estudo sobre o autismo em pesquisas educacionais. *Revista Educação Especial*, v. 32, e102, p. 1–21, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X38975>. Acesso em: 10 out. 2024.

WUO, Paulo Henrique de Almeida; YAEDU, Rosana; WAYSZCEYK, Ana Carolina. Neurodiversidade e inclusão escolar: uma abordagem crítica e humanizada. In: LEON, Rosana Cristina Pereira de; SOUSA, Fabiane da Silva (orgs.). *Transtorno do espectro autista e inclusão escolar: desafios e possibilidades*. Porto Alegre: Mediação, 2019. p. 3–27.







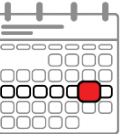
**APÊNDICE A – MODELO DE AGENDA VISUAL ESCOLAR**



APÊNDICE A – MODELO DE CALENDÁRIO ESCOLAR COM APOIO VISUAL

# CALENDÁRIO


DIA: \_\_\_\_\_ MÊS: \_\_\_\_\_ ANO: \_\_\_\_\_

DOMINGO 	SEGUNDA-FEIRA 	TERÇA-FEIRA 	QUARTA-FEIRA 	QUINTA-FEIRA 	SEXTA-FEIRA 	SÁBADO 

### APÊNDICE A – MODELO DE CARTAZ DO TEMPO COM APOIO VISUAL

## COMO ESTÁ O TEMPO AGORA?

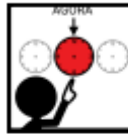

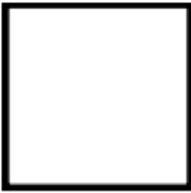
TEMPO




COLE O  
VELCRO AQUI

➔


AGORA


NUBLADO




ENSOLADO




CHUVOSO




VENTO



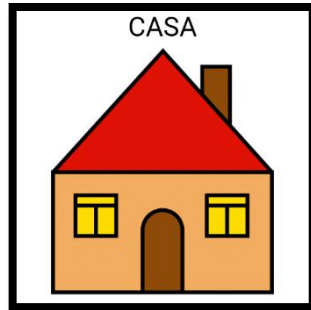
FRIO



QUENTE



APÊNDICE A – MODELO DE CHAMADA COM APOIO VISUAL



ESCOLA



COLE A  
FOTO DO  
ESTUDANTE  
AQUI

**NOME**

NOME COMPLETO

COLE A  
FOTO DO  
ESTUDANTE  
AQUI

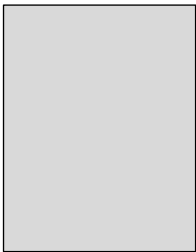
**NOME**

NOME COMPLETO

COLE A  
FOTO DO  
ESTUDANTE  
AQUI

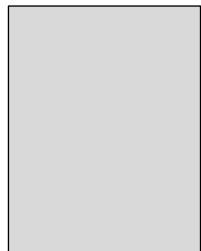
**NOME**

NOME COMPLETO



**NOME**

NOME COMPLETO



**NOME**

NOME COMPLETO



**NOME**

NOME COMPLETO

## FOLDER EXPLICATIVO SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A IMPORTANCIA DA INCLUSÃO ESCOLAR

### INCLUSÃO ESCOLAR

**Mais que Presença, é Transformação!**

Incluir estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola vai além do espaço físico! É um compromisso com a diversidade humana e uma transformação profunda. Precisamos de uma escola que acolhe e valoriza cada especificidade neurológica, sensorial e social. Para isso, são essenciais:

- Flexibilização curricular;
- Uso de princípios do ensino estruturado;
- Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA);
- Plano Educacional Individualizado (PEI);
- Práticas colaborativas: Colaboração entre professores, famílias e profissionais da saúde;
- Superação de barreiras sensoriais;
- Formação docente de qualidade;
- Uso estratégico de tecnologias digitais;

A inclusão não é um favor, mas sim um compromisso ético com a justiça social e a construção de uma escola para todos!

### DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é uma abordagem pedagógica inovadora que busca criar ambientes de aprendizagem flexíveis e inclusivos para todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, características ou estilos de aprendizagem.

Com foco na remoção de barreiras educacionais desde o planejamento inicial, o DUA utiliza três princípios fundamentais:


- Múltiplas formas de representação;
- Ação e expressão;
- Engajamento;

### TEA


**TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

*Por onde começar???*

A escola é para todos, e a presença de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos convida a reconfigurar o ambiente educacional, tornando-o cada vez mais inclusivo e acolhedor. É hora de adotar uma abordagem biopsicossocial, que valoriza cada modo de aprender, comunicar e interagir. Precisamos urgente acolher a diversidade que enriquece o ambiente escolar.



### KITEA



deboreveigaspos@gmail.com
41 98418933

### 1 O QUE É O TEA?

Segundo o DSM-5-TR (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição, versão revista) como a CID-11 (Classificação Internacional de Doenças, 11ª revisão) definem o autismo como um "Transtorno do Espectro do Autismo" (TEA), classificando-o dentro da categoria de transtornos do neurodesenvolvimento. A principal característica do TEA, conforme ambas as classificações, é o déficit persistente na comunicação e interação social, juntamente com padrões restritos e repetitivos de comportamento ou interesses.

### 4 DEFINIÇÃO NA CID 11

A CID-11 unifica os quadros relacionados ao TEA em um único código (6A02), também como um transtorno do neurodesenvolvimento, e mantém a essência da definição do DSM-5-TR: déficits em comunicação e interação social, e padrões restritos e repetitivos de comportamento.

**Classificação:**  
A CID-11 detalha a classificação do TEA, incluindo subtipos com e sem deficiência intelectual e/ou com comprometimento da linguagem funcional, além de outros subtipos mais específicos.

### 6 E SABE AQUELES MOVIMENTOS REPETITIVOS OU INTERESSES SUPER FOCADOS?

Eles também fazem parte dessa diversidade, assim como a forma intensa ou detalhada de perceber o mundo! Mas o TEA vai muito além dos desafios! As potencialidades são incríveis:

- Habilidades excepcionais em áreas como matemática, música\*, memória e demais interesses.
- Um foco e perseverança que impressionam!
- Pensamento visual super avançado.
- Capacidade de detectar padrões que muita gente nem percebe.

Tudo isso nos leva ao conceito de **NEURODIVERSIDADE**

O autismo não é uma doença, é uma forma legítima e diversa de ser e estar no mundo.

Ao reconhecer e valorizar essa diversidade, podemos construir um futuro mais equitativo e inclusivo, onde cada indivíduo com TEA tenha seus talentos reconhecidos e suas necessidades atendidas!

### 2 NÍVEIS DE GRAVIDADE

O DSM-5-TR introduz a noção de níveis de gravidade, baseados na funcionalidade e nas necessidades de apoio da pessoa, que podem ser: "exigindo apoio muito substancial", "exigindo apoio moderado" ou "exigindo pouco apoio".

### 5 UM ESPECTRO DE POSSIBILIDADES

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é como um universo de possibilidades!

Cada pessoa com TEA é única, com suas próprias formas de linguagem, cognição, sensorialidade e interação social. Por isso, o diagnóstico e o suporte precisam ser personalizados!

A comunicação pode ter muitas variações, da fala à não-verbal.

### 7 SUGESTÕES DE LEITURA

\*Artigo: O USO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)  
<https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/download/4602/pdf/16274>

deboreveigaspos@gmail.com
41 98418933

## SUGESTÕES DE APPS EDUCATIVOS INCLUSIVOS

### Ferramentas de Apoio à Comunicação

#### COMUNICATEA

É uma iniciativa brasileira focada em promover a Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) para pessoas com Necessidades Complexas de Comunicação (NCC), incluindo aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

É uma associação sem fins lucrativos, frequentemente formada por famílias e profissionais, que busca disseminar informações, oferecer formação técnica e conscientizar a sociedade sobre a importância da CAA. Eles disponibilizam materiais educativos, cartilhas e promovem eventos para garantir o direito à comunicação e a inclusão social de todos.

Endereço: <https://comunicatea.com.br/>

#### ARASAAC

É uma plataforma online gratuita e um projeto do Governo de Aragão (Espanha) que oferece uma diversidade de recursos gráficos e materiais para facilitar a comunicação de pessoas com necessidades complexas de comunicação.

Muito conhecido por sua extensa biblioteca de pictogramas, que são símbolos visuais simples e claros, ideais para serem usados em Sistemas de Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA). Esses pictogramas podem ser baixados e utilizados para criar:

- **Pranchas de comunicação:** quadros com imagens que as pessoas podem apontar para se expressar.
- **Agendas visuais:** sequências de pictogramas que representam a rotina diária, ajudando na organização e previsibilidade.
- **Materiais educativos adaptados:** jogos, atividades e histórias com apoio visual.
- **Sinalizações acessíveis:** para ambientes escolares, hospitalares ou públicos.

O objetivo do ARASAAC é promover a inclusão e a acessibilidade cognitiva, garantindo que a comunicação seja um direito universal, especialmente para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência intelectual, paralisia cerebral, afasia, entre outras condições que afetam a fala. Endereço: <https://arasaac.org/>

**Livox:** Aplicativo brasileiro premiado, traduz símbolos para comando de voz.

**Expressia:** Teclado de comunicação aumentativa e alternativa (CAA) personalizável.

**Pictotea:** Disponibiliza pictogramas para comunicação alternativa, com layout simples e personalizável.

**Tobii Sono Flex:** Transforma símbolos em falas claras.

### **Ferramentas de apoio para a Organização e Rotina**

Para estudantes com TEA, que se beneficiam de previsibilidade e estrutura, existem apps que auxiliam na organização da rotina e das tarefas:

**Minha Rotina Especial:** Permite criar planejamentos detalhados e passo a passo de tarefas diárias, diminuindo a ansiedade.

**Autismo Projeto Integrar:** Oferece apoio audiovisual e desenhos roteirizados para guiar a rotina.

**Desenvolvimento Cognitivo e Habilidades:** Aplicativos que estimulam funções cognitivas, raciocínio lógico e habilidades específicas através de jogos e atividades interativas:

**ABC Autismo:** Atividades lúdicas e interativas baseadas na metodologia TEACCH.

**Jade Autism:** Estimula funções cognitivas por meio de jogos de associação com figuras e imagens.

**MITA (Mental Imagery Therapy for Autism):** Tarefas interativas e inteligentes para ajudar crianças a aprender como juntar mentalmente vários objetos, melhorando a linguagem, atenção e habilidades visuais.

**DragonBox:** Série de jogos que ensinam conceitos matemáticos complexos de forma divertida.

**Acessibilidade Geral:** Além dos apps específicos para TEA, há uma gama de tecnologia assistiva que beneficiam estudantes com diversas deficiências:

## **Ferramentas de Apoio ao Aprendizado**

Aplicativos que oferecem recursos de estudo, colaboração e organização que podem ser adaptados para diferentes necessidades:

**Google Sala de Aula:** Plataforma abrangente para distribuição de tarefas e comunicação.

**Book Creator:** Permite criar livros digitais personalizados.

**Quizlet:** Oferece flashcards e jogos para estudo interativo.

**Scratch:** Plataforma de programação visual que ensina conceitos básicos de codificação.

A utilização desses apps, quando bem planejada e integrada às práticas pedagógicas inclusivas e ao DUA, pode transformar a experiência educacional, tornando-a mais rica, autônoma e acessível para todos os estudantes. É fundamental que educadores e famílias explorem essas ferramentas e as utilizem de forma estratégica para potencializar o desenvolvimento e a participação.

**APÊNDICE B – TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O TEMA: TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA NO PERÍODO DE 2020 E 2024.**

Nº	AUTOR/TÍTULO	IES	ANO	TIPO/ÁREA	PROBLEMA	RESULTADOS
01	BRAUNSTEIN, Valéria Campinas. <b>O contexto escolar e a educação de estudantes autistas.</b> 2020. 196 f. Tese (Doutorado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, SP, 2020. <a href="https://repositorio.unifesp.br/xmlui/handle/11600/63827">https://repositorio.unifesp.br/xmlui/handle/11600/63827</a>	UNIFESP	2020	Tese/ Ciências	Como a escola pública, nos anos iniciais de Ensino Fundamental, no atual contexto histórico-cultural, organiza-se estrutural e funcionalmente, abarcando a rede de serviços no território, para contribuir com a aprendizagem e o desenvolvimento de estudantes com autismo, considerando os processos mediadores implícitos em seu cotidiano, nas práticas pedagógicas e nas interações sociais no processo de escolarização?	Embora esteja prescrito e previsto na legislação de âmbito nacional, municipal e no projeto político pedagógico da escola uma prática educacional baseada nos princípios da educação inclusiva, em seu cotidiano isto não acontece devido às rupturas na organização da rotina escolar. É preciso suprir a escola com recursos que venham, de fato, contribuir com o trabalho do professor, além da plena aceitação do direito à humanização dos estudantes com autismo.
02	CANANÉA, Thiago Nunes Abath. <b>Direito à educação: A Mediação Escolar Especializada como Ferramenta de Proteção e Inclusão da Criança com Transtorno do Espectro Autista.</b> 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Centro Universitário de João Pessoa, Jão Pessoa, PB, 2020. <a href="https://repositorio.cruzeirodosul.edu.br/handle/123456789/2757">https://repositorio.cruzeirodosul.edu.br/handle/123456789/2757</a>	UNIPÊ	2020	Dissertação/ Ciências Jurídicas	Como se dá o processo de inclusão educacional das crianças autistas na sala de aula regular, dando ênfase ao que enfatiza o parágrafo único do art. 3º da Lei Berenice Piana, o qual prevê a presença de um acompanhante especializado para auxiliar em sala de aula, profissional que facilita o aprendizado, a inclusão e autonomia da criança com TEA?	Apesar da Lei Berenice Piana prever a presença de um acompanhante especializado para o estudante autista, não se define expressamente a capacitação desse profissional, oportunizando a contratação de pessoas sem um mínimo de qualificação específica. Há um descaso por parte de alguns profissionais, que não acreditam na capacidade de aprendizagem dessas crianças, frisando que elas estão lá só para socializar, o que afronta a política de inclusão educacional. Com isso a pesquisa destaca a importância de ações que promovam o respeito a diversidade e formação específica para esses profissionais.
03	KLEM, Carla Delise Alves Paranhos. <b>Atuação do Mediador Escolar com crianças</b>	UFF	2020	Dissertação/ Ciências	Qual a importância da mediação escolar com crianças autistas dentro do contexto educativo que cursam o ensino fundamental I a fim de favorecer	Conclui-se que é fundamental a mediação escolar e o papel do mediador junto aos estudantes com autismo a fim de concretizar-se tanto o processo de inclusão quanto o processo

	<p><b>autistas no contexto educativo:</b> construindo um E-Book com orientações sobre práticas pedagógicas inclusivas para crianças com TEA. 2020, 113 f. Dissertação (Mestrado profissional), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2020. <a href="http://app.uff.br/riuff/handle/1/30232">http://app.uff.br/riuff/handle/1/30232</a></p>			<p>Diversidade e Inclusão</p>	<p>o processo de inclusão e o ensino de aprendizagem significativa?</p>	<p>de ensino-aprendizagem significativa o que contribui de forma positiva na vida desses indivíduos com características tão diversificadas, destaca ainda a importância do acompanhamento da família junto a essa criança em todos os momentos de vida servindo-lhe de suporte e guia.</p>
04	<p>LOPES, Naiara de Oliveira Basílio. <b>Alguns apontamentos sobre a inclusão de estudantes com autismo em escola de ensino regular de Rondonópolis.</b> 2020. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, MT, Brasil. <a href="http://ri.ufmt.br/handle/1/3655">http://ri.ufmt.br/handle/1/3655</a></p>	UFMT CUR - Rondonópolis	2020	<p>Dissertação/ Educação</p>	<p>Que tipo de inclusão é oferecido na escola municipal de Rondonópolis, a partir da comparação dos direitos de inclusão que são garantidos para os estudantes autistas e a realidade escolar por eles vivenciada?</p>	<p>Ao analisar partir da visão dos professores e das observações realizadas, o estudo concluiu que a inclusão ainda está aquém do que se almeja e do que está previsto na legislação. Esses estudantes se encontram mais integrados do que incluídos, principalmente na sala de aula do ensino regular. Segundo relatos, os professores estão despreparados, a formação continuada é superficial. Percebe-se resistência dos professores em relação a inclusão, sem apoio da SEMED é difícil incluir, e ainda há dúvidas do que é incluir um estudante autista. Falta investimento da formação continuada profunda dos professores.</p>
05	<p>OLIVEIRA, Thais. <b>A inclusão escolar e a prática pedagógica no trabalho com crianças com Transtorno do Espectro Autista:</b> desafios e possibilidades na</p>	UFRPE - FUNDAJ	2020	<p>Dissertação em Educação, Culturas e Identidades</p>	<p>Como as práticas pedagógicas têm sido desenvolvidas pelos profissionais da educação que lidam com crianças com transtorno do espectro autista na Educação Infantil?</p>	<p>Ainda não há compreensão do conceito do autismo por parte de muitos profissionais, comprometendo dessa forma as práticas pedagógicas inclusivas que poderiam contribuir para o desenvolvimento da criança. A pesquisa aponta que poucos profissionais utilizam as metodologias ativas como ferramenta de trabalho, pois ainda estão presos a ideia de</p>

	atuação de profissionais da educação infantil. 2020, 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, PE. 2020 <a href="http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tese2/handle/tede2/9051">http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tese2/handle/tede2/9051</a>					“passar o conhecimento” dessa forma a criança assume o papel passivo da aprendizagem.
06	SILVA, Isis Grace da. <b>Adequação curricular e ensino estruturado:</b> trabalho colaborativo entre professores para o desenvolvimento do estudante com TEA. 2020. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2020. <a href="http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tese/2244">http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tese/2244</a>	UNINOVE	2020	Dissertação/ Gestão e Práticas Educacionais	É possível fazer adequações curriculares utilizando elementos do ensino estruturado? As adequações curriculares contribuem para que o estudante participe das aulas juntamente com seus colegas de classe?  O trabalho colaborativo entre professor especialista e professor da sala comum possibilita a troca de experiências educativas e socialização de conhecimentos em uma perspectiva inclusiva?	A pesquisa aponta que o ensino estruturado pode favorecer não somente os estudantes com autismo, mas todos os demais. Ainda é um desafio realizar as adequações físicas e de gerenciamento das aulas, carteiras enfileiradas e professora da sala comum administra toda a gestão da aula e professora especialista auxilia apenas o estudante com TEA, isso se dá ao fato da falta de um trabalho colaborativo que envolva não somente a professora da sala comum e a professora especialista, mas toda a equipe e família, para mudança da cultura do ambiente de trabalho, da aprendizagem profissional. O trabalho juntamente com a professora especialista dentro da sala comum ainda causa estranheza e insegurança. O sistema educativo ainda não colabora com a real valorização de práticas do trabalho colaborativo, uma vez que este professor perde muito tempo construindo materiais e recursos com materiais recicláveis, devido a ausência de recursos didáticos e verbais.
07	BOUFLEUR, Emne Mourad. <b>Famílias de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo:</b>	UFGD	2021	Tese/Educação	Qual a realidade enfrentada pelas famílias de crianças com autismo, no município de Ponta Porã-MS?	As crianças com autismo são expostas às diversas formas de exclusão, sendo afetadas em diferentes níveis, em diferentes espaços. Falta a divulgação de conhecimentos sobre o autismo, para possibilitar a inclusão de crianças com

	<p>implementação e avaliação de um programa de apoio para inclusão escolar. 2021. 232 f. – Dourados, MS: UFGD, 2021. 232f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande, Dourados, MS. 2021.  <a href="http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/4874">http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/4874</a></p>					<p>autismo, tanto socialmente quanto nos espaços escolares.</p>
08	<p>LOBATO, Dnavia Miranda Neves. <b>Desafios para as práticas pedagógicas de professores para a inclusão no ensino regular de estudante com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)</b>. 2021. 113 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades), Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM. 2021.  <a href="https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8461">https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8461</a></p>	UFAM	2021	<p>Dissertação/  Ciências e Humanidades</p>	<p>Quais os desafios que os professores do ensino regular vivenciam no exercício da docência no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas para a inclusão de estudante com TEA em uma escola do ensino fundamental de Humaitá?</p>	<p>Dentre os desafios levantados pelos grupos de professores destaca-se a falta de práticas pedagógicas inclusivas, proveniente da falta de formação continuada para capacitar dos professores, pouca compreensão sobre o transtorno e sobre a inclusão. Apesar de saberem que é deles a responsabilidade de incluir, a sala de recursos multifuncional não é o suficiente para incluir, reconhece o apoio da equipe gestora, mas só a equipe não dá conta de garantir a efetividade do acesso, participação, socialização e aprendizagem. Destacou-se também a falta de recursos humanos como os profissionais de apoio e cuidadores para atuar junto à sala de aula diretamente com o estudantes com TEA, o compromisso de todo o sistema a fim de efetivar a inclusão de todos, a ausência ou poucos materiais didáticos pedagógicos, o número de estudante por sala e o tempo de aula impossibilita auxiliar aqueles que precisam, falta de efetivação de práticas pedagógicas com evidências científicas e políticas inclusivas.</p>

09	<p>VIEIRA, Vania Marinho da Silva. <b>A estrutura da conversa em sala de aula com estudantes autista:</b> Refletindo sobre estratégias interacionais de inclusão. 2021. 132f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. Rio de Janeiro, RJ. 2021. <a href="http://www.bdttd.uerj.br/handle/1/18884">http://www.bdttd.uerj.br/handle/1/18884</a></p>	UERJ	2021	Dissertação/ Letras	Considerando a aula de Língua Portuguesa como um espaço onde diferentes formas de socialização surgem, de que forma a interação professor-estudantes pode facilitar a inclusão de estudantes com TEA?	A pesquisa confirma que mesmo os estudantes com TEA não oralizados podem se comunicar, mesmo por meio das manifestações comportamentais é possível interpretar. É fundamental atribuir significado as ações do estudante com TEA para haver comunicação. Garantir um tempo maior para o estudante responder durante a interação faz muita diferença, Sempre oferecer oportunidades dirigidas para o aperfeiçoamento de eficientes mecanismos de comunicação na língua, seja ela escrita ou falada.
10	<p>BRASIL, Gabriela Machado. <b>Representações sociais de pais sobre o transtorno do espectro do autismo e inclusão escolar.</b> 2022.152 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS .2022. <a href="http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/5355">http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/5355</a></p>	UFGD	2022	Tese/ Educação	Qual o entendimento dos pais e sobre autismo e o processo de inclusão escolar? Quais são os fatores facilitadores e dificultadores no processo de inclusão escolar dos estudantes com TEA sob a perspectiva dos pais?	As representações sociais dos pais apontam para uma compreensão do autismo ante e depois do diagnóstico. Primeiro entendiam que uma criança com autismo se referia a uma criança muitos comprometimentos comportamentais e cognitivos e depois do diagnóstico as famílias ainda estão construindo a percepção do que vem a ser autismo. Como fatores dificultadores constatou-se a dificuldade de matricular esses estudantes nas escolas privadas, outro fator destacado é a ideia da inclusão escolar estar diretamente ligada a presença do profissional de apoio, sendo que na verdade os responsáveis por esse processo são todos os que constituem a instituição. Para efetivar o processo de inclusão é necessário considerar vários aspectos como a garantia do acesso a matrículas, a aquisição de materiais, acessibilidade e contratação de profissionais qualificados, formação inicial e continuada dos profissionais das diversas áreas, envolvidos nesse processo. Outro fator

						importante a ser considerado é a colaboração entre os profissionais da escola e os familiares na construção de estratégias de ensino, para garantir acesso e aprendizagem.
11	CANÊO, Natalia. Autismo e convivência escolar: <b>Um estudo sobre a percepção de escolas públicas e privadas.</b> 2022. 101 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Santos, Santos, SP. 2022. <a href="https://tede.unisantos.br/handle/tede/7946">https://tede.unisantos.br/handle/tede/7946</a>	UniSantos	2022	Dissertação/ Psicologia	Qual a percepção dos professores do ensino fundamental I das escolas públicas e privadas sobre a convivência com crianças autistas?	A pesquisa aponta que há diferença significativa entre a forma como os professores de escolas públicas e privadas interagem com estudante autistas. A inclusão depende da capacidade do professor de adaptar suas práticas pedagógicas a singularidade de cada estudantes, indo além de um olhar apenas para o TEA.
12	COSTA, Amilton. <b>O espaço escolar em uma perspectiva mais inclusiva de estudantes portadores do transtorno do espectro autista.</b> 2022. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Internacional Integrada, Curitiba, PR, 2022. <a href="https://repositorio.uninter.com/handle/1/1175">https://repositorio.uninter.com/handle/1/1175</a>	UNINTER	2022	Dissertação/ Educação	Como tornar o espaço escolar mais inclusivo para os estudantes com o transtorno do espectro autista?	A pesquisa destaca a importância da inclusão escolar de estudante com TEA e os desafios envolvidos para efetivação desse processo vai desde uma abordagem individualizada para cada estudantes, bem como a importância da formação continuada dos professores e da parceria entre escola, família e comunidade.
13	FERREIRA, Daniela Nascimento. <b>O desenvolvimento de material autoinstrucional como facilitador do acesso a</b>	UFGP	2022	Dissertação/ Educação	Quais conhecimentos e informações são necessários para a prática pedagógica dos professores na educação básica frente às dificuldades enfrentadas para incluir estudantes com TEA na escola regular? A	A pesquisa concluiu que a inclusão do TEA requer a colaboração de diversos profissionais e o uso de diferentes estratégias. Com isso sistematizou-se estratégias como PEI, DUA, Diferenciação Curricular, Ensino Colaborativo, ABA, TEACCH e PECS.

	<p><b>informações para inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista.</b> 2022. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2022.  <a href="http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3792">http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3792</a></p>				<p>compilação dessas informações e disponibilização do acesso para a comunidade escolar pode contribuir para uma <i>práxis</i> educativa mais inclusiva de estudantes com TEA nas escolas de educação básica do município de Caetité-Ba?</p>	<p>O material foi bem avaliado pelos professores, demonstrando ser um recurso útil para a formação continuada.</p>
14	<p>LOPES, Carla Markus. <b>Práticas Pedagógicas para estudante com Transtorno do Espectro Autista:</b> processos inclusivos no contexto escolar. 2022. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS. 2022</p>	UFSM	2022	Dissertação/ Educação	<p>Como melhorar a acolhida e a adaptação de estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental, a partir da perspectiva dos professores?</p>	<p>A pesquisa destacou a importância dos vínculos afetivos entre professores e estudante com TEA para o sucesso da inclusão. Porém os professores relatam diversos desafios, como a falta de conhecimento sobre o TEA, a necessidade de adaptações no ambiente escolar e a importância do trabalho em equipe com outros profissionais e com as famílias. Ouvir os professores e oferecer suporte para que eles possam acolher e incluir estudante com TEA de forma mais eficaz é fundamental. Criar espaços para diálogo e formação continuada são essenciais para garantir o sucesso da inclusão.</p>
15	<p>MENDES, Gilmara Lima. <b>Desafios enfrentados por educadores de jovens adolescentes com transtorno do espectro autista.</b> 2022. 129 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2022.</p>	UNILASALLE	2022	Dissertação/ Educação	<p>Quais os principais desafios enfrentados por educadores de jovens adolescentes autistas em contexto escolar e suas potenciais repercussões para a formação do educador?</p>	<p>A pesquisa aponta para diversos desafios entre eles o despreparo dos professores, a maioria não se sente preparada para adaptar e adequar de forma a atender as necessidades específicas dos estudante autistas, apesar de reconhecer a importância da formação continuada. A participação das famílias é fundamental para o sucesso da inclusão, mas muitas vezes é limitada pela falta de informação e apoio. A legislação garante a inclusão, mas na prática, muitas escolas enfrentam dificuldades para implementar as políticas inclusivas.</p>

	<a href="http://hdl.handle.net/11690/3325">http://hdl.handle.net/11690/3325</a>					Muitas pesquisas e práticas se concentram nas crianças com autismo, deixando de lado as necessidades específicas dos adolescentes com autismo. Com isso conclui-se que é necessário desenvolver uma cultura escolar inclusiva, por meio da construção efetiva de uma rede de apoio entre família e escola, além de formação continuada como processo permanente de trabalho e construção sobre a própria prática docente a partir da experiência concreta e cotidiana, que abordem as especificidades da adolescência autista e as necessidades desses jovens.
16	MOZZETI, Fernanda Cristina de Souza. <b>A Educação Inclusiva para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas públicas municipais.</b> 2022. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Marília, SP, 2022. <a href="http://hdl.handle.net/11449/242375">http://hdl.handle.net/11449/242375</a>	UNESP	2022	Dissertação/ Educação	Quais são as práticas e os recursos que visam a inclusão de estudante com TEA e como eles contribuem para o desenvolvimento de sua aprendizagem e das suas potencialidade?	As práticas inclusivas já existem nas escolas, mas ainda falta conhecimento específico sobre o TEA e o aprofundamento sobre as práticas inclusivas, principalmente aquelas relacionadas a como ensinar e sobre o manejo de comportamento desafiadores. É fundamental a parceria entre escola, família e a necessidade de uma gestão escolar comprometida com a inclusão. A pesquisa ainda destaca a importância de políticas públicas que garantam muito mais do que o acesso e a permanência dos estudante com TEA na escola, mas a garantia de aprendizagem por meio das adaptações do currículo e das práticas pedagógicas. Os recursos necessários nesse contexto são diversos, dentre eles a área da saúde, o professor de apoio pedagógico e o apoio de toda a comunidade escolar.
17	SOUSA, Bruno José de. <b>Tecnologia Assistiva e o Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da pessoa com deficiência.</b> 2022. 208 f. Dissertação	UFSC	2022	Dissertação/ Educação	Quais foram as experiências de pessoas com deficiência que estudaram em escolas regulares, com foco na utilização de tecnologia assistiva e como essas experiências impactam a política de educação inclusiva?	Os participantes desconheciam termos como TA, SRM e AEE, percebeu-se que viveram algumas situações que poderiam ter sido minimizadas ou até extinguidas pela prestação destes serviços ou de uma escola com uma equipe qualificada e inclusiva. Apesar das dificuldades que encontraram, percebeu-se que os participantes valorizaram a

	<p>(Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, SC, 2022.</p> <p><a href="https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/236874">https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/236874</a></p>					<p>experiência na escola regular e o sentimento de inclusão.</p> <p>Por meio da análise dos discursos percebeu-se que tanto os professores quanto os estudante com deficiência necessitam de mais formação sobre a tecnologia assistiva e seus benefícios.</p> <p>Outro ponto levantado foi o AEE serviço pouco utilizado, em muitos casos o segundo professor acaba substituindo o serviço especializado. A pesquisa destaca a importância da informação sobre tecnologia assistiva e destaca também a importância de se reconhecer como pessoa com deficiência, considerando estes fatores emancipatórios para a vida da pessoa com deficiência e a reivindicação pelos seus direitos.</p>
18	<p>VIOTO, Josiane Rodrigues Barbosa. <b>Práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas regulares de ensino direcionadas a estudante com transtorno do espectro autista:</b> uma pesquisa bibliográfica. 2022. 216 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil. 2022.</p> <p><a href="http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000237729">http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000237729</a></p>	UEL	2022	Tese/Educação	<p>Como as indicações disponíveis em artigos, em dissertações e em teses da área de Educação e Educação Especial, publicados de 2015 a 2020 podem contribuir para a organização das práticas pedagógicas destinadas aos estudante com TEA em escolas regulares de ensino?</p>	<p>A pesquisa foi analisou 72 trabalhos científicos, e após a análise foi possível concluir que 94% dos trabalhos apontam práticas pedagógicas favoráveis a inclusão, destacando-se as práticas voltadas as habilidades sociocomunicativas, em contrapartida o desenvolvimento motor foi o que menos se destacou. Já os 24% dos trabalhos apresentam descrições de práticas e organizações de contexto escolar que dificultam a inclusão escolar. Embora os professores realizassem práticas favoráveis a inclusão de estudante com TEA, eles não têm consciência do que estão realizando. As práticas pedagógicas realizadas pelos docentes a partir do uso de recursos como jogos, recursos tecnológicos, visuais e manipuláveis contribui para o atendimento as necessidades dos estudantes, desenvolvendo habilidades motora, cognitiva, social e acadêmica. Como praticas dificultadoras analisou-se a dificuldade dos professores em desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades sociocomunicativas, que desenvolvam as habilidades acadêmicas, baseadas na mediação</p>

						entre a professora e entre os colegas, além da dificuldade de um planejamento pedagógico com atividades que atendam as necessidades dos estudantes com TEA e a organização de uma rotina estruturada para o desenvolvimento das aulas.
19	Nunes, Priscilla Simara de Castro Freitas. <b>Autismo, Cognição e Tecnologias digitais:</b> Tecendo conexões em busca de potencializar a aprendizagem e a inclusão de crianças diagnosticadas com autismo em unidades de educação infantil. 2022. 128 f. Dissertação (Mestrado em Cognição, Tecnologias e Instituições. UFERSA	UFERSA	2022	Dissertação/Mestrado	Como as tecnologias digitais podem potencializar a aprendizagem e a inclusão de crianças diagnosticadas com autismo em unidades de educação infantil?	A pesquisa confirma que as tecnologias digitais, quando bem empregadas, são ferramentas importantes para potencializar a aprendizagem e promover a inclusão de crianças com autismo na educação infantil. A tecnologia serve como um meio para facilitar a aprendizagem e a participação, contribuindo para a inclusão escolar. Os docentes envolvidos perceberam a relevância das tecnologias digitais no processo de aprendizagem de seus estudantes, bem como a capacidade dessas ferramentas de "desvelar possibilidades" que resultam em manifestações de cuidado e engajamento emocional.
20	COSTA, Daniel da Silva. <b>Plano Educacional Individualizado e tecnologias:</b> contribuições na práxis educacional para a inclusão de estudante com autismo. 2023.268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2023. <a href="http://guaiaca.ufpel.edu.br/xmlui/handle/prefix/10205">http://guaiaca.ufpel.edu.br/xmlui/handle/prefix/10205</a>	UFPEL	2023	Tese/Educação	O Plano Educacional Individualizado (PEI) e a tecnologia contribuem para a práxis educacional na inclusão de estudante com autismo? De que forma?	A pesquisa confirma que o PEI contribui para a organização do tempo e maior engajamento colaborativo entre os professores, destacando a importância dessas práticas para a inclusão de estudantes autistas. Considera-se admissível e assertivo o aprimoramento do trabalho colaborativo com vistas a otimização da gestão do tempo, o crescente volume de troca de informações da equipe e a aproximação dos saberes entre os docentes para apoiar a inclusão. Sendo assim considera-se emergente a adequação de uma práxis educacional que atenda ao cenário atual da educação com o crescente número de matrículas de estudantes com autismo no ensino regular, a falta de preparo dos professores e a escassa rede de apoio para esses estudantes.

21	COUTINHO, Danielle Binda. <b>A importância da rotina escolar para estudantes com transtorno do espectro autista no ensino fundamental.</b> 2023, 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP. 2023. <a href="http://hdl.handle.net/11449/243449">http://hdl.handle.net/11449/243449</a>	UNESP	2023	Dissertação/ Educação Inclusiva	Qual a importância da rotina escolar para estudantes com TEA no ensino fundamental?	A pesquisa concluiu que a rotina escolar personalizada, adaptada às necessidades de cada estudantes, não só garante a execução das atividades planejadas, mas também contribui para a organização do pensamento e a redução da ansiedade, contribuindo significativamente para o aprendizado desses estudantes.
22	PINTO, Jessica Hilário. <b>A Escuta Sensível como proposta metodológica no processo de inclusão escolar de um educando autista:</b> um estudo de caso na rede municipal de ensino de Damolândia-GO. 2023, 122 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO. 2023. <a href="http://www.btdt.ueg.br/handle/tede/1346">http://www.btdt.ueg.br/handle/tede/1346</a>	UEG	2023	Dissertação/ Educação	Os professores, por meio de suas práticas pedagógicas, construíram ou não ações fundamentadas na Escuta Sensível para o processo de inclusão do educando autista no ambiente escolar?	A pesquisa constatou que as práticas pedagógicas pautadas por uma escuta sensível. foi perceptível as ações individuais dos professores no sentido de buscar entender o estudante e suas particularidades, entendendo-o em relação a como interagia, aprendia e se desenvolvia. E em ações coletivas quando relataram que as professoras assim como os colegas, dentro da sala de aula, conseguiam reconhecer suas eficiências, respeitando as limitações que surgiam por causa do ambiente escolar e o ajudando a partir do que conheciam. Mas a pesquisa destaca a necessidade da Escuta Sensível com as professoras, pois constatou que essa prática não é realizada com elas, apenas por elas. E destaca-se também a necessidade da escola se organizar para garantir tempo de qualidade destinado para estudar, discutir, escutar e ser escutado.
23	ROSA, Rafael Gomes. <b>"Não é o/a estudante que precisa se adaptar à escola, é a escola que precisa se adaptar</b>	UFRGS	2023	Dissertação/ Letras	Como a inclusão escolar é concebida e concretizada nas práticas pedagógicas analisadas em pesquisas sobre a inclusão escolar de estudantes com	Alguns dos estudos analisados concebem inclusão escolar como sucesso na aprendizagem individual do estudante com TEA, e outros como sucesso na aprendizagem e interação do estudante com outros sujeitos da comunidade

	<p><b>ao estudante":</b> contribuições de estudos brasileiros sobre ações pedagógicas inclusivas para estudantes com transtorno do espectro autista na educação básica. 2023, 110 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Porto Alegre RS. 2023.  <a href="http://hdl.handle.net/10183/265328">http://hdl.handle.net/10183/265328</a></p>				TEA no Ensino Fundamental e no Ensino Médio no Brasil?	<p>escolar. As pesquisas apontam que algumas vezes, as práticas inclusivas se limitam a possibilidade de a criança com TEA realizar a atividade fornecida e outras vezes, participam ativamente na turma por meio da interação com colegas. Além das práticas pedagógicas inclusivas, as práticas de manejo em sala de aula são fundamentais para garantir a participação ativa de estudantes com TEA nas atividades propostas. A colaboração entre professores e auxiliares na promoção de práticas pedagógicas, visando a socialização, contribui para que esses estudante se socializem melhor, refletindo na participação ativa e no desenvolvimento do senso de pertencimento no contexto escolar promovendo benefícios ao seu processo de aprendizagem.</p>
24	<p>SOARES, Josicleide Jesus de Souza. <b>Estudante com transtorno do espectro autista:</b> buscando um novo olhar. 2020. 93 f. Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.  <a href="http://app.uff.br/riuff/handle/1/30297">http://app.uff.br/riuff/handle/1/30297</a></p>	UFF	2023	Dissertação/ Diversidade e Inclusão	Quais as necessidades específicas de estudante com TEA, bem como os desafios encontrados na prática docente diante dessas necessidades específicas, a fim de garantir direitos em uma perspectiva de inclusão?	<p>Mesmo sendo diagnosticado com TEA, cada educando tem condições de se desenvolver, mediante adaptações no modo como os componentes curriculares são aplicados a eles e conforme seus níveis.</p> <p>Os resultados indicaram que os professores, ainda que não possuam domínio pleno sobre o TEA, tiveram uma experiência relevante ao desenvolverem estratégias pedagógicas, por meio de atividades diversificadas, utilizando-se de temáticas embasadas nas realidades e interesses dos educandos.</p>
25	<p>SAAD, Andressa Gouveia de Faria. Construção de uma trilha informativa de suporte à inclusão de</p>	UPM	2023	Tese/ Doutorado	Professores e equipe escolar do Ensino Fundamental se beneficiariam de conteúdos sobre inclusão escolar de alunos com TEA oferecidos em uma Trilha informativa digital?	<p>análise da pesquisa demonstrou que a efetividade e aplicabilidade foram bem avaliadas pelos usuários da presente pesquisa. A ampliação da aplicabilidade da trilha informativa pode gerar mais pesquisas no intuito de</p>

	alunos com TEA, para professores do ensino fundamental: indicadores de efetividade. 2023. 177 f. Tese (Doutorado em distúrbios do desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2023.					esclarecer sobre os avanços e as limitações da formação e das práticas dos professores, e contribuindo com evidências para a melhoria da formação continuada e das políticas educativas no contexto brasileiro.
26	DAVID, Gabriela Pavan. <b>Rotina Pedagógica de estudante com Transtorno do Espectro Autista: relato de professores.</b> 2024. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2024. <a href="https://hdl.handle.net/11449/255068">https://hdl.handle.net/11449/255068</a>	UNESP	2024	Dissertação/ Educação	Qual a percepção dos professores a respeito dos desafios enfrentadas na rotina pedagógica, as mediações de ensino e as adaptações pedagógicas realizadas pelo professor ao estudantes com TEA?	A pesquisa destaca que apesar dos professores reconhecerem a importância da rotina pedagógica para o estudante com TEA, muitos ainda possuem dificuldades para construir, organizar e estabelecer uma rotina pedagógica em sala de aula regular. A pesquisa aponta para a falta de formação das professoras a respeito das habilidades comunicativas, mediadas pela Comunicação Alternativa e Tecnologia Assistiva, como também a respeito da mediação pedagógica e estratégias de ensino como favorecedoras de uma rotina pedagógica efetiva e eficaz. A ausência de habilidades comunicativas e sociais em estudante com TEA limita sua participação nas atividades escolares, leva o professor a acreditar que, muitas vezes, somente com a presença de um acompanhante será possível a realização das atividades pedagógicas. No entanto, a teoria de Vygotsky mostra que a mediação do professor e a interação com os pares são fundamentais para o desenvolvimento desses estudantes.

27	SILVA, Rosna Hilsdorf Silva. Plataforma digital com orientações para a inclusão de estudantes com TEA nos anos iniciais a partir dos princípios do DUA.2024, f. 93. Dissertação (Mestrado Profissional – Educação Inclusiva (PROFEI)) – Faculdade de Ciências e Tecnologia (UNESP), Presidente Prudente, 2024. <a href="https://hdl.handle.net/11449/260811">https://hdl.handle.net/11449/260811</a>	UNESP	2024	Dissertação/Educação	Com a intencionalidade de buscar soluções pedagógicas que promovam a inclusão e a alfabetização de alunos autistas em classes comuns do ensino fundamental inicial, a pesquisa procurou analisar quais recursos e estratégias são mais adequados para a alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, e de que forma uma plataforma digital pode otimizar o acesso e a aplicação desses materiais?	O resultado da pesquisa aponta que ao pesquisar os princípios do DUA, as orientações teóricas, as dicas práticas dos professores e links úteis para o aprofundamento teórico, foi possível identificar quais recursos e estratégias contribuem para a alfabetização de estudantes com TEA, resultando em uma plataforma “Transtorno do Espectro Autista e Alfabetização”, que reúne todos estes estudos e vivências analisadas.
----	---	-------	------	----------------------	--	---