

## Estratégias pedagógicas para a aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista – TEA

Silvani Silva de Paula\*; Valéria Becher Trentin\*\*

### Resumo

Este artigo tem como objetivo identificar e analisar as estratégias pedagógicas voltadas à aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais de uma escola municipal de Tianguá-CE. Adotou-se abordagem qualitativa, na qual a pesquisa envolveu a participação de cinco professoras que atuam nos anos iniciais dessa mesma instituição. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, as quais possibilitaram a produção de reflexões acerca das estratégias para a aprendizagem de estudantes com TEA. A organização e a análise dos dados processaram-se seguindo critérios da análise de conteúdo (Bardin, 2015). Os resultados apontaram que as estratégias pedagógicas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ainda são incipientes no contexto de sala de aula, não correspondendo de forma plena às diretrizes estabelecidas pelas políticas de inclusão. Além disso, observa-se a existência de fragilidades no campo do entendimento docente sobre o conceito de inclusão escolar, bem como na elaboração e sistematização de estratégias pedagógicas que atendam efetivamente ao estudante com TEA.

**Palavras-chave:** estratégias; pedagógicas; TEA.

## Pedagogical strategies for learning of students with Autism Spectrum Disorder – ASD

### Abstract

This article aims to identify and analyze the pedagogical strategies aimed at the learning of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the early years of a municipal school in Tianguá, Ceará. A qualitative approach was adopted, in which the research involved the participation of five teachers who work in the early years of the same institution. Data collection was carried out through semi-structured interviews, which enabled the development of reflections on strategies for the learning of students with ASD. The organization and analysis of the data were conducted according to the criteria of content analysis (Bardin, 2015). The results indicated that pedagogical strategies for students with Autism Spectrum Disorder (ASD) are still incipient in the classroom context, not fully corresponding to the guidelines established by inclusion policies. Furthermore, it is observed that there are weaknesses in teachers' understanding of the concept of school inclusion, as well as in the development and systematization of pedagogical strategies that effectively meet the needs of students with ASD.

**Keywords:** strategies; pedagogical; ASD.

## Estrategias pedagógicas para el aprendizaje de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista – TEA

### Resumen

Este artículo tiene como objetivo identificar y analizarlas estrategias pedagógicas orientadas al aprendizaje de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en los años iniciales de una escuela municipal de Tianguá-CE. Se adoptó un enfoque cualitativo, en el cual la investigación contó con la participación de cinco docentes que actúan en los años iniciales de la misma institución. La recolección de datos se realizó a través de entrevistas

\* Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Professora na Prefeitura de Tianguá (CE). Vínculo com grupo de pesquisa Educação Especial e Acessibilidade. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8281-5582>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6396927084151496>. E-mail: [silvanisilvadpaula@gmail.com](mailto:silvanisilvadpaula@gmail.com).

\*\* Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí-UNIVALI. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE (UNIVALI). Líder do Grupo de Pesquisa Educação Especial e Acessibilidade. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2223-7845>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7140239742733129>. E-mail: [valeria.trentin@univali.br](mailto:valeria.trentin@univali.br)

semiestructuradas que possibilitaron la construcción de reflexiones acerca de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes con TEA. La organización y el análisis de los datos se llevaron a cabo siguiendo criterios de análisis de contenido (Bardin, 2011). Los resultados mostraron que las estrategias pedagógicas para estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) aún son incipientes en el contexto del aula, no correspondiendo plenamente a las directrices establecidas por las políticas de inclusión. Además, se observa la existencia de debilidades en el campo de la comprensión docente del concepto de inclusión escolar, así como en la elaboración y sistematización de estrategias pedagógicas que atiendan de manera efectiva a los estudiantes con TEA.

**Palabras clave:** estrategias; pedagógico; TEA.

## INTRODUÇÃO

No Brasil, a partir da década de 1990, foi instituída uma ampla reforma educacional, com a incorporação dos princípios estabelecidos nos acordos internacionais à legislação nacional, por meio da LDBEN nº 9.394/96. Nesse contexto de reforma, a Educação Especial passou a ser concebida como um instrumento de democratização do ensino.

Prevista na Constituição Federal de 1988, a Educação Especial foi regulamentada pela LDBEN nº 9.394/96, sendo definida como uma modalidade de ensino a ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino, aos alunos com deficiência (Brasil, 1996).

Diante das reformas educacionais impulsionadas em âmbito internacional, cabe destacar que, no Brasil, as iniciativas voltadas para a inclusão das pessoas com deficiência foram intensificadas a partir dos compromissos assumidos na Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006).

Com base nessa convenção, o Brasil reforçou seu compromisso com a inclusão, promovendo investimentos em programas e projetos educacionais e sociais voltados ao público-alvo da Educação Especial. Nesse contexto, foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI), em 2008, a qual estabeleceu não apenas que a Educação Especial deve perpassar todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, mas também que devem ser disponibilizados recursos e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para complementar e/ou suplementar a formação escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados na rede regular de ensino (Brasil, 2008).

A partir dessa política, destaca-se a promulgação da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990 (Brasil, 2012). Desse modo, torna-se obrigatória a matrícula da pessoa com TEA em toda a rede regular de ensino do país.

A referida lei foi regulamentada pelo Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014, cujo artigo 4º estabelece que:

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

Ademais, no DSM-5-TR, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizando-se por um conjunto de condições que se manifestam desde os primeiros anos de vida, geralmente antes do ingresso da criança na escola. Os déficits característicos desse transtorno envolvem desde limitações específicas na aprendizagem e no controle das funções executivas até prejuízos nas habilidades sociais (American psychiatric association, 2023).

Vale ressaltar que o TEA foi redefinido e consolidado como categoria diagnóstica unificada no DSM-5-TR (American psychiatric association, 2023), sendo definido por alterações comportamentais, principalmente no que se refere à dificuldade de interação social, além da presença de comportamentos, interesses e atividades restritas e repetitivas.

Outro aspecto fundamental a ser compreendido é o conceito de “espectro”, que indica a diversidade de manifestações do transtorno, variando em níveis de gravidade, desde formas mais leves até as mais severas. No entanto, apesar dessas particularidades, é importante destacar que o estudante com TEA pode extrair do meio social pistas contextuais, internalizando-as e utilizando-as na vida acadêmica e social.

Assim, vale destacar que o comprometimento da escola com a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não se limita ao cumprimento das exigências legais para seu ingresso, mas exige a compreensão da heterogeneidade dos estudantes e a disponibilização de recursos pedagógicos adequados para um atendimento especializado. Afinal, “[...] não podemos pensar em inclusão escolar sem pensarmos em ambiente inclusivo, inclusive não somente em razão dos recursos pedagógicos, mas também pelas qualidades humanas” (Cunha, 2020, p. 100).

Frente a este contexto, a presente pesquisa tem como objetivo identificar e analisar as estratégias pedagógicas voltadas à aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais de uma escola municipal de Tianguá-CE. Adotou-se abordagem

qualitativa, na qual a pesquisa envolveu a participação de cinco professoras que atuam nos anos iniciais dessa mesma instituição.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, as quais possibilitaram a construção de reflexões acerca das estratégias para a aprendizagem de estudantes com TEA. A organização dos dados coletados foi realizada seguindo critérios da análise de conteúdo. A análise de conteúdo, segundo Bardin (2015), é uma técnica de tratamento das informações que tem por finalidade identificar o que está sendo dito a respeito de um determinado tema e permitir a inferência de conhecimentos pertinentes às condições de produção dessas mensagens.

Para tanto, o artigo encontra-se dividido em três seções principais. Na primeira, apresenta-se a inclusão escolar no município de Tianguá-CE; na segunda seção, abordam-se as estratégias utilizadas para a aprendizagem dos estudantes com TEA em uma escola municipal de Tianguá-CE; e, na terceira seção, apresentam-se as considerações finais.

### **Metodologia**

Com o objetivo de identificar as estratégias pedagógicas voltadas à aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais de uma escola municipal de Tianguá-CE, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa. Para o desenvolvimento da pesquisa, fez-se necessário realizar apresentações formais de acordo com as exigências acadêmicas e do Comitê de Ética em Pesquisas com seres humanos da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), nos termos do Parecer nº 5.988.765.

As cinco professoras participantes da pesquisa foram identificadas com nomes fictícios, sendo eles: PR1; PR2; PR3; PR4 e PR5. Com as autorizações assinadas e com a permissão para acesso ao campo, iniciou-se a coleta de dados com o seguinte instrumento: entrevistas semiestruturadas. As entrevistas constituíram-se em conversas intencionais entre o pesquisador e as participantes da pesquisa, por meio das quais se procurou obter informações sobre cada sujeito investigado e suas percepções a respeito de aspectos do contexto em que estão inseridos.

Segundo Bauer e Gaskel (2015), a entrevista semiestruturada possibilita maior flexibilidade nas respostas, facilitando a exposição do tema proposto. Nesse sentido, elaborou-se um roteiro de entrevista que, para Bauer e Gaskell (2015, p. 66), “[...] é parte vital do processo de pesquisa e necessita de atenção detalhada [...]”, pois, por “detrás de uma conversação

aparentemente natural e quase casual encontrada na entrevista bem-sucedida, está um entrevistador muito bem-preparado”.

Para o registro das falas, utilizou-se um gravador. Cada entrevista teve duração entre 30 e 90 minutos. Posteriormente, realizou-se a transcrição das entrevistas na íntegra e devolveu-se seu conteúdo a cada participante entrevistado para que pudessem validar as informações. Esse procedimento mostrou-se como um facilitador desse momento, pois deixou as entrevistadas à vontade para se expressarem, uma vez que teriam acesso ao conteúdo de seus depoimentos para rever e confirmá-los ou não.

Suprimiu-se a repetição da informação sobre a duração das entrevistas. Para a análise das entrevistas, optou-se pela análise de conteúdo (Bardin, 2015), que é compreendida como um procedimento de desmembramento dos dados em unidades ou categorias. A categorização, conforme explica Bardin (2015), é uma forma de classificação dos elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, posteriormente, por um reagrupamento coerente, seguindo critérios que podem ser definidos antecipadamente ou não.

Mediante a apresentação dos elementos que constituem a pesquisa, discorre-se sobre a inclusão escolar no município de Tianguá-CE.

### **Inclusão escolar no município de Tianguá- CE**

O município de Tianguá-CE está localizado na região noroeste do estado do Ceará, fazendo divisa com o estado do Piauí-PI. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município de Tianguá-CE possui uma área total de 908,893 km<sup>2</sup> e uma população de 81.656 habitantes (Brasil, 2022).

Segundo o Censo Escolar de 2023, o sistema educacional do município conta com 34 creches de Educação Infantil, 36 escolas públicas dos anos iniciais e 18 escolas dos anos finais, totalizando 88 escolas, distribuídas entre áreas urbanas e rurais (Brasil, 2023).

A Educação Básica no município de Tianguá-CE é composta pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental, pelo Ensino Médio e por modalidades de ensino. As modalidades de ensino, segundo a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, em consonância com o que preconiza a LDBEN nº 9.394/1996 e demais atos legais, incluem: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Profissional (Brasil, 2010).

No contexto desta pesquisa, destaca-se a modalidade da Educação Especial, a qual, conforme a LDBEN nº 9.394/96, em seu Capítulo V, é definida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis educacionais e deve ser oferecida "preferencialmente" na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

O termo "preferencialmente" pode ser interpretado como um elemento que fragiliza o caráter inclusivo da política educacional e reforça, mais uma vez, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, que possuem forte influência nas políticas da Educação Especial. Outro aspecto a ser evidenciado é a transferência de responsabilidades da administração pública para outras organizações, sejam elas estatais ou não estatais, o que revela o desenvolvimento de uma engrenagem de responsabilização pelo controle dos resultados. Nesse modelo, as exigências públicas são submetidas a processos competitivos e à busca por metas predeterminadas (Ball, 2014).

Sobre a participação dos diversos segmentos da sociedade, Oliveira (2015, p. 631) denomina esse fenômeno como Nova Gestão Pública (NGP), um modelo alicerçado no neoliberalismo, que orienta “uma série de medidas justificadas como forma de atender às exigências dos movimentos sociais por maior participação”.

Nesse sentido, compreende-se que a “participação social, sob essa perspectiva, torna-se um instrumento para referendar decisões previamente estabelecidas ou aprovar medidas dentro de limites já definidos” (Coutinho; Lagares, 2017, p. 845). Ainda segundo as autoras, é nesse contexto que a sociedade civil, tanto no nível individual quanto coletivo, busca criar soluções para os problemas educacionais. Como consequência dessa participação, observa-se a redução dos custos para o Estado e a progressiva desresponsabilização do poder público.

Sob essa perspectiva, Ball (2014, p. 34) enfatiza que “[...] as fronteiras entre o Estado, a economia e a sociedade civil estão ficando turvas; há novas vozes nas conversas” e, dessa forma, novos interesses, poderes e influências passam a ser representados no processo político.

No entanto, percebe-se que foi a partir do Plano Nacional de Educação (2014-2024) que o município de Tianguá-CE iniciou de forma mais sistemática o processo de elaboração de documentos vigentes sobre a inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial.

Esse movimento realizado no âmbito municipal reflete os embates e os jogos de forças entre interesses, ideias, discursos e identidades que se manifestam nos contextos de influência e de produção de um texto legal (Ball; Bowe, 1992).

Atualmente, o município não possui leis, resoluções ou decretos próprios sobre a Educação Especial, contando apenas com o Plano Municipal de Educação (Tanguá, 2015). Nesse sentido, observa-se que, ao reproduzir as diretrizes do Plano Nacional de Educação (2014), o Plano Municipal de Educação (2015) também direciona, em sua Meta 4, estratégias voltadas para a Educação Especial.

O respectivo documento estabelece que o acesso à educação básica do público com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação deve ocorrer preferencialmente no ensino regular, garantindo, no entanto, o suporte do sistema educacional inclusivo por meio de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados (Tanguá, 2015).

Além disso, o Plano Municipal de Educação destaca a necessidade de promover flexibilidade curricular, diversificação dos métodos de ensino, utilização de recursos didáticos variados e adaptação dos processos avaliativos. Essas estratégias são fundamentais para assegurar que o ensino atenda às necessidades de todos os estudantes, especialmente aqueles com deficiências físicas, intelectuais, sensoriais ou de outra natureza. Assim, a implementação dessas práticas contribui para a promoção de um ambiente escolar mais equitativo e inclusivo, garantindo a qualidade da aprendizagem para todos (Tanguá, 2015).

Adicionalmente, no âmbito das políticas locais, o município de Tanguá-CE instituiu o Programa Naná, criado pela Lei Municipal nº 1.407/2021, destinado ao atendimento de crianças e adolescentes com deficiência física, visual, auditiva e intelectual (Tanguá, 2021). Conforme estabelecido no artigo 2º da referida lei, o programa atende crianças e adolescentes de 3 a 16 anos, admitidos com base em critérios clínicos, terapêuticos e sociais (Tanguá, 2021).

Diante desse contexto, inicia-se a busca por respostas ao objetivo desta pesquisa: identificar e analisar as estratégias pedagógicas voltadas à aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais de uma escola municipal de Tanguá-CE.

### **Estratégias utilizadas para a aprendizagem dos estudantes com TEA**

As estratégias pedagógicas utilizadas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) têm sido objeto de estudo de diversos autores que buscam identificar formas



eficazes de desenvolver a aprendizagem desse público (Cunha, 2020; Mendes, 2006; Chiote, 2011; Gomes e Souza, 2011; Lima, 2019). Esses estudos enfatizam que as estratégias pedagógicas devem focar nas potencialidades dos estudantes com TEA, uma vez que não existe uma abordagem única de ensino, considerando a diversidade de características dentro do espectro. Dessa forma, torna-se essencial o estabelecimento de objetivos e estratégias de forma individualizada.

Os autores supracitados também destacam que uma das principais dificuldades dos estudantes com TEA está relacionada às características do próprio transtorno, como déficits nas habilidades sociais, dificuldades na interação e comunicação, além da presença de comportamentos estereotipados e repetitivos. Por isso, o planejamento pedagógico deve contemplar estratégias que considerem as especificidades desses estudantes e que favoreçam o desenvolvimento de suas habilidades sociais e acadêmicas. Como enfatiza Lima (2019, p. 41), “a intervenção deve ser capaz de estimular as seguintes áreas: cognição, socialização, comunicação, comportamento, autonomia e competências acadêmicas.”

Diante desse entendimento, no Quadro 1 apresentam-se as estratégias utilizadas pelas professoras para promover a aprendizagem dos estudantes com TEA.

**Quadro 1** – Estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores para a aprendizagem dos estudantes com TEA

| RESPOSTAS DAS PROFESSORAS |                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|---------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| PR1                       | No processo de ensino do aluno com TEA, uso práticas que incentivam a autonomia e a socialização, uma rotina estruturada com o ensino multissensorial, com apoio visual, auditivo e tátil. Além da adaptação curricular de acordo com o nível de habilidades.                |
| PR2                       | Para a aprendizagem utilizo um cantinho da criança com sinais visuais, uma rotina estruturada com o cuidador, materiais visuais, as atividades são ajustadas ao ritmo do aluno, com trabalho individualizado com o cuidador                                                  |
| PR3                       | No processo de ensino do aluno com TEA, utilizo as práticas com apoio visual, uma linguagem simples, atividades práticas com jogos, motivo o aluno a realizar, utilizo a ludicidade, a interação com os outros estudantes e técnicas para o aluno organizar as suas emoções. |
| PR4                       | As práticas que uso para o ensino são as atividades realizadas para toda a turma, quando perdem o interesse são direcionados a outras atividades como pintura, colagem, recorte com a ajuda do cuidador.                                                                     |
| PR5                       | As práticas utilizadas são atividades adaptadas aos interesses e necessidade do aluno, envolvo em sua aprendizagem sempre o lúdico.                                                                                                                                          |

**Fonte:** elaborada pela pesquisadora (2024)

No contexto das estratégias utilizadas para a aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), destaca-se a similaridade nas respostas das professoras, evidenciando a importância de uma rotina estruturada e do ensino multissensorial. Entre as estratégias mencionadas, destacam-se nas vozes de PR1: “*Rotina estruturada com o ensino*



*multissensorial, com apoio visual, auditivo e tátil.” PR2: “Sinais visuais, uma rotina estruturada com o cuidador, materiais visuais.” PR3: “Práticas com apoio visual, linguagem simples, atividades práticas com jogos, motivo o aluno a realizar, utilizo a ludicidade.” E PR5: “Atividades adaptadas aos interesses, envolvo o lúdico em sua aprendizagem.”*

As professoras enfatizam que as estratégias pedagógicas utilizadas para a aprendizagem dos estudantes com TEA são aplicadas de forma individualizada. No entanto, é essencial destacar que as adaptações nas atividades devem ser realizadas com cautela, evitando qualquer limitação ao desenvolvimento do estudante. Adaptar não significa reduzir ou simplificar excessivamente os conteúdos, mas sim garantir que a aprendizagem seja acessível e significativa. Para tanto, é necessário que o professor tenha um conhecimento aprofundado sobre o currículo, os conteúdos a serem ensinados e as especificidades dos alunos. Assim, compreende-se que as adaptações curriculares não podem resultar em um currículo simplificado ou descontextualizado dentro da mesma sala de aula, pois isso comprometeria a efetividade do ensino e da aprendizagem (Zerbato, 2018).

A necessidade de adaptações nas estratégias de ensino é assegurada pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), que determina a promoção de recursos de acessibilidade e de condições que garantam o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência. Sobre o uso de estratégias que favoreçam o envolvimento do aluno com TEA, destaca-se Pletsch (2014), que ressalta a importância de:

O uso de recursos e estratégias diferenciadas nas práticas curriculares a partir de planejamentos articulados com o currículo em geral é fundamental e, em muitos casos, imprescindível, como, por exemplo, o uso da comunicação alternativa para que alunos com dificuldades de comunicação possam desenvolver a interação social e, conseqüentemente aprender e internalizar os conhecimentos e bens culturais (Pletsch, 2014, p,12).

A autora destaca que, no contexto da sala de aula, as estratégias para a aprendizagem exigem dinamismo, conforme evidenciado pelas professoras participantes da pesquisa em suas respostas. No entanto, é fundamental ressaltar que esse dinamismo deve ser oferecido a toda a turma, dentro de uma perspectiva inclusiva, garantindo que as adaptações não sejam restritas apenas aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), mas incorporadas ao planejamento pedagógico de forma abrangente. Para tanto, Araújo destaca que:

A finalidade de alcançar a todos os estudantes, pois uns podem aprender com mais facilidade visualizando imagens, outros conseguem ter maior atenção em recursos sonoros e outros com interação em trabalhos em grupo ou movimentando-se com danças e jogos (Araújo, 2019, p.79).

De acordo com Araújo (2019), as estratégias de aprendizagem acessíveis requerem o envolvimento de todos os estudantes que compõem a sala de aula, por meio de práticas que promovam a inclusão e a aprendizagem, independentemente de suas especificidades físicas, intelectuais, sociais e afetivas. O objetivo central dessas estratégias é garantir a acessibilidade no processo de aprendizagem de todos os alunos.

Destaca-se que as estratégias inclusivas exigem dos professores um olhar diferenciado sobre o desenvolvimento dos estudantes. Para sustentar essa perspectiva, recorre-se à teoria histórico-cultural, que permite compreender o desenvolvimento humano como um processo dinâmico de relações sociais que constituem o sujeito (Vigotski, 2008). Além disso, enfatiza-se que a forma como ocorre o processo de ensino influencia diretamente o desenvolvimento do indivíduo, considerando que as estratégias pedagógicas adotadas proporcionam oportunidades para a constituição humana.

Refletir sobre a constituição do indivíduo e sobre como ele constrói conhecimento a partir de sua condição orgânica, biológica e das relações sociais conduz à compreensão dos argumentos de Vigotski (2008). O autor destaca a integralidade das funções psicológicas, demonstrando que intelecto e afeto são fundamentais para a participação social e para o processo de desenvolvimento humano. Para isso, aponta para as zonas de desenvolvimento como essenciais para a aprendizagem e o crescimento do indivíduo.

As professoras participantes da pesquisa demonstraram compreender as peculiaridades dos estudantes na forma de aprender, reconhecendo que a aprendizagem ocorre de maneira heterogênea. Nesse contexto, Vigotski (1997) ressalta a necessidade de atentar às singularidades de cada sujeito, considerando dois enfoques: as leis gerais do desenvolvimento e as peculiaridades dos estudantes com TEA. O autor complementa essa reflexão ao afirmar que o transtorno não deve ser compreendido apenas como uma condição primária (biológica), mas também como uma condição secundária (social).

No contexto social, emerge a importância do papel do coletivo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especialmente para estudantes com TEA. Vigotski (1997), ao analisar esse aspecto, conclui que o desenvolvimento incompleto

dessas funções está associado à restrição ao ambiente cultural e à ausência de interação com o coletivo. Essa limitação, somada à deficiência primária, resulta em “[...] uma forma de desenvolvimento incompleto [...]” (Vigotski, 1997, p. 144).

Para Vigotski (1997), ao defeito primário sobrepõe-se uma série de impeditivos que conduzem o sujeito ao isolamento, criando obstáculos para o desenvolvimento de sua interação, colaboração e comunicação com o grupo social. Diante dessa perspectiva, compreende-se que o professor deve adotar uma prática pedagógica voltada para as relações sociais, uma vez que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende desse processo. Assim, a deficiência secundária, por ser um fenômeno social, é passível de modificações a partir da interação com o meio.

Vigotski (1997) também enfatiza que uma das condições fundamentais para a existência da coletividade é a formação de comunidades heterogêneas, pois, dentro de coletividades infantis livres, emergem novos aspectos da personalidade da criança. No entanto, as características individuais estão intimamente ligadas às trocas estabelecidas com o coletivo, uma vez que mesmo os aspectos mais pessoais e individuais do ser humano se constituem por meio de sua relação com o grupo social.

No entanto, a PR4 afirma que “as atividades são realizadas para toda a turma e, quando perdem o interesse, os estudantes são direcionados a outras atividades, como pintura, colagem e recorte, com a ajuda do cuidador”, o que evidencia uma perspectiva homogênea do processo de ensino e aprendizagem. A partir dessa fala, infere-se que, no planejamento pedagógico, as especificidades dos estudantes não são consideradas, prevalecendo um modelo que padroniza as atividades para todos, sem levar em conta as necessidades individuais.

Com o auxílio de Sacristán (1999), compreende-se que as práticas pedagógicas não são ações isoladas e individualizadas, mas reflexos da cultura escolar. Essa cultura, historicamente construída, permeia e organiza os espaços escolares, normatizando o trabalho docente e, conseqüentemente, as relações de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a educação torna-se homogênea, pois as mesmas atividades são aplicadas para todos os alunos, sem considerar suas singularidades e necessidades específicas.

No entanto, é fundamental ressaltar que as especificidades dos estudantes devem ser compreendidas e valorizadas, a fim de possibilitar a construção do conhecimento. Sobre práticas pedagógicas alicerçadas nas especificidades, pode-se destacar que tais práticas

demandam planejamento intencional, flexibilidade didática e compreensão aprofundada do desenvolvimento dos estudantes, de modo a promover uma aprendizagem significativa e inclusiva.

Ao contrário do que se pensa e se faz, as práticas escolares inclusivas não implicam um ensino adaptado para alguns alunos, mas sim um ensino diferente para todos, em que os alunos tenham condições de aprender, segundo suas próprias capacidades, sem discriminações e adaptações. (Ropoli *et al.*, 2010, p. 15).

Dessa forma, compreende-se que a aprendizagem é um processo ativo regulado pelo próprio indivíduo, independentemente de sua condição intelectual. No entanto, para que esse processo ocorra de maneira significativa, torna-se essencial a mediação do professor da sala de aula.

Entretanto, a PR4, em vez de mediar o conhecimento diretamente com o estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), evidencia em sua fala que, diante do desinteresse do aluno, oferece atividades como pintura, colagem e recorte, com o auxílio do cuidador. Essa abordagem resulta na fragmentação do ensino, transferindo para o cuidador a responsabilidade pela inclusão do estudante com TEA na sala de aula.

Diante do exposto pela PR4, destaca-se Libâneo (2011, p. 92), o qual afirma que a “aprendizagem ocorre quando outros indivíduos – incluindo professores e o próprio contexto institucional e sociocultural – auxiliam o sujeito a desenvolver suas capacidades mentais”, com base nos conhecimentos, habilidades e modos de viver já existentes na ciência e na cultura. É nessa perspectiva que se apresenta, no Quadro 2, os dizeres das professoras sobre como compreendem a aprendizagem dos estudantes com TEA.

### **Aprendizagem dos estudantes com TEA**

A aprendizagem dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) constitui um campo de estudos que exige uma compreensão ampliada das diferenças, potencialidades e singularidades presentes no desenvolvimento humano. Longe de ser compreendida a partir de um modelo homogêneo, a aprendizagem desses estudantes demanda o reconhecimento de que o TEA se manifesta de maneiras diversas, impactando aspectos como comunicação, interação social, comportamento e processamento sensorial, os quais influenciam diretamente os modos de aprender.

Nesse contexto, torna-se fundamental romper com perspectivas reducionistas que historicamente associaram o TEA a limitações fixas, passando a adotar uma abordagem que valorize as possibilidades de desenvolvimento, mediadas por práticas pedagógicas intencionais, inclusivas e contextualizadas. A aprendizagem, portanto, deve ser compreendida como um processo dinâmico, construído nas interações sociais e nas experiências escolares, em consonância com pressupostos teóricos que reconhecem o papel do meio, da cultura e das relações no desenvolvimento dos sujeitos.

Diante desse entendimento, no Quadro 2, apresentam-se as concepções das professoras sobre a aprendizagem dos estudantes com TEA.

**Quadro 2 – Aprendizagem dos estudantes com TEA**

| RESPOSTAS DAS PROFESSORAS |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>PR1</b>                | A aprendizagem de um aluno com TEA pode variar, já que o espectro abrange amplas características e níveis de habilidades. [...] temos os principais pontos: processamento de informações, o aprendizado visual, com estímulos sensoriais, utilizando o hiperfoco, repetição e o reforço positivo e com rotina específica. |
| <b>PR2</b>                | A aprendizagem ocorre de maneira singular, pois cada indivíduo com TEA possui diferentes características e níveis de comportamento que afetam a comunicação, interação social [...] também alteram sua aprendizagem.                                                                                                      |
| <b>PR3</b>                | [...] A aprendizagem deve ser estabelecida por rotina, considerar a sensibilidade sensorial, ter comunicação clara, trabalhar em conjunto com a família e cuidadores. Promover a oferta de atividades com recursos sonoros, recursos táteis e etc.                                                                        |
| <b>PR4</b>                | [...] Ocorre em atendimento individualizado com a professora que atende o AEE uma vez por semana e os demais dias participam das atividades propostas pela professora na sala e pela cuidadora.                                                                                                                           |
| <b>PR5</b>                | As crianças autistas levam tempo no processo de aprendizagem, no qual requer empenho e dedicação da família e escola, [...] envolve algo mais complexo do que a repetição e a memorização de práticas.                                                                                                                    |

**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora (2024)

A compreensão da singularidade do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi destacada pela PR1, ao evidenciar que “a aprendizagem ocorre de maneira singular, pois cada indivíduo com TEA possui diferentes características e níveis de comportamento que afetam a comunicação, a interação social [...] e também alteram sua aprendizagem”. Tal perspectiva demonstra a compreensão do aluno como um indivíduo com capacidade de desenvolvimento dentro de sua especificidade. Segundo Vigotski (1997), a sala de aula compõe um grupo heterogêneo, no qual os alunos apresentam diferentes características e níveis de comportamento que influenciam tanto a comunicação quanto a aprendizagem (PR2).

A resposta apresentada pela PR2 sugere que o professor, no contexto de sua sala de aula, compreende que, mesmo havendo vários estudantes com TEA, suas dificuldades e possibilidades não são homogêneas, pois suas características não determinam suas

experiências (Vigotski, 1997). Assim, o docente demonstra compreender as peculiaridades dos estudantes na forma de aprender, reconhecendo que a aprendizagem ocorre de maneira heterogênea.

A PR3 enfatiza que a aprendizagem deve ser estruturada por meio de rotinas, levando em consideração a sensibilidade sensorial, a comunicação clara e a oferta de atividades com recursos sonoros e táteis. Essa abordagem evidencia a aplicação do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se refere à distância entre os níveis de desenvolvimento real e potencial do sujeito. Nessa perspectiva, compreende-se que o aluno com TEA pode avançar progressivamente para atividades mais complexas à medida que recebe mediação adequada. Destaca-se, ainda, que no contexto da sala de aula a professora pode trabalhar com materiais concretos em atividades coletivas, pois, como afirma Vigotski (1997, p. 293), “um dos fatores centrais do desenvolvimento cultural [...] é a colaboração”.

Por sua vez, a PR4 evidencia que a aprendizagem dos estudantes com TEA ocorre por meio de um atendimento individualizado, realizado pela professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) uma vez por semana, enquanto, nos demais dias, os alunos participam das atividades propostas pela professora regente com o apoio de uma cuidadora. A fala da docente permite perceber que, em vez de uma abordagem colaborativa entre a professora da sala de aula regular e a professora do AEE, visando à promoção da escolarização do estudante com TEA, há uma tendência à fragmentação do ensino, isolando o processo de atendimento educacional especializado da rotina pedagógica comum.

A colaboração entre professores, segundo Braun (2012, p. 75), tem como objetivo “[...] o desenvolvimento de atividades no cotidiano escolar, mais especificamente da sala de aula”. Nessa perspectiva, os professores compartilham as decisões e assumem conjuntamente a responsabilidade pelo processo pedagógico da turma, favorecendo ações educacionais inclusivas. Esse trabalho colaborativo busca enriquecer o currículo e viabilizar a participação ativa dos alunos na sala de aula, permitindo-lhes apropriar-se do conhecimento de maneira significativa.

Essa articulação é formalmente prevista na Resolução nº 04/2009, Art. 13, inciso VIII, que estabelece que o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve atuar em conjunto com o professor da sala de aula comum, elaborando estratégias e recursos que garantam acessibilidade e participação ativa do aluno nas atividades escolares (Brasil, 2009). A

norma atribui ao professor do AEE a função de “identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial” (Brasil, 2009, p. 03).

Essa colaboração pressupõe ações pedagógicas específicas que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem, auxiliando os alunos com TEA a desenvolverem autonomia tanto no âmbito social quanto no intelectual. Para que essa articulação seja efetiva, destaca-se a importância da integração entre o AEE e a sala de aula regular, uma vez que os atendimentos devem ocorrer de forma concomitante, articulada e complementar, potencializando o desenvolvimento do estudante.

Como estabelece a Resolução nº 04/2009, o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno, por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e no processo de aprendizagem (Brasil, 2009, p. 5).

Dessa forma, compreende-se que a troca de experiências entre os professores da sala de aula comum e do AEE é essencial, pois cada profissional compreende o estudante com TEA a partir de diferentes perspectivas. Essas percepções enriquecem a prática pedagógica de ambos, permitindo a qualificação das ações educativas e favorecendo uma abordagem mais inclusiva e adaptada às diferenças dos alunos.

Nesse contexto, o professor assume o papel de mediador da aprendizagem para todos os alunos, promovendo estratégias pedagógicas que atendam à diversidade, superando dificuldades e explorando as potencialidades proporcionadas pela inclusão escolar.

A PR5, ao destacar que a aprendizagem envolve “a repetição e a memorização de práticas”, evidencia uma prática pedagógica centrada na memorização de conteúdo. Entretanto, é fundamental ressaltar que estratégias baseadas exclusivamente na memorização e em um único modelo de ensino podem conduzir a um currículo rígido, resultando em práticas curriculares estáticas e pouco flexíveis (Lunardi-mendes, 2011, p. 178).

Compreende-se, portanto, que, ao serem norteadas pela interação entre professor e aluno, as práticas pedagógicas deixam de ser estáticas e centradas exclusivamente no docente, tornando-se dinâmicas, problematizadoras e voltadas para o sujeito que aprende. Sob essa perspectiva, o professor assume intencionalidade pedagógica no planejamento das atividades, promovendo o desenvolvimento das potencialidades dos alunos e incentivando a



autonomia de pensamento. Afinal, a aprendizagem é regulada pelo próprio sujeito que aprende, independentemente de sua condição intelectual.

No entanto, para favorecer a aprendizagem do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), torna-se fundamental a mediação entre o professor, a família e os cuidadores (PR3 e PR5). Vigotski (1997) ressalta que a mediação do outro é primordial na educação escolar, pois é por meio dessa interação que ocorre a transformação do processo interpessoal (social) para o processo intrapessoal (individual).

O autor ainda enfatiza que é no curso das relações sociais (atividade interpessoal) que os indivíduos produzem, se apropriam e transformam as diferentes atividades práticas e simbólicas em circulação na sociedade em que vivem, internalizando-as como modos próprios de elaboração do pensamento (atividade intrapessoal). Nesse processo de individualização mediada pelo outro, o sujeito reconstrói internamente os modos de ação externa compartilhados. Vigotski (1997) denomina essa reconstrução interna de uma operação externa como internalização.

Destaca-se, portanto, a importância das interações sociais no contexto de aprendizagem, uma vez que nenhuma das professoras participantes da pesquisa mencionou explicitamente esse aspecto como um elemento essencial no processo de aprendizagem de todos os estudantes. Esse dado evidencia que, em sala de aula, prevalece um modelo de ensino e aprendizagem predominantemente individualizado, o que pode limitar as possibilidades de construção coletiva do conhecimento.

### **Considerações finais**

Mediante os resultados obtidos, percebe-se que as estratégias pedagógicas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ainda são incipientes no contexto da prática pedagógica, não correspondendo plenamente às diretrizes estabelecidas pelas políticas de inclusão. Além disso, observa-se que há fragilidades no campo do entendimento docente sobre o conceito de inclusão escolar no âmbito teórico, bem como na elaboração e organização de estratégias pedagógicas que atendam efetivamente ao estudante com TEA.

Nesse sentido, é fundamental que os professores reconheçam a relevância dos anos iniciais na trajetória acadêmica dos estudantes com TEA, uma vez que esse período oferece maior tempo para o desenvolvimento acadêmico, da autonomia, da socialização e das

potencialidades individuais. Nesta etapa, a aprendizagem necessita ocorrer a partir da vivência com estratégias pedagógicas intencionais, que busquem contribuir para uma rotina escolar mais estruturada e significativa, tanto para professores quanto para estudantes.

Observa-se, a partir da análise dos resultados das entrevistas, a necessidade de maior aprofundamento teórico e prático sobre os processos de aprendizagem e sobre a construção emancipatória do conhecimento pelo indivíduo. Essa ausência de aprofundamento conceitual reflete diretamente nas práticas pedagógicas dos professores, resultando na segregação ou participação limitada dos estudantes com TEA no cotidiano escolar. Além disso, constata-se uma desconexão entre as práticas adotadas e o currículo escolar, o que compromete a efetividade do ensino. A falta de capacitação contínua e a interpretação inadequada dos documentos normativos conduzem a ações individuais fragmentadas, culminando na ausência de uniformidade nos procedimentos de ensino e aprendizagem, o que compromete a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

## REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders - DSM-5**. 5th.ed. Washington: American Psychiatric Association, 2023.
- ARAÚJO, Patrícia. **Educação inclusiva: práticas pedagógicas para todos**. Curitiba: Appris, 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 70. ed. Lisboa: Edições, 2015.
- BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, Londres, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n. 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n. 948, de 09 de outubro de 2008. Brasília, 2008.
- BRASIL. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 jul. 2010.

Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 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: 20 set. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014.** Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação 2014-2024. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014b. 86 p. (Série legislação; n. 125). Disponível em: <https://bd.camara.leg.br>. Acesso em: 8 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

**Cidades e estados:** Tianguá (CE). Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/tiangua/panorama>. Acesso em: 26 mar. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

**Censo Escolar da Educação Básica 2023:** resultados e microdados. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 26 mar. 2026.

BRAUN, Patrícia. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.** 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **Inclusão escolar de alunos com autismo:** concepções e práticas pedagógicas. Curitiba: CRV, 2011.

COUTINHO, L. P.; LAGARES, R. Dilemas da gestão democrática da educação frente ao contexto da Nova Gestão Pública. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 33, n. 3, p. 835–849, 2017. DOI: 10.21573/vol33n32017.76080. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/76080>. Acesso em: 26 fev. 2024.

CUNHA, Eugênio. **Autismo inclusão:** psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Escola pública brasileira, um sonho frustrado: falharam as escolas ou as políticas educacionais? *In*: LIBÂNEO, José Carlos. **Didática e escola em uma sociedade complexa.** Goiânia: CEPED, 2011. p. 75-95.

LIMA, Nara Raquel Cavalcanti. **Alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista:** representações do professor. 2019. Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança e do Adolescente) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça. **As práticas curriculares nos cadernos escolares: registros de inclusão.** Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico, v. 1, p. 137-148, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, 36(132), 625-646, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152440>. Acesso em: 10 set. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 set. 2023.

PLETSCH, Marcia Denise. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual.** 2. ed. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2014.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva. *In: A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva.* Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010.

SACRISTÁN, Gimeno. **La educación que tenemos, la educación que queremos.** Imbemón, F.(coord.), p. 29-52, 1999

TIANGUÁ. **Lei Municipal nº 901/2015.** Plano Municipal de Educação de Tianguá. Tianguá, 2015.

TIANGUÁ (CE). Prefeitura Municipal de Tianguá. **Lei nº 1.407, de 2021.** Institui o Programa Naná destinado ao atendimento de crianças e adolescentes com deficiência física, visual, auditiva e intelectual. Tianguá: Prefeitura Municipal, 2021. Disponível em: <https://www.tiangua.ce.gov.br>. Acesso em: 26 mar. 2026.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. **Obras escogidas - V. Fundamentos de defectología.** Madri: Machado Grupo de Distribución, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho universal para a aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva.** Curitiba: Appris, 2018.

**Recebido em:** Abril/2025.

**Aprovado em:** Fevereiro/2026.