



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ELISÂNGELA DE MATOS MELO NUNES

**A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM AUTISMO
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DE
ARACATI-CE**

MOSSORÓ

2025

ELISÂNGELA DE MATOS MELO NUNES

**A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM AUTISMO
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DE
ARACATI-CE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na Linha de Pesquisa Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Francisca Maria Gomes Cabral Soares

MOSSORÓ

2025

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

M528m Melo Nunes, Elisângela de Matos
A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA APRENDIZAGEM
DE ALUNOS COM AUTISMO NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DE
ARACATI-CE. / Elisângela de Matos Melo Nunes. -
Mossoró, 2025.
172p.

Orientador(a): Profa. Dra. Francisca Maria Gomes
Cabral Soares.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-
Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte.

1. Formação docente. 2. Avaliação formativa. 3.
Cognição inventiva. 4. Rede de apoio educacional. 5.
Políticas públicas de educação. I. Soares, Francisca Maria
Gomes Cabral. II. Universidade do Estado do Rio Grande
do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

ELISÂNGELA DE MATOS MELO NUNES

**A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM AUTISMO
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DE
ARACATI-CE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na Linha de Pesquisa Práticas Educativa, Cultura, Diversidade e Inclusão, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 27/08/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Francisca Maria Gomes Cabral Soares
Orientadora - UERN/FE/POSEDUC

Prof^ª. Dr^ª. Giovana Carla Cardoso Amorim
Examinadora Titular Interna (UERN)

Prof^ª. Dr^ª. Karla Rosane do Amaral Demoly
Examinadora Titular Externa (UFERSA)

Prof^ª. Dr^ª. Ana Lúcia Oliveira Aguiar
Examinadora Interna Suplente (UERN)

Prof^ª. Dr^ª. Cláudia Rodrigues de Freitas
Examinadora Externa Suplente (UFRGS)

Aos alunos e alunas com autismo, que diariamente me ensinam a enxergar o mundo com mais sensibilidade, coragem e humanidade.

A cada criança que me mostrou que aprender é um caminho possível quando há mediação, afeto e respeito.

Dedico também à minha família, pelo amor, apoio e paciência em todos os momentos da minha caminhada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, pela força e pela possibilidade de realizar este percurso acadêmico, superando desafios e mantendo viva a fé na transformação pela educação.

À minha orientadora, pelo acolhimento, pela parceria e pelas orientações firmes e generosas ao longo desta caminhada. Sua postura, ao mesmo tempo acolhedora e rigorosa, foi essencial para o amadurecimento deste trabalho e para o meu crescimento acadêmico e pessoal. Sou profundamente grata por acreditar no potencial desta pesquisa, pelas palavras de incentivo nos momentos desafiadores e pela sensibilidade em conduzir-me com firmeza, revelando que a pesquisa também se constrói com afeto, compromisso e humanidade.

À banca examinadora, pelas valiosas contribuições apresentadas em seus pareceres. As reflexões, questionamentos e sugestões não apenas enriqueceram esta investigação, mas também ampliaram meu horizonte de análise acadêmica. Reconheço que cada apontamento representou uma oportunidade de crescimento intelectual e de aprimoramento da escrita, reforçando a relevância do diálogo acadêmico na construção coletiva do conhecimento.

À escola participante, pela abertura, pela confiança e pela disponibilidade em compartilhar experiências que possibilitaram a realização deste estudo.

À Secretaria Municipal de Educação de Aracati/ CE (SME), em especial aos técnicos do Núcleo Pedagógico, pelo apoio institucional e pela compreensão da relevância desta pesquisa para o fortalecimento da educação inclusiva no município.

Ao Núcleo de Atendimento Especializado e Inclusão (NAEI), pela parceria constante, pelo trabalho comprometido e pelas reflexões conjuntas que contribuíram de forma significativa para a elaboração desta dissertação.

À minha família, pelo amor incondicional, pela paciência e pelo incentivo em todos os momentos desta trajetória.

Aos amigos, pela escuta, pelas palavras de encorajamento e pelo companheirismo que tornaram mais leves os dias de estudo e escrita.

À Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e ao Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC), por oferecerem este espaço de formação, reflexão e transformação.

E a todos que, de diferentes formas, fizeram parte deste processo, registro minha sincera gratidão.

“A tarefa primordial do professor: seduzir o aluno para que ele deseje e, desejando, aprenda.” (Alves, 1999, p. 54)

RESUMO

A mediação pedagógica é compreendida como um processo intencional, sistemático e responsivo, capaz de favorecer o desenvolvimento das funções cognitivas superiores, a participação social e a construção do conhecimento por alunos com autismo. Este estudo teve como objetivo analisar as práticas de mediação pedagógica no processo de aprendizagem de alunos com autismo, buscando compreender sua contribuição para a construção de práticas educacionais mais acessíveis e inclusivas no contexto de Aracati-CE, Brasil. Adotou-se abordagem qualitativa, fundamentada nos pressupostos da perspectiva sociocultural de Vygotsky (1991) e no modelo de intervenção mediada de Feuerstein (1990), articulando entrevistas semiestruturadas, observações em campo, estudo documental e encontros formativos. Os resultados indicam avanços relevantes, como a ampliação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a atuação interdisciplinar do Núcleo de Atendimento Educacional Inclusivo (NAEI) e a oferta de formações continuadas. Entre as práticas pedagógicas destacam-se o uso de ambientes estruturados, recursos visuais, segmentação de tarefas, comunicação alternativa e planos de ensino individualizados. Persistem, entretanto, desafios significativos, como a formação docente ainda predominantemente teórica, a insuficiência de tempo para o planejamento coletivo, barreiras de acessibilidade curricular e a ausência de estratégias consistentes para lidar com comportamentos desafiadores. Conclui-se que a mediação pedagógica constitui eixo estruturante da aprendizagem e da inclusão escolar, sobretudo quando articulada ao trabalho colaborativo entre professores, AEE, NAEI e famílias. Como contribuição prática, apresenta-se um Guia Formativo, construído a partir da escala de observação e do material empírico, com o intuito de apoiar docentes na consolidação de práticas inclusivas. A pesquisa reafirma a necessidade de uma cultura pedagógica inventiva, pautada na intencionalidade, na corresponsabilidade e na valorização das singularidades.

Palavras-chave: formação docente; avaliação formativa; cognição inventiva; rede de apoio educacional; políticas públicas de educação.

ABSTRACT

Pedagogical mediation is understood as an intentional, systematic, and responsive process that fosters the development of higher cognitive functions, social participation, and knowledge construction by students with autism. This study aimed to analyze pedagogical mediation practices in the learning process of students with autism, seeking to understand their contribution to the construction of more accessible and inclusive educational practices in the context of Aracati-CE, Brazil. A qualitative approach was adopted, grounded in Vygotsky's (1991) sociocultural perspective and Feuerstein's (1990) mediated learning model, and combined semi-structured interviews, field observations, document analysis, and formative meetings. The results highlight significant advances, such as the expansion of Special Educational Needs services (AEE), the interdisciplinary work of the Specialized and Inclusive Educational Support Center (NAEI), and the provision of continuing education initiatives. Relevant pedagogical practices were identified, including the use of structured environments, visual resources, task segmentation, alternative communication, and individualized teaching plans. Nevertheless, persistent challenges remain, such as teacher training still largely theoretical, insufficient time for collective planning, curricular accessibility barriers, and the lack of consistent strategies to deal with challenging behaviors in daily school life. The study concludes that pedagogical mediation constitutes a structuring axis of learning and school inclusion, particularly when articulated with collaborative work among regular teachers, AEE professionals, NAEI staff, and families. As a practical contribution, a Formative Guide was developed, based on the observation scale and empirical material, to support teachers in consolidating inclusive practices. The research reaffirms the need for an inventive pedagogical culture, grounded in intentionality, co-responsibility, and the appreciation of singularities.

Keywords: teacher education; formative assessment; inventive cognition; educational support network; public education policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxograma do recorte temporal das pesquisas na BDTD.....	53
Figura 2 – Fluxograma da análise dos estudos da revisão descritiva da literatura.....	56
Figura 3 – Fluxograma do Atendimento Educacional Especializado.....	91
Figura 4 – Fluxograma do acompanhamento pedagógico da educação inclusiva.....	101
Figura 5 – Guia formativo.....	141

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Nível de Proficiência dos alunos com autismo no 2º ano.....	29
Gráfico 2 – Nível de Proficiência dos alunos com autismo no 5º ano.....	30
Gráfico 3 – Matrícula de alunos com autismo no município de Aracati-CE.....	83

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Fotos da sede e da sala sensorial do NAEI.....	95
Imagem 2 – Fotos do acompanhamento pedagógico.....	100
Imagem 3 – Fotos das formações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME).....	111
Imagem 4 – Registros dos encontros formativos.....	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação entre seções da dissertação, objetivos, material empírico e fundamentos teóricos.....	23
Quadro 2 – Síntese do percurso metodológico da pesquisa.....	25
Quadro 3 – Alunos com autismo matriculados e atendidos no AEE e NAEI.....	27
Quadro 4 – Participação de alunos com autismo nos anos iniciais no SPAECE 2014.....	28
Quadro 5 – Perfil dos participantes da pesquisa.....	31
Quadro 6 – Temas abordados nas entrevistas semiestruturadas.....	33
Quadro 7 – Dimensões da escala de observação da mediação pedagógica.....	34
Quadro 8 – Faixas de análise da pontuação da mediação pedagógica.....	35
Quadro 9 – Documentos estudados e focos de análise.....	36
Quadro 10 – Análise de conteúdo das entrevistas.....	40
Quadro 11 – Eixos de sentido, subeixos, indicadores e fontes do material empírico da pesquisa.....	43
Quadro 12 – Resultados e conclusões dos trabalhos pesquisados.....	54
Quadro 13 – Exemplos de práticas fundamentadas em pesquisas científicas para alunos com autismo.....	64
Quadro 14 – Estratégias mediadoras para alunos com autismo.....	73
Quadro 15 – Quantidade de alunos por deficiência na rede municipal de Aracati-CE.....	82
Quadro 16 – Graduação e formação específica dos professores do AEE.....	87
Quadro 17 – Alunos matriculados no AEE por escola.....	90
Quadro 18 – Etapas do processo de atendimento no AEE.....	91
Quadro 19 – Lacunas e potencialidades do AEE em Aracati-CE.....	92
Quadro 20 – Alunos com autismo atendidos por profissionais no NAEI.....	95
Quadro 21 – Funções complementares entre AEE e NAEI.....	96
Quadro 22 – Impactos observados no cotidiano escolar a partir da atuação articulada entre AEE e NAEI.....	98
Quadro 23 – Tipos de acompanhamento pedagógico realizados em 2024.....	102
Quadro 24 – Efeitos observados com os acompanhamentos pedagógico.....	104
Quadro 25 – Formações continuadas realizadas no município de Aracati-CE.....	106
Quadro 26 – Barreiras à inclusão identificadas pelos participantes das formações.....	109
Quadro 27 – Encontros formativos sobre mediação pedagógica inclusiva.....	115

Quadro 28 – Triangulação do material empírico: entrevistas, observações e documentos.....	125
Quadro 29 – Eixos de sentido, subeixos e registros empíricos.....	129
Quadro 30 – Análise qualitativa das entrevistas com profissionais do NAEI.....	131
Quadro 31 – Análise temática qualitativa do professor do 2º ano.....	133
Quadro 32 – Análise temática qualitativa do professor de AEE.....	135
Quadro 33 – Análise temática qualitativa do técnico da SME.....	137

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Análise do Comportamento Aplicada
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAA	Comunicação Aumentativa e Alternativa
CEIPE	Célula de Informação, Indicadores Educacionais, Estudos e Pesquisas
EAM	Experiência de Aprendizagem Mediada
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NAEI	Núcleo de Atendimento Especializado e Inclusão
PEI	Plano de Ensino Individualizado
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PNE	Plano Nacional de Educação
RSM	Sala de Recursos Multifuncionais
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children
TEA	Transtorno do Espectro Autista
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA ANÁLISE DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA.....	22
2.1 O lugar e o contexto da pesquisa.....	26
2.2 Construção do material empírico da pesquisa: estratégias metodológicas e instrumentos de análise qualitativa.....	32
2.3 Análise e interpretação do material empírico.....	37
3 A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM AUTISMO: DESAFIOS, LEGISLAÇÃO E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICA.....	47
3.1 Legislação e revisão crítica da literatura sobre aprendizagem, autismo e contextualização dos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	51
3.2 Desafios educacionais na inclusão e acessibilidades.....	57
3.3 Estratégias para superar barreiras na escola e práticas fundamentadas em pesquisas científicas.....	61
4 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS, ESTRATÉGIAS E ENVOLVIMENTO FAMILIAR.....	67
4.1 O papel do professor mediador e suas estratégias com alunos com autismo.....	70
4.2 A Mediação para Vygotsky e Feuerstein.....	75
4.3 A importância da família no processo de aprendizagem.....	78
5 PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ARACATI-CE: UMA ANÁLISE CONTEXTUALIZADA.....	82
5.1 Rede de apoio e suporte institucional.....	85
5.2 Acompanhamento pedagógico e formação continuada.....	99
5.3 Encontros Formativos: estratégias colaborativas para fortalecer a mediação.....	111
6 FUNDAMENTAÇÃO ANALÍTICA: TEORIA SOCIOCULTURAL E MEDIAÇÃO NA LEITURA DO MATERIAL EMPÍRICO DA PESQUISA.....	120
6.1 Triangulação do material empírico da pesquisa: observação, entrevistas e estudo documental.....	125
6.2 Sentidos e desafios da inclusão escolar: uma análise contextual do material empírico.....	128
6.3 Proposta de Guia Formativo para fortalecimento da mediação pedagógica.....	139
7 CONSIDERAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL.....	145

REFERÊNCIAS.....	150
APÊNDICE A – Entrevista com professor da sala regular.....	157
APÊNDICE B – Entrevista com professor do AEE.....	159
APÊNDICE C – Entrevista com profissionais do NAEI.....	161
APÊNDICE D – Entrevista com técnica da SME.....	163
APÊNDICE E – Escala de observação da mediação pedagógica para alunos com autismo.....	165
APÊNDICE F – Guia Formativo para o Fortalecimento da Mediação Pedagógica.....	168

1 INTRODUÇÃO

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

(Freire, 1996, p. 25)

Diversas pesquisas indicam que professores da educação básica, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, enfrentam desafios significativos na mediação do processo de aprendizagem de alunos com autismo. Entre esses desafios, destacam-se a carência de formação continuada específica, a ausência de articulação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e outras instâncias de apoio, além das limitações em tornar o currículo acessível e significativo para todos os estudantes.

Diante desse contexto, torna-se necessário refletir criticamente sobre as práticas de mediação pedagógica desenvolvidas nas escolas públicas do município de Aracati-CE, à luz de referenciais teóricos que compreendem o desenvolvimento humano como um processo intencional, mediado e socialmente situado, como propõem Vygotsky e Feuerstein. Esta pesquisa busca contribuir para essa reflexão, tendo como propósito a promoção de uma educação mais equitativa, responsiva e humanizada.

A presente dissertação investiga as práticas de mediação pedagógica na inclusão de alunos com autismo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas públicas de Aracati-CE. Fundamenta-se na legislação vigente e em referenciais teóricos que ampliam a compreensão sobre a prática docente e a inclusão escolar, com destaque para os estudos de Vygotsky (1991), Feuerstein (1990), Mantoan (2003), Mendes (2010), Cunha (2016), Chiote (2013), Nóvoa (1992), Tardif (2014) e Lacerda (2021).

A pesquisa insere-se em um cenário educacional marcado pelo crescimento das matrículas de alunos com autismo na rede pública e pela urgência em fortalecer práticas pedagógicas inclusivas que assegurem não apenas o acesso, mas também a permanência e o pleno desenvolvimento desses estudantes. Apesar dos avanços legais e normativos – como a Constituição Federal, de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) – ainda persistem lacunas entre os marcos legais e a realidade vivida nas escolas.

Embora a produção acadêmica sobre inclusão escolar venha crescendo, ainda são escassas as pesquisas que discutem, de forma crítica e contextualizada, as práticas de mediação pedagógica em contextos municipais específicos, como o de Aracati-CE. Também se observa a ausência de instrumentos de análise que permitam mensurar, de modo sistemático, a mediação

pedagógica; além da pouca sistematização dessas práticas no cotidiano escolar, que permanecem mais como iniciativas individuais dos professores do que como ações institucionalizadas. Soma-se a isso a fragmentação entre teoria e prática, que limita a consolidação de uma mediação intencional, fundamentada e consistente. Verifica-se, ainda, certo distanciamento entre os fundamentos teóricos do interacionismo, representados por autores como Vygotsky e Feuerstein, e os modelos práticos e mensuráveis, como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA).

Essas lacunas reforçam a importância de investigações que analisem as condições concretas que favorecem ou limitam a aprendizagem significativa de alunos com autismo nas escolas públicas. É nesse cenário que se insere esta pesquisa, que propõe uma análise crítica dos processos de mediação pedagógica no município de Aracati-CE. Parte-se do pressuposto de que o direito à educação de qualidade deve ser garantido a todos, o que implica superar a lógica da matrícula formal e promover práticas pedagógicas que assegurem a permanência, a participação ativa e o desenvolvimento integral dos estudantes.

O autismo, classificado como Transtorno do Espectro Autista (TEA) pela CID-11 e pelo DSM-5, é definido como uma condição do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, a interação social e os comportamentos, manifestando-se em diferentes níveis de suporte e funcionalidade. A Classificação Internacional de Doenças (CID-11), considera a presença ou ausência de deficiência intelectual e de comprometimento da linguagem, enquanto o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), adota uma abordagem dimensional, baseada no grau de apoio necessário. Embora os termos “autismo” e “TEA” sejam conceitualmente equivalentes, este estudo opta pelo uso predominante da palavra “autismo”, por considerá-la mais acessível, humanizada e próxima das experiências dos sujeitos e dos movimentos sociais em defesa dos direitos das pessoas autistas. De modo semelhante, evita-se o termo “adaptação”, que em certos contextos pode sugerir que o aluno deve se ajustar ao sistema escolar. Em seu lugar, priorizam-se expressões como flexibilização curricular, diversificação de estratégias e planejamento pedagógico responsivo.

As especificidades do autismo impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, exigindo práticas pedagógicas que sejam responsivas às necessidades singulares de cada estudante. A efetivação da inclusão requer ações que reconheçam tais singularidades, valorizem as potencialidades individuais e favoreçam a participação ativa dos alunos na vida escolar. Nesse sentido, a mediação pedagógica assume papel central, ao assegurar acessibilidade ao currículo e favorecer a construção do conhecimento por meio de práticas

ajustadas às necessidades individuais, mas também abertas ao caráter coletivo e colaborativo da aprendizagem.

Vygotsky (1984, p. 112) afirma que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo mediante o qual as crianças se apropriam das formas de comportamento e pensamentos geradas historicamente”. Feuerstein (1990, p. 15), por sua vez, defende que “[...] o ser humano é modificável e pode ser alterado por meio da intervenção mediadora, independentemente de sua condição inicial”. A atuação docente, portanto, deve ser atravessada por uma intencionalidade pedagógica que articule teoria e prática.

Lacerda (2021) acrescenta que a mediação pedagógica com alunos com autismo demanda planejamento sistemático, clareza de objetivos e adoção de práticas fundamentadas em pesquisas científicas, como o ensino estruturado, o uso de comunicação alternativa e a organização do ambiente de aprendizagem. Para além da ação do professor, a inclusão exige o funcionamento efetivo de redes de apoio, como o AEE e, em Aracati-CE, o Núcleo de Atendimento Especializado e Inclusão (NAEI), além do envolvimento das famílias e da gestão escolar.

A legislação brasileira, especialmente a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), assegura o direito à educação e à formação de professores para o trabalho com estudantes com deficiência. No entanto, persistem desafios na implementação dessas políticas, sobretudo no que diz respeito à formação continuada crítica e à adoção de práticas mediadoras alinhadas aos princípios da educação inclusiva.

Nesse sentido, a formação continuada crítica relaciona-se diretamente à mediação pedagógica, pois possibilita ao professor desenvolver um olhar analítico sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos com autismo e, a partir daí, construir estratégias mais responsivas e inventivas. Ao articular teoria e prática, essa formação favorece a compreensão de que mediar não é simplesmente aplicar técnicas ou recursos previamente prescritos, mas criar condições para que os estudantes participem ativamente do processo educativo, em interação com seus pares e com o conhecimento. Assim, a formação crítica amplia a capacidade docente de intervir intencionalmente, ajustando práticas de acordo com o contexto, promovendo flexibilizações curriculares significativas e consolidando uma postura ética, comprometida com a inclusão escolar como direito.

O contexto educacional de Aracati reflete essa realidade, uma vez que, apesar do avanço no número de matrículas de estudantes com autismo, persistem desafios significativos na implementação concreta das políticas inclusivas, especialmente no que se refere à formação

continuada crítica e à mediação pedagógica. A complexidade dessas demandas, enfrentadas cotidianamente pelos professores, constituiu a motivação para esta investigação, que se propõe a analisar de forma crítica a mediação pedagógica, articulando a teoria histórico-cultural e o modelo de intervenção mediada com a realidade vivida nas escolas públicas do município.

É nesse ponto que se insere o reposicionamento teórico desta pesquisa: a substituição da noção de sucesso escolar pela expressão “construção inventiva da aprendizagem escolar”. Inspirada em Kastrup (2004) e Moraes (2002), essa perspectiva desloca o olhar da aprendizagem como meta previamente estabelecida para compreendê-la como processo criativo, inacabado e aberto à invenção de novas possibilidades, no qual a imprevisibilidade não é falha, mas potência. Em diálogo com Vygotsky (1991), que situa a aprendizagem na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), e com Feuerstein (1994), ao propor a Modificabilidade Cognitiva Estrutural como fundamento da mediação intencional, a noção de construção inventiva ressalta que é justamente pela mediação que emergem trajetórias singulares de aprendizagem. Nesse horizonte, aprender não se reduz ao cumprimento de metas fixas ou indicadores de desempenho, mas se traduz na invenção de modos de participação, na criação de estratégias singulares e na produção coletiva de percursos de desenvolvimento. Tal deslocamento implica, ainda, uma redefinição do sentido da escolarização, que passa a ser concebida, não como medida de resultados, mas como espaço de invenção, produção de conhecimento e formação de subjetividades.

Sou professora há mais de 30 anos na rede pública e, ao longo dessa trajetória, também atuei como técnica pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e do Núcleo de Atendimento Especializado e Inclusão (NAEI). Hoje, já aposentada, trago para esta pesquisa a experiência acumulada em diferentes funções, que me possibilitou compreender a escola, tanto a partir da sala de aula, quanto da gestão pedagógica. Nesse percurso, busquei formações que ampliassem meu olhar sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Minha formação acadêmica inclui especializações em Psicanálise Clínica; Psicopedagogia Institucional e Clínica; Neuropsicologia e Problemas de Aprendizagem e Análise do Comportamento Aplicada (ABA). Essa diversidade formativa, articulada à minha prática com alunos com autismo e outros transtornos do neurodesenvolvimento nas escolas públicas de Aracati-CE, levou-me a rever concepções e a transformar práticas, permitindo superar posturas capacitistas e assumir uma abordagem mais inclusiva e transformadora. Como observadora e pesquisadora, identifiquei, em minha própria trajetória, a necessidade de aprender a ver meus alunos de outro modo. Inspirada por Rubem Alves, ao afirmar que “o ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido” (1994, p. 8), percebi que olhar para os

estudantes exige reconhecer singularidades e potências. Essa mudança de olhar tem sustentado meu processo contínuo de (re)aprendizagem, aprofundamento teórico e aprimoramento profissional, elementos que alicerçam o percurso metodológico desta pesquisa.

A relevância deste estudo manifesta-se em três dimensões interligadas. No plano científico, contribui para o aprofundamento das discussões sobre a mediação pedagógica no contexto da educação inclusiva, articulando os referenciais de Vygotsky e Feuerstein às práticas escolares analisadas. No plano social, oferece subsídios para a construção de uma escola pública que ultrapasse o discurso retórico da inclusão e assegure permanência, participação ativa e desenvolvimento integral dos alunos com autismo. No plano educacional, propõe orientações para o aprimoramento das práticas pedagógicas e da formação docente, favorecendo a criação de estratégias mais responsivas, a flexibilização curricular e o fortalecimento das redes de apoio.

Diante disso, a pesquisa orienta-se pela seguinte questão: quais práticas de mediação pedagógica contribuem para a aprendizagem de alunos com autismo e para a construção de uma educação potencialmente mais acessível e inclusiva nas escolas públicas de Aracati-CE?

Para respondê-la, estabelece-se como objetivo geral: analisar as práticas de mediação pedagógica no processo de aprendizagem de alunos com autismo, buscando compreender a contribuição para a construção de práticas educacionais potencialmente mais acessíveis e inclusivas no contexto educacional de Aracati-CE, Brasil.

Como objetivos específicos, propõe-se: (1) analisar as práticas de mediação pedagógica desenvolvidas nas escolas públicas de Aracati-CE, com foco nas estratégias voltadas à aprendizagem de estudantes com autismo; (2) compreender o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do Núcleo de Atendimento Educacional Inclusivo (NAEI) no apoio ao processo de escolarização de alunos com autismo, no contexto municipal; e (3) identificar os principais avanços e desafios relacionados à mediação pedagógica inclusiva, considerando as demandas dos estudantes com autismo nas escolas públicas de Aracati-CE.

Com esse propósito, esta dissertação busca ampliar a compreensão dos processos de mediação pedagógica que favorecem a aprendizagem de alunos com autismo, identificando práticas, desafios e possibilidades de aperfeiçoamento. Pretende-se, assim, contribuir de modo significativo para o fortalecimento de uma educação inclusiva, que se realize no cotidiano escolar, e que inspire educadores e pesquisadores comprometidos com a justiça educacional.

Este trabalho organiza-se em sete seções: introdução; caminhos metodológicos para o estudo da mediação pedagógica; a inclusão escolar de alunos com autismo: desafios, legislação e estratégias pedagógicas; mediação pedagógica: pressupostos teóricos, estratégias e

envolvimento familiar; práticas de educação inclusiva em Aracati-CE: uma análise contextualizada; fundamentação analítica: teoria sociocultural e mediação na leitura do material empírico da pesquisa; e, por fim, considerações e contribuições para a inclusão educacional.

A seguir, apresenta-se o percurso metodológico que fundamenta esta pesquisa, ancorado em uma abordagem qualitativa e na triangulação de entrevistas, observações e estudo documental.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA ANÁLISE DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

“A ciência não é apenas um conjunto de conhecimentos, mas uma forma de pensar.”
(Sagan, 2006, p. 25)

Esta pesquisa é orientada pela indagação central: quais práticas de mediação pedagógica contribuem para a aprendizagem de alunos com autismo e para a construção de uma educação potencialmente mais acessível e inclusiva nas escolas públicas de Aracati-CE? Essa inquietação norteou as decisões metodológicas adotadas ao longo da investigação, cujo objetivo geral é analisar as práticas de mediação pedagógica no processo de aprendizagem de alunos com autismo, buscando compreender a contribuição na construção de práticas educacionais potencialmente mais acessíveis e inclusivas no contexto educacional de Aracati-CE, Brasil.

Para responder a essa questão e alcançar os objetivos delineados, optou-se por uma abordagem qualitativa, de natureza interpretativa e dialógica, que se revela mais apropriada à análise de fenômenos educacionais complexos, como a mediação pedagógica na inclusão escolar. Essa escolha fundamenta-se na compreensão de que o material empírico educacional não se reduz a elementos objetivos e mensuráveis, mas é composto por significados, representações sociais e culturais, experiências e sentidos construídos pelos sujeitos envolvidos no processo.

Conforme destacam Minayo (2014), Flick (2009) e Pope e Mays (2005), a pesquisa qualitativa permite acessar as múltiplas dimensões das práticas educativas, considerando os contextos socioculturais e as subjetividades que as atravessam. Richardson (1999) reforça que essa abordagem é especialmente eficaz para interpretar processos formativos, relações intersubjetivas e ações pedagógicas situadas. Nesse sentido, a investigação propõe-se a construir um olhar, sensível e analítico, sobre as formas pelas quais os professores e profissionais da rede municipal de ensino articulam estratégias de mediação no atendimento a estudantes com autismo.

Com o intuito de favorecer a compreensão da lógica interna da pesquisa e a coerência entre suas partes, apresenta-se a seguir o Quadro 1, que sistematiza a articulação entre as seções da dissertação, os objetivos atendidos, o material empírico mobilizado e os fundamentos teóricos que sustentam a análise. Esse recurso possibilita ao leitor uma visão integrada do percurso investigativo, ressaltando como cada etapa contribui para a construção do objeto de estudo.

Quadro 1 – Relação entre seções da dissertação, objetivos, material empírico e fundamentos teóricos

SEÇÃO	OBJETIVO ATENDIDO	MATERIAL EMPÍRICO RELACIONADO	CONCEITOS E AUTORES	RELAÇÃO COM O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO
1 Introdução	Apresentar o problema, a pergunta de pesquisa, os objetivos e os pressupostos	-	Vygotsky (1984), Feuerstein (1990), Mantoan (2006)	Delimita o campo de investigação e estrutura o percurso analítico
2 Caminhos metodológicos	Justificar as escolhas metodológicas e os procedimentos de construção e interpretação dos sentidos produzidos no material empírico.	Entrevistas, observações, documentos, encontros formativos, guia formativo	Minayo (2014), Gil (2012), Bardin (2011), Flick (2009)	Fundamenta a abordagem qualitativa e assegura o rigor metodológico
3 A inclusão escolar de alunos com autismo	Apresentar o contexto legal, os desafios da inclusão e as práticas pedagógicas acessíveis	-	Brasil (CF, LDB, LBI), Mantoan (2003), Lacerda (2021), Tommasini (2022)	Contextualiza os marcos legais e conceituais da inclusão escolar
4 Mediação pedagógica	Fundar teoricamente a mediação e seu papel na aprendizagem	Revisão teórica sobre mediação e participação familiar	Vygotsky (ZDP), Feuerstein (EAM), Franchi (2006), Freire (1996)	Apresenta a base conceitual que sustenta a análise das práticas
5 Práticas de educação inclusivas em Aracati-CE	Analisar práticas e experiências locais com base empírica	Documentos escolares, entrevistas, registros de encontros formativos	Mantoan (2006), Imbernón (2011), Nóvoa (1992)	Identifica o contexto e os elementos concretos da mediação pedagógica
6 Fundamentação analítica: teoria sociocultural e mediação na leitura do material empírico	Interpretar o material empírico à luz das teorias e dos eixos de sentido que emergiram da interação com os sujeitos	Triangulação do material empírico: entrevistas, observações, documentos, encontros formativos	Bardin (2011), Vygotsky (1984), Feuerstein (1990)	Responde à pergunta de pesquisa com base nos registros empíricos e teóricos
7 Considerações e contribuições para a inclusão	Sistematizar os resultados e apresentar contribuições	Conclusões a partir da análise anterior	-	Avalia as contribuições da mediação para a inclusão e propõe desdobramentos

educacional				
-------------	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A pesquisa fundamenta-se nas concepções de mediação de Vygotsky (1984) e Feuerstein (1990), que compreendem a aprendizagem como um processo social, interativo e mediado por ferramentas culturais e pela intencionalidade do educador.

A escolha pela abordagem qualitativa decorre da necessidade de compreender os sentidos atribuídos por professores e profissionais da educação às práticas de mediação com alunos com autismo. Segundo Minayo (2014, p. 45), essa abordagem é indicada para analisar “as relações, as representações, as percepções e os sentimentos” que constituem a experiência humana.

Entretanto, ao adotar uma perspectiva inspirada na cognição inventiva¹, é possível ir além da concepção clássica de representações como simples espelhos de uma realidade pré-existente. Nessa perspectiva, não se trata apenas de “representar” um mundo que antecede às nossas ações, mas de reconhecer que, a cada instante, inventamos e conservamos mundos possíveis por meio da linguagem, do encontro com o outro e da mediação pedagógica. Essa mudança de enfoque, marcada pelos avanços teóricos das últimas décadas, possibilita compreender a inclusão escolar como um processo dinâmico de criação coletiva de sentidos, em que professores e alunos constroem, em diálogo, novos modos de aprender, ensinar e viver a escola.

Gil (2012) acrescenta que a pesquisa qualitativa é especialmente adequada para interpretar processos educacionais complexos e dinâmicos, como a mediação no ensino inclusivo. Richardson (1999) ressalta a relevância de uma abordagem que respeite os contextos e as subjetividades, enquanto Pope e Mays (2005) reforçam o valor dessa perspectiva para a compreensão em profundidade de fenômenos educativos.

Para atender aos objetivos propostos e garantir a riqueza de informações, foram utilizadas as seguintes técnicas qualitativas:

- Entrevistas semiestruturadas: realizadas por meio de formulários eletrônicos no Google Forms, com a professora regente do 2º ano, a professora do AEE, profissionais do NAEI e uma técnica da Secretaria Municipal de Educação. As

¹ A noção de cognição inventiva compreende que o conhecer não se reduz à reprodução ou representação de uma realidade pré-existente, mas envolve a invenção de mundos possíveis por meio da linguagem, da interação social e da mediação. Nesse sentido, conhecer é sempre produzir, conservar e recriar sentidos em diálogo com o outro (Kastrup, 2004; Moraes, 2002).

perguntas abordaram práticas pedagógicas, estratégias de mediação, recursos utilizados e desafios enfrentados.

- Observação sistemática em campo: realizada em salas do Ensino Fundamental e do AEE, utilizando uma escala estruturada para registrar interações pedagógicas, estratégias mediadoras e respostas dos alunos às intervenções.
- Estudo documental: envolveu a análise de PEI, PDI, PPP, registros escolares e documentos institucionais, com o objetivo de compreender como as diretrizes inclusivas são formalizadas.
- Encontros formativos: realizados com professores da sala regular, do AEE e profissionais do NAEI, constituíram espaços de formação, escuta e construção colaborativa de estratégias inclusivas. Esses encontros não se restringiram à coleta de informações, mas configuraram-se como momentos de invenção coletiva de sentidos, em consonância com a perspectiva da cognição inventiva, que compreende a pesquisa como processo que se faz com os sujeitos e não apenas sobre eles.
- Produção de um guia formativo: desenvolvido ao longo da pesquisa, integrou teoria e prática, sistematizando as estratégias mediadoras observadas. Mais do que um produto final, este guia expressa a produção inventiva do conhecimento, ao traduzir, em prática reflexiva, o diálogo entre material empírico e referenciais teóricos.

Ao reunir essas informações de forma articulada, o quadro abaixo busca oferecer ao leitor uma visão integrada e abrangente do percurso metodológico.

Quadro 2 – Síntese do percurso metodológico da pesquisa

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	INSTRUMENTOS UTILIZADOS	SUJEITOS/FONTES
Entrevistas semiestruturadas	Formulário com perguntas abertas (Google Forms)	Professor, AEE, NAEI, SME
Observações em campo	Escala de observação estruturada	Aulas do ensino fundamental e do AEE
Estudo documental	PEI, PDI, PPP, registros escolares, relatórios do NAEI	Documentos da escola e do NAEI
Encontros formativos	Registros e relatos reflexivos	Professores e profissionais participantes
Guia formativo (como eixo transversal)	Escala de observação + entrevistas + síntese teórica	Integra todos os procedimentos

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A triangulação do material empírico, obtido a partir dessas diferentes fontes, visa ampliar a validade e profundidade da interpretação, conforme orienta Bardin (2011). Importa destacar que, embora a Análise de Conteúdo seja utilizada como técnica metodológica, sua aplicação, nesta pesquisa, é orientada pela perspectiva da cognição inventiva, entendendo a interpretação não como mero eixo de sentido, mas como produção de sentidos mediada pelo diálogo entre sujeitos e teoria. Essa triangulação permite a articulação de múltiplas perspectivas sobre o fenômeno investigado, respeitando os critérios de rigor metodológico sem perder de vista o caráter criador da experiência educativa.

A construção do percurso metodológico desta pesquisa está alinhada ao objetivo de analisar as práticas de mediação pedagógica no processo de aprendizagem de alunos com autismo, buscando compreender a contribuição para a construção de práticas educacionais potencialmente mais acessíveis e inclusivas no contexto educacional de Aracati-CE, Brasil. Fundamentada em princípios da pesquisa interpretativa e dialógica (Minayo, 2014; Flick, 2009), que permite a apreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas educativas, esta investigação ancora-se também na ideia de que pesquisar é inventar junto, mediando conhecimentos e recriando caminhos para uma educação inclusiva.

Compreendida a abordagem metodológica e a fundamentação epistemológica da pesquisa, apresenta-se, a seguir, o campo empírico da investigação, com a contextualização do município de Aracati-CE, da escola selecionada e dos sujeitos participantes, além dos procedimentos empregados na análise do material empírico.

2.1 O lugar e o contexto da pesquisa

A presente investigação foi desenvolvida no município de Aracati, situado no litoral leste do estado do Ceará, em escola pública que atende alunos com autismo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A seleção da unidade escolar considerou a presença de práticas pedagógicas voltadas à inclusão, bem como a atuação estruturada do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do Núcleo de Atendimento Especializado e Inclusão (NAEI), ambos fundamentais no suporte pedagógico e multiprofissional aos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Aracati conta com cinco escolas da rede municipal, localizadas na sede urbana, com turmas do 1º ao 5º ano, além de trinta e uma unidades na zona rural. Para a definição do campo empírico, foi realizado um levantamento quantitativo das matrículas de alunos com autismo nessas cinco escolas da sede, bem como da participação desses estudantes nos serviços de apoio

ofertados pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) e pelo Núcleo de Atendimento Especializado e Inclusão (NAEI).

A opção por delimitar o campo empírico às escolas da sede urbana justifica-se por dois fatores principais: de um lado, a maior concentração de alunos com autismo nessas instituições, o que favorece uma análise mais representativa; de outro, a viabilidade de acesso e acompanhamento das práticas pedagógicas, uma vez que a localização próxima à sede do município e ao NAEI possibilita maior articulação entre os serviços de apoio e a escola. Embora a rede rural também atenda estudantes com autismo, o número reduzido de matrículas dispersas em diferentes localidades, aliado às barreiras logísticas de acompanhamento sistemático, justificou a priorização da sede urbana como recorte inicial desta investigação.

A fim de preservar a identidade das instituições, optou-se pela codificação dos nomes das escolas por letras.

Quadro 3 – Alunos com autismo matriculados e atendidos no AEE e NAEI

ESCOLAS	QUANTIDADE DE ALUNOS COM AUTISMO	ATENDIDOS NO AEE	ATENDIDOS NO NAEI
Escola A	13	13	6
Escola B	25	25	10
Escola C	21	18	8
Escola D	8	8	7
Escola E	10	10	3
Total de alunos	77	74	34

Fonte: Secretaria de Educação do Município (SME, 2025).

O material empírico aponta que, embora todas as escolas da sede possuam alunos com autismo regularmente matriculados, a Escola B concentra o maior número (25), todos atendidos no AEE e com participação expressiva nos acompanhamentos do NAEI (10). Diante disso, essa instituição foi estabelecida como locus da pesquisa, não apenas pela localização de fácil acesso, mas, principalmente, pela centralidade que ocupa no atendimento inclusivo e pelo papel estratégico que desempenha no processo de escolarização de alunos com autismo. Soma-se a isso a expressiva matrícula de estudantes no 2º ano do Ensino Fundamental – etapa avaliada pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).

A metodologia adotada pauta-se numa abordagem qualitativa de natureza interpretativa e dialógica, voltada à compreensão dos significados construídos pelos sujeitos em suas práticas pedagógicas. Essa escolha metodológica visou apreender a complexidade das relações

escolares, suas dinâmicas cotidianas e os sentidos atribuídos à mediação no processo de aprendizagem de alunos com autismo.

Em 2025, a Secretaria Municipal de Educação divulgou os resultados preliminares do SPAECE 2024, que avalia os estudantes do 2º, 5º e 9º anos em Língua Portuguesa e Matemática. A análise aqui apresentada concentrou-se nos resultados de proficiência em leitura e escrita, com ênfase na participação dos alunos com autismo.

Quadro 4 – Participação de alunos com autismo nos anos iniciais no SPAECE 2014

ANO	ALUNOS COM AUTISMO	PARTICIPARAM DO SPAECE	NÃO PARTICIPARAM DO SPAECE
2º Ano	52	38	14
5º Ano	22	18	4
Total de alunos	74	56	18

Fonte: Núcleo Pedagógico da SME (2025)

Os elementos empíricos sinalizam que 75,67% dos estudantes com autismo matriculados no 2º e no 5º ano participaram da avaliação. Ainda que tenham sido asseguradas condições de aplicação consideradas acessíveis, como a presença de leitor e a utilização de salas separadas, verificou-se que parte dos alunos, especialmente aqueles com maior necessidade de suporte, não participou ou não concluiu a prova. Esse cenário indica a permanência de barreiras à acessibilidade avaliativa, revelando que a garantia de recursos pontuais não é suficiente para assegurar a plena participação. Na escola analisada, dos sete alunos com autismo, cinco realizaram a avaliação; os dois que não a concluíram foram aqueles classificados com nível 3 de suporte, o que reforça a necessidade de práticas avaliativas mais responsivas às singularidades desses estudantes.

A escala de proficiência do SPAECE, utilizada como referência pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará, estabelece diferentes níveis de desempenho. No 2º ano, os estudantes podem ser classificados como não alfabetizados (até 75 pontos), em alfabetização incompleta (75 a 100 pontos), intermediário (100 a 125 pontos), suficiente (125 a 150 pontos) e desejável (acima de 150 pontos). Já no 5º ano, os níveis variam de *muito crítico* (até 125 pontos) a *adequado* (acima de 225 pontos).

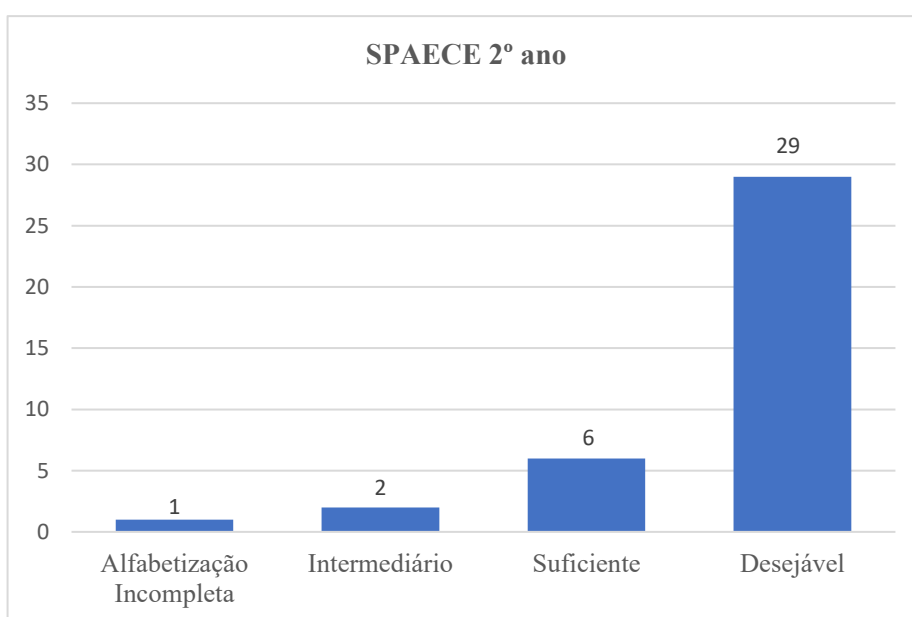
No caso do 2º ano, o nível denominado *alfabetização incompleta* (75 a 100 pontos), indica que o aluno já apresenta algumas habilidades iniciais de leitura e escrita, como o reconhecimento de letras, palavras familiares e pequenos enunciados, mas ainda não consolidou a autonomia necessária para utilizar a linguagem escrita como instrumento pleno de aprendizagem. Trata-se de um estágio em que o processo de alfabetização foi iniciado, mas

permanece marcado por lacunas significativas na fluência, na compreensão e na produção textual. A partir de 100 pontos, o estudante é considerado alfabetizado, ainda que em diferentes graus de consolidação. Nesse patamar, observa-se maior segurança na decodificação de palavras e frases, capacidade de leitura de pequenos textos e indícios de compreensão mais elaborada. Os níveis subsequentes – intermediário, suficiente e desejável – refletem a progressiva consolidação dessas competências, apontando para a apropriação da leitura e da escrita como práticas sociais significativas.

Nessa perspectiva, a classificação dos alunos não deve ser compreendida de forma meramente técnica ou avaliativa, mas como referência para a formulação de estratégias pedagógicas que respondam às necessidades singulares de cada estudante. A mediação pedagógica assume, portanto, papel central, uma vez que possibilita ao professor identificar os diferentes ritmos de aprendizagem e propor intervenções intencionais, contextualizadas e inventivas, que favoreçam a progressão contínua do processo de alfabetização. Esse olhar é especialmente relevante no trabalho com alunos com autismo, para os quais a alfabetização demanda práticas diversificadas, acessibilidade comunicativa e a valorização de múltiplas formas de expressão.

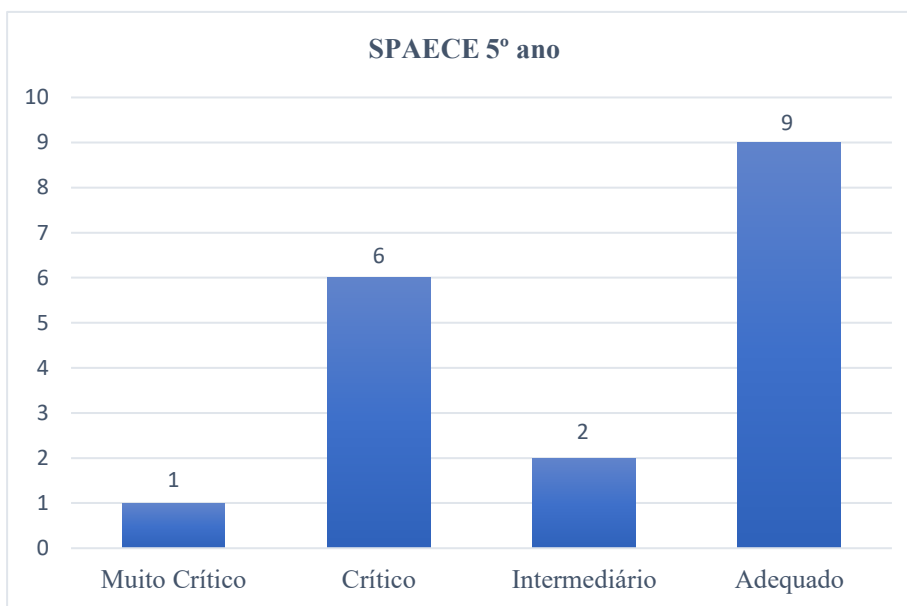
A seguir, apresentam-se os gráficos com os níveis de proficiência dos alunos com autismo no SPAECE, os quais devem ser analisados não apenas em termos numéricos, mas à luz da mediação pedagógica e da construção de práticas inclusivas na escola.

Gráfico 1 – Nível de proficiência dos alunos com autismo no 2º ano



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2025)

Gráfico 2 – Nível de Proficiência dos alunos com autismo no 5º ano



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2025)

A maioria dos alunos com autismo situou-se entre os níveis “suficiente” e “desejável” no 2º ano, e entre os níveis “crítico” e “adequado” no 5º ano. Tais resultados revelam avanços na aprendizagem, ao mesmo tempo em que apontam a necessidade de qualificação das práticas pedagógicas e de maior investimento em estratégias mediadoras sensíveis às singularidades dos estudantes.

Segundo Oliveira e Sousa (2022), a avaliação deve reconhecer as diferentes formas de aprender e incluir recursos que respeitem os limites sensoriais e comunicativos dos alunos com deficiência. Nesse sentido, a análise da proficiência deve ser compreendida como ferramenta diagnóstica, que permite repensar e aprimorar os processos de ensino, e não como instrumento meramente classificatório. Isso implica adequar métodos de ensino, utilizar recursos visuais estruturados, investir em comunicação alternativa e recorrer a tecnologias assistivas acessíveis (Bevilacqua; Almeida, 2005; Lacerda, 2021).

Na escola investigada, todos os vinte e cinco alunos com autismo participam do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Desse total, dezenove recebem acompanhamento individualizado e seis são atendidos em atividades coletivas com outros estudantes. Em ambas as modalidades, o atendimento é orientado por um Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), que busca assegurar a personalização das estratégias pedagógicas. No entanto, persiste o desafio de articular, de maneira mais efetiva, o trabalho desenvolvido na SRM com as práticas da sala comum, de modo que o atendimento especializado não se restrinja a um espaço paralelo, mas se constitua como

apoio real à inclusão no cotidiano escolar. O início do atendimento é precedido por escuta ativa às famílias e avaliação funcional, etapa fundamental para a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), articulado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição reafirma o compromisso com a inclusão, destacando a valorização das diferenças como princípio educativo. A atuação do AEE é integrada à rotina pedagógica da sala comum e fortalecida pela colaboração com o NAEI, cuja equipe multiprofissional oferece suporte técnico e pedagógico às escolas da rede.

Essa rede de apoio interprofissional reforça o que Nóvoa (1992) defende como essencial à formação docente: o compartilhamento de saberes entre profissionais da educação e da saúde. A mediação exercida por esses profissionais constitui-se, portanto, como dispositivo fundamental para impulsionar o desenvolvimento de alunos com autismo.

A escuta dos sujeitos da pesquisa foi conduzida com ética, sensibilidade e compromisso. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em conformidade com a Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, garantindo anonimato, confidencialidade e o direito à desistência.

Com o objetivo de preservar a identidade dos participantes e garantir o sigilo ético, foram atribuídos nomes fictícios, inspirados em simbolismos relacionados às qualidades percebidas durante a análise das entrevistas e à função exercida por cada profissional. Assim, *Clara* remete à clareza de pensamento e condução pedagógica; *Lírio*, flor que simboliza pureza e serenidade, representa o cuidado sensível no AEE; *Serena* evoca escuta atenta e postura acolhedora; *Mel* simboliza a doçura e dedicação no trabalho terapêutico; e *Estrela* foi escolhida por representar orientação, liderança e articulação institucional. Esses nomes não apenas garantem o anonimato, mas também humanizam a narrativa, reconhecendo subjetivamente o valor das contribuições de cada sujeito na construção do material empírico da pesquisa.

Quadro 5 – Perfil dos participantes da pesquisa

Participante	Sexo	Idade	Função	Vínculo/ Tempo de atuação	Formação inicial	Formação complementar	Local de atuação
Clara	F	32	Professora regente	Temporária – 14 anos	Pedagogia	Educação Especial – TEA	Escola
Lírio	F	48	Professora do AEE	Efetiva – 5 anos	Pedagogia	Psicopedagogia	Escola
Serena	F	56	Psicopedag oga do NAEI	Efetiva – 24 anos	Letras	Psicopedagogia	NAEI

Mel	F	34	Terapeuta Ocupacional do NAEI	Efetiva – 5 anos	Terapia Ocupacional	Neurociência e ABA	NAEI
Estrela	F	48	Técnica pedagógica da SME	Efetiva – 26 anos	Pedagogia	Alfabetização	SME

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A composição desses sujeitos contempla diferentes perspectivas sobre o processo de inclusão escolar. A atuação colaborativa entre professoras, equipe do AEE, profissionais do NAEI e técnica da SME revela a importância de uma rede de apoio interinstitucional, voltada à construção de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade e comprometidas com a aprendizagem de todos.

A escuta desses sujeitos foi conduzida com atenção, ética e sensibilidade às dinâmicas escolares. Como enfatiza Minayo (2014), a pesquisa qualitativa requer abertura, escuta ativa e atenção aos sentidos e silêncios presentes nas relações sociais. Esse olhar investigativo permitiu captar, para além das práticas formais, os significados atribuídos à mediação pedagógica no cotidiano escolar.

Encerrada a contextualização do campo de pesquisa e dos sujeitos participantes, a próxima subseção apresenta os procedimentos de construção do material empírico e as estratégias de triangulação metodológica que sustentaram a análise crítica dos registros produzidos na investigação.

2.2 Construção do material empírico da pesquisa: estratégias metodológicas e instrumentos de análise qualitativa

A construção do material empírico, nesta pesquisa, fundamentou-se em uma abordagem qualitativa de natureza interpretativa, cuja premissa central reside na compreensão profunda dos sentidos, das práticas e das experiências vivenciadas pelos sujeitos envolvidos no processo de inclusão de alunos com autismo. Essa perspectiva, conforme Minayo (2014), permite acessar dimensões subjetivas e relacionais que não seriam captadas por métodos quantitativos, oferecendo escuta sensível às vozes daqueles que constroem, cotidianamente, a mediação pedagógica nas escolas públicas.

A opção pela triangulação metodológica (Flick, 2009; Triviños, 1987) permitiu articular diferentes fontes e procedimentos de construção do material empírico, favorecendo uma interpretação mais densa e consistente do fenômeno investigado. Essa estratégia visou não

apenas a confirmação de padrões recorrentes, mas também a identificação de contradições, nuances e singularidades presentes nas práticas educativas mediadas. Assim, foram mobilizados quatro procedimentos principais: entrevistas semiestruturadas, observações sistemáticas em campo, estudo documental e encontros formativos.

As entrevistas qualitativas representaram o primeiro movimento de aproximação com os sujeitos da pesquisa, oferecendo um espaço para expressão de suas concepções, práticas e desafios no atendimento a alunos com autismo. Seu formato semiestruturado garantiu flexibilidade e profundidade, respeitando o percurso de cada respondente (Gil, 2012; Minayo, 2014). Os questionários foram respondidos por meio da plataforma Google Forms, possibilitando maior conforto e liberdade no relato, além de favorecer respostas mais reflexivas.

Participaram da investigação cinco profissionais com atuação direta no processo de escolarização inclusiva: uma professora regente do 2º ano, uma professora do AEE, duas profissionais do NAEI (psicopedagoga e terapeuta ocupacional) e uma técnica pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME). Cada grupo contribuiu com perspectivas específicas, conforme sintetizado no Quadro 6:

Quadro 6 – Temas abordados nas entrevistas semiestruturadas

ENTREVISTADOS	TEMAS ABORDADOS	OBJETIVO
Professor regente	Formação docente; práticas pedagógicas; percepção sobre autismo; recursos utilizados	Compreender como se dá a mediação pedagógica em sala de aula.
Professor do AEE	Organização do atendimento; colaboração com sala comum; desafios enfrentados	Analisar o papel do AEE no suporte à inclusão escolar.
Profissionais do NAEI	Apoio técnico-pedagógico; articulação com professores; desafios intersetoriais	Identificar a contribuição do NAEI para práticas pedagógicas inclusivas.
Técnico da SME	Acompanhamento da rede; formação docente; políticas inclusivas	Compreender a atuação institucional na promoção da inclusão escolar.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

As entrevistas subsidiaram a construção da segunda técnica de coleta: a observação sistemática em campo. Essa observação foi realizada em três sessões por aluno, com duração média de 45 minutos, contemplando, tanto a sala comum, quanto o AEE, de modo a reunir registros de diferentes contextos pedagógicos. Para a análise, utilizou-se uma escala analítica de 25 itens, organizada em cinco dimensões: planejamento e organização, comunicação, estratégias de ensino e suporte ao aprendizado, apoio socioemocional e avaliação e monitoramento, conforme mostra o Quadro 7.

Quadro 7 – Dimensões da escala de observação da mediação pedagógica

DIMENSÕES	EXEMPLOS DE INDICADORES OBSERVÁVEIS
Planejamento	Clareza dos objetivos pedagógicos; flexibilização das atividades de acordo com as necessidades dos alunos; previsibilidade da rotina.
Comunicação	Linguagem acessível e objetiva; uso de recursos visuais; escuta ativa e tempo adequado para respostas.
Ensino-aprendizagem	Elaboração de materiais acessíveis; diversificação de estratégias; incentivo à participação do aluno.
Apoio socioemocional	Reconhecimento e valorização das emoções; promoção da segurança afetiva; suporte à autorregulação.
Avaliação e monitoramento	Feedback contínuo; observação sistemática do progresso; revisão e ajustes nas estratégias de mediação.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Essa escala, inspirada nas concepções de mediação sociocultural (Vygotsky, 1984; Feuerstein, 1990) e nos princípios da Análise do Comportamento Aplicada (ABA), buscou avaliar dimensões, como a intencionalidade, expressa na clareza dos objetivos pedagógicos; a consistência, relacionada à regularidade das práticas; e a sensibilidade, compreendida como a atenção às singularidades dos estudantes.

A proposta não consistiu em fundir teorias distintas de forma acrítica, mas em articular suas contribuições de modo complementar: de um lado, a ênfase sociocultural e mediada no desenvolvimento humano; de outro, procedimentos baseados em estratégias fundamentadas em pesquisas científicas, capazes de fornecer indicadores mais objetivos para o acompanhamento da aprendizagem. Dessa articulação resultou um instrumento que dialoga com referenciais clássicos e, ao mesmo tempo, atende à necessidade de práticas avaliativas sistemáticas na escola inclusiva. Trata-se, portanto, de uma tentativa de equilibrar fundamentação teórica robusta com a construção de parâmetros éticos, responsivos e eficazes para a mediação pedagógica.

A análise dos resultados da escala, portanto, ocorrerá em dois movimentos complementares: (a) a quantificação dos níveis de qualidade da mediação, com base nas cinco dimensões da escala (planejamento, comunicação, estratégias de ensino, habilidades socioemocionais e avaliação), e (b) a interpretação crítica desses resultados, em diálogo com os referenciais de Vygotsky, Feuerstein e os princípios da ABA, além da legislação e das políticas de inclusão escolar. Esse procedimento assegura tanto o rigor metodológico quanto a abertura reflexiva, permitindo compreender a mediação pedagógica como processo intencional, dinâmico e inventivo.

Para efeito de análise, os critérios de observação foram organizados em quatro faixas de pontuação, que articulam a frequência da prática observada ao nível de qualidade da mediação. A descrição permite que cada faixa seja compreendida, tanto em termos quantitativos

(percentual de ocorrência), quanto qualitativos (interpretação pedagógica), assegurando maior confiabilidade e clareza na leitura dos resultados. Para a etapa interpretativa, adotou-se um sistema de pontuação qualitativa, estruturado em quatro níveis, apresentados no Quadro 8.

Quadro 8 – Faixas de análise da pontuação da mediação pedagógica

FAIXA DE PONTUAÇÃO (%)	CRITÉRIO DE OBSERVAÇÃO	NÍVEL DE QUALIDADE DA MEDIAÇÃO	DESCRIÇÃO	RECOMENDAÇÕES
0 – 25%	Ausente	Insuficiente	Estratégias ausentes ou pouco intencionais; baixa responsividade às necessidades do aluno.	Revisar práticas, intensificar acompanhamento pedagógico e investir em formação continuada.
26 – 50%	Ocasionalmente presente	Regular	Estratégias presentes de forma parcial ou inconsistente, sem garantir continuidade ou previsibilidade.	Reforçar ações eficazes, ampliar o planejamento colaborativo e intensificar apoio técnico.
51 – 75%	Frequentemente presente	Bom	Estratégias aplicadas com regularidade, mas ainda necessitando ajustes qualitativos e maior articulação.	Consolidar boas práticas, aprofundar flexibilizações e aprimorar pontos críticos.
76 – 100%	Sempre presente	Excelente	Práticas planejadas, responsivas e ajustadas às singularidades dos alunos, sustentadas por reflexão crítica.	Manter estratégias, ampliar ações colaborativas e sistematizar práticas como referência para outros contextos.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Além da observação estruturada, registrada pela escala, foram elaborados registros descritivos livres, com o objetivo de apreender aspectos qualitativos da vivência escolar, tais como interações espontâneas, indícios de sobrecarga sensorial, estratégias emergentes e o clima emocional das práticas pedagógicas. Esse procedimento amplia a sensibilidade da análise, permitindo articular indicadores sistemáticos a narrativas contextuais, o que assegura uma compreensão mais densa e crítica da mediação pedagógica.

A terceira fonte de material empírico consistiu no estudo documental de registros pedagógicos e institucionais, como Projeto Político-Pedagógico (PPP), Planos de Ensino Individualizado (PEI), registros de planejamento docente e pareceres do NAEI. A análise foi conduzida com base nos critérios da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), conforme o Quadro 9:

Quadro 9 – Documentos estudados e focos de análise

DOCUMENTOS ANALISADOS	FOCOS DE ANÁLISE
Projeto Político-Pedagógico	Princípios da inclusão; concepção de mediação; planejamento institucional
Planos de atendimento do AEE	Estratégias específicas; articulação com a sala comum; uso de recursos
Registros de planejamento docente	Acessibilidade curricular; flexibilização de atividades e avaliações.
Relatórios do AEE e pareceres do NAEI	Encaminhamentos pedagógicos; indicadores de desenvolvimento

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A quarta estratégia foi a realização de quatro encontros formativos com professores e profissionais da rede de apoio. Esses momentos funcionaram como espaços de escuta qualificada, formação continuada e validação parcial do material empírico. Os temas abordados incluíram mediação pedagógica (Vygotsky e Feuerstein), estratégias da ABA, acessibilidade literária e avaliação diagnóstica. Como destaca Nóvoa (1992), o compartilhamento de saberes em espaços colaborativos potencializa a reflexão crítica e a transformação das práticas educativas.

Todos os instrumentos utilizados articularam-se em torno da questão central: quais práticas de mediação pedagógica contribuem para a aprendizagem de alunos com autismo e para a construção de uma educação potencialmente mais acessível e inclusiva nas escolas públicas de Aracati-CE? Com base nisso, três pressupostos nortearam a análise:

1. As práticas pedagógicas são majoritariamente empíricas e pouco fundamentadas teoricamente.
2. A articulação entre sala comum, AEE e NAEI fortalece as práticas inclusivas e mediadas.
3. Persistem desafios estruturais, especialmente, quanto à formação docente e à oferta de recursos acessíveis.

Ao mobilizar diferentes técnicas e promover a articulação de múltiplas vozes e documentos, esta pesquisa constrói uma análise crítica, situada e comprometida com os desafios

da mediação pedagógica inclusiva. Na próxima subseção, apresenta-se a sistematização e interpretação do material empírico, ancorado nos pressupostos teóricos de Vygotsky (ZDP) e Feuerstein (EAM), para revelar as contribuições e tensões presentes nas práticas observadas.

2.3 Análise e interpretação do material empírico

Esta subseção tem como propósito explicitar o percurso interpretativo construído para a análise do material empírico, ancorado na triangulação metodológica e na técnica de Análise de Conteúdo, articuladas à escuta atenta dos sujeitos da pesquisa e ao diálogo com os referenciais teóricos que sustentam esta investigação. A combinação entre entrevistas, observações sistemáticas, documentos institucionais e encontros formativos constituiu não apenas um recurso técnico, mas a própria base epistemológica da análise qualitativa, possibilitando a construção de um olhar crítico, situado e contextualizado sobre as práticas de mediação pedagógica na inclusão de alunos com autismo.

As interpretações aqui delineadas serão aprofundadas nas seções seguintes, à luz das contribuições de Vygotsky, Feuerstein, Mantoan, Lacerda e de outros autores que dialogam com a perspectiva da mediação e da educação inclusiva.

A análise do material empírico foi conduzida manualmente, sem o auxílio de softwares específicos, em consonância com a natureza qualitativa da investigação e com a extensão manejável do *corpus*. Essa opção metodológica não representou uma limitação, mas uma estratégia para possibilitar um contato direto, imersivo e reflexivo com o material construído, favorecendo a apreensão de nuances e sentidos sutis que poderiam ser diluídos em procedimentos automatizados.

Como destaca Bardin (2011), a Análise de Conteúdo ultrapassa a simples sistematização de fragmentos discursivos, exigindo uma escuta sensível, rigor conceitual e abertura ao inesperado – elementos indispensáveis para interpretar realidades escolares complexas e singulares, especialmente no contexto da inclusão de estudantes com autismo.

Com base nessa perspectiva interpretativa, adotou-se a técnica de Análise de Conteúdo, sistematizada por Bardin (2011), articulando-a aos fundamentos teóricos de Vygotsky (1991), Feuerstein (1990) e Lacerda (2021). A aplicação dessa técnica ocorreu em três fases interdependentes: (1) pré-análise, voltada à organização do *corpus* e à construção preliminar dos eixos de sentido; (2) exploração do material, em que se operacionalizou a codificação e a estruturação temática dos registros; e (3) tratamento interpretativo, etapa na qual os eixos de sentido foram consolidados em diálogo com os objetivos da pesquisa. Essa trajetória analítica

possibilitou interpretar os discursos e práticas dos participantes de maneira crítica, contextualizada e inventiva, considerando as múltiplas dimensões que atravessam o processo de mediação pedagógica na educação inclusiva.

A triangulação metodológica constituiu-se como um eixo central da pesquisa, ao conjugar múltiplas fontes e procedimentos de construção e análise dos registros empíricos – como entrevistas, observações sistemáticas, documentos institucionais e encontros formativos. Essa abordagem, defendida por autores como Minayo (2014) e Flick (2009), amplia a profundidade e a confiabilidade da investigação, permitindo a análise dos fenômenos sob diferentes ângulos e contextos. A triangulação favorece a articulação crítica entre discursos, práticas e registros documentais, contribuindo para a validação interna do material empírico e para a construção de interpretações mais densas e contextualizadas, especialmente em estudos qualitativos voltados à compreensão das práticas educativas inclusivas.

Na etapa de pré-análise, foi realizada uma leitura flutuante e exploratória de todo o material empírico, visando à familiarização com o *corpus* e ao reconhecimento preliminar de sentidos emergentes. Esse movimento inicial, conforme orienta Bardin (2011), possibilitou uma aproximação sensível e não reducionista ao material, respeitando sua complexidade e heterogeneidade. A organização dos conteúdos por instrumento de produção do material empírico e por participante, favoreceu o mapeamento das primeiras regularidades discursivas, bem como das tensões e singularidades presentes nas falas e registros. Nessa fase, destacaram-se elementos recorrentes como o uso de recursos visuais, a centralidade das rotinas no planejamento pedagógico e as situações complexas vivenciadas pelos professores diante dos comportamentos desafiadores dos alunos com autismo – aspectos que nutriram a construção dos eixos de sentido desenvolvidos nas etapas seguintes.

Na fase de exploração do material, selecionaram-se os fragmentos mais significativos do *corpus* da pesquisa, em função de sua relevância para os objetivos do estudo e de sua densidade interpretativa. Esses trechos foram organizados em marcadores temáticos, elaborados a partir da recorrência, da pertinência teórica e da potencialidade analítica das falas e observações. Em consonância com os fundamentos da Análise de Conteúdo, os segmentos significativos foram sistematizados em eixos e subeixos analíticos, configurando uma estrutura interpretativa coerente com os sentidos emergentes. A articulação crítica entre entrevistas, registros observacionais e documentos institucionais operou não apenas como estratégia de consistência metodológica, mas como processo de produção de uma leitura plural, situada e ampliada das práticas de mediação pedagógica na escola investigada.

Na etapa final da análise de conteúdo, referente ao tratamento interpretativo, inferência e construção de sentidos, buscou-se articular os eixos emergentes aos referenciais teóricos que fundamentam a investigação, em consonância com os objetivos propostos. Essa fase implicou uma leitura analítica e relacional do material empírico, permitindo inferências críticas e reconfigurações interpretativas sobre os sentidos atribuídos às práticas de mediação pedagógica e aos desafios da inclusão escolar. A interpretação foi guiada por um diálogo contínuo com os aportes de Vygotsky (1991), Feuerstein (1990) e Lacerda (2021), privilegiando uma perspectiva histórico-cultural e mediacional do processo de aprendizagem. Os registros empíricos foram situados no cenário educacional do município de Aracati-CE, possibilitando não apenas a identificação de padrões, contradições, potencialidades e limites das práticas inclusivas, mas também a produção de leituras críticas sobre as relações entre formação docente, planejamento pedagógico, redes de apoio e estrutura institucional.

Como resultado do percurso analítico, foram consolidados cinco eixos de sentido centrais, construídos a partir da triangulação entre entrevistas, observações, documentos institucionais e encontros formativos. Esses eixos orientam a compreensão dos principais elementos identificados no campo, permitindo interpretar as múltiplas dimensões da mediação pedagógica na escolarização de estudantes com autismo. São eles: (1) Formação docente continuada; (2) Planejamento pedagógico e práticas de mediação; (3) Colaboração intersetorial e rede de apoio; (4) Comunicação com a família e participação ativa; e (5) Desafios estruturais e institucionais. Cada eixo dialoga diretamente com os objetivos específicos da pesquisa e registra tanto avanços quanto limitações nas práticas inclusivas no contexto da rede pública de ensino de Aracati-CE.

A sistematização desses eixos, fundamentada na análise de conteúdo das entrevistas e articulada às demais fontes do *corpus*, ultrapassa a mera organização dos registros construídos: constitui um movimento interpretativo que tensiona teoria e prática, permitindo compreender como os sentidos atribuídos à mediação pedagógica, às práticas docentes e aos desafios cotidianos se reconfiguram no diálogo entre escola, profissionais e famílias.

O Quadro 10 apresenta a síntese desses eixos, destacando os elementos mais recorrentes nas falas e observações, com ênfase nos processos formativos, nas estratégias de mediação, nas redes de apoio, na participação das famílias e nas condições institucionais que, simultaneamente, limitam e possibilitam a efetividade das ações inclusivas.

Quadro 10 – Análise de conteúdo das entrevistas

EIXOS DE SENTIDO	INFORMAÇÕES DO CAMPO DA PESQUISA
1. Formação docente continuada	As formações oferecidas são reconhecidas como relevantes, mas apresentam lacunas quanto à aplicabilidade prática. Relatos indicam que as capacitações são excessivamente teóricas, pontuais e não alcançam todos os segmentos docentes. Professores expressam insegurança diante das especificidades do autismo e das demandas relacionadas à mediação de comportamentos desafiadores, ressaltando a necessidade de formações contínuas, contextualizadas e sustentadas em práticas colaborativas.
2. Planejamento pedagógico e práticas de mediação	Estratégias inclusivas observadas envolvem o uso do PEI, recursos visuais, segmentação de tarefas e rotinas estruturadas. Contudo, o planejamento pedagógico individualizado é dificultado pela sobrecarga docente e pela ausência de espaços formais para articulação entre os profissionais. Observa-se a necessidade de maior apoio institucional e tempo dedicado para a construção de práticas de mediação consistentes e responsivas.
3. Colaboração intersetorial e rede de apoio	A articulação entre sala comum, AEE, NAEI e SME é reconhecida como essencial, mas ainda ocorre de forma frágil, episódica e descontinuada. Faltam canais permanentes de comunicação, agendas conjuntas de planejamento e uma cultura institucional de trabalho em rede. Destaca-se a importância da criação de espaços formais e periódicos para colaboração entre os setores envolvidos na inclusão.
4. Comunicação com a família e participação ativa	A relação escola-família é valorizada pelos profissionais, mas ocorre de forma pouco sistematizada. A comunicação se dá, predominantemente, por meio de relatórios e orientações pontuais, sem construção de vínculo contínuo ou escuta ativa das famílias. A participação familiar nas decisões pedagógicas ainda é limitada, o que aponta para a necessidade de práticas de corresponsabilidade e diálogo permanente.
5. Desafios estruturais e institucionais	Foram identificadas limitações operacionais no funcionamento do NAEI, como alta demanda, escassez de tempo para visitas escolares e barreiras logísticas. A avaliação das práticas inclusivas também se mostra incipiente, com ausência de instrumentos e indicadores que permitam acompanhar o desenvolvimento dos alunos com autismo e a efetividade do trabalho colaborativo. Tais fragilidades revelam barreiras institucionais que precisam ser enfrentadas para consolidar uma política de inclusão mais consistente.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O primeiro eixo de sentido revela que, embora as formações continuadas sejam reconhecidas e valorizadas pelos profissionais da rede, elas ainda apresentam fragilidades quanto à sua abrangência, aplicabilidade e frequência. As falas dos participantes indicam que muitas capacitações são pontuais, excessivamente teóricas e pouco articuladas às demandas concretas da sala de aula, especialmente no que se refere ao atendimento de alunos com autismo. Essa distância entre o conteúdo das formações e a prática cotidiana gera sentimento de insegurança, sobretudo, diante de comportamentos desafiadores e da necessidade de estratégias específicas de mediação. As interpretações construídas a partir do material empírico apontam para a urgência de um modelo formativo mais sistemático, contextualizado e voltado

à prática pedagógica responsiva – em consonância com Nóvoa (1992) e Imbernón (2011), que concebem a formação como processo contínuo, situado e articulado à experiência e à reflexão docente.

O segundo eixo de sentido aponta a presença, mas também as limitações, das estratégias pedagógicas voltadas às singularidades dos alunos com autismo, como a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI), o uso de recursos visuais, a organização de rotinas estruturadas e a fragmentação de tarefas. Ainda que relevantes, essas práticas tendem a ser implementadas de forma isolada, sem articulação com o planejamento coletivo da escola, o que reduz seu alcance e continuidade. A sobrecarga docente e a ausência de espaços institucionais de planejamento colaborativo fragilizam a consolidação de práticas mediadoras intencionais e coerentes.

Nesse contexto, a mediação pedagógica assume caráter predominantemente reativo e pontual, restringindo seu potencial transformador no processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, esse quadro tensiona teoria e prática, sugerindo que tais estratégias, quando articuladas coletivamente, podem deixar de ser respostas fragmentadas, para se constituírem em espaços inventivos de mediação, capazes de ampliar a aprendizagem e o desenvolvimento. Conforme destacam Vygotsky (1991) e Feuerstein (1990), a mediação exige intencionalidade, sistematização e uma compreensão profunda do papel do outro no desenvolvimento – dimensões que precisam ser fortalecidas no cotidiano escolar.

O terceiro eixo de sentido indica que, embora a articulação entre sala comum, AEE, NAEI e SME, seja reconhecida como necessária por todos os participantes, sua efetivação ainda se configura como uma prática frágil, descontinuada e pouco institucionalizada. As interações entre os diferentes segmentos ocorrem, em geral, de maneira pontual e reativa, acionadas diante de situações críticas, sem planejamento conjunto ou canais permanentes de comunicação. Essa ausência de uma cultura colaborativa compromete a construção de uma rede de apoio sólida e sustentável, capaz de oferecer suporte contínuo e integrado a docentes e estudantes.

Como argumenta Nóvoa (1992), o trabalho em rede é condição estruturante para práticas educativas mais reflexivas e compartilhadas, exigindo espaços regulares de escuta, diálogo e corresponsabilidade. Na realidade analisada, o predomínio de ações isoladas e a falta de articulação estratégica entre os setores não apenas fragilizam as políticas de inclusão, mas também revelam um campo de possibilidade: quando essa rede se fortalece, pode se tornar um espaço inventivo de mediação pedagógica interprofissional, no qual teoria e prática se entrelaçam na criação de respostas coletivas e transformadoras.

O quarto eixo de sentido aponta a fragilidade da comunicação entre escola e família no processo de inclusão de alunos com autismo. Embora os profissionais reconheçam a importância do envolvimento familiar, as práticas observadas se restringem, em grande parte, ao envio de relatórios e orientações pontuais, sem o estabelecimento de um diálogo sistemático, afetivo e corresponsável. A ausência de canais permanentes de escuta ativa e de espaços de participação efetiva limita a construção de vínculos de confiança e dificulta a continuidade das estratégias educativas no contexto familiar.

Como destacam Franchi (2006) e Mantoan (2006), a parceria entre escola e família é condição essencial para o êxito da inclusão, exigindo não apenas o repasse de informações, mas a valorização da experiência dos responsáveis como parte integrante do processo pedagógico. No contexto analisado, a baixa participação das famílias nas decisões pedagógicas não apenas revela a persistência de uma lógica verticalizada de comunicação, mas também tensiona o discurso da inclusão, apontando a urgência de práticas inventivas de escuta e corresponsabilidade que possam fortalecer a construção de uma educação verdadeiramente dialógica e inclusiva.

O quinto eixo de sentido aponta os entraves estruturais e institucionais que comprometem a consolidação de uma prática inclusiva sustentada e efetiva nas escolas públicas de Aracati. O material empírico indica a sobrecarga de profissionais, especialmente os que atuam no NAEI, que enfrentam limitações de tempo, equipe e logística para acompanhar, de forma sistemática, as demandas escolares. Essa precariedade operacional repercute negativamente no suporte contínuo a professores e alunos, restringindo as possibilidades de atuação conjunta entre os diferentes setores da rede. Além disso, observa-se a ausência de instrumentos avaliativos específicos que permitam monitorar o desenvolvimento dos estudantes com autismo e os efeitos das estratégias de mediação implementadas.

Conforme destaca Bossa (2002), a avaliação no campo da educação inclusiva deve priorizar os processos de aprendizagem e não apenas os produtos finais, exigindo indicadores sensíveis à diversidade e à trajetória singular de cada aluno. A falta de mecanismos avaliativos integrados e a fragilidade das condições institucionais tensionam a distância entre as intenções inclusivas e sua concretização no cotidiano escolar, reiterando a necessidade de políticas públicas que assegurem estrutura, formação, planejamento e monitoramento contínuos.

A análise dos cinco eixos de sentido revela que a mediação pedagógica inclusiva, nas escolas públicas de Aracati-CE, se constrói em meio a avanços e contradições: de um lado, práticas docentes que buscam responder às singularidades dos estudantes com autismo; de outro, limites relacionados à formação, ao planejamento, à colaboração intersetorial, à

participação das famílias e às condições institucionais. Articulados ao diálogo com Vygotsky, Feuerstein e autores da educação inclusiva, esses eixos demonstram que a efetivação da inclusão não depende apenas de iniciativas individuais, mas da consolidação de uma rede de apoio estruturada, crítica e responsiva, sustentada por políticas públicas consistentes. Nesse processo, a mediação pedagógica, quando concebida como prática intencional e criativa, abre espaço para a aprendizagem inventiva, compreendida como construção ativa de novos sentidos e possibilidades educativas, que supera a reprodução de modelos e favorece a emergência de práticas inclusivas mais responsivas e transformadoras.

O Quadro 10 sintetiza os aspectos mais recorrentes identificados na análise de conteúdo das entrevistas, oferecendo uma leitura crítica da realidade vivida pelos profissionais da educação especial e inclusiva, em Aracati, e reforçando a necessidade de políticas públicas integradas, formações contextualizadas e estruturas institucionais que sustentem o processo inclusivo, de forma contínua e articulada.

Complementarmente, o Quadro 11 apresenta a sistematização dos eixos, subeixos, indicadores e respectivas fontes do *corpus* da pesquisa, ampliando a robustez analítica ao articular entrevistas, observações sistemáticas e documentos institucionais, de modo a ressaltar, tanto os desafios, quanto as possibilidades, de consolidação de práticas pedagógicas mais inventivas e responsivas.

Quadro 11 – Eixos de sentido, subeixos, indicadores e fontes do material empírico da pesquisa

EIXOS DE SENTIDO	SUBEIXOS	EXEMPLOS DE INDICADORES	FONTES DO MATERIAL EMPÍRICO
Formação docente continuada	Participação em formações; estratégias da prática	Frequência em cursos; percepção da formação como teórica ou prática; limitações em lidar com comportamentos desafiadores	Entrevistas; documentos; relatos de formação
Planejamento pedagógico e práticas de mediação	Acessibilidade curricular; uso de estratégias pedagógicas mediadas	Uso de cronogramas visuais; segmentação de atividades; recursos lúdicos e concretos; adequação de tarefas ao perfil do aluno	Entrevistas; observações; documentos pedagógicos
Colaboração intersetorial e rede de apoio	Articulação entre escola, AEE, NAEI e SME	Existência (ou ausência) de planejamento conjunto; visitas técnicas do NAEI; participação em estudos de caso	Entrevistas; observações; documentos institucionais
Comunicação com a família e participação ativa	Vínculo com as famílias; compartilhamento de estratégias	Frequência de reuniões com responsáveis; envio de relatórios; escuta ativa das famílias nas decisões pedagógicas	Entrevistas; documentos escolares

Desafios estruturais e institucionais	Limitações operacionais; ausência de sistematização avaliativa	Limitações de tempo, transporte e recursos; ausência de instrumentos formais de avaliação; desafios no monitoramento contínuo	Entrevistas; observações; registros de atendimento
---------------------------------------	--	---	--

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

O Quadro 11 organiza de forma sistemática os eixos de sentido da pesquisa, seus respectivos subeixos, exemplos de indicadores empíricos e as fontes utilizadas do *corpus* da pesquisa. Essa estrutura aponta como os registros construídos foram articulados com as dimensões analíticas centrais do estudo, ressaltando a integração entre entrevistas, observações e documentos. Ao apresentar essa matriz de análise, o quadro não apenas contribui para a transparência do processo interpretativo, mas também reforça a consistência metodológica da investigação, ao explicitar os caminhos pelos quais os sentidos foram produzidos e sistematizados. Nesse processo, destacam-se os desafios e as possibilidades de consolidação da mediação pedagógica inclusiva, abrindo espaço para a aprendizagem inventiva como horizonte de práticas pedagógicas mais criativas, responsivas e sensíveis às singularidades dos alunos com autismo.

A análise das informações empíricas, organizada em cinco eixos de sentido – Formação docente continuada; Planejamento pedagógico e práticas de mediação; Colaboração intersetorial e rede de apoio; Comunicação com a família e participação ativa; e Desafios estruturais e institucionais – possibilitou compreender a complexidade do processo de inclusão de alunos com autismo nas escolas públicas de Aracati-CE. Esses eixos não apenas apontam os esforços dos profissionais em construir práticas inclusivas e as fragilidades estruturais, formativas e colaborativas que limitam o alcance das ações pedagógicas, mas também produzem novas leituras sobre a inclusão escolar, tensionando o discurso institucional e revelando caminhos inventivos para o fortalecimento da mediação pedagógica.

Na dimensão da formação continuada, o material empírico aponta que, embora os professores reconheçam a importância da qualificação, muitos ainda se sentem despreparados para lidar com os desafios cotidianos da inclusão. Já no que se refere ao planejamento pedagógico e às práticas de mediação, observou-se a utilização de recursos como cronogramas visuais, segmentação de tarefas e flexibilizações curriculares, ainda que, muitas vezes, implementadas de forma isolada e pouco articulada a um planejamento sistemático e coletivo.

A colaboração intersetorial, especialmente entre escola, AEE, NAEI e SME, aponta-se como um campo promissor, ainda que fragilizado por ações esporádicas e reativas. Quando

fortalecida, pode se constituir em espaço inventivo de mediação interprofissional, ampliando o suporte e a corresponsabilidade no processo inclusivo.

A comunicação com a família emerge como eixo sensível: embora reconhecida como essencial, permanece pouco sistematizada e restrita, em grande medida, ao repasse de informações. Transformada em espaço dialógico, pode gerar vínculos de confiança e corresponsabilidade, fortalecendo a continuidade das estratégias educativas no cotidiano familiar. Já os desafios estruturais e institucionais se manifestam na sobrecarga dos profissionais, na ausência de instrumentos avaliativos específicos e na insuficiência de políticas públicas. No entanto, justamente ao trazer à tona esses entraves, o eixo abre possibilidades de reinvenção, indicando a urgência de políticas capazes de sustentar a formação, o planejamento e o monitoramento, contínuos, como condições para a efetividade da inclusão escolar.

A análise e interpretação do material empírico permitiram, assim, a construção de uma narrativa coerente com os objetivos da pesquisa e sensível às experiências dos sujeitos envolvidos. Os eixos de sentido construídos não apenas sistematizam o material empírico produzido, mas também sustentam as seções de discussão, nas quais se aprofunda a relação entre teoria e prática e se produzem leituras críticas que apontam caminhos inventivos para o aprimoramento da mediação pedagógica na educação inclusiva.

Ao contextualizar o material empírico nos eixos de sentido construídos, foi possível compreender que a mediação pedagógica não ocorre de forma isolada ou espontânea, mas depende de condições estruturais, intencionalidade didática, suporte institucional e diálogo contínuo entre os diferentes atores da comunidade escolar. Como destaca Vygotsky (1991), é na relação dialógica entre sujeito, outro e cultura que se constituem os processos de aprendizagem, sendo a mediação pedagógica uma ponte potente entre o que o aluno já é e o que pode vir a ser. As seções seguintes aprofundam essa análise, dando voz aos participantes e interpretando as práticas observadas à luz dos referenciais teóricos e da realidade educacional do município de Aracati-CE.

Nesta seção, foram delineados os caminhos metodológicos que sustentam a pesquisa sobre a mediação pedagógica no processo de inclusão de alunos com autismo, nos anos iniciais do ensino fundamental, em escolas públicas de Aracati-CE. A abordagem qualitativa mostrou-se a mais adequada para captar a complexidade dos fenômenos investigados, uma vez que prioriza a compreensão dos sentidos atribuídos pelos sujeitos e possibilita uma análise aprofundada das práticas educativas em contextos concretos.

A construção do material empírico, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, observações *in loco*, estudo documental e encontros formativos, permitiu a triangulação

metodológica, fortalecendo a densidade interpretativa e o rigor da pesquisa. A diversidade de fontes e estratégias possibilitou acessar diferentes dimensões da realidade escolar, apontando tanto os desafios quanto as potencialidades das práticas mediadoras voltadas aos alunos com autismo.

O trabalho de Análise de Conteúdo, com base em Bardin (2011), aliado ao uso de eixos de sentido, fundamentados teoricamente em autores como Vygotsky, Feuerstein, Mantoan, Franchi e Nóvoa, contribuiu para uma leitura crítica e contextualizada do material empírico. Essa opção analítica possibilitou identificar padrões recorrentes, tensões institucionais e práticas transformadoras no cotidiano escolar, além de ressaltar a importância da mediação intencional, ética e responsiva como eixo estruturante de uma educação inclusiva.

Assim, esta seção oferece a sustentação metodológica necessária para a compreensão dos resultados que serão discutidos adiante. A análise proposta está comprometida com a valorização da experiência dos sujeitos envolvidos, com o rigor ético e científico da pesquisa educacional e com a construção de saberes que possam subsidiar políticas públicas, formações docentes e práticas pedagógicas mais sensíveis às singularidades dos alunos com autismo.

Nessa perspectiva, a próxima seção dedica-se à análise da inclusão de estudantes com autismo no ensino regular, à luz da legislação educacional brasileira e das contribuições da literatura especializada. O propósito não é apenas contextualizar as práticas de mediação pedagógica observadas, mas também elucidar os fundamentos conceituais e normativos que orientam as políticas públicas e as ações pedagógicas inclusivas. Ao articular o arcabouço legal às teorias contemporâneas, busca-se construir uma base sólida para a leitura crítica do material empírico e para a proposição de caminhos que fortaleçam a inclusão escolar como prática social, ética e pedagógica, comprometida com a equidade e a justiça educacional.

3 A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM AUTISMO: DESAFIOS, LEGISLAÇÃO E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICA

“O direito à diferença é um direito humano fundamental. Não se trata de incluir, mas de pertencer.”
(Werneck, 1997, p. 5)

Esta seção tem como objetivo analisar os principais avanços e desafios que atravessam a mediação pedagógica nas escolas públicas, discutindo os fundamentos da educação inclusiva e as especificidades da escolarização de alunos com autismo. Busca-se, ainda, estabelecer conexões teóricas com o conceito de mediação pedagógica, situando-o no diálogo entre práticas concretas e referenciais críticos. O aprofundamento aqui proposto pretende oferecer subsídios para uma compreensão crítica das práticas educativas voltadas à inclusão e ressaltar os elementos necessários à construção de propostas pedagógicas mais significativas, responsivas e contextualizadas para esse público.

A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é amparada por legislações que garantem o direito à matrícula e à aprendizagem, como a Constituição Federal, de 1988, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. No entanto, a efetivação desse direito exige mais do que o acesso físico à escola: requer práticas pedagógicas que promovam participação ativa, interação social e pleno desenvolvimento.

O processo de escolarização de alunos com autismo envolve especificidades que demandam práticas pedagógicas planejadas, sensíveis e intencionalmente estruturadas. Entre os aspectos que tornam esse percurso desafiador, destacam-se manifestações comportamentais, comunicacionais, sociais e cognitivas que impactam diretamente a dinâmica da sala de aula e exigem do professor estratégias responsivas de mediação. Tais manifestações não devem ser compreendidas como obstáculos intransponíveis, mas como elementos que tensionam o cotidiano escolar e convocam o docente a construir percursos educativos mais criativos e colaborativos.

No campo comportamental, é frequente que esses estudantes apresentem movimentos repetitivos, interesses restritos, resistência a mudanças na rotina e hipersensibilidade a estímulos sensoriais. Tais manifestações podem afetar a concentração, a participação nas atividades escolares e provocar reações, como fuga, agitação ou isolamento. Nesse cenário, torna-se essencial que o professor desenvolva uma escuta atenta e adote estratégias de regulação comportamental que possibilitem segurança e engajamento.

Em relação à comunicação, muitos alunos com autismo apresentam diferentes formas de se expressar, incluindo atrasos ou ausência da linguagem oral convencional. Mesmo quando há fala, podem existir desafios na adequação comunicativa ao contexto social, o que pode influenciar a participação destes nas interações cotidianas e no processo de aprendizagem.

As interações sociais, por sua vez, também requerem atenção. Alunos com autismo, em geral, vivenciam experiências distintas na compreensão de regras sociais implícitas e na iniciação de contatos com colegas e professores. Frequentemente, manifestam preferência por atividades solitárias, o que pode contribuir para o afastamento social. Nesse cenário, o docente exerce um papel fundamental como mediador, criando condições que favoreçam a integração e o estabelecimento de vínculos interpessoais (Schopler, Mesibov e Kuncie, 1998).

No campo cognitivo e acadêmico, observa-se que esses alunos apresentam estilos de aprendizagem singulares, com necessidade de apoio para generalizar conhecimentos e aplicá-los em novos contextos. Essa característica demanda abordagens diversificadas que respeitem o ritmo, os interesses e as potencialidades de cada estudante. Nessa perspectiva, a noção de cognição inventiva amplia a compreensão dessas singularidades, ao reconhecer que aprender não se limita à reprodução dos conteúdos, mas envolve a criação de novos percursos e sentidos. Quando acolhidas por uma mediação pedagógica intencional, essas singularidades podem se transformar em experiências de aprendizagem inventiva, nas quais o aluno produz conhecimento de forma ativa e criadora, em diálogo com o professor, os colegas e o contexto cultural.

A atenção compartilhada também se apresenta como aspecto relevante. Alguns alunos necessitam de suporte individualizado, o que desafia o professor a equilibrar o atendimento às demandas específicas com a condução das atividades da turma. Esse equilíbrio exige planejamento rigoroso e organização cuidadosa do tempo e do espaço escolar.

Outro ponto fundamental refere-se à acessibilidade curricular. Sem formação continuada adequada, muitos professores enfrentam desafios em reorganizar conteúdos escolares de forma a contemplar as necessidades dos alunos com autismo, sem comprometer os objetivos da turma. A ausência de preparo específico pode fragilizar a efetividade de uma educação verdadeiramente inclusiva. A inclusão requer, portanto, a promoção de acessibilidade aos conteúdos, metodologias e tempos escolares, condição indispensável para garantir o acesso ao currículo e à aprendizagem (Silva, 2025).

Do ponto de vista educacional, as singularidades relacionadas à comunicação e ao comportamento influenciam diretamente o processo de aprendizagem. A resistência à mudança, por exemplo, pode gerar insegurança e comportamentos mais intensos, tornando o ambiente

escolar mais complexo. Nesse sentido, Mantoan (2008) destaca a importância de rotinas estruturadas e previsíveis, que ofereçam segurança e estabilidade aos alunos com autismo.

Contudo, é igualmente essencial reconhecer as potencialidades desses estudantes. Muitos apresentam habilidades notáveis em áreas, como: música, artes visuais, matemática ou memória. Integrar essas competências ao currículo contribui para o engajamento nas atividades escolares e para o fortalecimento da autoestima. Feuerstein (1997) argumenta que a mediação pedagógica deve valorizar as forças cognitivas dos alunos, orientando o ensino para o desenvolvimento de suas capacidades, e não para suas limitações.

Nesse contexto, a mediação pedagógica assume papel central na superação dos obstáculos. Vygotsky (1991) enfatiza que o desenvolvimento ocorre pela interação social mediada, sendo o professor responsável por organizar intervenções que ampliem a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). De modo complementar, Feuerstein (1980) apresenta a experiência de aprendizagem mediada como base para a modificabilidade cognitiva, defendendo que o mediador atue de forma intencional, organizando estímulos e oferecendo apoios personalizados por meio de estratégias, como: ensino estruturado, comunicação alternativa e flexibilização curricular.

Apesar do respaldo teórico, oferecido por Vygotsky e Feuerstein, a realidade das escolas brasileiras revela barreiras estruturais, atitudinais, pedagógicas e institucionais que comprometem a efetividade da inclusão. A carência de materiais acessíveis, o suporte técnico limitado, a sobrecarga docente e a falta de tempo destinado ao planejamento, não apenas fragilizam as práticas cotidianas, mas também revelam desigualdades persistentes que atravessam a organização da escola pública e desafiam a consolidação de uma educação inclusiva.

Essa contradição, entretanto, não invalida os referenciais teóricos; ao contrário, reforça a urgência de políticas públicas consistentes e de processos de formação continuada crítica, capazes de sustentar a mediação pedagógica como prática inventiva, criativa e eticamente comprometida com a diversidade. Nessa direção, a perspectiva da cognição inventiva amplia a compreensão da inclusão, ao indicar que, mesmo em contextos adversos, é possível promover experiências de aprendizagem inventiva, nas quais professores e alunos constroem percursos singulares de conhecimento. Como ressalta Mendes (2010), compreender o contexto de desenvolvimento do estudante é condição essencial para que o professor consiga ajustar sua prática pedagógica de forma significativa.

Reconhecer as potencialidades dos estudantes com autismo significa deslocar o foco das limitações para as competências, valorizando habilidades frequentemente notáveis em áreas

como música, artes visuais, matemática ou memória. Integrar essas competências ao currículo não apenas favorece o engajamento nas atividades escolares, mas também fortalece a autoestima e abre espaço para a aprendizagem inventiva, compreendida como construção de saberes singulares que emergem da interação entre capacidades individuais e práticas pedagógicas inclusivas. Nesse sentido, a mediação pedagógica deixa de ser um recurso compensatório e se consolida como espaço de criação e transformação.

Assim, os desafios da inclusão de alunos com autismo transcendem o campo pedagógico, estendendo-se às dimensões estruturais, formativas e atitudinais. Superá-los requer um compromisso coletivo, fundamentado em referenciais teóricos consistentes, como os de Vygotsky e Feuerstein, e enriquecido pela perspectiva da cognição inventiva, que reforça a ideia de aprendizagem como processo criador e transformador.

Com base nas reflexões desenvolvidas até aqui, que apontaram os principais desafios e possibilidades da mediação pedagógica na inclusão de alunos com autismo, faz-se necessário aprofundar a análise a partir de três dimensões inter-relacionadas: os marcos legais que asseguram o direito à educação inclusiva; as contribuições da literatura especializada sobre o autismo e os processos de aprendizagem; e as especificidades que caracterizam os anos iniciais do ensino fundamental. Essa abordagem busca oferecer uma base teórico-normativa que contribua para compreender, de forma mais abrangente, as práticas escolares voltadas à inclusão e à construção de propostas pedagógicas que respeitem as singularidades dos alunos com autismo no contexto da escola pública.

Compreender os caminhos e desafios da inclusão de alunos com autismo exige, antes de tudo, uma análise do marco legal que garante o direito à educação e das contribuições da literatura científica sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil. A legislação brasileira estabelece princípios fundamentais que asseguram o acesso, a permanência e a participação de todos os estudantes no ambiente escolar; já a produção acadêmica, oferece referenciais teóricos e metodológicos que, mais do que orientar, provocam e abrem possibilidades de reinvenção das práticas pedagógicas inclusivas. Nesse sentido, a subseção a seguir apresenta uma revisão crítica das principais normas legais e dos estudos que discutem a aprendizagem de alunos com autismo, nos anos iniciais do ensino fundamental, além de caracterizar essa etapa da educação básica como espaço estratégico para a construção de trajetórias escolares mais equitativas e inventivas.

3.1 Legislação e revisão crítica da literatura sobre aprendizagem, autismo e contextualização dos anos iniciais do Ensino Fundamental

A ampliação da visibilidade do autismo nas estatísticas educacionais e de saúde tem fomentado debates relevantes acerca dos direitos e dos desafios enfrentados por essa população no contexto escolar. Nos Estados Unidos, dados do *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC, 2023) indicam que 1 em cada 36 crianças de oito anos recebe o diagnóstico de autismo, sendo que, cerca de 37%, também apresentam deficiência intelectual associada. No Brasil, o Censo Demográfico de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), contabilizou, pela primeira vez, a população com diagnóstico formal de autismo, totalizando 2.008.961 pessoas – aproximadamente 1% da população nacional. Embora represente um avanço significativo em termos de reconhecimento estatístico, especialistas alertam que os números ainda podem estar aquém da realidade, em virtude da ausência de políticas públicas eficazes de triagem, diagnóstico precoce e sistematização dos registros (IBGE, 2023).

No campo jurídico-educacional, a inclusão de estudantes com autismo é respaldada por um conjunto de normativas que asseguram o direito ao acesso, à permanência e à aprendizagem na escola regular. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996), em seu capítulo V, estabelece que a Educação Especial deve ser oferecida, preferencialmente, no ensino regular, garantindo condições de equidade a todos os estudantes. A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 complementa essa diretriz ao reafirmar que todos os alunos, independentemente de suas singularidades, têm direito à matrícula e a um ambiente de aprendizagem que respeite suas necessidades.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforçam que o processo de alfabetização deve considerar os diferentes ritmos e modos de aprender de cada criança. A BNCC, em particular, enfatiza a aprendizagem significativa e a equidade, atribuindo centralidade à participação, ao pertencimento e ao desenvolvimento integral dos estudantes, incluindo aqueles com autismo. No Ceará, os Referenciais Curriculares (2019) incorporam esse compromisso ao orientar práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam trajetórias escolares mais justas e inclusivas. Contudo, a distância entre as prescrições legais e curriculares e as condições concretas das escolas públicas de Aracati, revela um descompasso persistente: ainda que o arcabouço normativo sinalize avanços importantes, sua efetivação depende de estruturas adequadas, apoio institucional e formação docente consistente. Essa tensão entre norma e

prática constitui um dos eixos centrais desta investigação, ao problematizar até que ponto o ordenamento jurídico e curricular se traduz em práticas de mediação pedagógica que assegurem, efetivamente, a aprendizagem e a participação dos alunos com autismo.

Os anos iniciais do Ensino Fundamental, que compreendem do 1º ao 5º ano da escolarização básica, representam uma etapa decisiva para o desenvolvimento integral das crianças, sendo responsável pela consolidação da alfabetização e do letramento, bem como pela introdução aos conhecimentos científicos, artísticos, culturais e sociais. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil, 2013), essa fase deve promover o desenvolvimento de competências cognitivas, afetivas e sociais, respeitando a diversidade de ritmos e modos de aprender dos estudantes. É também nesse período que se intensifica a formação da autonomia, da identidade e da convivência, elementos fundamentais para o exercício da cidadania e para a construção de relações interpessoais. A presença de alunos com autismo, nessa etapa, demanda, portanto, práticas pedagógicas acessíveis, planejadas e responsivas, capazes de assegurar sua participação ativa e significativa no processo educativo.

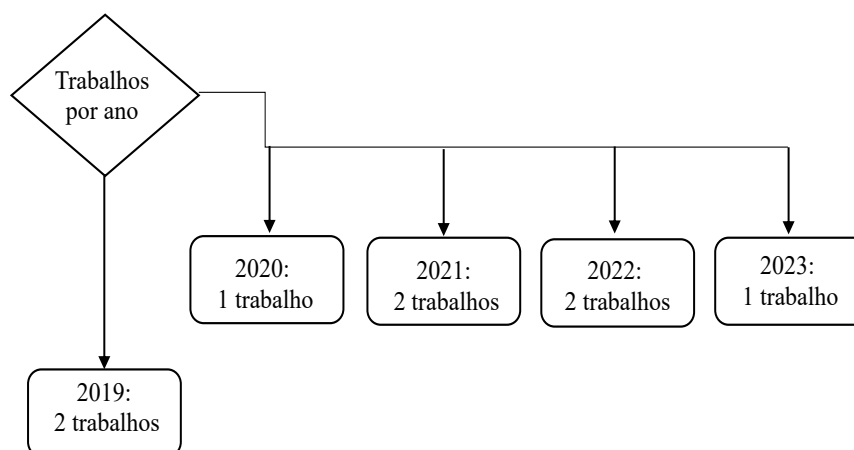
A formação continuada dos professores constitui um dos pilares para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. Como enfatiza Nóvoa (1992), a formação docente deve ser situada no contexto da prática escolar, desenvolvendo-se a partir de experiências reflexivas e colaborativas que problematizem os desafios cotidianos da inclusão. Tardif (2002), ao discutir a constituição dos saberes docentes, argumenta que eles emergem da articulação entre a formação acadêmica, a vivência profissional e o conhecimento experiencial construído no cotidiano escolar. Essa perspectiva reforça a necessidade de políticas de formação enraizadas nas realidades institucionais, que possibilitem ao professor transformar sua prática à luz das demandas concretas dos alunos e das condições estruturais da escola, especialmente em contextos de diversidade.

Ainda que o arcabouço legal represente um avanço importante na garantia de direitos, é igualmente necessário compreender como a produção acadêmica tem tratado os processos de aprendizagem de alunos com autismo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo em contextos de escolarização inclusiva. Com esse objetivo, foi realizada, no primeiro semestre de 2024, uma revisão crítica da literatura nacional, considerando o período de 2018 a 2024. O recorte temporal contemplou, intencionalmente, os efeitos da pandemia de COVID-19, que não apenas impactou as práticas pedagógicas presenciais, mas também reconfigurou os modos de mediação escolar, trazendo à tona novos desafios para a efetivação da inclusão.

A revisão foi conduzida na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os descritores “autismo AND aprendizagem”, “autismo AND inclusão” e

“autismo AND sala de aula”. A busca resultou 31 trabalhos acadêmicos, dos quais apenas 8 foram selecionados por atenderem aos critérios de inclusão: abordar, especificamente a aprendizagem de alunos com autismo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, inseridos em turmas regulares. A Figura 1 apresenta a distribuição cronológica dessas produções, com destaque para os anos de 2019, 2021 e 2022, períodos que concentraram maior número de estudos pertinentes ao tema.

Figura 1 – Fluxograma do recorte temporal das pesquisas na BDTD



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A análise da distribuição cronológica dos estudos, conforme apresentado na Figura 1, indica uma concentração significativa de produções nos anos de 2019, 2021 e 2022, apontando um aumento pontual do interesse acadêmico pela temática da aprendizagem de alunos com autismo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse padrão pode ser compreendido a partir de dois contextos complementares: de um lado, o fortalecimento do debate público em torno da inclusão escolar, impulsionado por marcos legais e normativas educacionais; de outro, as transformações impostas pela pandemia de COVID-19, que exigiram ajustes pedagógicos emergenciais e expuseram, com maior nitidez, as vulnerabilidades dos estudantes com deficiência.

Importa destacar que a revisão foi realizada no primeiro semestre de 2024, o que implica a possibilidade de novos estudos terem sido publicados posteriormente. A oscilação verificada na produção acadêmica sugere não apenas descontinuidade investigativa, mas também a ausência de uma agenda articulada com os desafios concretos enfrentados pelas escolas públicas no processo de inclusão.

As pesquisas selecionadas apresentaram contribuições significativas, sistematizadas no Quadro 12, com ênfase nos principais entraves vivenciados pelos docentes, nas estratégias de

ensino adotadas em sala de aula e nas recomendações para o fortalecimento da formação docente. Esses elementos não apenas organizam informações, mas também alimentam uma leitura crítica das condições concretas que atravessam a mediação pedagógica junto a alunos com autismo, especialmente, nos anos iniciais da escolarização, tensionando a relação entre as prescrições legais e as práticas efetivamente desenvolvidas no cotidiano escolar.

Quadro 12 – Resultados e conclusões dos trabalhos pesquisados

RESULTADO	CONCLUSÃO
Desafios na associação entre comunicação, interação social e alfabetização.	Necessidade de múltiplas formas de ensino e uso de estratégias diversificadas.
Ausência de rotinas visuais e recursos de comunicação alternativa.	Utilização dos princípios do TEACCH e materiais estruturados como apoio ao professor.
Presença do aluno em sala sem propostas voltadas às suas necessidades.	Relevância da formação continuada e do guia TrilhaTEA como recurso de autoformação.
Insegurança docente quanto às estratégias para alunos com autismo.	Valorização de práticas baseadas em estratégias fundamentadas em pesquisas científicas, como PEI, ABA, TEACCH e PECS.
Desafios para conciliar a atenção entre todos os alunos da turma.	Necessidade de ampliar estudos voltados à formação inicial e continuada de professores.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A leitura crítica do Quadro 12 aponta que, embora o debate sobre educação inclusiva tenha avançado nas últimas décadas, permanecem desafios substanciais na consolidação de práticas pedagógicas responsivas às especificidades dos alunos com autismo. A recorrência de aspectos, como a insegurança dos professores, a carência de propostas pedagógicas direcionadas e as limitações na articulação entre linguagem, interação social e alfabetização, indica uma mediação pedagógica ainda incipiente em grande parte das escolas. A menção frequente a estratégias fundamentadas em pesquisas científicas – como o Plano Educacional Individualizado (PEI), o modelo TEACCH, a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e o sistema PECS – sinaliza caminhos promissores, mas também escancara lacunas na formação continuada, que comprometem sua efetiva implementação. Ademais, a presença de estudantes com autismo sem participação significativa nas atividades escolares explicita que a inclusão, embora assegurada formalmente pela matrícula, segue fragilizada pela ausência de intencionalidade pedagógica e de suporte institucional sistemático.

Em síntese, as análises reforçam a necessidade de políticas de formação continuada fundamentadas em referenciais teóricos e práticos consistentes, que dialoguem com os contextos escolares concretos e ofereçam subsídios reais para a prática docente. Além disso, destaca-se a urgência de implementar estratégias pedagógicas que assegurem a participação ativa e significativa dos alunos com autismo, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental,

superando abordagens generalistas e promovendo um ensino responsivo às suas singularidades.

A Figura 2 sistematiza a síntese interpretativa da revisão da literatura, organizando os conteúdos em três eixos temáticos: barreiras enfrentadas, estratégias pedagógicas adotadas e recomendações propostas pelos estudos analisados. Essa representação gráfica contribui para a compreensão das inter-relações entre os desafios vivenciados na prática docente, as lacunas na formação profissional e a urgência de transformar realidades escolares ainda marcadas por lógicas excludentes.

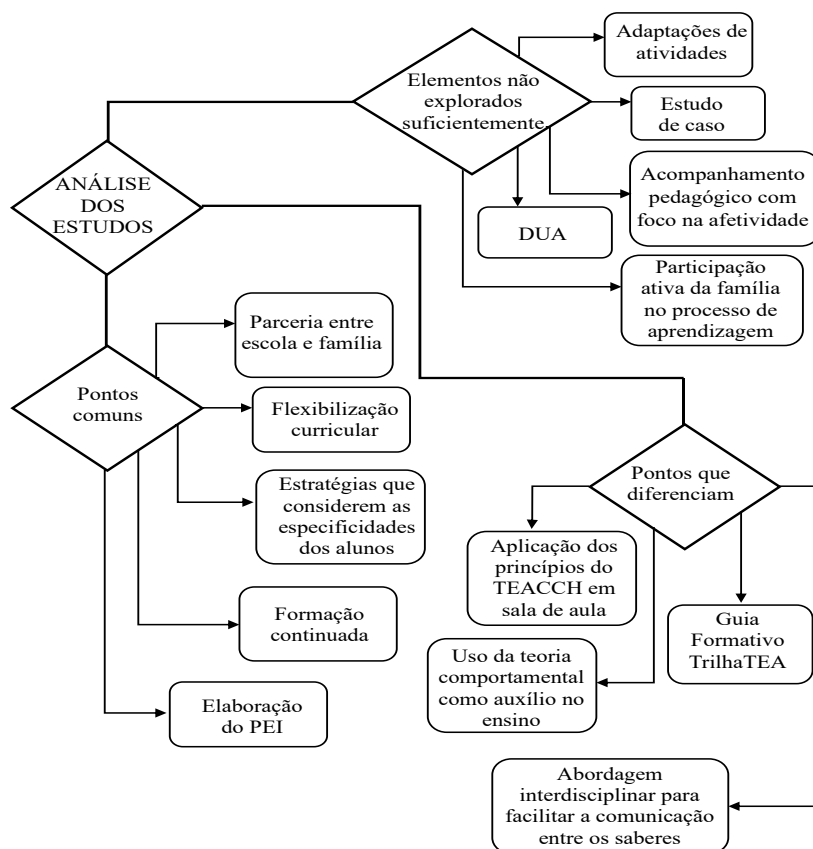
O primeiro eixo aponta que grande parte das barreiras relatadas pelos professores decorre da ausência de preparo para lidar com as especificidades do autismo, especialmente no que se refere à comunicação, à socialização e ao processo de alfabetização. Essa constatação expõe a persistência de um modelo pedagógico normativo e homogêneo, centrado em padrões comportamentais e cognitivos que desconsideram a pluralidade das formas de aprender e interagir.

O segundo eixo da Figura 2 sinaliza o uso pontual de estratégias pedagógicas, fundamentadas em pesquisas científicas, como o Plano Educacional Individualizado (PEI), o programa TEACCH, a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e o sistema de comunicação PECS, além da valorização de recursos autoinstrucionais, como o guia TrilhaTEA. Apesar de seu potencial, tais estratégias ainda não estão plenamente incorporadas ao cotidiano das salas regulares, o que se relaciona não apenas à ausência de políticas institucionais consistentes de formação continuada, mas também ao isolamento profissional que muitos docentes enfrentam diante dos desafios da inclusão. Ademais, abordagens promissoras, como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e o planejamento colaborativo, surgem de forma periférica ou pouco desenvolvida nas produções analisadas, o que revela fragilidades na apropriação de modelos pedagógicos mais abrangentes e estruturados, mas também abre espaço para repensar práticas inclusivas em chave colaborativa e inventiva.

O terceiro eixo da Figura 2 sistematiza recomendações recorrentes nas pesquisas analisadas, ressaltando a importância da escuta qualificada dos professores, do fortalecimento da formação docente – tanto inicial quanto continuada – e da consolidação de redes de apoio intersetoriais que articulem o Atendimento Educacional Especializado (AEE), equipes multiprofissionais e as famílias. Tais recomendações, convergem para os princípios orientadores da BNCC e das Diretrizes Curriculares Nacionais ao proporem práticas pedagógicas centradas na participação ativa e no pertencimento dos alunos com autismo, em contraste com abordagens normativas e padronizadas que ainda negligenciam a diversidade. Nesse sentido, a Figura 2 não apenas organiza as contribuições da revisão crítica da literatura,

mas também aponta para a urgência de consolidar uma cultura educacional em que a singularidade seja valorizada como potência e ponto de partida legítimo para o processo de ensino-aprendizagem, e não como obstáculo ao desenvolvimento.

Figura 2 – Fluxograma da análise dos estudos da revisão descritiva da literatura



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A revisão da literatura indica que a garantia legal da matrícula e da permanência dos alunos com autismo, embora constitua um avanço normativo, não assegura, por si só, a efetivação de uma aprendizagem significativa. A mediação pedagógica, nesse contexto, deve ser concebida como um processo intencional, ético e situado, que exige formação especializada, escuta atenta e planejamento compartilhado entre os profissionais envolvidos. Como defendem Mozetti (2022), Lima (2019), Ferreira (2022) e Silva (2020), o conhecimento aprofundado sobre o aluno e suas singularidades constitui um elemento fundamental para a construção de intervenções educacionais eficazes e humanizadas, que respeitem os tempos, interesses e modos de aprender de cada sujeito.

Embora esta revisão tenha se restringido à base da BDTD, as informações sistematizadas oferecem contribuições relevantes para o campo da educação inclusiva, ao apontarem fragilidades formativas e indicarem a urgência de institucionalizar práticas

pedagógicas mais alinhadas às necessidades dos alunos com autismo. Para o fortalecimento do arcabouço teórico e empírico da área, recomenda-se que pesquisas futuras ampliem o escopo de busca, incorporando bases, como SciELO, ERIC e o Portal de Periódicos da CAPES, de modo a diversificar os referenciais teóricos, aprofundar as análises e consolidar uma agenda investigativa, em diálogo com os desafios concretos da escola pública, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em síntese, a análise da legislação educacional vigente e da produção acadêmica recente aponta avanços importantes no reconhecimento normativo e conceitual da inclusão de alunos com autismo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A existência de marcos legais consolidados e de estudos que sugerem estratégias eficazes – como o uso do Plano Educacional Individualizado, a valorização da formação continuada e o fortalecimento da parceria escola-família – indica caminhos promissores para a construção de práticas mais equitativas. Contudo, persistem desafios significativos no que se refere à formação dos professores, à efetiva implementação dessas estratégias no cotidiano escolar e à ausência de políticas institucionais que assegurem uma mediação pedagógica ética, responsiva e situada.

Diante desse panorama, a próxima subseção aborda os desafios educacionais ainda presentes nos contextos de inclusão, com especial atenção às múltiplas dimensões da acessibilidade. Por meio do diálogo com referenciais teóricos e informações empíricas, busca-se compreender os obstáculos que comprometem o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com autismo, abrindo caminhos para possibilidades concretas de superação, fundamentadas na defesa do direito à diferença e na promoção da justiça educacional.

3.2 Desafios educacionais na inclusão e acessibilidades

A educação inclusiva, assegurada pela Constituição Federal, de 1988, e consolidada por dispositivos, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), garante o direito de todos os estudantes a uma educação de qualidade, pautada no reconhecimento da diversidade como princípio ético, político e pedagógico. Contudo, apesar das conquistas legais, persiste um descompasso entre os direitos assegurados no plano normativo e as condições concretas vivenciadas nas escolas públicas brasileiras, especialmente no que se refere à inclusão efetiva de estudantes com autismo.

Entre os desafios mais recorrentes, destacam-se as barreiras físicas, pedagógicas e comunicacionais, agravadas pela ausência de equipes interdisciplinares e pela sobrecarga imposta ao trabalho docente. Esse descompasso entre os dispositivos legais e as condições reais

de trabalho nas escolas aponta para a urgência de políticas públicas intersetoriais que não apenas formalizem o direito à inclusão, mas garantam meios efetivos para sua concretização, incluindo acessibilidade, formação continuada e suporte técnico-pedagógico qualificado. A fala de Mel, profissional do NAEI, materializa essa realidade ao ressaltar a pressão cotidiana vivida pelos docentes: *“A maioria dos profissionais de sala que eu acompanhei estão aflitos e com dificuldade para administrar o tempo para planejar atividades adaptadas”*.

A formação docente destaca-se, de maneira recorrente, como um dos principais pontos de fragilidade no processo de inclusão. Como alerta Mittler (2003), a ausência de preparação específica favorece a manutenção de práticas pedagógicas homogêneas, pouco sensíveis às singularidades dos alunos. Tal lacuna formativa gera insegurança entre os professores, enfraquecendo a intencionalidade das ações mediadoras em sala de aula. A fala de Clara, professora do 2º ano, expressa de forma contundente essa necessidade: *“As formações e capacitações são de fundamental importância para proporcionar um ambiente educacional inclusivo e acolhedor para crianças autistas. A complexidade do autismo exige que nós professores estejamos cada vez mais equipados com conhecimentos especializados e estratégias adaptativas.”* (Clara, professora do 2º ano, 2025).

É importante destacar que, mesmo quando há oferta de formação, ela nem sempre está articulada à realidade concreta das salas de aula. Mantoan (2008) ressalta que a formação continuada deve ultrapassar a mera transmissão de informações diagnósticas, envolvendo metodologias participativas e colaborativas, que partam da escuta e da observação sensível do aluno como sujeito integral. Nessa perspectiva, a mediação pedagógica exige mais do que domínio técnico: demanda sensibilidade, reflexão e abertura à construção coletiva do conhecimento, considerando os diferentes modos de aprender e interagir que caracterizam os alunos com autismo.

Outro desafio central refere-se à necessidade de flexibilização curricular. Currículos historicamente pautados por padrões normativos e sequências rígidas pouco dialogam com os diferentes ritmos, interesses e formas de expressão presentes nas turmas. A flexibilização curricular – compreendida como a reorganização das práticas pedagógicas para contemplar a diversidade dos estudantes – requer tempo institucional, planejamento colaborativo e apoio técnico-pedagógico, dimensões ainda insuficientemente consolidadas nas redes públicas. Essa fragilidade é explicitada pela fala de Lírio, professora do AEE, que revela a falta de espaços formais para o planejamento conjunto: *“É muito difícil acontecer esses momentos coletivos”*.

Essa constatação reforça que a ausência de momentos coletivos de planejamento não se trata apenas de uma limitação organizacional, mas de uma contradição estrutural entre os

discursos inclusivos presentes nas políticas públicas e as condições concretas de funcionamento das escolas. Sem tempo institucional e sem espaços legitimados para o diálogo entre professores do ensino regular, do AEE e demais profissionais da rede, a flexibilização curricular corre o risco de se reduzir a ações pontuais e fragmentadas, realizadas de forma isolada. Tal cenário, indica a necessidade de repensar a organização escolar a partir de uma lógica colaborativa e responsiva, na qual o currículo seja continuamente reelaborado como prática social compartilhada, e não como sequência normativa imposta.

A parceria entre escola e família também se mostra essencial, especialmente no processo de construção de estratégias pedagógicas alinhadas às necessidades reais das crianças. Glat e Fernandes (2005) enfatizam que o envolvimento familiar qualifica o trabalho pedagógico e fortalece os vínculos de confiança entre os diversos agentes educacionais. Essa perspectiva ganha concretude na fala da professora Clara: *“Quando as famílias são ativamente envolvidas, elas se tornam aliadas na implementação de estratégias inclusivas e na construção de um ambiente escolar mais acolhedor e diversificado”*. Tal colaboração amplia o repertório de intervenções possíveis e potencializa o desenvolvimento integral dos estudantes, revelando que a corresponsabilidade entre escola e família é condição indispensável para práticas de mediação pedagógica mais eficazes e humanizadas.

Apesar da existência de políticas públicas voltadas à inclusão – como o programa BPC na Escola, o Novo FUNDEB, com o Custo Aluno Qualidade (CAQ), (Brasil, 2021), e as formações promovidas pelo MEC e pela UNDIME – sua implementação ocorre de forma desigual e, muitas vezes, desarticulada entre os diferentes entes federativos. Essa fragilidade estrutural compromete a efetividade das ações inclusivas, sobretudo, quando a rede de apoio não consegue responder às demandas crescentes. O relato de Estrela, técnica da SME, materializa essa tensão ao destacar a necessidade de iniciativas paralelas para suprir lacunas institucionais: *“Foi lançado pela prefeita um projeto Ensinamentos, que é uma parceria entre as clínicas privadas e a prefeitura para realizar o atendimento das terapias desses alunos, já que só o NAEI não está dando de conta devido à grande demanda”*.

Nesse cenário, a mediação pedagógica constitui-se como um dos pilares para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos e responsivos. Inspirada nos pressupostos de Vygotsky (1991), essa mediação pressupõe a atuação intencional do educador como facilitador da aprendizagem, promovendo interações significativas capazes de expandir a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). No caso de alunos com autismo, cujas formas de interação social e comunicação são particulares, a mediação exige planejamento sistemático,

escuta sensível e estratégias personalizadas que considerem as singularidades de cada estudante.

A teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, de Feuerstein (1980), amplia essa compreensão ao destacar o papel ativo do mediador na criação de experiências que favorecem a reorganização das funções cognitivas. O professor, nesse contexto, deixa de ser um simples transmissor de conteúdos e assume o papel de agente intencional de transformação, capaz de organizar o ambiente e selecionar estímulos pedagógicos que potencializem a aprendizagem. Tal atuação requer sensibilidade, flexibilidade e conhecimento técnico para ajustar as intervenções às necessidades e potencialidades de cada aluno, promovendo experiências significativas que estimulem autonomia e protagonismo.

Ainda assim, as informações empíricas desta pesquisa sugerem que, nas escolas investigadas, a mediação pedagógica ocorre de forma pontual e desarticulada. A ausência de planejamento coletivo, a fragmentação entre os setores da rede de ensino e a escassez de formações continuadas contextualizadas, comprometem a efetividade das práticas inclusivas. Como observa Estrela, técnica da SME: *“Ainda precisa ser fortalecida mais a colaboração do professor do AEE com o professor da sala regular”*. Esse depoimento explicita que a colaboração interprofissional não é apenas um complemento desejável, mas uma condição estruturante para que a mediação pedagógica se realize como prática intencional e transformadora, capaz de sustentar a inclusão de alunos com autismo em sua complexidade.

Os desafios relatados pelos participantes da pesquisa materializam entraves de ordem organizacional que extrapolam a disposição individual dos profissionais. Mel, terapeuta ocupacional do NAEI, observa: *“Disponibilidade de horários e excesso de tarefas tanto para os profissionais do NAEI como para os da escola dificultam o trabalho colaborativo”*. Na mesma direção, Serena, psicopedagoga, acrescenta: *“Impacta dificultando o diálogo, pois há um desgaste maior para fazer com que o professor compreenda a demanda da criança, com que o professor assuma a responsabilidade que lhe compete e, por fim, na atuação de estratégias em parceria com o NAEI”*. Esses depoimentos revelam um cenário de sobrecarga e falta de articulação institucional, que compromete a efetividade do trabalho em rede e o planejamento de estratégias pedagógicas compartilhadas.

Superar tais entraves requer investimentos estruturantes em políticas de formação continuada, com base em estratégias fundamentadas em pesquisas científicas, ampliação das equipes técnicas e pedagógicas nas escolas, garantia de tempo institucional para o planejamento colaborativo e, sobretudo, uma mudança na cultura escolar. A inclusão precisa ser compreendida não como responsabilidade isolada de um professor, mas como compromisso

coletivo, sustentado por redes colaborativas. A mediação pedagógica, nesse contexto, ultrapassa o campo metodológico: constitui-se como uma prática ética e política, orientada por valores de justiça social e pelo reconhecimento da singularidade de cada estudante.

Diante das múltiplas fragilidades enfrentadas pelas escolas públicas na efetivação da inclusão de alunos com autismo – sejam de ordem estrutural, formativa, relacional ou atitudinal – torna-se claro que a mediação pedagógica precisa ser fortalecida como uma prática coletiva, contínua e sustentada por políticas públicas comprometidas com a equidade. A superação dessas barreiras exige mais do que o esforço individual dos profissionais: requer planejamento intencional, apoio institucional articulado e acesso a práticas pedagógicas fundamentadas em pesquisas científicas. Diante desse quadro, impõe-se refletir criticamente sobre as estratégias mobilizadas pelas escolas, reconhecendo experiências promissoras e delineando caminhos para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva, capaz de responder às necessidades e potencialidades dos estudantes com autismo.

3.3 Estratégias para superar barreiras na escola e práticas fundamentadas em pesquisas científicas

Enfrentar as barreiras à inclusão de estudantes com autismo requer uma abordagem integrada, dialógica e comprometida com a transformação do cotidiano escolar. Essa perspectiva demanda a articulação entre professores, profissionais de apoio, gestores, famílias e demais membros da comunidade educativa. Mais do que assegurar a presença física desses estudantes na escola, trata-se de promover mudanças substantivas nas práticas pedagógicas, nas estruturas institucionais e nas concepções socioculturais que, historicamente, sustentaram processos de exclusão e homogeneização no ensino – e que ainda se reproduzem, de forma velada ou explícita, em muitos contextos escolares.

Uma das estratégias centrais para a superação dessas barreiras é a formação continuada dos professores, concebida, não como ação pontual, mas, como processo permanente de reflexão crítica e de desenvolvimento profissional. Essa formação deve contemplar temáticas, como educação inclusiva, mediação pedagógica, comunicação alternativa, Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e ensino estruturado, de modo a qualificar o atendimento às especificidades dos alunos com autismo. Como ressalta Mantoan (2008), a formação docente deve transcender os limites da técnica, incorporando abordagens colaborativas, críticas e humanizadas que estimulem o diálogo, a escuta ativa e o reconhecimento das singularidades dos estudantes, reafirmando a inclusão como prática ética e direito inalienável.

Os relatos dos participantes da pesquisa materializam a insuficiência de suporte formativo e institucional. A professora Clara ressalta: “*A gente tenta fazer o melhor, mas muitas vezes não sabe como agir com as crianças com autismo. Falta formação, falta apoio*”. Na mesma direção, a professora Lírio acrescenta: “*A gente tenta adaptar, mas falta diálogo com a sala comum e tempo pra planejar junto*”. Essas falas revelam que, na ausência de apoio técnico e de tempo destinado ao planejamento coletivo, a mediação pedagógica tende a se fragilizar, ocorrendo de forma desarticulada e desprovida de intencionalidade.

A flexibilização curricular desponta, assim, como componente essencial para a inclusão significativa. Glat e Pletsch (2019) defendem que os currículos devem acolher a diversidade de estilos de aprendizagem por meio de metodologias diferenciadas e avaliações ajustadas às singularidades dos alunos. Entretanto, a psicopedagoga Serena chama atenção para um obstáculo recorrente: “*Ainda existe resistência dos professores em adaptar o conteúdo, porque muitos não foram preparados para isso*”. Essa resistência, associada às fragilidades formativas, compromete a efetividade das práticas inclusivas e a valorização das especificidades de cada estudante.

Outro eixo relevante refere-se ao uso de tecnologias assistivas. Ferramentas como aplicativos de comunicação alternativa, softwares de organização de rotinas e leitores de texto, podem promover maior autonomia e engajamento de estudantes com autismo. Vygotsky (2007) destaca que os instrumentos culturais, quando mediados por adultos experientes, desempenham papel central na potencialização da aprendizagem e na internalização do conhecimento.

No que tange ao ambiente escolar, a acessibilidade física e sensorial também foi sublinhada como fator determinante. A terapeuta ocupacional Mel observa: “*O ambiente influencia muito. Às vezes só de mudar a disposição da sala, criar um espaço mais calmo, a criança consegue participar melhor*”. Essa constatação dialoga com Soares (2020), que ressalta a importância da responsividade sensorial na promoção do engajamento, da concentração e da segurança emocional dos estudantes com autismo.

No âmbito da mediação pedagógica, o professor é compreendido como um agente ativo, sensível e intencional, cuja atuação é determinante no processo de aprendizagem. Vygotsky (1978) e Freire (1996) destacam que o conhecimento se constrói na interação com o outro, sendo o educador responsável por criar condições que favoreçam o avanço dos estudantes em sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Para isso, são necessárias intervenções planejadas, linguagem acessível, estratégias diversificadas e atividades compatíveis com as necessidades e potencialidades individuais de cada aluno.

Feuerstein (1990) aprofunda essa concepção ao apresentar a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), na qual o desenvolvimento cognitivo e social ocorre por meio de intervenções intencionais, planejadas e significativas. A teoria da modificabilidade cognitiva estrutural enfatiza que o potencial de aprendizagem está vinculado à qualidade e à intencionalidade das mediações promovidas pelo educador. No entanto, o material empírico desta pesquisa mostra que, na escola investigada, a mediação ainda ocorre de forma fragmentada e isolada. Como ressalta Estrela: “*Os professores estão fazendo muito, mas cada um no seu canto. Falta uma rede articulada de apoio e formação contínua*”. Essa fala revela a tensão entre o esforço individual dos docentes e a ausência de condições institucionais que sustentem práticas colaborativas de mediação.

A superação das barreiras à inclusão não pode se restringir a ações isoladas de professores; exige o engajamento institucional e o compromisso da gestão escolar com a consolidação de uma cultura inclusiva. Mendes (2010) defende que a liderança escolar deve fomentar o trabalho coletivo, valorizar momentos de planejamento conjunto e garantir apoios pedagógicos contínuos e coerentes com as necessidades da comunidade escolar.

Nesse contexto, ganha relevância o papel das práticas respaldadas por pesquisas científicas, compreendidas como estratégias fundamentadas em estudos que demonstram sua eficácia no atendimento às necessidades específicas de estudantes com autismo. Sua adoção não constitui apenas uma opção metodológica, mas um compromisso ético com a garantia do direito à aprendizagem de qualidade. Como enfatiza Lacerda (2021, p. 97): “A utilização de práticas baseadas em evidências não é uma escolha ideológica, mas uma exigência ética diante do direito à educação de qualidade para todos”.

Essas práticas sinalizam a necessidade de fundamentar a ação pedagógica em pesquisas sistemáticas e rigorosamente validadas, superando o empirismo ou a improvisação docente. Reafirmam que a intencionalidade pedagógica deve ser sustentada por resultados consistentes de pesquisas, assegurando que as estratégias aplicadas não sejam casuais, mas derivadas de estudos replicáveis em diferentes contextos educacionais. Ao mesmo tempo, sublinham a importância de considerar a singularidade de cada estudante, especialmente dos alunos com autismo, de modo que a aplicação de protocolos e metodologias comprovadas se articule ao contexto concreto da sala de aula.

Nessa perspectiva, tais práticas transformam o fazer pedagógico ao deslocá-lo de uma lógica centrada no improviso para uma postura crítica, reflexiva e monitorada, em que a observação, o registro e a reavaliação contínua tornam-se constitutivos do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, promovem a passagem de uma atuação individualizada para um

trabalho colaborativo com equipes multiprofissionais, fortalecendo a rede de apoio institucional. É fundamental destacar que, embora sustentadas pelo rigor científico, essas práticas não se reduzem à reprodução mecânica de técnicas: elas potencializam a construção inventiva da aprendizagem, permitindo que o professor articule referenciais científicos consolidados com a mediação criadora, favorecendo transformações significativas no desenvolvimento dos alunos com autismo.

Estratégias como o Ensino por Tentativas Discretas (DTT), o Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS), as histórias sociais, os ambientes estruturados e o reforço diferencial, não devem ser compreendidas como técnicas descontextualizadas ou de aplicação mecânica, mas como recursos que, quando articulados à mediação pedagógica intencional e sensível, adquirem maior potência educativa. Nessa perspectiva, o papel do professor não se restringe a aplicar protocolos previamente definidos, mas a reinventá-los no encontro com as singularidades dos estudantes.

A seguir, o Quadro 13 apresenta uma sistematização interpretativa das práticas fundamentadas em pesquisas científicas mais recorrentes na literatura especializada, destacando seu potencial quando integradas a uma mediação pedagógica inventiva e responsiva.

Quadro 13 – Exemplos de práticas fundamentadas em pesquisas científicas para alunos com autismo

PRÁTICA	DESCRIÇÃO	REFERÊNCIA
Ensino por Tentativas Discretas (DTT)	Apresentação estruturada de tarefas com reforço imediato	Cooper et al. (2020)
PECS	Sistema de comunicação por troca de figuras para alunos não verbais	Beukelman e Mirenda (2013)
Histórias Sociais	Narrativas que ensinam habilidades sociais e comportamentos esperados	Gray (2010)
Ambientes Estruturados	Uso de rotina visual, organização do espaço e controle sensorial	Schopler et al. (2005)
Reforço Diferencial	Reforço positivo para comportamentos adaptativos e extinção de respostas inadequadas	Cooper et al. (2020)

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O Quadro 13 reúne práticas fundamentadas em pesquisas científicas, amplamente reconhecidas na literatura especializada por sua eficácia no apoio à aprendizagem de estudantes com autismo. Estratégias como o Ensino por Tentativas Discretas (DTT), o PECS, as histórias sociais, os ambientes estruturados e o reforço diferencial articulam-se a princípios teóricos do comportamento e da mediação pedagógica, com potencial para impulsionar o desenvolvimento de habilidades cognitivas, comunicativas e sociais. No entanto, sua implementação nas escolas

públicas brasileiras ainda enfrenta obstáculos significativos, como a escassez de formação específica, a limitação de tempo para planejamento colaborativo e a falta de recursos materiais. Esses entraves sinalizam que tais estratégias não devem ser interpretadas como soluções prontas, mas como instrumentos que demandam intencionalidade pedagógica, sensibilidade às singularidades dos alunos e integração com práticas mediadoras qualificadas.

A Análise do Comportamento Aplicada (ABA), por exemplo, utiliza o DTT para promover mudanças comportamentais, sustentadas pelo reforço positivo. O PECS viabiliza a comunicação funcional de estudantes não-verbais, enquanto as histórias sociais contribuem para a antecipação de rotinas e a internalização de normas sociais. Já os ambientes estruturados, oferecem previsibilidade, organização e segurança emocional. Entretanto, é fundamental que o uso dessas práticas seja criticamente mediado pelo educador, evitando que se convertam em técnicas descontextualizadas ou mecanizadas, desvinculadas das reais necessidades dos alunos e do contexto escolar.

É nessa perspectiva que a teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), de Feuerstein (1997), e a abordagem histórico-cultural de Vygotsky (2007), oferecem subsídios teóricos essenciais. Ambas ressaltam que o desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação intencional e da interação significativa, ancoradas na escuta sensível, na responsividade às necessidades do aluno e na construção de aprendizagens que transcendem o imediatismo, favorecendo a autonomia e o desenvolvimento integral.

Contudo, a realidade das escolas públicas brasileiras ainda impõe barreiras concretas à consolidação dessas práticas. A ausência de formação específica, a escassez de recursos materiais e a sobrecarga de trabalho docente dificultam, tanto o planejamento pedagógico coletivo, quanto o acompanhamento individualizado dos estudantes. Nesse cenário, o Plano de Ensino Individualizado (PEI) emerge como ferramenta estratégica, não apenas para organizar metas e estratégias, mas como espaço de diálogo entre professores, famílias e estudantes, orientando a construção de percursos educativos coerentes com as singularidades de cada aluno. Como resalta Tommasini (2020, p. 104), “o PEI é uma ferramenta indispensável na educação inclusiva, pois permite reconhecer e planejar, de forma concreta, os caminhos mais adequados para o desenvolvimento de cada estudante, respeitando sua singularidade”.

Assim, mais do que aplicar tecnicamente estratégias fundamentadas em pesquisas científicas, é fundamental compreendê-las como instrumentos integrados à mediação pedagógica, sustentados por vínculos afetivos e por uma intencionalidade educativa consciente. A concretização de práticas inclusivas requer, simultaneamente, domínio teórico-metodológico e compromisso ético com o desenvolvimento pleno de cada estudante.

A presente seção buscou analisar os fundamentos legais, os desafios educacionais e as estratégias pedagógicas relacionadas à inclusão de alunos com autismo, nos anos iniciais do ensino fundamental. Ao articular o marco normativo, a revisão de literatura e o material empírico da pesquisa, procurou-se refletir criticamente sobre o cenário das escolas públicas de Aracati-CE, especialmente no que se refere às práticas de mediação pedagógica. A análise demonstrou que, embora haja avanços normativos e conceituais relevantes, persistem entraves estruturais, formativos e institucionais que comprometem a participação plena dos alunos com autismo.

Por outro lado, a valorização de práticas fundamentadas em pesquisas científicas, articuladas ao PEI e à mediação pedagógica inventiva, sinaliza caminhos concretos para a construção de propostas mais equitativas. Essas estratégias, quando mediadas por uma escuta sensível e por vínculos colaborativos, potencializam o desenvolvimento cognitivo, social e comunicativo dos estudantes com autismo.

Dessa forma, esta seção contribui diretamente para o alcance do primeiro objetivo específico da pesquisa, ao oferecer uma leitura crítica das práticas de mediação pedagógica desenvolvidas nas escolas públicas de Aracati-CE. As reflexões aqui apresentadas reforçam a necessidade de ações formativas, institucionais e políticas que consolidem a mediação como eixo estruturante da educação inclusiva.

A próxima seção aprofundará a análise do papel da mediação pedagógica no cotidiano escolar, discutindo sua fundamentação teórica à luz das contribuições de Vygotsky, Feuerstein e outros autores, bem como a importância da parceria com as famílias na construção de práticas educativas mais responsivas e equitativas.

4 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS, ESTRATÉGIAS E ENVOLVIMENTO FAMILIAR

“O que a criança pode fazer com assistência hoje, ela poderá fazer sozinha amanhã.”
(Vygotsky, 1984, p. 86)

A mediação pedagógica, tal como concebida por Vygotsky (2007) e aprofundada por Feuerstein (1997), constitui-se como a ponte entre os saberes já consolidados pelo aluno e aqueles que podem ser potencialmente desenvolvidos. Nessa perspectiva, assume papel central na promoção da aprendizagem significativa e do desenvolvimento integral, sobretudo no atendimento a estudantes com necessidades educacionais específicas. Compreendida como processo intencional de interação, a mediação busca ampliar funções cognitivas, sociais e afetivas, oferecendo condições para que o estudante avance em sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Esta seção tem como propósito discutir os fundamentos teóricos que sustentam a mediação pedagógica e analisar as estratégias empregadas por professores no trabalho com alunos com autismo, enfatizando o papel do docente como agente intencional da aprendizagem e a importância da parceria com as famílias. Parte-se da compreensão de que a mediação não é prática neutra nem técnica descontextualizada, mas ação pedagógica situada, permeada por concepções de sujeito, conhecimento e desenvolvimento. Tais práticas são moldadas pelas condições institucionais, pelo contexto escolar e pelas interações cotidianas.

A educação inclusiva, ao reafirmar o direito inalienável de todos à aprendizagem e à participação social, impõe desafios que não podem ser enfrentados apenas com ajustes pontuais. Requer a construção de ambientes educacionais que assegurem acessibilidade, equidade, colaboração e flexibilização curricular – princípios que orientam tanto o planejamento didático quanto as interações em sala, favorecendo autonomia, pertencimento e a valorização da diversidade como recurso formativo. Nesse sentido, a mediação pedagógica torna-se eixo articulador da efetivação desses princípios no cotidiano escolar.

Longe de ser um recurso técnico adicional, a mediação se configura como prática intencional, ética e responsiva, por meio da qual o professor facilita a apropriação do conhecimento, promove interações sociais e reconhece as singularidades dos estudantes (Vygotsky, 2007; Feuerstein, 1997). Essa centralidade é confirmada pela fala de uma profissional participante da pesquisa: *“A mediação não é algo extra, é o que dá sentido ao que fazemos com cada aluno, especialmente com os que têm autismo”*.

No caso dos estudantes com autismo, a mediação exige refinamento didático e sensibilidade relacional. A diversidade de perfis comunicativos, cognitivos e comportamentais requer do professor ações planejadas, ajustadas e afetivamente investidas. Feuerstein (1997) destaca que, mesmo diante de comprometimentos cognitivos ou neurológicos, a modificabilidade estrutural pode ser promovida por meio de experiências mediadas consistentes e significativas.

Na pesquisa realizada, os profissionais do NAEI relataram que muitos professores ainda se sentem inseguros diante da mediação com alunos autistas. Essa percepção é reforçada pela técnica da SME, Estrela: *“Muitos professores querem ajudar, mas ainda não sabem como mediar, como se aproximar da criança”*. Tais constatações revelam a urgência de consolidar práticas de mediação ancoradas em formação continuada crítica, apoio técnico e diálogo interprofissional com o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Somente assim, será possível transformar a mediação em eixo estruturante da educação inclusiva, evitando que permaneça como esforço individual e fragmentado dos docentes.

No contexto municipal, destaca-se o papel complementar do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do Núcleo de Atendimento Educacional Inclusivo (NAEI) como instâncias estratégicas no apoio à escolarização de alunos com autismo. O AEE, ofertado prioritariamente nas Salas de Recursos Multifuncionais, tem a função de identificar barreiras, elaborar estratégias pedagógicas personalizadas e orientar os professores da sala comum no uso de recursos acessíveis e flexibilizações curriculares. O NAEI, por sua vez, atua de forma mais ampla na rede de ensino, articulando ações de formação continuada, assessoramento técnico e atendimento especializado a estudantes e famílias, quando necessário.

O material empírico da pesquisa revela que a articulação entre os diferentes segmentos da rede ainda é frágil e descontinuada. Como observa Serena, psicopedagoga do NAEI: *“A gente tenta apoiar, mas nem sempre conseguimos chegar em todas as escolas”*. A professora Clara complementa: *“Às vezes precisamos do AEE para ajudar no planejamento, mas o retorno demora”*. Essas falas denunciam tensões estruturais que ultrapassam o esforço individual dos profissionais e indicam a ausência de mecanismos institucionais permanentes de articulação. Tal cenário aponta para a necessidade de políticas públicas consistentes que assegurem o fortalecimento do trabalho em rede, garantindo suporte contínuo às práticas pedagógicas inclusivas.

Entre as estratégias mediadoras mais mencionadas nos relatos e na literatura, destacam-se:

- Flexibilização curricular e uso de materiais visuais estruturados, como rotinas ilustradas, quadros de horários e scripts sociais;
- Tecnologias assistivas, como aplicativos de comunicação alternativa e softwares organizadores de tarefas;
- Ambientes estruturados e sensorialmente acolhedores, com organização clara do espaço, cantinhos de autorregulação e previsibilidade nas transições;
- Interações sociais mediadas, que promovem a participação dos alunos em grupos colaborativos, jogos simbólicos e atividades de convivência;
- Flexibilização do tempo didático, respeitando o ritmo de aprendizagem e promovendo avaliações diferenciadas.

Essas ações ganham sentido no interior de uma proposta pedagógica que reconhece a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como espaço privilegiado de intervenção docente (Vygotsky, 2001). O professor, ao atuar como mediador, identifica o ponto em que o aluno se encontra e propõe desafios possíveis de serem superados com apoio – ativando o potencial de aprendizagem e ampliando o repertório cognitivo, comunicativo e relacional.

É preciso, no entanto, ressaltar que a mediação pedagógica não se restringe a métodos ou técnicas isoladas. Ela exige uma postura investigativa, escuta qualificada e compromisso com a construção de vínculos. Como destaca Mantoan (2008), o êxito da inclusão depende, sobretudo, da qualidade das relações estabelecidas no cotidiano escolar.

Outro elemento central identificado na pesquisa foi o papel das famílias como parceiras no processo de mediação. Como afirma Serena: *“Quando a família participa, tudo muda. A criança avança mais, e o professor também se sente mais seguro”*. Essa fala revela que a escuta parental amplia a compreensão das singularidades do aluno e possibilita o alinhamento de estratégias entre escola e casa, favorecendo a continuidade da mediação nos diferentes contextos de vida.

Reitera-se, assim, que a mediação pedagógica constitui a base essencial para a concretização de uma educação inclusiva em sua dimensão plena. Sua potência está diretamente vinculada à qualidade da formação docente, ao diálogo articulado com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), à colaboração com as famílias e ao compromisso coletivo em enfrentar as barreiras que ainda restringem a aprendizagem de estudantes com autismo. Entendida como princípio ético, relacional e pedagógico da inclusão, a mediação demanda

intencionalidade, sensibilidade e preparo profissional para responder às singularidades de cada estudante.

Nesse cenário, o professor emerge como figura central, atuando como agente na criação de ambientes de aprendizagem acolhedores, na construção de vínculos e na promoção de interações significativas. A próxima subseção, portanto, volta-se à análise das especificidades desse papel docente, com ênfase nas estratégias mobilizadas no cotidiano escolar para favorecer o desenvolvimento integral dos alunos com autismo.

4.1 O papel do professor mediador e suas estratégias com alunos com autismo

A figura do professor mediador é essencial na consolidação de práticas pedagógicas inclusivas, sobretudo diante dos desafios impostos pelo ensino de estudantes com autismo. Longe de limitar-se à transmissão de conteúdos, sua atuação demanda intencionalidade e sensibilidade para integrar as singularidades dos alunos aos objetivos educacionais da turma. Para isso, é necessário que o docente desenvolva competências pedagógicas, emocionais e sociais, assumindo uma postura reflexiva, colaborativa e atenta às múltiplas formas de aprendizagem que emergem no cotidiano escolar.

Para que a mediação pedagógica seja efetiva, é imprescindível que o professor compreenda profundamente as especificidades do autismo, especialmente em relação à comunicação, interação social, cognição e comportamento. Reconhecendo as potencialidades, interesses e formas alternativas de expressão dos estudantes, o docente pode planejar experiências educativas que respeitem os ritmos individuais e promovam o desenvolvimento global. Nesse sentido, Cunha (2016) destaca a relevância de práticas centradas no sujeito, sensíveis às suas formas singulares de aprender e se comunicar, como eixo de uma pedagogia responsiva e inclusiva.

Segundo Tardif (2002), a prática docente se estrutura na articulação entre saberes científicos, práticos e contextuais, exigindo do professor um posicionamento crítico e reflexivo diante de sua atuação. O professor mediador, ao interpretar as respostas dos alunos frente às propostas pedagógicas, deve ser capaz de ajustar estratégias, diversificar recursos e transformar o cotidiano escolar em um campo fértil para a experimentação e a construção coletiva do conhecimento.

A mediação pedagógica ultrapassa os limites da dimensão cognitiva, abrangendo também aspectos emocionais e relacionais que são fundamentais para a aprendizagem. Conforme argumenta Mantoan (2008), a inclusão escolar implica criar condições para o

estabelecimento de vínculos significativos, nos quais o pertencimento e a convivência com os pares se tornam fontes de desenvolvimento mútuo. Nesse contexto, estratégias como rodas de conversa, projetos interdisciplinares e jogos colaborativos, configuram-se como práticas potentes para promover interações educativas que fortalecem a mediação.

A linguagem ocupa um lugar central na mediação pedagógica, especialmente quando se trata de alunos com autismo, que frequentemente utilizam formas alternativas de comunicação, como gestos, pictogramas ou dispositivos digitais. Nessa perspectiva, é papel do professor reconhecer, interpretar e legitimar essas expressões, garantindo que os estudantes tenham condições reais de participação no ambiente escolar. Feuerstein (1997) ressalta que uma mediação intencional e qualificada é capaz de expandir as possibilidades de comunicação e de construção de sentido, mesmo em situações marcadas por desafios expressivos mais complexos.

A formação continuada constitui-se como pilar fundamental para o fortalecimento da mediação pedagógica inclusiva. A participação em cursos, seminários e espaços formativos permite aos professores ampliarem seus repertórios teóricos e práticos, além de favorecer o diálogo coletivo e a troca de experiências. Mendes (2010) defende que o desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo, intrinsecamente relacionado ao compromisso ético com a justiça educacional, a equidade e a garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes.

O material empírico aponta que muitos docentes ainda enfrentam desafios significativos na implementação de práticas mediadoras eficazes. Essa realidade é sintetizada pela técnica da SME, Estrela, ao afirmar: *“Muitos professores querem ajudar, mas ainda não sabem como mediar, como se aproximar da criança”*. Tal constatação não se restringe a um déficit individual de saberes, mas revela uma lacuna estrutural de formação que compromete a segurança docente e, conseqüentemente, a intencionalidade das práticas pedagógicas. Enfrentar esse desafio requer políticas educacionais consistentes, voltadas à formação continuada crítica e situada, além da consolidação de redes de apoio. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) assume papel estratégico, pois sua atuação técnica pode orientar, qualificar e fortalecer o planejamento pedagógico nas escolas, favorecendo uma mediação mais responsiva às singularidades dos estudantes com autismo.

Além de sua atuação em sala de aula, o professor mediador exerce, também, uma função social e política, ao assegurar os direitos educacionais dos estudantes com autismo. Sua prática não se limita à transmissão de conteúdos ou ao uso de recursos específicos, mas deve estar ancorada em princípios de equidade, acessibilidade e participação, que se articulam diretamente com a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e com a teoria da modificabilidade cognitiva

de Feuerstein. Nessa direção, o docente contribui para a construção de uma cultura escolar que reconhece a diversidade como valor ético e como fundamento da prática pedagógica inclusiva. Ao assumir esse papel, o professor se torna não apenas facilitador da aprendizagem, mas agente de transformação institucional, tensionando barreiras estruturais e reafirmando a escola como espaço público de justiça social e de garantia de direitos.

Feuerstein (1997), com sua teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, oferece um aporte relevante ao destacar que todo sujeito é potencialmente modificável, desde que inserido em contextos de aprendizagem mediados de forma intencional e afetiva. Nessa perspectiva, cabe ao professor provocar mudanças cognitivas por meio de intervenções planejadas e alinhadas à realidade e às singularidades de cada estudante.

Entre as estratégias destacam-se o uso de recursos visuais estruturados, como quadros de rotina, pictogramas e cronogramas, que auxiliam na organização do pensamento e da rotina escolar, reduzindo a ansiedade e promovendo autonomia (Soares, 2020). A adequação curricular, por sua vez, possibilita a flexibilização de conteúdos, metodologias e avaliações, tornando o ensino mais acessível e significativo (Chiote, 2013).

Tecnologias assistivas, como softwares educativos, aplicativos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) e dispositivos digitais, ampliam as formas de acesso e expressão. Esses recursos, quando utilizados com intencionalidade pedagógica, funcionam como instrumentos mediadores da aprendizagem. Além disso, atividades colaborativas e interativas, como jogos e dramatizações, contribuem para o desenvolvimento socioemocional e para o fortalecimento dos vínculos afetivos.

A formação docente precisa ocorrer de maneira contínua, situada e colaborativa, promovendo a análise crítica das práticas cotidianas e a construção coletiva de soluções pedagógicas. Isso inclui valorizar os saberes da prática, fomentar o planejamento articulado e garantir o apoio institucional necessário à profissionalização docente.

A articulação com as famílias e com os profissionais da rede de apoio é igualmente fundamental. A escuta ativa e o diálogo permanente favorecem a construção conjunta de estratégias mais coerentes com as necessidades dos alunos, promovendo uma rede de suporte mais efetiva.

Dentre as estratégias de mediação que podem ser implementadas, destacam-se:

- Rotinas estruturadas: proporcionam previsibilidade e segurança emocional;
- Suportes visuais: cronogramas, cartões de instrução e esquemas visuais que organizam a compreensão e a ação;
- Sessões de ensino social: jogos cooperativos e dramatizações para estimular a interação;

- Organização do ambiente: ajustes físicos e controle de estímulos sensoriais para evitar sobrecargas;
- Tecnologia assistiva: uso de CAA, softwares e dispositivos digitais para ampliar as possibilidades comunicativas e cognitivas;
- Planejamento colaborativo: articulação entre escola, família e equipe multidisciplinar para assegurar coerência e personalização da mediação.

Essas ações estão sistematizadas no Quadro 14, que organiza as estratégias mediadoras segundo diferentes dimensões (curricular, didático-metodológica, tecnológica, espacial, social, temporal, formativa, afetiva e familiar), articulando cada uma delas com fundamentos teóricos e instrumentos pedagógicos específicos.

Quadro 14 – Estratégias mediadoras para alunos com autismo

DIMENSÃO	ESTRATÉGIA MEDIADORA	DESCRIÇÃO	FUNDAMENTAÇÃO	INSTRUMENTO/REFERÊNCIA
Curricular	Flexibilização curricular individualizada (PEI)	Planejamento de conteúdos e objetivos com base no perfil do aluno.	Feuerstein (1997); Glat e Pletsch (2019); material empírico da pesquisa	Plano Educacional Individualizado – PEI
Didático-metodológica	Recursos visuais estruturados (rotinas, agendas, imagens)	Organização e antecipação das atividades escolares.	TEACCH; ABA; entrevistas com NAEI e professor	Programa TEACCH
Tecnológica	Tecnologia assistiva e comunicação alternativa	Uso de ferramentas digitais e CAA para ampliar o acesso à aprendizagem.	Vygotsky (2007); relato da terapeuta ocupacional	TEACCH; ABA
Espacial e sensorial	Organização do ambiente físico e responsividade sensorial	Redução de estímulos, espaços de autorregulação	Soares (2020); entrevista com terapeuta ocupacional	TrilhaTEA; PEI
Interacional e social	Estratégias de interação (jogos, tutoria entre pares)	Estímulo à socialização e vínculos afetivos.	Vygotsky (2001); Mantoan (2003); material empírico da pesquisa	PEI; práticas fundamentadas em pesquisas científicas
Temporal	Flexibilização do tempo de tarefas e avaliações	Ajuste ao ritmo de aprendizagem e condições de atenção.	Glat e Pletsch (2019); entrevistas	TrilhaTEA; práticas da ABA

Formativa	Formação continuada colaborativa	Espaço reflexivo para desenvolvimento de estratégias inclusivas.	Nóvoa (1992); Tardif (2002); relatos dos professores	Modelo da Experiência de Aprendizagem Mediada – Feuerstein
Afetiva e relacional	Criação de vínculos e ambiente emocionalmente seguro	Estabelecimento de confiança e segurança emocional.	Mantoan (2008); entrevistas com profissionais do NAEI	Afetiva e relacional
Família e escola	Envolvimento familiar no planejamento pedagógico	Escuta ativa e construção conjunta de estratégias.	Declaração de Salamanca (1994); relatos com SME	Família e escola

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O Quadro 14 sintetiza, de forma analítica, os principais eixos da mediação pedagógica voltada aos alunos com autismo. Ele revela que a mediação precisa ser multilateral, integrando aspectos curriculares, tecnológicos, afetivos e formativos. Ao articular estratégias, como o Plano Educacional Individualizado (PEI), o uso de tecnologia assistiva e a reorganização do ambiente escolar, o quadro sinaliza que a efetividade da mediação depende da intencionalidade pedagógica e da articulação entre teoria e prática. A fundamentação teórica apresentada – que inclui autores como Feuerstein, Vygotsky, Mantoan, Glat e Pletsch – confere robustez à proposta, ao passo que a inclusão do material empírico da pesquisa de campo, reforça sua aplicabilidade concreta. Assim, o quadro não apenas resume estratégias, mas aponta caminhos possíveis para a construção de uma prática mediadora ética, responsiva e transformadora.

Por fim, a avaliação contínua das estratégias mediadoras é essencial. A escuta das famílias, dos estudantes e da equipe escolar fornece subsídios valiosos para ajustes nas práticas e para o aprimoramento das intervenções. Reconhecer e celebrar os avanços, mesmo que sutis, contribui para fortalecer a autoestima dos alunos e consolidar uma mediação pedagógica verdadeiramente inclusiva. A atuação do professor mediador deve ser compreendida como um processo em permanente reconstrução, pautado na intencionalidade, na escuta e no compromisso ético com o direito à aprendizagem de todos.

Finalmente, reconhecer e celebrar os progressos, ainda que sutis, fortalece a autoestima dos alunos e os incentiva a avançar. Com empatia, intencionalidade e compromisso ético, é possível consolidar uma mediação pedagógica inclusiva, que valoriza cada sujeito em sua singularidade e potencial de aprendizagem.

4.2 A Mediação para Vygotsky e Feuerstein

A mediação pedagógica ocupa um lugar central nas discussões sobre educação inclusiva, especialmente quando se trata da aprendizagem de alunos com autismo. As observações de campo e as entrevistas realizadas nesta pesquisa mostraram que a ausência de estratégias mediadoras intencionais compromete significativamente o processo de ensino-aprendizagem. Como afirmou a professora da sala comum, Clara: *“Às vezes eu não sei como aproximar o conteúdo do aluno com autismo, ele fica alheio à atividade”*. Essa fala revela não apenas uma limitação individual, mas a fragilidade formativa e a necessidade de planejamento colaborativo entre os diferentes profissionais da escola. Em contrapartida, experiências registradas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) apontaram o potencial das práticas colaborativas para flexibilizar conteúdos, estruturar rotinas e promover ambientes de aprendizagem mais acessíveis.

Antes de ser vinculada especificamente ao autismo, a noção de mediação já era amplamente discutida no campo da didática e da prática docente. Perrenoud (2000), Libâneo (2001) e Machado (2000) destacam que ensinar vai além da transmissão de conteúdos: requer escuta ativa, diagnóstico das necessidades educacionais e reorganização do percurso pedagógico. Essa concepção dialoga com as incertezas relatadas pelos participantes da pesquisa, que frequentemente expressaram dúvidas sobre como iniciar e sustentar práticas inclusivas. Como sintetizou a professora do AEE, Lírio: *“Muitas vezes o professor quer fazer, mas não sabe por onde começar”*. Essa fala traduz o dilema recorrente de professores que reconhecem a importância da mediação, mas carecem de formação contínua e apoio institucional para torná-la prática efetiva. Nesse sentido, reafirma-se que a mediação não pode ser reduzida a improvisos cotidianos, mas precisa ser compreendida como prática estruturante, articulando teoria, experiência docente e compromisso ético com a inclusão.

Com base nessas concepções, a mediação é compreendida como ação planejada e ética, que cria condições simbólicas e materiais para que todos os estudantes avancem em seus processos de aprendizagem. No caso do autismo, envolve dimensões específicas, como o uso de pistas visuais, a estruturação de rotinas, a flexibilização de objetivos pedagógicos e a utilização de linguagem acessível. Práticas observadas no AEE, como o desdobramento passo a passo das tarefas, mostraram-se eficazes para favorecer a participação ativa dos estudantes e reforçam que a mediação, quando intencional, é decisiva para construir percursos de aprendizagem responsivos e inclusivos.

A teoria histórico-cultural, de Vygotsky (2001), fornece base sólida para esse entendimento ao afirmar que o desenvolvimento humano se dá por meio da interação social mediada. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) descreve o espaço entre o que o estudante realiza sozinho e aquilo que pode realizar com o apoio de um mediador qualificado. Esse apoio pode vir do professor, de colegas ou de ferramentas culturais, e deve considerar as formas singulares de ser, sentir e aprender de cada aluno. Nesta pesquisa, observou-se que, quando a atividade pedagógica foi mediada de forma sensível, surgiram avanços concretos: *“Quando consigo olhar nos olhos dele e usar imagens, ele se envolve muito mais”*, relatou a professora Clara. Esse exemplo mostra como a ZDP pode se tornar espaço de cognição inventiva, no qual o estudante, a partir de interações mediadas, cria novos modos de significar e aprender.

A abordagem de Reuven Feuerstein (1997) aprofunda essa compreensão ao formular a teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, sustentada na Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM). Nessa perspectiva, o mediador não é um mero facilitador, mas um agente transformador que seleciona estímulos relevantes, organiza o ambiente e promove generalizações cognitivas capazes de ampliar a autonomia intelectual do estudante. Esse princípio foi revelado em práticas observadas em sala de aula, como no momento em que a professora Clara replanejou uma atividade, encorajando o aluno: *“Vamos tentar de outra forma, você consegue”*. Mais do que ajustar a tarefa, a mediação possibilitou a invenção de um novo percurso de aprendizagem, reafirmando a cognição inventiva como dimensão constitutiva da EAM.

É nesse ponto que a perspectiva de Kastrup (2004) e Moraes (2002) ampliam o horizonte interpretativo da mediação, ao conceber a aprendizagem como processo criativo, coletivo e transformador. Diferentemente de uma visão reducionista, que entende aprender como mera apropriação de conteúdos previamente estruturados, a noção de cognição inventiva sugere que cada encontro pedagógico é também um espaço de criação de novos modos de conhecer, ensinar e participar. Em diálogo com a Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1991) e com a EAM de Feuerstein (1990), essa concepção desloca a ênfase da reprodução para a invenção: aprender, sobretudo no contexto da inclusão, significa produzir sentidos singulares e coletivos que reconfiguram, tanto os percursos dos alunos com autismo, quanto a prática docente. Nesse sentido, a mediação pedagógica deixa de ser um dispositivo de compensação e se consolida como campo inventivo de transformação da escola em espaço democrático, acessível e criador.

Todavia, o potencial transformador dessas teorias encontra limites concretos no cotidiano escolar. A operacionalização da ZDP requer tempo, observação individualizada e

acompanhamento contínuo, condições, muitas vezes, inviáveis em turmas numerosas e com infraestrutura precária. Da mesma forma, a EAM demanda formação especializada e planejamento sistemático, ainda frágeis em redes públicas de ensino. Como destacou a professora: *“A gente faz o que pode, mas sem apoio fica pesado”*, revelando não apenas a sobrecarga docente, mas também a insuficiência institucional. Tais limites, mostram que a mediação pedagógica depende de condições estruturais e políticas para se efetivar, e não apenas da boa vontade e do esforço individual do professor.

A Análise do Comportamento Aplicada (ABA), embora oriunda do campo behaviorista, também tem sido mobilizada no contexto do autismo. Estratégias como reforço positivo, ensino estruturado e análise funcional do comportamento, têm mostrado eficácia no ensino de habilidades acadêmicas e sociais. Durante um encontro formativo, uma professora afirmou: *“Quando uso recompensas, o aluno participa mais”*. Contudo, cabe enfatizar que, se aplicada de forma rígida e descontextualizada, a ABA corre o risco de reduzir a mediação a respostas mecânicas, ignorando dimensões afetivas, culturais e subjetivas. Portanto, sua aplicação no contexto escolar deve ser crítica, ética e articulada a princípios de inclusão, de modo a dialogar com as perspectivas de Vygotsky e Feuerstein.

As contribuições de Vygotsky e Feuerstein ampliam a compreensão da mediação para além da técnica, integrando aspectos psicológicos, sociais e culturais do desenvolvimento humano. Vygotsky concebe o professor como mediador do desenvolvimento, mobilizando funções psicológicas superiores por meio da linguagem, dos signos e dos instrumentos culturais. Feuerstein, por sua vez, sustenta que a modificação cognitiva é possível, mesmo diante de limitações neurológicas, desde que exista mediação intencional, significativa e afetivamente sustentada. Apesar das diferenças conceituais, ambos convergem ao conceber a mediação como prática relacional, situada e responsiva, que se realiza no encontro entre sujeitos.

Autores como Rego (2010) e Smolka (2000) reforçam que a mediação ocorre nas interações sociais e não é neutra, sendo atravessada por sentidos, histórias e relações de poder. Freitas (2003) acrescenta que mediar implica reconhecer o aluno como sujeito de direitos e produtor de sentidos, enquanto Chiote (2013) destaca a necessidade de conectar o conhecimento escolar às experiências de vida dos estudantes. Essas perspectivas dialogam diretamente com a noção de cognição inventiva, que compreende a aprendizagem como invenção compartilhada de significados, construída no encontro entre professor, aluno e contexto sociocultural.

Todavia, como alerta Mantoan (2008), a mediação não pode se sustentar apenas na disposição individual do professor: são indispensáveis o respaldo institucional, políticas

públicas inclusivas e a articulação entre escola e família. O material empírico confirma que o planejamento colaborativo, a formação continuada e a valorização da escuta são condições fundamentais para que a mediação se concretize como prática inclusiva e inventiva. Refletir sobre a mediação pedagógica, portanto, é afirmar o ensino como processo dialógico e dinâmico, sustentado pela escuta, pela sensibilidade e pelo compromisso ético do educador. É reconhecer que, quando ancorada na cognição inventiva, a mediação não apenas aproxima o aluno do conhecimento, mas também abre caminhos inéditos de significação, promovendo uma escola verdadeiramente inclusiva e socialmente justa.

Dessa forma, a mediação pedagógica se configura como um processo inventivo, sustentado por bases teóricas consistentes e tensionado pelas condições concretas da escola pública. Se, por um lado, os referenciais de Vygotsky, Feuerstein, Kastrup e Moraes revelam a potência criadora da aprendizagem mediada, por outro, a realidade docente ressalta que tais práticas só se consolidam quando encontram respaldo institucional, formação continuada e redes de apoio efetivas. Nesse cenário, a participação da família emerge como elemento decisivo: ela amplia os espaços de mediação para além da sala de aula, fortalece a corresponsabilidade entre escola e comunidade e contribui para que as invenções pedagógicas ganhem continuidade no cotidiano dos estudantes. É, nesse sentido, que se torna necessário discutir a centralidade da família no processo de aprendizagem inclusiva, tema abordado na seção seguinte.

4.3 A importância da família no processo de aprendizagem

A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva para alunos com autismo requer, não apenas, a atuação qualificada dos professores e a mediação pedagógica no espaço escolar, mas também o fortalecimento de vínculos entre a escola e a família. Essa parceria é fundamental para ampliar as possibilidades de aprendizagem, promover a continuidade das estratégias educativas e assegurar o respeito à singularidade de cada estudante. A Constituição Federal (Brasil, 1988) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) reconhecem a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, reforçando a corresponsabilidade entre diferentes agentes no processo educativo. No entanto, essa corresponsabilidade precisa ser compreendida para além da divisão de tarefas: trata-se de um compromisso ético e político que requer diálogo constante, escuta ativa e cooperação mútua.

De acordo com Oliveira (2010), a relação entre escola e família deve se pautar pelo reconhecimento da família como sujeito pedagógico, cujas experiências, conhecimentos e

percepções contribuem diretamente para a compreensão do aluno e para a construção de práticas inclusivas. Esse entendimento desloca a família da posição passiva de coadjuvante para a de parceira ativa na produção do conhecimento e na mediação do desenvolvimento. O material empírico da pesquisa confirma essa perspectiva ao mostrar que, quando as famílias são efetivamente envolvidas, há maior engajamento dos estudantes e mais coerência entre as ações escolares e as demandas individuais das crianças. Como afirmou a professora Clara: *“Quando a gente conversa com a família, entende melhor o que funciona para aquela criança. Isso muda tudo no planejamento”*.

A escuta das famílias, portanto, não pode ser reduzida a um espaço de repasse de informações ou orientações pedagógicas, mas deve ser reconhecida como processo formativo também para a própria escola. A mediação familiar, quando valorizada, contribui para a construção de vínculos afetivos e cognitivos consistentes, refletindo-se positivamente no desempenho escolar e na autonomia dos estudantes com autismo. Como destacam Dessen e Polonia (2007, p. 335), “a relação escola-família constitui-se em um dos contextos mais significativos de desenvolvimento, influenciando mutuamente os processos educativos formais e informais”. Ao assumir a família como parceira e fonte legítima de saberes, a escola amplia sua capacidade de empatia, enriquece seu repertório de estratégias e fortalece a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas e responsivas.

A literatura especializada também aponta que a qualidade da interação entre escola e família influencia diretamente o desenvolvimento da criança. Moll (2004) ressalta que práticas de parceria baseadas na confiança, no respeito mútuo e na valorização dos saberes familiares contribuem para criar um ambiente educacional mais responsivo e inclusivo. Isso implica repensar as formas de comunicação, de acolhimento e de construção coletiva do projeto pedagógico, superando visões tecnicistas e centralizadoras da ação docente.

No contexto do autismo, essa articulação torna-se ainda mais relevante, considerando as especificidades comunicacionais, comportamentais e sensoriais desses estudantes. As famílias, por conviverem cotidianamente com os desafios e potencialidades das crianças, acumulam saberes que podem enriquecer o planejamento pedagógico, a diversificação das atividades e o manejo das interações em sala de aula. A psicopedagoga Serena destacou: *“Tem família que traz ideias incríveis, porque conhece bem a criança. Quando a gente escuta de verdade, aprende muito”*.

Contudo, a pesquisa também revelou que essa parceria nem sempre se concretiza de forma efetiva. Muitas escolas ainda mantêm uma lógica verticalizada de relação com as famílias, centrada na transmissão de informações e na cobrança de comportamentos, sem

abertura ao diálogo e à construção compartilhada de estratégias pedagógicas. Isso reafirma a necessidade de repensar práticas institucionais e investir na formação de professores para a valorização da escuta como ferramenta pedagógica e de inclusão.

Assim, a participação da família não se limita ao apoio logístico ou emocional, mas configura-se como elemento central da mediação pedagógica. A corresponsabilidade entre escola e família deve ser construída sobre bases dialógicas e colaborativas, que reconheçam a criança como sujeito integral e a educação como processo coletivo. Quando há alinhamento entre ações escolares e práticas familiares, cria-se uma rede de suporte ampliada, capaz de sustentar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com autismo em múltiplos contextos – configurando não apenas uma boa prática, mas um princípio político-pedagógico da inclusão.

A presente seção aprofundou a compreensão da mediação pedagógica como instrumento central na promoção de uma educação inclusiva e responsiva às necessidades dos alunos com autismo. Inicialmente, foram apresentados os pressupostos teóricos que sustentam essa prática, com destaque para as contribuições de Vygotsky e Feuerstein, que reconhecem a aprendizagem como processo mediado, socialmente situado e culturalmente construído. A mediação, nesses marcos teóricos, vai além da simples reorganização dos conteúdos, assumindo um caráter intencional, ético e relacional, capaz de favorecer o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social de todos os estudantes

Na sequência, foram discutidas estratégias pedagógicas mediadoras, ressaltando que práticas, como o uso de recursos visuais, rotinas estruturadas, ensino individualizado e atividades fundamentadas em pesquisas científicas, se apresentam eficazes quando articuladas a uma postura docente sensível e reflexiva. O material empírico revelou que, quando o professor assume o papel de mediador, mobilizando diferentes linguagens e respeitando os modos de aprender de seus alunos, amplia-se a participação, o engajamento e a construção de sentidos no processo educativo.

Por fim, destacou-se o papel da família como parceira essencial na mediação pedagógica. A corresponsabilidade entre escola e família, fundamentada na escuta ativa, na valorização dos saberes familiares e na construção colaborativa de estratégias, potencializa os efeitos da mediação e contribui para a construção de uma rede de apoio sólida e coerente com os princípios da inclusão. A escuta das famílias, mais do que uma ação pontual, constitui-se em prática formativa para a escola, ampliando horizontes e desafiando concepções cristalizadas sobre o ensino e a aprendizagem.

Assim, compreende-se que a mediação pedagógica, no contexto da educação de alunos com autismo, exige não apenas preparo técnico, mas também sensibilidade, abertura ao diálogo

e compromisso com a diversidade. Ela só se concretiza plenamente quando articulada a políticas inclusivas, formação continuada e uma cultura escolar que reconheça todos como sujeitos de direitos e de aprendizagem. A mediação torna-se, portanto, uma ponte entre os desafios cotidianos da escola e as possibilidades de transformação, reafirmando a educação como um direito de todos e um compromisso coletivo. Na próxima seção, será articulada à realidade empírica do município de Aracati-CE, onde as práticas de mediação serão analisadas à luz do material empírico da pesquisa de campo, das entrevistas com professores e profissionais, e dos documentos institucionais.

5 PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ARACATI-CE: UMA ANÁLISE CONTEXTUALIZADA

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra.”
(Freire, 1987, p. 17)

Após o aprofundamento dos fundamentos teóricos que sustentam a mediação pedagógica no contexto da educação inclusiva, esta seção apresenta uma análise do cenário empírico da pesquisa realizada no município de Aracati-CE. O objetivo é compreender como os princípios da mediação e da inclusão se concretizam – ou enfrentam obstáculos – no cotidiano escolar, com base em informações quantitativas, observações de campo e entrevistas com profissionais da educação. Embora a escuta de professores e técnicos da gestão tenha sido fundamental para a compreensão do contexto, observa-se a ausência das vozes dos estudantes e de suas famílias nos registros oficiais, o que configura uma lacuna significativa para uma abordagem inclusiva e democrática.

Localizado no litoral leste do Ceará, a cerca de 150 km de Fortaleza, Aracati possui uma população estimada de 75.113 habitantes (IBGE, 2022) e uma expressiva relevância histórico-cultural. Nos últimos anos, o município tem investido na ampliação e qualificação da rede pública de ensino, composta atualmente por 52 unidades escolares, que incluem centros de educação infantil, creches em tempo integral, escolas de Ensino Fundamental e uma unidade voltada à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Entre as ações institucionais mais recentes voltadas à inclusão, destacam-se a implantação do regime de tempo integral em algumas escolas, a distribuição de kits escolares, a aquisição de tecnologias educacionais e reformas estruturais para garantir acessibilidade. Em 2022, quatro escolas ainda não dispunham de rampas de acesso ou salas de recursos multifuncionais plenamente acessíveis, o que mobilizou a Secretaria Municipal de Educação (SME) a promover adequações físicas e pedagógicas voltadas à ampliação das condições de inclusão.

Segundo dados do Censo Escolar/INEP (2023), a rede municipal passou de 10.761 matrículas, em 2023, para 11.733, em 2024. A matrícula de estudantes com deficiência também aumentou, especialmente de alunos com diagnóstico de autismo. O Quadro 15 a seguir apresenta a evolução desses dados ao longo dos últimos sete anos:

Quadro 15 – Quantidade de alunos por deficiência na rede municipal de Aracati-CE

DEFICIÊNCIA	ANO
-------------	-----

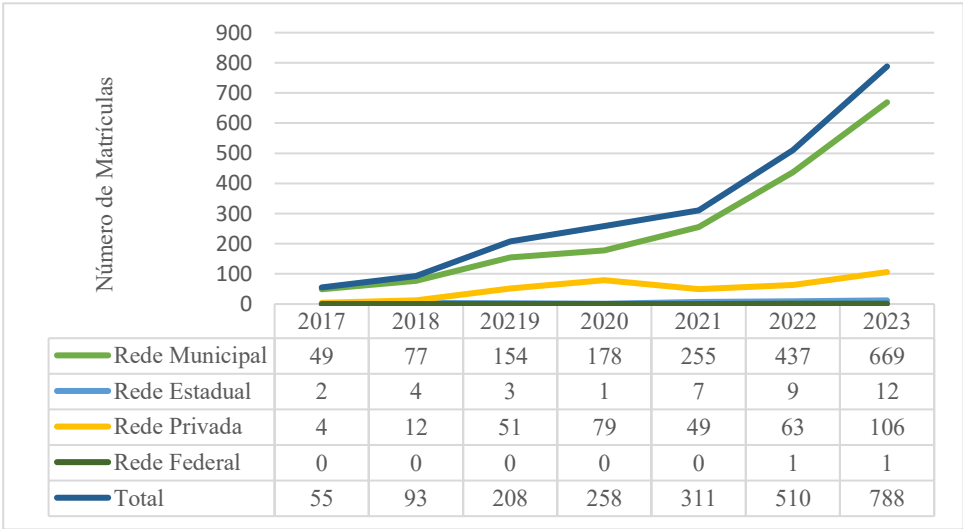
	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Baixa Visão	48	37	39	45	46	46	36
Cegueira	2	2	2	2	4	4	3
Deficiência Auditiva	10	14	20	16	18	29	23
Deficiência Física	65	67	59	57	60	80	81
Surdez	16	12	11	11	12	12	13
Surdocegueira	0	0	0	0	0	0	0
Monocular	0	0	0	0	0	0	0
Deficiências Múltiplas	36	43	40	33	44	61	59
Autismo	44	68	154	178	255	437	669
Superdotação	0	0	0	2	2	4	6

Fonte: Elaborado pela Autora (2024), com base nos dados do Censo Escolar/INEP

O crescimento expressivo nas matrículas de alunos com autismo revela avanços nas políticas de acesso, mas também impõe desafios urgentes à prática pedagógica. A inclusão, para além de uma presença física na escola, requer mediações intencionais, sensíveis e contextualizadas, que favoreçam a participação ativa, a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Dados do INEP (2024) apontam que a taxa de matrícula na Educação Especial, entre crianças e adolescentes de 4 a 17 anos, passou de 94,2%, em 2022, para 95%, em 2023. No caso específico do autismo, registros da CEIPE/SEDUC (2025), indicam que Aracati tem vivenciado a ampliação das matrículas em salas regulares, o que requer estratégias de mediação cada vez mais refinadas e colaborativas. O Gráfico 3, a seguir, aponta essa progressão:

Gráfico 3 – Matrícula de alunos com autismo no município de Aracati-CE



Fonte: COADE. Dados educacionais do município de Aracati – CE. Documento interno. Enviado por e-mail à autora. Aracati (2025).

Essa expansão da matrícula de alunos com autismo está diretamente vinculada a políticas de inclusão que envolvem a contratação de professores do AEE, cuidadores, aquisição de recursos didáticos e o fortalecimento do NAEI. A disponibilização da Inclusoteca – conjunto de materiais acessíveis – e o uso de tecnologias assistivas também compõem esse esforço.

No entanto, os desafios da inclusão escolar ultrapassam a esfera normativa e estrutural. A prática cotidiana nas escolas, revelada nas entrevistas e observações de campo, mostra um cenário permeado por inseguranças docentes e lacunas formativas, dificultando a consolidação de práticas pedagógicas efetivamente inclusivas. Como relata a professora Lírio: *“Tem aluno que se comunica bem e participa, mas sem mediação ele se desorganiza, se isola... A gente precisa estar atento o tempo todo”*. Essa fala revela não apenas a complexidade das interações em sala de aula, mas também aos desafios relacionados ao planejamento colaborativo e a ausência de suporte técnico continuado. Nesse mesmo sentido, a técnica da SME, Estrela aponta: *“O desejo de incluir existe, mas esbarra na falta de formação e no acúmulo de funções do professor. Muitos se sentem sozinhos diante de situações difíceis em sala”*.

A insegurança dos professores, portanto, não se resume à ausência de conhecimento técnico, mas é atravessada por fatores estruturais, como a descontinuidade das formações, a sobrecarga de trabalho e a carência de políticas de valorização docente – elementos que comprometem a mediação pedagógica, entendida aqui como um processo intencional, interativo e culturalmente situado (Vygotsky, 1991; Feuerstein, 1990).

As variações no nível de suporte necessário, entre os diferentes perfis do espectro do autismo, configuram-se como um aspecto crítico no contexto escolar. Estudantes classificados no nível 1 do autismo, conforme o DSM-5 (APA, 2014), tendem a sinalizar maior autonomia, o que frequentemente é interpretado como indício de fácil inserção nas rotinas escolares. No entanto, essa percepção pode desconsiderar as barreiras institucionais, relacionais e pedagógicas que ainda persistem. Mesmo nesses casos, a mediação exige intencionalidade, qualificação e contextualização, de modo a prevenir situações de desorganização emocional ou retraimento social.

Outro aspecto sensível diz respeito à ausência de suporte técnico-pedagógico contínuo. A formação inicial dos professores não contempla adequadamente as especificidades da Educação Especial, e os espaços de formação continuada, quando existentes, são frequentemente pontuais, desvinculados da realidade escolar. Como alertou a profissional Mel: *“Precisamos de formação em serviço, que dialogue com a prática, e não de palestras soltas que não mudam o dia a dia”*.

Com base nesse panorama, as subseções aprofundarão a análise sobre o funcionamento do AEE, o papel do NAEI na rede de apoio à inclusão, o acompanhamento pedagógico, realizado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e as ações de formação continuada, buscando compreender os avanços, os limites e os desafios que caracterizam a inclusão de alunos com autismo no município de Aracati-CE.

5.1 Rede de apoio e suporte institucional

A efetivação da educação inclusiva exige mais do que diretrizes normativas ou discursos bem intencionados: requer uma rede articulada de apoio institucional que garanta condições concretas para a aprendizagem de todos os alunos, especialmente aqueles com deficiência. No município de Aracati-CE, observa-se uma estrutura de suporte em consolidação, composta por equipes multiprofissionais, professores do AEE, técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SME) e do NAEI.

Esses profissionais desempenham funções estratégicas no acompanhamento das escolas, por meio da formação, orientação e assessoramento pedagógico aos professores da sala comum e do AEE. A presença de psicólogos, terapeutas ocupacionais e assistentes sociais contribui para ampliar a compreensão do processo de escolarização, articulando os aspectos emocionais, familiares e sociais à análise das barreiras de aprendizagem.

O AEE, conforme definido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), tem por finalidade identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que contribuam para a eliminação de barreiras no processo de escolarização. Em Aracati, esse atendimento é ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais, dotadas de tecnologias assistivas e materiais acessíveis e pedagógicos diversificados, voltados às necessidades específicas dos alunos com deficiência, inclusive os com autismo.

Como parte do fortalecimento dessa rede, destaca-se o papel do NAEI, que tem se consolidado como instância de interlocução interdisciplinar e de suporte técnico-pedagógico. Sua atuação transcende o modelo clínico de encaminhamentos, assumindo uma perspectiva educativa e mediadora, voltada à construção coletiva de estratégias pedagógicas contextualizadas. O núcleo também participa da elaboração colaborativa dos Planos de Ensino Individualizados (PEI), da mediação de conflitos e da escuta qualificada das escolas, reconhecendo a singularidade de cada estudante como sujeito de direitos e de aprendizagens.

Nesse cenário, o suporte institucional não deve ser concebido como mera prestação de

serviços, mas como um compromisso ético e político com a formação continuada e o bem-estar dos profissionais da educação. O bem-estar emocional dos docentes está intrinsecamente relacionado à qualidade de sua prática pedagógica, pois docentes que se sentem apoiados tendem a lidar com mais segurança diante dos desafios cotidianos, promovendo ambientes escolares mais acolhedores e responsivos (cf. Tardif, 2014).

Os desafios enfrentados pelos professores diante das demandas da inclusão não se restringem à falta de conhecimentos técnicos, mas são atravessados por fatores estruturais, como a descontinuidade das formações, a sobrecarga de trabalho e a fragilidade das políticas de valorização docente. Tais limitações comprometem a confiança e a intencionalidade necessárias ao exercício de uma mediação pedagógica qualificada, contextualizada e transformadora.

Nesse sentido, fortalecer a rede de apoio institucional, em Aracati-CE, implica desenvolver ações articuladas que contemplem: (1) a ampliação das equipes multiprofissionais; (2) a oferta regular de formação continuada, situada nas realidades escolares; e (3) o investimento em práticas de escuta, acolhimento e apoio emocional aos educadores. Esses elementos são fundamentais para que as práticas pedagógicas inclusivas deixem de ser experiências isoladas e passem a compor, de forma estruturante, o cotidiano das escolas públicas.

Entre os componentes dessa rede, o AEE desempenha papel estratégico como espaço complementar e articulado ao ensino comum, voltado à eliminação de barreiras que dificultam a aprendizagem de alunos com deficiência, transtorno do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Em Aracati-CE, o atendimento do AEE é ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais, distribuídas entre escolas da sede e da zona rural. Essas salas funcionam, prioritariamente, no contraturno escolar e são organizadas com base nos Planos de Desenvolvimento Individual (PDI), os quais orientam metas para curto, médio e longo prazo.

No entanto, apesar de sua importância normativa, observa-se que, muitas vezes, o PDI é elaborado de forma fragmentada e desarticulada das práticas da sala de aula regular, o que compromete seu potencial como instrumento de mediação pedagógica responsiva. A construção desse plano deveria considerar, com sensibilidade, as múltiplas manifestações do autismo, promovendo uma abordagem centrada no sujeito e nas suas possibilidades de desenvolvimento.

Sob a perspectiva da teoria histórico-cultural, de Vygotsky (1991), o AEE deve ser compreendido como espaço privilegiado de mediação, no qual se estabelece a interação entre o aluno e o professor em sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Esse conceito reforça a necessidade de práticas intencionais, que considerem o contexto, a escuta ativa e a

personalização do ensino como elementos estruturantes da aprendizagem. O atendimento deve, portanto, transcender a repetição de conteúdos e buscar uma intervenção pedagógica significativa e contínua, ajustada às condições reais do estudante.

No caso de alunos com autismo, a atuação no AEE deve considerar estratégias individualizadas, como o uso de rotinas visuais, pistas gestuais, histórias sociais e ambientes sensorialmente ajustados. Tais estratégias favorecem a compreensão do mundo social, a antecipação de mudanças na rotina e o desenvolvimento de habilidades adaptativas. Como destaca Lacerda (2021), o planejamento pedagógico para alunos com autismo precisa ser funcional, explícito e mediado por instrumentos que considerem as especificidades do transtorno, evitando abordagens genéricas ou exclusivamente conteudistas.

Atualmente, o município conta com 20 professores atuando no AEE, sendo 15 efetivos e 5 contratados. Todos possuem graduação em áreas, como Pedagogia, Letras, História ou Ciência da Religião, bem como formação complementar em Educação Especial. Contudo, apesar da formação atender aos critérios legais, o material empírico da pesquisa revela que ainda há lacunas no aprofundamento teórico-prático sobre o autismo, sobre avaliação mediadora e sobre estratégias interativas voltadas à aprendizagem funcional.

O Quadro 16 sintetiza as informações sistematizadas sobre a formação inicial e específica dos docentes do AEE.

Quadro 16 – Graduação e formação específica dos professores do AEE

GRADUAÇÃO	QUANTIDADE	FORMAÇÃO ESPECÍFICA	QUANTIDADE
Pedagogia	16	Aperfeiçoamento em AEE e LIBRAS	8
Letras	2	Psicopedagogia	6
História	1	Educação Inclusiva e AEE	4
Ciência da Religião	1	Educação Especial	2

Fonte: Elaborado pela autora (2025), conforme dados da SME

O Quadro 16, ao sintetizar as informações referentes à formação inicial e à formação específica dos professores do AEE, configura um recorte relevante da rede de apoio à educação inclusiva. As informações sistematizadas apontam que a grande maioria desses profissionais possui graduação em Pedagogia (n=16), o que confirma uma tendência consolidada nas diretrizes da política de educação especial brasileira, conforme orienta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), na qual o professor pedagogo é destacado como principal agente do AEE. Essa predominância pode ser interpretada como reflexo, tanto das diretrizes institucionais, quanto das limitações estruturais que dificultam a diversificação das formações iniciais nesse campo.

Além disso, observa-se a presença, ainda que pontual, de docentes com formação em Letras (n=2), História (n=1) e Ciência da Religião (n=1). Essa diversidade formativa, embora minoritária, sugere que o AEE tem sido assumido, também, por professores oriundos de outras áreas do conhecimento, o que pode ampliar o repertório pedagógico do serviço, desde que acompanhada de processos formativos continuados que garantam o domínio de práticas inclusivas. Nesse sentido, Mantoan (2006) defende que a inclusão requer não apenas boa vontade, mas uma reconstrução do saber docente em torno de princípios que reconheçam e valorizem a diferença como elemento constitutivo do processo educativo.

Quanto à formação específica, verifica-se que oito docentes possuem aperfeiçoamento em AEE e LIBRAS, seis em Psicopedagogia, quatro em Educação Inclusiva e AEE, e apenas dois em Educação Especial. Embora o número de professores com formações complementares seja significativo, chama atenção a dispersão das áreas e a baixa incidência de formações diretamente voltadas à Educação Especial (n=2), mostrando um cenário de formação continuada ainda fragmentado e, por vezes, desarticulado das necessidades mais prementes do trabalho inclusivo. Tal realidade vai ao encontro das críticas de Oliveira (2010), que alerta para o risco da formação em serviço se reduzir a um conjunto de cursos pontuais e pouco integrados, quando deveria constituir-se como um processo permanente, sistemático e articulado às práticas pedagógicas.

Ademais, diante do aumento da demanda por atendimento a estudantes com autismo, o dado de que apenas parte dos profissionais possui formação continuada específica para este público, reforça a urgência de políticas públicas que invistam na formação docente com foco na mediação pedagógica, nas estratégias comunicacionais e na construção de vínculos. Como argumenta Carvalho (2013), a formação de professores para a educação inclusiva precisa ultrapassar a lógica tecnicista e instrumental, favorecendo o desenvolvimento de uma postura reflexiva, ética e responsiva diante da complexidade das práticas educativas contemporâneas.

Apesar dos esforços empreendidos por parte da gestão municipal, ainda há necessidade de investimentos mais sistemáticos em políticas formativas que fortaleçam a atuação docente, de modo a garantir intervenções mediadas, planejadas e sensíveis às especificidades dos alunos.

A formação continuada, nesse contexto, deve ser compreendida como eixo estruturante da atuação docente, articulando saberes teóricos, experiências práticas e estratégias de mediação que promovam o desenvolvimento de todos os estudantes. Como defendem Imbernón (2010) e Zeichner (1993), formar para a inclusão requer uma abordagem crítica, colaborativa e situada, que vá além da aquisição pontual de técnicas e envolva o comprometimento com a transformação das práticas escolares.

No caso do AEE, essa formação deve ser contínua, situada e orientada por uma perspectiva ética e responsiva, capaz de integrar saberes pedagógicos, conhecimento sobre o desenvolvimento humano e estratégias de mediação que promovam a aprendizagem significativa de todos os estudantes.

Apesar do comprometimento manifestado pelos professores do AEE e da variedade de formações complementares, descritas no Quadro 16, observa-se que a qualificação específica para o atendimento a estudantes com autismo ainda é limitada, tanto no que diz respeito ao aprofundamento teórico, quanto ao domínio de práticas pedagógicas fundamentadas em pesquisas científicas. Essa lacuna formativa compromete a efetividade das intervenções educativas, especialmente no que se refere à construção de estratégias que respeitem a singularidade dos sujeitos e promovam a participação ativa no ambiente escolar.

Nesse sentido, Lacerda (2021) chama atenção para a urgência de um planejamento pedagógico funcional, sustentado por mediações intencionais e pelo uso de instrumentos sensíveis ao contexto escolar e às particularidades do aluno. A ausência de formação aprofundada restringe a capacidade docente de implementar práticas estruturadas, manejar comportamentos desafiadores com intencionalidade pedagógica e utilizar recursos, como os sistemas aumentativos e alternativos de comunicação, essenciais para muitos estudantes autistas.

Freitas (2003) enfatiza que a mediação pedagógica requer do professor uma postura ativa, responsiva e sensível aos processos subjetivos e sociais que permeiam a aprendizagem. Sob essa ótica, o mero atendimento às exigências legais de formação não assegura, por si só, a efetivação de práticas inclusivas. É fundamental investir em formações continuadas que sejam críticas, situadas e conectadas ao cotidiano escolar – conforme apontam Smolka (2000) e Rego (2010) – favorecendo uma atuação docente mediada por princípios de escuta, diálogo e transformação da realidade educacional.

Assim, a análise do perfil dos docentes do AEE aponta a urgência de políticas públicas que promovam formações sistemáticas e específicas sobre autismo e mediação pedagógica, favorecendo a ampliação do repertório didático, a articulação com os professores da sala comum e o fortalecimento do papel do AEE como espaço de apoio ao desenvolvimento integral dos alunos com deficiência. Essa lacuna formativa, se não superada, pode comprometer a eficácia das políticas de inclusão e sobrecarregar os profissionais, especialmente diante de contextos escolares marcados por desafios estruturais e escassez de tempo para o planejamento coletivo.

A formação continuada, articulada ao contexto escolar, é apontada por Oliveira (2015) como elemento essencial para o fortalecimento das práticas de mediação no AEE. Em diálogo com a noção de cognição inventiva (Kastrup, 2004; Moraes, 2002), tais práticas podem ser compreendidas como processos criativos, responsivos, colaborativos e processuais, que se constroem na interação entre professores, alunos e contextos de aprendizagem. Em Aracati-CE, a atuação desses docentes é sustentada por parcerias com professores da sala comum, coordenadores pedagógicos, técnicos da Secretaria de Educação e a equipe do Núcleo de Atendimento Especializado e Inclusão (NAEI), ressaltando a mediação como prática inventiva e coletiva, capaz de potencializar a construção de percursos inclusivos de aprendizagem.

Essa colaboração se concretiza em reuniões pedagógicas, estudos de caso, construção de PEI e orientação conjunta às famílias, constituindo uma rede de apoio que, apesar dos avanços, ainda enfrenta desafios estruturais, como sobrecarga de trabalho e limitação de tempo para o planejamento compartilhado.

A rede municipal conta, atualmente, com 24 Salas de Recursos Multifuncionais, que atendem alunos de forma individual ou em pequenos grupos, no contraturno ou em horários ajustados com as famílias em escolas de tempo integral. As informações do Quadro 17 expressam a distribuição de atendimentos por escola:

Quadro 17 – Alunos matriculados no AEE por escola

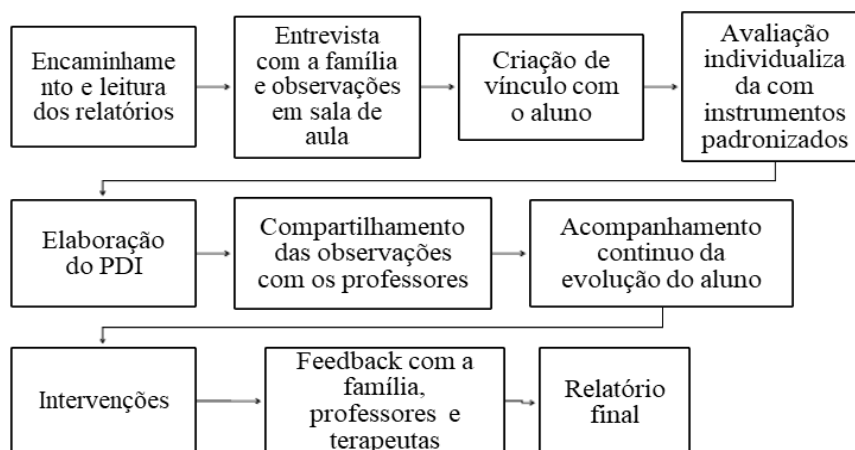
ESCOLA	ALUNOS NO AEE	ESCOLA	ALUNOS NO AEE
Escola A	29	Escola M	20
Escola B	18	Escola N	10
Escola C	25	Escola O	0
Escola D	24	Escola P	43
Escola E	21	Escola Q	7
Escola F	10	Escola R	40
Escola G	32	Escola S	41
Escola H	18	Escola T	16
Escola I	19	Escola U	17
Escola J	15	Escola V	13
Escola K	16	Escola W	12
Escola L	16	Escola X	25

Fonte: Elaborado pela autora (2024), com base nos dados da Secretaria Municipal de Educação (SME)

No total, 487 alunos foram atendidos pelo AEE, em 2024. Embora esse número reflita a ampliação dos serviços especializados na rede municipal, as informações detalhadas referentes ao perfil dos estudantes, sua distribuição por escola ou especificidades dos atendimentos, ainda não foram sistematizados ou divulgados oficialmente neste ano. O fluxo

do atendimento no AEE, por sua vez, está representado na Figura 3 e detalhado no Quadro 18, complementando etapas como anamnese, observação em sala comum, avaliação diagnóstica, elaboração do PDI, intervenção e replanejamento.

Figura 3 – Fluxograma do Atendimento Educacional Especializado



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Quadro 18 – Etapas do processo de atendimento no AEE

ETAPA	DESCRIÇÃO
1. Encaminhamento	Indicação do aluno pela escola ou pela família para o AEE.
2. Entrevista com os pais (Anamnese)	Levantamento de informações sobre o histórico escolar, social e familiar do aluno.
3. Observação em sala de aula	Acompanhamento do aluno na turma regular para identificação de demandas e barreiras.
4. Avaliação diagnóstica	Aplicação de instrumentos formais e informais para levantamento do perfil de aprendizagem.
5. Elaboração do PDI	Definição de metas de curto, médio e longo prazo, com base nas necessidades identificadas.
6. Planejamento do atendimento	Organização do cronograma e definição das estratégias, recursos e materiais pedagógicos.
7. Intervenção pedagógica	Realização dos atendimentos na Sala de Recursos Multifuncionais, de forma individual ou em grupo.
8. Acompanhamento e registros	Monitoramento sistemático dos avanços, com registros, avaliações contínuas e devolutivas.
9. Replanejamento	Revisão periódica do PDI, considerando os avanços ou novas necessidades do aluno.

Fonte: Elaborado pela autora (2025), a partir da Figura 3

A análise desse fluxo aponta a intencionalidade pedagógica necessária ao atendimento especializado, especialmente no caso de estudantes com autismo. A avaliação diagnóstica, por exemplo, deve ser ressignificada como processo mediador e não classificatório, revelando estilos de aprendizagem, formas de comunicação e possibilidades de participação. Como afirma Bossa (2002), avaliar é interpretar o processo e não apenas medir resultados.

Apesar da estruturação normativa, a pesquisa identificou tensões entre o previsto e o praticado. Em muitos casos, os PDI são elaborados com caráter descritivo, sem articulação com a sala comum, e as avaliações não contemplam aspectos funcionais, socioemocionais e comunicacionais. A escuta da família, embora prevista na etapa da anamnese, ainda é pouco sistematizada ao longo do processo. Isso reforça a necessidade de uma abordagem mediadora, conforme defendem Puentes (2003) e Fonseca (1995), mediante a qual o foco se volte ao processo e às condições que o favorecem.

O estudo dos documentos institucionais, observações de campo e entrevistas com profissionais permitiu identificar potencialidades e lacunas na implementação do AEE, conforme sistematizado no Quadro 19:

Quadro 19 – Lacunas e potencialidades do AEE em Aracati-CE

ASPECTOS	POTENCIALIDADES IDENTIFICADAS	LACUNAS E DESAFIOS
Formação docente continuada	Professores do AEE com formação complementar em Educação Especial; envolvimento e dedicação observados nas práticas cotidianas.	Ausência de aprofundamento teórico-prático em autismo; escassez de formações específicas em estratégias fundamentadas em pesquisas científicas; desafios no manejo de comportamentos desafiadores.
Planejamento pedagógico e Práticas de mediação	Elaboração de PDI com metas organizadas por prazos e acompanhamento sistemático em algumas escolas; uso de materiais acessíveis e propostas individualizadas.	Falta de articulação entre PDI e práticas da sala comum; documentos com caráter descritivo e pouco operacional; necessidade de maior integração entre planejamento do AEE e sala regular.
Colaboração intersetorial e Rede de apoio	Parcerias com a SME; atuação do NAEI como instância de suporte técnico-pedagógico; realização de reuniões intersetoriais em algumas unidades.	Escassez de tempo para planejamento conjunto entre os profissionais; sobrecarga docente; limitações na articulação entre setores da rede de apoio.
Comunicação com a família e Participação ativa	Escuta das famílias no processo de anamnese; estabelecimento de vínculo afetivo entre professores e alunos em diversos atendimentos.	Pouca sistematização do diálogo com as famílias ao longo do processo; fragilidade no uso de recursos de comunicação alternativa (ex: PECS); desafio na mediação da interação social entre pares.
Desafios estruturais e institucionais	Atendimento no contraturno com cronogramas definidos em parceria com as famílias; presença de 24 Salas de Recursos Multifuncionais na rede municipal.	Falta de atendimento em algumas escolas; necessidade de flexibilização de horários em unidades de tempo integral; ausência de políticas continuadas de valorização e apoio emocional aos profissionais.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A leitura crítica do Quadro 19, estruturado com base nos eixos de sentido da pesquisa, permite compreender, de forma mais sistemática, as condições que fortalecem ou fragilizam o AEE, em Aracati-CE. Ao analisar as potencialidades e os desafios presentes nas dimensões da

formação continuada, do planejamento pedagógico, da mediação, da colaboração intersetorial, da comunicação com a família e das condições institucionais, revela-se um cenário de avanços pontuais, mas ainda marcado por lacunas estruturantes.

A formação continuada e a preparação docente figuram como elementos cruciais para qualificar a mediação pedagógica. Embora parte dos professores do AEE possua formação complementar em Educação Especial, o aprofundamento em estratégias específicas para o autismo é limitado, dificultando a implementação de práticas fundamentadas em pesquisas científicas e o manejo adequado de comportamentos desafiadores. Essa limitação impacta diretamente a qualidade do planejamento e da intervenção.

No eixo do planejamento pedagógico e das práticas de mediação, foram observados avanços na elaboração de Planos de Desenvolvimento Individual (PDI), com metas definidas e organização de atendimentos no contraturno. No entanto, o material empírico aponta uma desconexão entre o planejamento do AEE e as práticas desenvolvidas na sala comum, revelando a necessidade de articulação mais efetiva entre os diferentes profissionais da escola. A ausência de flexibilização de horários, especialmente em escolas de tempo integral, também se apresenta como obstáculo à continuidade das ações pedagógicas.

No que se refere à colaboração intersetorial e à rede de apoio, destaca-se a atuação do NAEI como suporte técnico-pedagógico e a presença de parcerias com a Secretaria Municipal de Educação. Apesar disso, limitações, como a sobrecarga dos profissionais, o tempo reduzido para o planejamento conjunto e a falta de políticas de valorização, comprometem a consolidação de uma rede colaborativa efetiva.

A comunicação com a família e a participação ativa se expressam como aspectos valorizados no momento da anamnese e no vínculo construído entre professores e alunos. Contudo, a escassez de recursos de comunicação alternativa e a falta de sistematização das interações com a família e entre pares, indicam um campo que necessita de maior investimento formativo e metodológico, especialmente para estudantes com autismo, cuja aprendizagem está intrinsecamente ligada à mediação interativa e responsiva.

Por fim, na dimensão da avaliação e acompanhamento, identificam-se esforços, em parte das escolas, na aplicação de instrumentos diagnósticos e no uso de observações sistemáticas como base para o acompanhamento do processo de aprendizagem. Entretanto, ainda prevalece uma concepção de avaliação centrada em déficits, sem contemplar os aspectos funcionais, comunicacionais e socioemocionais, fundamentais para o desenvolvimento dos alunos com autismo.

Em síntese, o Quadro 19 aponta que, embora o município de Aracati-CE tenha investido em infraestrutura e mobilizado profissionais comprometidos com a inclusão, os desafios persistem em múltiplas frentes. Para que o AEE se consolide como um espaço efetivo de mediação pedagógica, é imprescindível garantir políticas continuadas de formação, planejamento integrado, comunicação ativa entre os setores envolvidos e instrumentos avaliativos sensíveis às singularidades dos alunos com autismo. O fortalecimento da atuação do NAEI, nesse processo, representa um caminho estratégico para sustentar práticas mais colaborativas, éticas e transformadoras, no contexto da educação inclusiva.

Instituído pela Lei Municipal nº 428/2019, o Núcleo de Atendimento Especializado e Inclusão (NAEI) configura-se como uma política pública permanente, que oferece suporte multiprofissional aos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), transtornos de aprendizagem e outras condições que demandam acompanhamento especializado. A equipe do núcleo é composta por profissionais das áreas da psicologia, psicopedagogia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, fisioterapia, psiquiatria e neuropediatria, o que permite uma abordagem interdisciplinar, articulada às necessidades educacionais dos alunos.

O NAEI atua em diferentes frentes: realiza atendimentos clínicos, visitas técnicas às escolas, orientações pedagógicas individualizadas, triagens, formações mensais com professores e cuidadores, além de encontros com familiares. As formações promovidas pelo NAEI também se baseiam em princípios da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), proposta por Feuerstein (1990), ao estimular o protagonismo docente, a intencionalidade na mediação e a leitura sensível das necessidades dos alunos, com foco no desenvolvimento potencial. Em resposta à crescente demanda, foi inaugurada, em julho de 2024, a nova sede, intitulada *Núcleo de Atendimento Especializado e Inclusão Débora Maria Mota Porto*, com infraestrutura ampliada e recursos especializados, como sala sensorial, sala de simulação, brinquedoteca, piscina, parquinho e oito salas de atendimento. A nova unidade passou a acolher mais de 600 alunos, representando um importante avanço na capacidade de atendimento.

Imagem 1 – Fotos da sede e da sala sensorial do NAEI



Fonte: Arquivo do Núcleo de Atendimento Especializado e Inclusão – NAEI (2024)

O Quadro 20, a seguir, sinaliza a quantidade de alunos com autismo atendidos por cada profissional da equipe, revelando o caráter abrangente da atuação do NAEI.

Quadro 20 – Alunos com autismo atendidos por profissionais no NAEI

PROFISSIONAIS	NÚMERO DE PROFISSIONAIS	ALUNOS COM AUTISMO ATENDIDOS
Psicopedagogos	2	12
Psicólogos	7	99
Fisioterapeutas	2	31
Fonoaudiólogos	3	39
Terapeuta Ocupacional	2	41
Psiquiatra	1	55
Neuropediatra	1	120

Fonte: Elaborado pela autora (2024), com base nos dados no NAEI

O levantamento realizado revela que os atendimentos mais frequentes são realizados por neuropediatras e psicólogos, o que reforça a importância do suporte clínico e emocional no contexto da escolarização de alunos com autismo. A atuação do NAEI não se restringe ao espaço clínico: há uma estreita articulação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), estruturada por meio de fluxos definidos a partir das triagens realizadas pelos professores do AEE. A equipe multiprofissional contribui com laudos, relatórios, pareceres técnicos e sugestões pedagógicas, auxiliando na orientação das práticas docentes e na gestão escolar.

Embora o AEE e NAEI tenham funções distintas, suas ações se complementam na promoção de práticas pedagógicas mais responsivas às singularidades dos estudantes. O Quadro 21 sintetiza essa complementaridade, indicando as especificidades de cada serviço:

Quadro 21 – Funções complementares entre AEE e NAEI

DIMENSÃO	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)	NÚCLEO DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO E INCLUSÃO (NAEI)
Objetivo principal	Suporte pedagógico especializado	Suporte clínico, terapêutico e pedagógico multiprofissional
Responsável	Professores com formação em Educação Especial	Equipe multiprofissional (psicólogos, psicopedagogos, TO, fonoaudiólogos, médicos)
Espaço de atuação	Salas de Recursos Multifuncionais, nas escolas	Sede do NAEI e visitas às escolas
Tipo de atendimento	Individual ou em grupo, com foco pedagógico	Clínico, avaliativo e orientativo com foco diagnóstico e terapêutico
Instrumentos utilizados	PDI, avaliação diagnóstica, registros pedagógicos	Relatórios, pareceres, laudos, triagens, orientação à escola/família
Articulação com a escola	Sala regular, coordenação e famílias	Apoio ao AEE, formações e planejamento colaborativo

Fonte: Elaborado pela autora (2025), a partir dos documentos institucionais da SME/ NAEI

A análise do Quadro 21 reforça a complementaridade entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o Núcleo de Atendimento Especializado e Inclusão (NAEI), cujas funções, embora distintas, convergem no propósito de promover práticas pedagógicas responsivas às singularidades dos estudantes da educação especial, em especial, aqueles com autismo. Essa relação dialógica entre as dimensões pedagógica e clínica favorece uma abordagem mais ampla e integrada do processo de inclusão.

Enquanto o AEE atua prioritariamente no espaço escolar, por meio das Salas de Recursos Multifuncionais, com foco na construção de percursos pedagógicos individualizados e no desenvolvimento de habilidades adaptativas e acadêmicas, o NAEI amplia o campo de atuação, por meio de um atendimento multiprofissional que compreende dimensões diagnósticas, terapêuticas e de orientação técnico-pedagógica. Essa atuação, realizada a partir de sua sede ou em visitas às escolas, constitui-se como suporte fundamental à equipe docente, às famílias e aos próprios estudantes.

A distinção nos instrumentos utilizados também revela a especificidade de cada serviço: o AEE ancora-se em ferramentas pedagógicas, como o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), avaliações mediadoras e registros sistemáticos de progresso, enquanto o NAEI utiliza pareceres técnicos, laudos clínicos, relatórios e triagens, que contribuem para a compreensão ampliada das necessidades educacionais dos alunos e orientam intervenções qualificadas.

A articulação entre os dois setores se expressa não apenas no compartilhamento de informações, mas também na construção de estratégias conjuntas, como formações continuadas e planejamento colaborativo, envolvendo professores da sala comum, docentes do AEE e

profissionais do NAEI. Essa intersetorialidade, quando bem coordenada, evita sobreposições de funções, fortalece a cooperação entre os profissionais e contribui para o desenvolvimento de intervenções mais efetivas e ajustadas às demandas reais dos estudantes.

Dessa forma, compreender as especificidades e os pontos de conexão entre AEE e NAEI torna-se essencial para consolidar uma rede de apoio técnico-pedagógica centrada no desenvolvimento integral do aluno, na perspectiva de uma educação inclusiva, que respeita a complexidade dos processos de aprendizagem e valoriza o trabalho colaborativo entre escola, família e serviços especializados.

Contudo, os avanços obtidos ainda convivem com desafios estruturais, formativos e culturais. A pesquisa identificou que, parte dos docentes, ainda adota uma postura de transferência da responsabilidade sobre o aluno com autismo, como revela o relato de Serena, psicopedagoga do NAEI: *“Tem professor que, ao perceber um aluno um pouco mais agitado ou já diagnosticado com autismo, já manda para o NAEI por não saber lidar com as crianças atípicas, superlotando o Núcleo com demandas que poderiam ser resolvidas na própria escola”*. Esse comportamento revela uma concepção equivocada de inclusão como delegação. Como destaca Mantoan (2006), a inclusão não é apenas um direito dos alunos com deficiência, mas uma oportunidade de transformação para toda a escola, pois convoca todos os atores escolares a repensarem suas práticas e concepções.

Nesse contexto, como afirma a professora da sala regular, Clara: *“Tive formação sobre autismo, mas foi muito teórica. Na prática, a gente não sabe o que fazer quando o aluno entra em crise ou não participa da atividade”*. Esse depoimento explicita uma lacuna na articulação entre teoria e prática, indicando a necessidade de formações mais contextualizadas, com foco nas demandas reais da sala de aula e espaço para diálogo entre os profissionais. A insegurança dos professores não se resume à falta de conhecimento técnico, mas é atravessada por fatores estruturais, como a ausência de políticas de valorização docente, a descontinuidade de formações e a sobrecarga de trabalho, que impactam diretamente na disposição para o enfrentamento dos desafios da inclusão.

As equipes do NAEI também lidam com limitações operacionais, tais como demandas elevadas, entraves logísticos relacionados ao transporte e restrições de tempo, que dificultam a realização de visitas escolares. Como pontuou Mel, terapeuta ocupacional: *“Na prática, o Núcleo enfrenta a mesma dificuldade de administrar o tempo para atendimentos e assuntos internos, como estudos de caso e visitas escolares, estando ainda distante de atingir um apoio ideal às escolas”*.

Apesar dessas fragilidades, os resultados apontam avanços significativos decorrentes da atuação articulada entre AEE e NAEI, que se refletem na elaboração de Planos de Ensino Individualizados (PEI), na adoção de estratégias pedagógicas baseadas em ABA, na valorização da diversidade e no fortalecimento de uma cultura inclusiva.

O Quadro 22 apresenta uma síntese desses impactos:

Quadro 22 – Impactos observados no cotidiano escolar a partir da atuação articulada entre AEE e NAEI

ASPECTOS OBSERVADOS	ASPECTOS IDENTIFICADOS
Planejamento pedagógico	PEI personalizados, acessibilidade de materiais didáticos
Formação de professores	Formações sobre autismo, ABA, comunicação funcional
Participação do aluno com autismo	Avanços no comportamento, comunicação, interação social
Postura docente	Maior escuta ativa, reflexão pedagógica; resistências persistem
Cultura inclusiva	Valorização da diversidade e maior envolvimento das famílias
Desafios persistentes	Sobrecarga docente, lacunas na formação prática, resistência à mudança

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O Quadro 22 sintetiza os impactos percebidos no cotidiano escolar, a partir da atuação articulada entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o Núcleo de Atendimento Especializado e Inclusão (NAEI), revelando transformações significativas em múltiplas dimensões da prática escolar. No campo do planejamento pedagógico, observou-se a elaboração de Planos Educacionais Individualizados (PEI) mais coerentes com as necessidades dos estudantes, bem como a disponibilização de materiais didáticos acessíveis, refletindo um avanço na personalização do ensino. As formações promovidas pelo NAEI, com ênfase em temas como autismo, ABA e comunicação funcional, contribuíram para ampliar o repertório teórico e prático dos professores. No que diz respeito à participação dos alunos com autismo, destacaram-se progressos no comportamento, na comunicação e na interação social, indicativos de um ambiente mais responsivo às singularidades desses estudantes.

Percebe-se que a postura docente passou a refletir maior escuta ativa e reflexão crítica sobre a própria prática, ainda que algumas resistências se mantenham, sinalizando a complexidade do processo de mudança institucional. Houve também indícios do fortalecimento de uma cultura inclusiva, marcada pela valorização da diversidade e pelo aumento do envolvimento familiar. Contudo, desafios persistem, como a sobrecarga docente, lacunas na formação prática e resistências estruturais à mudança, o que reforça a necessidade de políticas continuadas e intersetoriais que sustentem a inclusão como princípio transversal à escola.

A análise aponta que a parceria entre NAEI e AEE tem promovido mudanças positivas no planejamento pedagógico, na prática docente e na participação dos alunos com autismo,

contribuindo para o alargamento de suas Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conforme preconizado por Vygotsky (1991).

Entretanto, o material empírico também indica que essa mediação ainda é assimétrica e vulnerável à fragilidade das políticas públicas locais. Reforça-se, portanto, a urgência de investimentos contínuos na formação prática dos professores, na articulação intersetorial e na valorização dos profissionais da educação, para que a inclusão escolar se sustente como um compromisso coletivo.

Após discutir o papel do AEE e do NAEI como pilares do suporte institucional, analisamos o acompanhamento pedagógico e formação continuada e seus impactos na mediação das práticas escolares.

5.2 Acompanhamento pedagógico e formação continuada

Na continuidade da análise da rede de apoio à inclusão, esta seção aborda o acompanhamento pedagógico e a formação continuada realizados pela equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Aracati-CE, compreendidos como ações formativas e mediadoras das práticas docentes. Mais do que supervisionar o trabalho do professor, esse acompanhamento visa promover a reflexão crítica, o planejamento colaborativo e a intencionalidade pedagógica no atendimento às singularidades dos alunos, em especial daqueles com autismo.

De acordo com Mantoan (2015), a inclusão escolar exige dos professores uma postura investigativa, crítica e flexível, capaz de revisar constantemente suas práticas à luz das singularidades dos estudantes. Nessa perspectiva, o acompanhamento pedagógico ultrapassa a dimensão técnica e se configura como espaço de escuta, análise e ressignificação da prática educativa, permitindo que o docente construa novas formas de agir em contextos inclusivos.

Em consonância, Vygotsky (1991) afirma que o desenvolvimento ocorre na relação com o outro mais experiente, sendo a mediação pedagógica elemento essencial na construção do conhecimento. O acompanhamento técnico, nesse sentido, constitui-se como uma mediação institucional, que contribui para a ampliação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), tanto dos alunos, quanto dos próprios professores, ao oferecer suporte contínuo para a implementação de estratégias pedagógicas mais eficazes, como o uso de recursos visuais, o ensino estruturado e a flexibilização curricular.

Complementando esse olhar, Feuerstein (1990, 1997) enfatiza que a aprendizagem se transforma quando o mediador organiza experiências significativas que promovem a

modificabilidade cognitiva estrutural. A perspectiva da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) destaca que tanto alunos quanto professores, podem expandir suas capacidades a partir de intervenções intencionais e consistentes. Nesse cenário, o acompanhamento pedagógico realizado pela SME assume também a função de favorecer a modificabilidade docente: ao receber orientações, devolutivas e formações articuladas ao contexto, o professor é desafiado a ressignificar suas práticas, a repensar suas estratégias e a ampliar seu repertório de mediação. Assim, o acompanhamento torna-se um processo de co-aprendizagem, em que técnicos e docentes constroem, de forma dialógica, novos caminhos para a inclusão.

Em Aracati-CE, essa ação ocorre semanalmente, conduzida por técnicos pedagógicos da SME, que acompanham escolas da sede e da zona rural, do Infantil ao Ensino Fundamental II. As visitas, realizadas prioritariamente às terças, quartas e quintas-feiras, envolvem observações em sala de aula, reuniões com professores e coordenadores, devolutivas às famílias e orientações didáticas ajustadas à realidade escolar. A Imagem 2 apresenta registros desses acompanhamentos.

Imagem 2 – Fotos do acompanhamento pedagógico

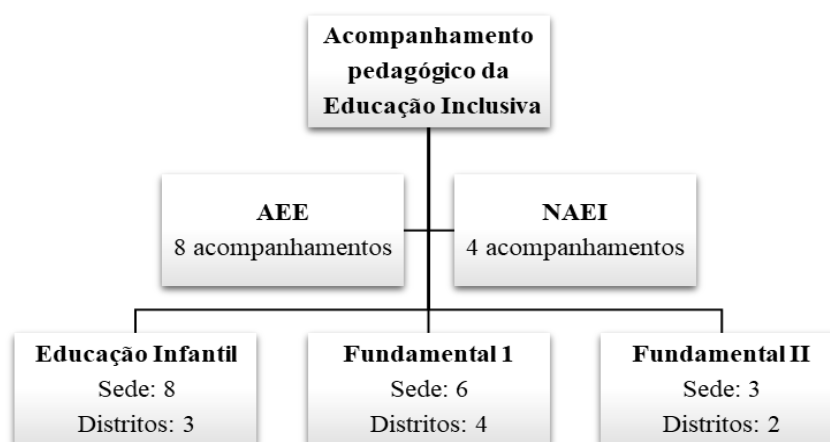


Fonte: Acervo do Núcleo Pedagógico da SME (2024)

Como destacam Santos e Paulino (2008), processos contínuos de reflexão e acompanhamento são fundamentais para a transformação das práticas escolares. No caso dos alunos com autismo, o acompanhamento revela-se ainda mais necessário, pois permite compreender os comportamentos, promover flexibilizações curriculares e propor estratégias condizentes com o perfil de aprendizagem desses estudantes.

Registros da SME indicam que, em 2024, foram realizados 38 acompanhamentos pedagógicos, distribuídos entre escolas com e sem Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). A Figura 4 apresenta o fluxograma que sistematiza as etapas dessa ação:

Figura 4 – Fluxograma do acompanhamento pedagógico da educação inclusiva



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O fluxograma analisado ilustra a estrutura do acompanhamento pedagógico realizado pela Secretaria Municipal de Educação (SME), nas salas do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no Núcleo de Atendimento Especializado e Inclusão (NAEI) e nas escolas da rede municipal. Os resultados indicam que o AEE, com um total de 24 salas distribuídas pelo município, recebe apenas oito acompanhamentos, enquanto o NAEI conta com apenas quatro visitas técnicas, o que revela uma cobertura limitada frente à demanda crescente.

No âmbito escolar, a distribuição dos acompanhamentos por etapa de ensino também revela desigualdades. Na Educação Infantil, foram registrados oito acompanhamentos nas escolas da sede e apenas três nas dos distritos. No Ensino Fundamental I, essa proporção é de seis, na sede, e quatro, nos distritos, enquanto, no Fundamental II, a diferença é ainda mais acentuada: três acompanhamentos na sede e apenas dois, nos distritos. Esses resultados apontam para um esforço de descentralização por parte da SME, mas também expõem desafios persistentes quanto à equidade no atendimento, especialmente em áreas periféricas e nas unidades mais afastadas da zona urbana.

Essa fragilidade no acompanhamento foi corroborada pelas vozes dos participantes da pesquisa. A professora Clara relata: “*Às vezes precisamos do AEE para ajudar no planejamento, mas o retorno demora*”. Já uma profissional do NAEI observa: “*Nossa equipe é reduzida e não dá para acompanhar todas as escolas de perto*”. Tais depoimentos reforçam a leitura do fluxograma ao revelar a necessidade de ampliar o alcance e reequilibrar a distribuição dos acompanhamentos pedagógicos promovidos pela SME, com vistas a fortalecer a mediação pedagógica e garantir a efetividade das práticas inclusivas em todas as unidades da rede municipal.

Para complementar a análise apresentada no fluxograma, o Quadro 23 detalha os diferentes tipos de acompanhamento realizados pela Secretaria Municipal de Educação (SME), especificando seus objetivos e principais focos de atuação. Essa sistematização permite compreender, de forma mais precisa, como as visitas técnicas e observações pedagógicas contribuem para apoiar, tanto as salas do AEE, quanto o NAEI e as escolas da rede municipal. Além de apontar a intencionalidade dos acompanhamentos, o quadro também explicita lacunas que ainda persistem no suporte pedagógico, especialmente no que se refere ao acompanhamento sistemático das 24 salas de AEE e à articulação entre sede e distritos.

Quadro 23 – Tipos de acompanhamento pedagógico realizados em 2024

TIPO DE ACOMPANHAMENTO	DESCRIÇÃO	QUANTIDADE
Sala de aula regular (sede)	Observações e orientações nas turmas comuns, com foco em estratégias inclusivas e comportamentos	17
Sala de aula regular (zona rural)	Acompanhamento com ênfase em acessibilidade curricular e apoio ao professor regente	9
Sala de Recursos Multifuncionais (AEE)	Observação de atendimentos, planejamento de estratégias com o professor do AEE e formações	7
Formação com cuidadores e professores	Estudo de caso, trocas de experiências e práticas baseadas em ABA	5
Acompanhamento familiar	Devolutiva e orientação sobre rotina e comportamento	Não discriminado
Total geral		38

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O Quadro 23 apresenta uma sistematização dos acompanhamentos pedagógicos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME), permitindo analisar não apenas a abrangência dessas ações, mas também suas prioridades e limitações no contexto das políticas públicas de educação inclusiva. O maior número de visitas foi direcionado às salas de aula regular – 17, na sede, e 9 na zona rural – com foco em orientar os professores regentes quanto ao uso de estratégias inclusivas, à acessibilidade curricular e ao manejo de comportamentos desafiadores. Essa ênfase está alinhada com as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que atribui à escola comum o protagonismo no processo de escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial, cabendo aos órgãos gestores o papel de suporte técnico-pedagógico.

Entretanto, o material empírico revela assimetrias preocupantes na distribuição desses acompanhamentos. Apenas 7 visitas foram realizadas nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), número reduzido frente ao total de 24 salas de AEE existentes no município. Essa

discrepância compromete o apoio técnico contínuo necessário para que o atendimento especializado ocorra de forma planejada, colaborativa e alinhada às práticas da sala comum. Como destaca Oliveira (2010), a articulação entre os profissionais do AEE e os demais atores escolares depende não apenas da boa vontade individual, mas de políticas estruturadas de acompanhamento e formação continuada que valorizem o trabalho coletivo e a mediação pedagógica.

Além disso, observa-se um número limitado de formações ofertadas a cuidadores e professores (n=5), embora esses profissionais exerçam um papel crucial na implementação de práticas fundamentadas em pesquisas científicas e na promoção de uma cultura escolar inclusiva. Iniciativas como a formação em Análise do Comportamento Aplicada (ABA), quando articuladas ao cotidiano escolar, têm potencial de fortalecer o repertório docente e o engajamento da equipe com os desafios cotidianos da inclusão. Nesse sentido, Mantoan (2006) adverte que a efetividade da inclusão não depende apenas de dispositivos legais, mas do investimento contínuo na formação crítica e na consolidação de redes de apoio institucionalizadas.

Outro ponto relevante é a ausência de informações quantitativas sobre o acompanhamento às famílias, o que indica uma lacuna importante no monitoramento de uma das dimensões mais sensíveis da política de inclusão. Como argumentam Carvalho (2013) e Rego (2010), o envolvimento da família no processo educacional exige escuta qualificada, devolutivas sistemáticas e orientações que respeitem os modos de vida e os saberes das famílias – elementos que, quando negligenciados, tendem a fragilizar o vínculo entre escola e comunidade.

Assim, embora o total de 38 acompanhamentos represente um esforço importante da Secretaria Municipal de Educação, a análise revela a necessidade de um redirecionamento estratégico das ações, com vistas à ampliação do suporte às Salas de AEE, ao fortalecimento da formação dos profissionais da rede e ao envolvimento sistemático das famílias. A consolidação de uma política de acompanhamento pedagógico mais equitativa e sensível às especificidades do território e da diversidade escolar é condição indispensável para que a mediação pedagógica se concretize como prática situada, crítica e transformadora.

Somada a observação em sala, a etapa de devolutiva priorizou o manejo de comportamentos, a análise do ambiente escolar e a proposição de estratégias adequadas à realidade. O uso do modelo ABC da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) – Antecedente, Comportamento e Consequência – foi incorporado como instrumento-chave para

orientar os professores na compreensão funcional dos comportamentos dos alunos com autismo.

Cooper, Heron e Heward (2020) argumentam que os comportamentos disruptivos geralmente se relacionam a funções específicas: busca de atenção, acesso a objetos, fuga de tarefas ou autoestimulação. Ao compreender essas funções, os professores – com apoio dos técnicos – puderam estruturar intervenções preventivas e responsivas, favorecendo comportamentos socialmente adequados.

A seguir, o Quadro 24 resume os principais efeitos observados ao longo dos acompanhamentos:

Quadro 24 – Efeitos observados com os acompanhamentos pedagógico

ASPECTOS OBSERVADOS	ASPECTOS IDENTIFICADOS
Comportamento dos alunos	Redução de comportamentos disruptivos e maior engajamento em atividades estruturadas
Postura docente	Maior segurança no manejo de crises e uso de estratégias baseadas na função do comportamento
Prática pedagógica	Uso ampliado de recursos visuais, flexibilização e ensino estruturado
Articulação entre profissionais	Maior colaboração entre AEE e sala comum; apoio técnico mais integrado
Participação familiar	Fortalecimento da parceria por meio das devolutivas e orientação sobre rotina
Reflexão sobre a prática	Maior abertura para rever abordagens e buscar soluções pedagógicas contextualizadas

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O Quadro 24 apresenta os principais efeitos observados a partir dos acompanhamentos pedagógicos realizados pela Secretaria Municipal de Educação (SME) junto às escolas, às Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e ao Núcleo de Atendimento Especializado e Inclusão (NAEI). Os registros mostram avanços significativos, que podem ser compreendidos como resultados diretos da mediação pedagógica qualificada, entendida aqui como intervenção intencional, situada e dialógica no processo de ensino-aprendizagem (Rego, 2010; Smolka, 2000).

Na dimensão comportamental, identificou-se a redução de episódios disruptivos e o aumento do engajamento dos alunos em atividades estruturadas – efeitos associados ao uso sistemático de rotinas, pistas visuais e estratégias fundamentadas na análise funcional do comportamento. Tais práticas, quando conduzidas por mediadores atentos às singularidades dos estudantes, tornam-se instrumentos de reorganização da atividade mental e de favorecimento da autorregulação, conforme propõe a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2001).

No que diz respeito à postura docente, os relatos indicaram maior segurança no manejo de crises e domínio ampliado de estratégias pedagógicas baseadas em referenciais científicos. Essa transformação dialoga com Feuerstein (1997), para quem a modificabilidade cognitiva e afetiva depende da qualidade das interações mediadas, nas quais o professor atua como agente intencional de mudança. Nesse sentido, os acompanhamentos pedagógicos da SME e as formações em serviço possibilitaram que os docentes reconfigurassem suas práticas com maior intencionalidade e consciência. Contudo, persistem tensões: professores das escolas dos distritos continuam a enfrentar barreiras de acesso a suporte técnico e recursos, revelando desigualdades no alcance dessas iniciativas.

Avanços também foram percebidos na prática pedagógica cotidiana, especialmente com o uso ampliado de recursos visuais, a flexibilização curricular e a adoção do ensino estruturado. Tais estratégias contribuíram não apenas para favorecer a participação de alunos autistas, mas também para tornar o ambiente escolar mais responsivo à diversidade. Esses resultados mostram que a mediação, enquanto prática situada, promove a superação de barreiras pedagógicas por meio da reconstrução conjunta dos processos educativos (Smolka, 2000). Além disso, revelam um processo de cognição inventiva, no qual professores e técnicos, apoiados pelos acompanhamentos, criaram novas formas de significar e reorganizar o ensino diante de desafios concretos.

Outro efeito importante refere-se ao fortalecimento da colaboração entre docentes do AEE e da sala comum, promovendo uma mediação horizontal e dialógica, marcada pela troca de saberes e pela construção coletiva de soluções. Essa articulação rompe com lógicas hierárquicas e reforça a ideia de que a inclusão é responsabilidade compartilhada. No eixo família-escola, verificou-se maior participação das famílias por meio de devolutivas e orientações práticas, ampliando a continuidade das intervenções no lar e reconhecendo a centralidade do vínculo afetivo e comunicativo no processo de desenvolvimento dos alunos.

Também se destacou a ampliação da abertura para a reflexão docente, com maior disposição para revisar práticas e buscar estratégias contextualizadas. Esse movimento aproxima-se da concepção de Nóvoa (1992), que entende a profissionalização como processo permanente, realizado no exercício da profissão e em espaços de diálogo e ressignificação da prática. Do mesmo modo, está em sintonia com Imbernón (2011), que defende a formação enraizada na realidade escolar, apoiada em contextos colaborativos e no saber da experiência docente. Nesse sentido, os acompanhamentos configuraram-se como espaços formativos de caráter crítico e situado, que favoreceram o desenvolvimento profissional em serviço.

Os efeitos descritos ainda dialogam com a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica – BNC-Formação (Brasil, 2019), que defende uma formação significativa, colaborativa e alinhada às necessidades reais das escolas. Ao articular acompanhamento técnico e processos formativos, o município de Aracati-CE avançou quanto a construção de uma cultura de aprendizagem profissional, voltada ao fortalecimento da mediação pedagógica inclusiva.

Assim, os resultados apresentados no Quadro 24 mostram que o acompanhamento pedagógico, quando sustentado por escuta ativa e fundamentação teórica, configura-se como prática formativa e transformadora. Mais do que oferecer técnicas, promoveu redes de colaboração, estimulou a cognição inventiva e ressignificou a escola como espaço de inclusão e justiça social. Entretanto, tais avanços dependem da continuidade das políticas públicas, da valorização docente e de investimentos institucionais. Sem esse respaldo, os resultados podem permanecer restritos a experiências localizadas, sem se consolidar como mudança estrutural capaz de sustentar a educação inclusiva a longo prazo.

O Quadro 25, a seguir, apresenta uma síntese das ações formativas realizadas no município:

Quadro 25 – Formações continuadas realizadas no município de Aracati-CE

AGENTES	TEMAS	OBJETIVOS	PONTOS TRABALHADOS
Cuidadores educacionais	Atribuições do cuidador; primeiros socorros	Orientar o trabalho de apoio aos alunos com deficiência	Cuidados específicos; vínculo afetivo; rotinas escolares; primeiros socorros
Professores do AEE e profissionais do NAEI	Avaliação diagnóstica; elaboração do PDI; PEI	Subsidiar a prática mediada com planejamento individualizado	Protocolos de avaliação; função do comportamento; estudo de casos; modelo ABC
Professores da sala regular	PEI; flexibilização curricular; função do comportamento	Favorecer o acolhimento, ensino acessível e a corresponsabilidade pela inclusão	Acessibilidade de atividades; papel docente na aprendizagem de alunos neurodivergentes
Gestores, Coordenadores e Técnicos da SME	Gestão da inclusão; papel do PEI; cultura colaborativa	Promover uma escola inclusiva e acessível	Leis de inclusão; trabalho colaborativo; estudo de caso

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base nos dados do Núcleo Pedagógico da SME

O Quadro 25 sistematiza as ações formativas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Aracati-CE, revelando um esforço institucional para qualificar diferentes agentes envolvidos na educação inclusiva. A adoção de uma abordagem segmentada por perfil

profissional, permitiu a definição de conteúdos mais específicos e alinhados às atribuições de cada grupo, promovendo maior efetividade na apropriação dos saberes.

Para os cuidadores educacionais, os encontros priorizaram temáticas, como atribuições profissionais, cuidados específicos, rotinas escolares e primeiros socorros. Tais conteúdos foram orientados não apenas pela dimensão técnica do cuidado, mas também pelo fortalecimento do vínculo afetivo com os estudantes, reconhecendo o papel fundamental desses profissionais no apoio à autonomia e à segurança emocional dos alunos com deficiência.

No caso dos professores do AEE e dos profissionais do NAEI, as atividades formativas tiveram foco na avaliação diagnóstica, na elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e do Plano Educacional Individualizado (PEI), além de tópicos, como protocolos de avaliação, análise funcional do comportamento e estudo de casos. Essa ênfase revela uma preocupação em aprofundar as competências dos mediadores pedagógicos na leitura das singularidades dos estudantes e na construção de planejamentos educacionais mais responsivos – uma prática coerente com a concepção vygotskyana de mediação, que valoriza a construção compartilhada do conhecimento em contextos cultural e socialmente situados (Rego, 2010).

Para os professores da sala regular, os temas centrais dos percursos formativos foram o PEI, a flexibilização curricular e a função do comportamento. A escolha desses conteúdos reflete o reconhecimento de que a mediação pedagógica na sala comum exige intencionalidade, sensibilidade e domínio de estratégias que favoreçam a aprendizagem dos alunos neurodivergentes, sem recorrer à exclusão ou à segregação. Nessa perspectiva, a formação em serviço torna-se um dispositivo fundamental para o enfrentamento das resistências institucionais e para a ressignificação do papel docente no processo inclusivo (Mantoan, 2006; Carvalho, 2013).

Além disso, gestores, coordenadores e técnicos da SME participaram de ações voltadas à gestão da inclusão, à legislação educacional e à construção de uma cultura colaborativa nas escolas. Essas temáticas reforçam a importância da corresponsabilização institucional e do trabalho intersetorial para a efetivação de políticas educacionais mais equitativas.

Apesar dos avanços revelados pela diversidade temática e pela abrangência das formações, as entrevistas realizadas com professores e técnicos da rede indicaram a necessidade de maior frequência e continuidade desses momentos. Como expressa a professora Clara: “*A gente aprende muito, mas às vezes demora demais entre uma formação e outra*”. Essa fala aponta para uma lacuna entre o desejo de transformação prática e a oferta regular de subsídios, apontando a necessidade de uma política de formação crítica, processual e conectada ao cotidiano escolar (Oliveira, 2010).

Assim, a análise do Quadro 25 indica que os encontros já contribuem para o aprimoramento das práticas mediadoras e para a ampliação da corresponsabilidade entre os diferentes atores escolares. Entretanto, a consolidação de mudanças estruturantes requer não apenas diversidade temática, mas também regularidade, aprofundamento e articulação com processos de acompanhamento e reflexão permanente sobre a prática. Como destaca Zeichner (1993), a formação crítica deve promover o desenvolvimento de professores reflexivos, capazes de problematizar suas práticas, interpretar a realidade escolar e agir coletivamente para transformá-la. Essa postura se torna ainda mais urgente no campo da educação inclusiva, onde soluções padronizadas se mostram insuficientes e cada estudante exige um olhar atento às suas singularidades.

Nessa direção, as formações desenvolvidas no município também podem ser compreendidas como espaços de cognição inventiva, uma vez que possibilitaram a criação de estratégias coletivas e criativas diante de desafios concretos. Professores, cuidadores, gestores e técnicos, apoiados por processos de acompanhamento, reinventaram práticas e construíram novos caminhos pedagógicos, reafirmando a mediação como prática ética, situada e colaborativa.

Dessa forma, os processos formativos, promovidos em Aracati-CE, precisam transcender a lógica da simples transmissão de conteúdos ou do repasse técnico de procedimentos. É necessário instituir espaços dialógicos e colaborativos nos quais os diferentes agentes da escola possam compartilhar experiências, analisar os desafios do cotidiano e elaborar respostas pedagógicas contextualizadas. Como defendem Imbernón (2011) e Freire (1996), a formação docente deve ser concebida como um processo permanente, situado e ético, atravessado pela reflexão crítica e pela busca de justiça social. No campo da inclusão, essa perspectiva se mostra ainda mais potente, pois permite identificar barreiras estruturais e atitudinais, ressignificar concepções cristalizadas sobre a deficiência e elaborar estratégias coerentes com os direitos e necessidades dos estudantes neurodivergentes.

A análise dos encontros formativos, realizados no município, revelou, contudo, a persistência de obstáculos à consolidação de práticas inclusivas. Esses desafios, sistematizados no Quadro 26, dizem respeito não apenas à escassez de recursos ou à formação insuficiente, mas também a fatores institucionais e culturais que atravessam o cotidiano escolar e limitam a efetividade das políticas de inclusão. O quadro a seguir apresenta essas barreiras de forma organizada, servindo como subsídio para a análise crítica das condições reais enfrentadas pelos profissionais da rede.

Quadro 26 – Barreiras à inclusão identificadas pelos participantes das formações

TIPOS DE BARREIRAS	DESCRIÇÃO
Atitudinais	Estigmas sobre alunos com autismo; atribuição da inclusão apenas ao AEE; baixa empatia docente
Arquitetônicas	Espaços escolares desorganizados; salas superlotadas
Comunicacionais	Ausência de recursos de comunicação alternativa; desafios no manejo de crises
Pedagógicas	Metodologias inflexíveis, resistência às flexibilizações curriculares e desafios relacionados à diversidade em sala de aula

Fonte: Elaborado pela autora (2024), com base nos dados do Núcleo Pedagógico da SME.

O Quadro 26 sistematiza as principais barreiras à inclusão identificadas pelos participantes dos encontros formativos, apontando que os desafios enfrentados na rede municipal de ensino vão além de limitações estruturais, abrangendo dimensões culturais, pedagógicas, comunicacionais e relacionais.

A superação das barreiras à inclusão, identificadas nos encontros formativos, exige ações integradas, que articulem mudanças nas concepções, práticas e políticas educacionais do município. No plano atitudinal, é fundamental promover formações continuadas que não apenas informem sobre o autismo, mas que provoquem a reflexão crítica sobre estigmas, preconceitos e expectativas excludentes ainda presentes nas escolas. Como defendem Booth e Ainscow (2011), a construção de uma cultura inclusiva requer o envolvimento coletivo de todos os atores escolares, pautado na corresponsabilização e no reconhecimento da diversidade como valor pedagógico. Para tanto, espaços de escuta ativa, estudo de casos e análise colaborativa das práticas podem favorecer a ressignificação das atitudes docentes e ampliar o compromisso com a inclusão.

Em relação às barreiras arquitetônicas, a reorganização dos ambientes escolares deve priorizar a acessibilidade não apenas física, mas também sensorial e comunicacional, incluindo ajustes e estratégias que favoreçam a autorregulação, a previsibilidade e o conforto sensorial dos estudantes autistas. A superlotação das salas exige diálogo intersetorial e planejamento com base em critérios de equidade, considerando a complexidade dos contextos e a necessidade de atenção individualizada.

No que se refere às barreiras comunicacionais, é imprescindível a inserção sistemática de recursos de comunicação aumentativa e alternativa, bem como a formação específica de professores e cuidadores para o uso desses instrumentos no cotidiano escolar. O manejo das crises comportamentais, por sua vez, deve ser trabalhado a partir da análise funcional do comportamento, da compreensão das funções comunicativas das condutas e do uso de

estratégias estruturadas e proativas, como orienta a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), quando criticamente apropriada ao contexto escolar.

Para enfrentar as barreiras pedagógicas, é necessário avançar na flexibilização curricular com base em projetos pedagógicos que valorizem a mediação como prática transformadora, conforme propõem Freire (1996) e Smolka (2000). Isso implica o incentivo à construção coletiva de planejamentos acessíveis, com uso diversificado de materiais, organização de rotinas visuais, ensino por meio de pistas graduadas e outras estratégias centradas nas potencialidades dos estudantes. Além disso, a criação de comunidades de prática, compostas por professores do AEE, regentes, cuidadores e equipe técnica, pode fortalecer o planejamento colaborativo e a troca de saberes situados. Por fim, o enfrentamento das barreiras exige o fortalecimento das políticas públicas de inclusão, com continuidade nas formações, ampliação dos acompanhamentos pedagógicos, valorização dos profissionais envolvidos e escuta sistemática das famílias e dos próprios estudantes, de modo a consolidar uma rede de apoio que sustente práticas inclusivas efetivas e duradouras.

O reconhecimento das barreiras à inclusão, pelos professores, indica uma abertura formativa, marcada pela escuta e pelo desejo de transformação. As propostas sugeridas – como o aprofundamento sobre autismo, o estudo de práticas fundamentadas em pesquisas científicas e oficinas com especialistas – podem ser entendidas como expressões da cognição inventiva, pois emergem da reflexão coletiva e da busca de novas soluções para o cotidiano escolar. Como enfatiza Freire (1996), ensinar exige compromisso, escuta sensível e ética de construção compartilhada, princípios que devem orientar a política de formação continuada no município.

As imagens a seguir registram momentos das formações promovidas pelo Núcleo Pedagógico da SME, e ilustram como oficinas, estudos de caso e trocas de experiências se consolidaram como espaços de mediação, colaboração e invenção de práticas inclusivas.

Imagem 3 – Fotos das formações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME)



Fonte: Acervo do Núcleo Pedagógico da SME (2024)

Apesar dos avanços identificados, a pesquisa apontou fragilidades recorrentes na elaboração e uso do Plano Educacional Individualizado (PEI). Muitas vezes, desvinculado da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) dos alunos ou elaborado de forma burocrática, o PEI perde seu potencial mediador e deixa de orientar intervenções pedagógicas significativas – fenômeno já discutido por Mittler (2003), ao alertar para o risco de planos individualizados que não dialogam com o currículo e a prática docente. Soma-se a isso a carência de espaços sistemáticos de planejamento conjunto e a descontinuidade dos processos formativos, fatores que comprometem tanto a intencionalidade quanto a eficácia das práticas inclusivas.

Nesse cenário, investir em desenvolvimento profissional não pode ser compreendido como ação isolada ou autossuficiente, mas como parte de um ecossistema mais amplo de transformação da cultura escolar. Esse ecossistema deve articular planejamento colaborativo, acompanhamento técnico consistente e valorização das experiências docentes. A mediação pedagógica inclusiva, por sua vez, precisa ser concebida como uma construção contínua, sustentada por ações formativas contextualizadas, que dialoguem com os desafios concretos do cotidiano escolar.

A análise do acompanhamento pedagógico e das iniciativas de formação no município revelou avanços importantes, como o fortalecimento da escuta e o engajamento de diferentes agentes educativos. Contudo, também sinalizou a necessidade de processos mais sistemáticos, articulados e centrados nas demandas reais da prática docente. Torna-se imprescindível fomentar percursos reflexivos que não se limitem à atualização técnica, mas que favoreçam a construção coletiva de saberes pedagógicos situados – ancorados no diálogo entre teoria e prática, experiência e reflexão crítica (Imbernón, 2011; Zeichner, 1993). Nessa perspectiva,

abre-se espaço para a cognição inventiva, em que professores e técnicos criam coletivamente novas respostas pedagógicas diante de situações complexas.

Foi com esse horizonte que se delinearam os Encontros Formativos, realizados no âmbito desta pesquisa, concebidos como espaços colaborativos de escuta, análise e produção de estratégias de mediação pedagógica voltadas à inclusão de alunos com autismo. A seguir, apresentam-se os princípios norteadores, os temas trabalhados e os desdobramentos desses encontros, que buscaram fortalecer a atuação intersetorial entre professores da sala regular, docentes do AEE, técnicos da SME e profissionais do NAEI.

5.3 Encontros Formativos: estratégias colaborativas para fortalecer a mediação

Como parte dos procedimentos metodológicos desta pesquisa e com o objetivo de articular os elementos empíricos aos referenciais teóricos adotados, foram realizados quatro encontros formativos com a participação de professores da sala regular, do Atendimento Educacional Especializado (AEE), de um técnico da Secretaria Municipal de Educação (SME) e de profissionais do Núcleo de Atendimento Educacional Inclusivo (NAEI). Esses encontros não se configuraram apenas como espaços de capacitação técnica, mas como verdadeiras comunidades de prática (Wenger, 2021), pautadas no diálogo, na escuta ativa e na co-construção de saberes, em um movimento horizontal e colaborativo.

Inspirados na perspectiva sociocultural, de Vygotsky (1991) e na Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, de Feuerstein (1990), os encontros tiveram como foco o fortalecimento da mediação pedagógica intencional. O objetivo foi apoiar os educadores na construção de práticas que favoreçam aprendizagens significativas e responsivas às singularidades dos alunos com autismo. Como destaca Freire (1996), a educação deve ser um ato dialógico e crítico, sustentado pelo respeito aos saberes dos sujeitos e pela construção coletiva de significados.

A proposta formativa foi construída a partir das demandas concretas, levantadas durante as entrevistas e observações realizadas no campo. Essa escuta das necessidades reais contribuiu para a pertinência e a aplicabilidade dos conteúdos trabalhados. Como ressaltam Imbernón (2011) e Zeichner (2008), formações continuadas que emergem da prática e mantêm conexão direta com o contexto vivenciado pelos docentes, tendem a provocar mudanças mais profundas nas concepções e práticas pedagógicas.

O primeiro encontro formativo, intitulado “Livros infantis em multiformatos: lendo com os parceiros de comunicação”, foi mediado pelas profissionais Heloiza Aline e Vera Rodrigues

e contou com a participação da professora Francisca Soares. A atividade teve como foco central discutir os fundamentos da acessibilidade literária e o papel do educador como mediador da leitura para crianças com deficiência ou com desafios na linguagem oral, com ênfase em estratégias que favorecem o engajamento de alunos com autismo.

Durante o encontro, foram apresentados diferentes tipos de livros acessíveis, bem como os conceitos de parceiros de comunicação e leitura compartilhada, articulados às bases legais que asseguram o direito à cultura e à informação para todas as crianças. A proposta metodológica incluiu uma roda de leitura com materiais em multiformato e dinâmicas em grupo, oferecendo aos participantes uma vivência concreta das estratégias discutidas.

Essa experiência prática favoreceu uma reflexão crítica sobre o potencial da literatura como instrumento de mediação cultural e afetiva, ampliando as possibilidades de participação dos alunos com autismo nas interações escolares. Os relatos dos professores revelaram o impacto positivo do encontro, com destaque para o reconhecimento da leitura mediada como uma prática pedagógica inclusiva, significativa e aplicável ao cotidiano educacional.

O segundo encontro, intitulado “A mediação pedagógica como eixo da inclusão: contribuições de Vygotsky e Feuerstein para a prática docente”, teve como objetivo aprofundar os fundamentos teóricos que sustentam a mediação pedagógica no contexto da educação inclusiva. Foram discutidos os conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), intencionalidade mediadora, transcendência e modificabilidade cognitiva, com base nas contribuições de Vygotsky (1991) e Feuerstein (1990).

A formação foi organizada em oficinas práticas e análise de situações-problema reais, vivenciadas pelos próprios professores, favorecendo a reflexão crítica sobre a diferença entre o ato de ensinar e o ato de mediar. Durante as atividades, os participantes foram convidados a identificar elementos da sua prática cotidiana que poderiam ser ressignificados à luz da mediação intencional.

Um dos depoimentos registrados exemplifica esse processo de tomada de consciência: *“A gente age pensando no resultado, que muitas vezes gera frustração. Agora entendo que preciso compreender o contexto e como o aluno interpreta a proposta para que a atividade faça sentido”*. Esse tipo de insight reforça o potencial formativo da experiência vivida e revela que a mediação é uma construção situada, colaborativa e dialógica. Como destaca Zeichner (1993), a reflexão crítica sobre a prática permite que os docentes compreendam os significados de suas ações e avancem em direção a práticas mais conscientes e inclusivas.

Outro aspecto discutido foi o papel do professor como mediador das interações, destacando que a mediação não se restringe à transmissão de conteúdos, mas envolve a criação

de condições que favoreçam a participação ativa dos alunos. Um dos participantes sintetizou essa compreensão ao afirmar: *“Foi um momento de perceber que a mediação vai além do conteúdo. É sobre criar caminhos para que o aluno participe”*. Tais reflexões manifestam o potencial transformador de formações pautadas na articulação entre teoria e prática, ancoradas nas demandas concretas da docência.

O terceiro encontro, intitulado “Estratégias da ABA para lidar com comportamentos disruptivos”, foi dedicado à reflexão sobre a gestão de comportamentos desafiadores em sala de aula, com ênfase na mediação pedagógica intencional e responsiva. A formação promoveu o diálogo entre os princípios da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e a proposta de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), de Feuerstein, reforçando a ideia de que a mediação também se expressa na forma como o professor compreende e intervém diante das condutas dos alunos.

A partir da apresentação da ficha ABC (Antecedente – Comportamento – Consequência), os participantes foram convidados a analisar situações concretas envolvendo comportamentos considerados disruptivos. Essa abordagem favoreceu a compreensão dos fatores contextuais que influenciam tais condutas, assim como a identificação de suas funções, permitindo a construção de planos de intervenção proativos, sustentados em rotinas previsíveis, suportes visuais e estratégias de regulação emocional.

A discussão teórica foi acompanhada de atividades práticas, como a elaboração de planos de ação individualizados, alinhados às necessidades específicas de alunos com autismo. Destacou-se que, nesse contexto, a mediação pedagógica extrapola o ensino de conteúdos acadêmicos e compreende também a criação de um ambiente relacional seguro, a escuta ativa e o reconhecimento da singularidade do estudante.

Um dos depoimentos registrados durante a formação expressa esse deslocamento de olhar: *“Quando o aluno não se comportava adequadamente, era enviado para a sala do AEE. Agora sei que preciso entender o que ele quer com esse comportamento”*. Esse relato aponta a transição de uma postura reativa para uma prática mediadora, fundamentada na análise funcional, na empatia e na construção de vínculos.

Com isso, o encontro reforçou a importância de estratégias pedagógicas planejadas que reconheçam o comportamento como forma de comunicação. A mediação, nesse sentido, deve estar sustentada em práticas fundamentadas em pesquisas científicas e em uma escuta qualificada, capazes de garantir a permanência, a participação e a aprendizagem significativa de todos os alunos.

O quarto encontro, denominado “Avaliação diagnóstica de habilidades sociais e acadêmicas”, abordou a prática avaliativa sob a perspectiva da mediação pedagógica. A proposta formativa articulou os fundamentos da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), de Vygotsky (1991), e os princípios da ABA, com o objetivo de problematizar a função diagnóstica da avaliação no processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo.

Foram apresentados e discutidos instrumentos, como sondagens lúdicas, observações dirigidas e tarefas contextualizadas, que possibilitam avaliações funcionais, sensíveis ao contexto e centradas no potencial dos estudantes. Defendeu-se que a avaliação diagnóstica deve orientar a construção de planejamentos individualizados e a definição de estratégias pedagógicas, coerentes com as necessidades concretas de cada aluno.

Durante as atividades em grupo, os participantes analisaram estudos de caso fictícios e, com base nas habilidades identificadas, elaboraram programas de ensino voltados ao desenvolvimento de competências sociais funcionais. Esses programas, fundamentados nos princípios da ABA, visaram promover a autonomia, a comunicação e a participação ativa dos alunos nos diferentes contextos escolares.

Os relatos, colhidos ao final do encontro, revelaram que a maioria dos participantes nunca haviam recebido orientações sistemáticas sobre avaliação diagnóstica voltada para alunos com autismo, especialmente no que se refere à articulação entre avaliação, planejamento e intervenção. Essa constatação indica a urgência de ações formativas continuadas, situadas e colaborativas, que forneçam suporte efetivo à prática pedagógica inclusiva.

Dessa forma, o encontro contribuiu de modo significativo para a ressignificação da avaliação como processo mediador, que informa e potencializa a atuação docente, orientando decisões pedagógicas mais justas, responsivas e alinhadas à ZDP dos alunos com autismo.

O Quadro 27, a seguir, sintetiza os temas abordados, os objetivos e os recursos utilizados, oferecendo uma visão integrada das propostas e de seus desdobramentos, no contexto da rede municipal.

Quadro 27 – Encontros formativos sobre mediação pedagógica inclusiva

ENCONTRO	TEMA	OBJETIVOS	RECURSOS/ METODOLOGIAS UTILIZADAS
1	Livros infantis em multiformatos	Discutir acessibilidade literária e o papel mediador do educador	Roda de leitura com materiais multiformatos; dinâmicas em grupo
2	A mediação pedagógica como eixo da inclusão	Refletir sobre a mediação intencional e	Oficinas práticas; análise de situações-problema

		as diferenças entre ensinar e mediar	
3	Estratégias da ABA para lidar com comportamentos disruptivos	Compreender comportamentos funcionais e planejar intervenções proativas	Uso da ficha ABC; elaboração de planos de intervenção
4	Avaliação diagnóstica de habilidades sociais e acadêmicas	Ressignificar a avaliação como instrumento mediador e planejador	Estudos de caso; sondagens lúdicas; elaboração de programas de ensino

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O Quadro 27 sintetiza os quatro encontros formativos realizados com foco na mediação pedagógica inclusiva. Os temas foram definidos a partir de demandas identificadas na prática docente e orientados pelos referenciais teóricos da educação inclusiva, com ênfase na atuação mediadora do professor.

O primeiro encontro tratou da acessibilidade literária, por meio da apresentação de livros infantis em multiformatos, destacando o papel do educador como mediador simbólico. O segundo encontro aprofundou os fundamentos da mediação pedagógica como eixo estruturante da inclusão escolar, diferenciando o ato de ensinar da mediação intencional e responsiva. No terceiro encontro, discutiram-se estratégias da Análise do Comportamento Aplicada (ABA), articuladas à Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), para compreender a função de comportamentos considerados disruptivos e planejar intervenções proativas e empáticas. Já o quarto encontro propôs uma resignificação da avaliação diagnóstica, entendida não como instrumento classificatório, mas como ferramenta mediadora, que orienta o planejamento pedagógico centrado nas potencialidades dos alunos.

De forma transversal, os encontros enfatizaram que a mediação pedagógica é uma prática intencional, ética e relacional, voltada à promoção da aprendizagem significativa e da participação ativa de todos os estudantes, em especial dos alunos com autismo.

A síntese apresentada revela o caráter formativo dos encontros, enquanto dispositivos de ação-reflexão (Freire, 1996), nos quais a teoria foi mobilizada a partir das vivências concretas dos professores. As estratégias discutidas partiram de situações reais do cotidiano escolar, contribuindo para a construção coletiva de soluções contextualizadas. À luz de Wenger (1998), esses espaços constituíram uma “comunidade de prática” emergente, articulada por um compromisso comum com a inclusão e com a mediação como princípio educativo.

De modo geral, os encontros formativos revelaram que a formação situada, colaborativa e sensível à realidade escolar constitui uma das estratégias mais potentes para o fortalecimento

da prática docente inclusiva. Ao valorizar os saberes dos professores, promover a escuta ativa e articular teoria e prática, os momentos analisados reafirmaram a mediação como caminho fundamental para garantir o direito à aprendizagem dos alunos com autismo. Nesse percurso, configuraram-se ainda como espaços de cognição inventiva, nos quais professores, técnicos e profissionais elaboraram, coletivamente, novas soluções pedagógicas para desafios concretos. Os registros fotográficos apresentados a seguir materializam esse movimento, retratando rodas de conversa, oficinas práticas, dinâmicas colaborativas e estudos de caso que expressam a dimensão participativa e transformadora dos encontros formativos.

Imagem 4 – Registros dos encontros formativos



Fonte: Arquivo da autora (2025)

Os encontros formativos analisados reafirmam que a mediação pedagógica, compreendida como uma prática intencional, ética e situada, constitui um dos pilares da educação inclusiva comprometida com a equidade. As experiências relatadas pelos participantes revelam deslocamentos significativos na compreensão e no exercício do papel docente, com destaque para a ressignificação da avaliação como instrumento de planejamento e intervenção e para a ampliação do olhar sobre os comportamentos desafiadores, entendidos como formas de comunicação.

Esses movimentos de reflexão e transformação fortalecem a defesa de uma formação continuada, ancorada nos contextos reais da prática docente, sustentada pela escuta ativa, pela valorização dos saberes da experiência e pela articulação entre teoria e prática – conforme propõem Freire (1996), Zeichner (2008) e Imbernón (2011). Ao promoverem espaços de diálogo, horizontalidade e análise crítica da ação pedagógica, os encontros configuraram-se como comunidades de prática (Wenger, 1998), nas quais o saber docente foi construído de maneira colaborativa, a partir das demandas concretas do cotidiano escolar.

Nesse processo, a mediação emergiu não apenas como tema central de estudo, mas como eixo transversal das ações formativas, sinalizando seu potencial para a construção de vínculos pedagógicos mais responsivos, sensíveis e comprometidos com a aprendizagem significativa de todos os estudantes – em especial daqueles que historicamente têm sido excluídos pelos modelos escolares hegemônicos. O percurso analisado, assim, reforça a urgência de políticas públicas que assegurem espaços permanentes de formação colaborativa, articulação intersetorial e suporte institucional efetivo à prática docente inclusiva.

A análise das práticas de educação inclusiva, no município de Aracati-CE, revela um cenário de avanços importantes, mas ainda permeado por desafios estruturais, formativos e institucionais. A existência de políticas públicas que garantem o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o fortalecimento do Núcleo de Atendimento Especializado e Inclusão (NAEI) e o acompanhamento pedagógico, realizado pela Secretaria Municipal de Educação, manifestam o compromisso com a promoção de uma escola mais inclusiva. No entanto, a efetivação da inclusão de alunos com autismo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ainda requer ações estruturantes e intersetoriais mais consistentes.

O material empírico revelou que, apesar do reconhecimento da importância da mediação pedagógica, as práticas ainda se apresentam fragilizadas pela descontinuidade das formações, pela ausência de planejamento colaborativo sistemático e pela limitação no uso de instrumentos avaliativos que orientem a intervenção pedagógica. Em muitos contextos, o PEI é produzido de forma burocrática, dissociado da realidade da sala de aula e da ZDP dos alunos. Esse distanciamento entre o que se propõe, o que se realiza e o que se aprende, compromete a potência inclusiva da mediação.

A formação continuada, embora presente na política municipal, carece de maior sistematização e intencionalidade. As experiências formativas, analisadas nesta pesquisa, sinalizam que, quando organizadas de forma colaborativa, com base nas demandas reais dos professores e fundamentadas em teorias, como as de Vygotsky e Feuerstein, promovem significativos processos de ressignificação da prática. Os encontros formativos, por exemplo,

possibilitaram a constituição de espaços dialógicos de reflexão, troca de experiências e elaboração conjunta de estratégias inclusivas, configurando-se como sementes de comunidades de prática e de formação situada.

A pesquisa também revelou que a atuação integrada entre sala comum, AEE, NAEI e SME ainda é um desafio a ser superado. A construção de uma rede de apoio consistente e comprometida com a aprendizagem dos alunos com autismo exige o fortalecimento da escuta entre os profissionais, a valorização do planejamento coletivo e a superação de concepções segregadoras ainda presentes no cotidiano escolar.

Diante disso, torna-se claro que o avanço em direção a uma educação verdadeiramente inclusiva, demanda mais do que estruturas e recursos: exige uma mudança de cultura pedagógica. Essa mudança implica reconhecer a mediação como eixo do processo educativo e investir na formação crítica, contextualizada e contínua dos professores. Implica, também, articular os diferentes segmentos da rede educacional em torno de um projeto comum: o de garantir o direito de todos à aprendizagem com equidade, respeito à diferença e valorização das singularidades.

A seguir, a seção seguinte aprofunda a análise interpretativa do material empírico à luz dos referenciais teóricos de Vygotsky e Feuerstein, buscando compreender como a aprendizagem mediada se manifesta no contexto investigado e que caminhos se desenham para consolidar a mediação pedagógica como estratégia de inclusão de alunos com autismo, no município de Aracati-CE.

6 FUNDAMENTAÇÃO ANALÍTICA: TEORIA SOCIOCULTURAL E MEDIAÇÃO NA LEITURA DO MATERIAL EMPÍRICO DA PESQUISA

“A precisão na escolha das palavras torna possível comunicar significados complexos de forma clara e profunda.”

(Calvino, 1990, p. 42)

Nesta seção, são apresentados os fundamentos teóricos que orientaram a análise do material empírico produzido ao longo da pesquisa, com base na teoria sociocultural, de Vygotsky, e no Modelo de Intervenção Mediada, desenvolvido por Feuerstein. Ambos os autores, oferecem contribuições essenciais para compreender o desenvolvimento humano como um processo relacional, no qual a aprendizagem ocorre por meio da interação com o outro e com os instrumentos culturais. Nessa perspectiva, a mediação ultrapassa o *status* de estratégia pedagógica e se configura como uma chave interpretativa para produzir sentidos a partir das relações, práticas e experiências construídas na escola.

Ao considerar a linguagem, a intencionalidade do mediador e o papel ativo dos sujeitos, esta investigação buscou compreender as experiências vividas em sua complexidade e historicidade. A triangulação metodológica – envolvendo observações em campo, entrevistas semiestruturadas, análise documental e encontros formativos – potencializou esse olhar analítico, ao articular diferentes perspectivas sobre a mediação pedagógica inclusiva e suas implicações no cotidiano escolar.

A teoria sociocultural, de Vygotsky (1991), parte do princípio de que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação social, mediada por instrumentos culturais, sendo a linguagem o principal mediador simbólico. Entre os conceitos centrais dessa abordagem, destaca-se a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa o intervalo entre o nível de desenvolvimento real – quando o aluno é capaz de resolver problemas de forma autônoma – e o nível de desenvolvimento potencial, que pode ser atingido com a ajuda de um mediador mais experiente, como um professor ou um colega. É nessa zona que se produzem aprendizagens mais significativas, favorecendo a internalização de conhecimentos por meio de mediações pedagógicas planejadas e responsivas.

No contexto da prática pedagógica, por exemplo, um aluno com autismo, que ainda não escreve palavras completas de forma autônoma, pode ser incentivado a completá-las com o apoio de recursos visuais, letras móveis e verbalizações graduadas do professor. À medida que ocorre o progresso na ZDP, os suportes são progressivamente retirados, promovendo o

desenvolvimento da autonomia na escrita. Essa abordagem aponta a importância da mediação como processo dinâmico e sensível às singularidades do estudante.

Além da ZDP, Vygotsky enfatiza o papel das ferramentas culturais – como símbolos, gestos, artefatos materiais e tecnologias – no processo de desenvolvimento psicológico. Para alunos com autismo, que frequentemente apresentam formas diversas de comunicação, torna-se fundamental o uso de tecnologias assistivas, recursos visuais estruturados e sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), os quais funcionam como instrumentos de mediação que favorecem o acesso ao conhecimento e à participação nas interações sociais escolares.

O uso de pranchas com pictogramas, softwares, como o LetMeTalk, ou painéis visuais que organizam a rotina da sala de aula, permite que estudantes não-verbais expressem desejos, compreendam instruções e participem das atividades com mais autonomia. Esses recursos, mais do que viabilizar o processo de aprendizagem, promovem o direito à comunicação e fortalecem vínculos no espaço escolar.

A mediação entre pares também se configura como um aspecto relevante na perspectiva vygotskiana. Estratégias como rodas de conversa, jogos colaborativos e projetos em pequenos grupos oferecem oportunidades valiosas para a interação social, a empatia e a construção de vínculos. Por exemplo, ao construir com um colega um modelo de ecossistema com massinha e papelão, o aluno com autismo pode manipular os materiais e, com o apoio do colega, nomear os elementos do projeto. Esse tipo de mediação horizontal promove a aprendizagem mútua e o reconhecimento da diversidade no processo educativo.

Contudo, a implementação efetiva dessas práticas enfrenta obstáculos significativos. A ausência de formação docente específica, o tempo insuficiente para o planejamento colaborativo e a fragilidade das políticas públicas de apoio à inclusão, limitam a consolidação de uma mediação intencional e qualificada. Como alerta Chiote (2013), sem o respaldo de uma cultura institucional comprometida com a inclusão, as práticas mediadoras tendem a se restringir a ações isoladas, com impacto restrito no cotidiano escolar.

A mediação pedagógica, à luz da teoria sociocultural, exige do educador uma postura crítica, investigativa e ética. Isso implica observar com atenção os processos de aprendizagem, escutar com sensibilidade as necessidades dos estudantes e buscar, intencionalmente, construir conexões entre o conhecimento escolar e as experiências socioculturais dos alunos. No cotidiano, isso pode se materializar na flexibilização de uma história infantil, com o uso de objetos concretos e fantoches, ou na apresentação de novos conceitos por meio de vídeos curtos, respeitando os estilos de aprendizagem e as particularidades sensoriais dos alunos com autismo.

A articulação da perspectiva vygotskiana com o campo da educação inclusiva reafirma o princípio de que todos os estudantes são capazes de aprender, desde que lhes sejam garantidas interações significativas, ambientes estruturados e mediações sensíveis e planejadas. O professor, nesse processo, assume um papel central como agente de transformação, cuja prática se ancora não apenas em técnicas, mas também em valores éticos, políticos e culturais que sustentam a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

O material empírico analisado mostra a relevância da mediação pedagógica como prática intencional, capaz de organizar o ambiente social da aprendizagem. A fala de uma professora nos encontros formativos ilustra esse deslocamento de perspectiva: *“Percebi que muitas vezes repito a explicação, mas não media. Agora entendo que preciso pensar no caminho, não só no conteúdo.”* Trata-se de uma mudança ainda inicial, mas que sinaliza o impacto dos espaços coletivos de reflexão na ressignificação das práticas docentes. Esse movimento demonstra que a mediação pedagógica exige mais do que domínio de conteúdos; requer a construção de percursos didáticos alinhados às possibilidades reais de cada estudante e sustentados por condições institucionais.

Práticas como o uso de recursos visuais, a organização de rotinas e a escuta atenta aos interesses dos alunos apresentam uma apropriação, mesmo que ainda não sistematizada, do conceito de ZDP, revelando que a mediação pedagógica exige mais do que domínio de conteúdos: requer a construção de percursos didáticos, alinhados às possibilidades reais de cada estudante.

Complementando essa leitura, o Modelo de Intervenção Mediada, desenvolvido por Feuerstein (1997), amplia a compreensão sobre o papel da mediação na aprendizagem. Fundamentado na Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural e na Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), o modelo defende que todo indivíduo é capaz de desenvolver-se cognitivamente, desde que inserido em experiências de aprendizagem intencionalmente organizadas.

Feuerstein rompe com a concepção de inteligência como algo fixo e propõe que o desenvolvimento cognitivo é modificável ao longo da vida. A EAM parte da premissa de que a mediação deve ser orientada para transformar ativamente a forma como o sujeito aprende e se relaciona com o mundo. Nessa perspectiva, o docente, ao assumir intencionalmente a função mediadora, atua na criação de situações desafiadoras que favoreçam reorganizações mentais, o desenvolvimento de estratégias cognitivas e a generalização do conhecimento.

Na prática, isso implica ajustar as estratégias conforme as necessidades do aluno. Um estudante com autismo que apresenta limitações na resolução de problemas matemáticos

simples pode, por exemplo, ser auxiliado com materiais manipulativos (blocos, tampinhas ou fichas visuais) e desafios graduais, mediados por gestos e perguntas investigativas, como: “O que acontece se juntarmos mais duas tampinhas?”. Ao invés de fornecer respostas, o mediador estimula o raciocínio, promovendo uma aprendizagem ativa e significativa.

Em situações de transição ou mudanças, histórias sociais com o uso de imagens e linguagem clara são eficazes para reduzir a ansiedade e promover o entendimento do novo contexto. A construção de ambientes previsíveis e acolhedores também se configura como estratégia fundamental para promover o bem-estar e a participação do aluno.

Para que a mediação seja eficaz, Feuerstein estabelece critérios fundamentais, como a intencionalidade e reciprocidade (clareza nos objetivos e participação ativa do aluno), a transcendência (transferência do aprendido para outros contextos) e a mediação do significado (conexão entre o conteúdo e a vivência do estudante). Esses princípios, identificados em práticas observadas ao longo da pesquisa, foram, muitas vezes, aplicados de forma intuitiva, manifestando sensibilidade e iniciativa docente, mesmo diante da ausência de formação sistemática.

Outro conceito-chave é a avaliação dinâmica, que se diferencia da avaliação estática ao considerar o potencial de aprendizagem do aluno durante o processo de mediação. Ao propor uma atividade de pareamento e perceber erros sistemáticos, o professor pode reorganizar o espaço, oferecer pistas visuais ou reforços positivos. A forma como o estudante responde à intervenção revela capacidades que não seriam captadas em avaliações convencionais.

Durante os encontros formativos e nas observações em campo, observou-se que momentos de mediação bem-sucedida estavam associados a situações em que o professor estabelecia intencionalidade e reciprocidade na interação com o aluno; promovia a mediação do significado, contextualizando os conteúdos; estimulava a transcendência, favorecendo a generalização dos aprendizados e reconhecia o esforço do aluno, promovendo a motivação intrínseca.

Esses elementos, centrais no modelo de Feuerstein, foram identificados em práticas cotidianas, ainda que de modo não sistematizado, revelando o potencial da mediação pedagógica como instrumento de transformação.

Contudo, a eficácia da mediação depende de condições institucionais adequadas. A análise documental revelou que, embora existam Planos de Ensino Individualizados (PEI), muitos assumem caráter burocrático, desarticulado das necessidades reais dos alunos. Tal constatação, reforça a importância do planejamento colaborativo entre os professores da sala

comum, do AEE e os profissionais do NAEI, superando a fragmentação entre os agentes da inclusão.

Adicionalmente, a ausência de estratégias de comunicação alternativa e de abordagens voltadas às habilidades socioemocionais sinaliza uma visão ainda restrita da aprendizagem. Em algumas escolas, alunos com autismo permanecem isolados, sem mediações intencionais que promovam interações sociais significativas. Essa negligência compromete o desenvolvimento integral e reforça barreiras à participação plena.

Ao serem utilizados como lentes interpretativas, os referenciais de Vygotsky e Feuerstein não apenas validam as práticas inclusivas observadas, como também são tensionados pelos registros empíricos. No caso de Vygotsky, as interpretações do material empírico sinalizam que a ZDP pode ser ampliada por mediações ajustadas às características neurodivergentes dos alunos. No caso de Feuerstein, a modificabilidade cognitiva se mostrou viável, mesmo em contextos escolares adversos, desde que haja intencionalidade, sensibilidade e compromisso por parte dos mediadores.

A adoção dessas abordagens exige formação continuada, acompanhamento pedagógico e condições institucionais que favoreçam o trabalho colaborativo. Como expressado pela triangulação do material empírico da pesquisa, a ausência de ações articuladas entre os profissionais impacta diretamente a qualidade da mediação pedagógica.

A pesquisa indica que a prática pedagógica se fortalece quando considera as especificidades de cada estudante, respeitando seus ritmos e formas de aprender. A construção de comunidades de prática, a escuta entre pares e a valorização das experiências docentes, revelam-se caminhos potentes para consolidar uma cultura de mediação na escola pública.

Em síntese, o material empírico indica que a mediação pedagógica, quando compreendida como processo ético, responsivo e contextualizado, possui caráter transformador. Investir na formação docente, na escuta ativa e na articulação entre teoria e prática não apenas promove avanços na aprendizagem de alunos com autismo, como também transforma a escola em um espaço mais justo, criativo e inclusivo.

Nesta seção, adota-se um percurso interpretativo, ancorado na triangulação do material empírico e na análise de conteúdo, com o objetivo de discutir criticamente os registros empíricos da pesquisa à luz das contribuições de Vygotsky (1991) e Feuerstein (1990). A partir da sistematização do material empírico – oriundo de entrevistas, observações, estudo documental e encontros formativos – foram identificados cinco eixos de sentido que organizaram a análise: (1) Formação docente continuada; (2) Planejamento pedagógico e Práticas de mediação; (3) Colaboração intersetorial e Rede de apoio; (4) Comunicação com a

família e Participação ativa; e (5) Desafios estruturais e Institucionais. Esses eixos estruturantes da prática inclusiva permitiram compreender, com maior profundidade, as potencialidades e fragilidades do processo de mediação pedagógica na aprendizagem de alunos com autismo. Na sequência, as seções 6.1, 6.2 e 6.3 apresentam a triangulação do material empírico, a análise orientada por esses eixos e as proposições práticas resultantes da pesquisa.

6.1 Triangulação do material empírico da pesquisa: observação, entrevistas e estudo documental

Esta subseção apresenta a triangulação do material empírico coletado na pesquisa, a partir de três fontes principais: observação em sala de aula, entrevistas qualitativas com professores, profissionais do NAEI, Técnico da SME, estudo documental dos Planos de Ensino Individualizado (PEI), relatórios e pareceres. A integração dessas informações permitiu uma análise mais abrangente e consistente da mediação pedagógica realizada com alunos com autismo, nos anos iniciais do ensino fundamental, contribuindo para identificar tanto os avanços quanto os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

A fim de garantir a robustez da análise e ampliar a compreensão sobre as práticas pedagógicas voltadas aos alunos com autismo, foi utilizada a técnica de triangulação metodológica, conforme orienta Minayo (2014), que defende o cruzamento de diferentes fontes e técnicas de construção de material empírico como estratégia para validação das informações e enriquecimento da interpretação dos fenômenos investigados.

A triangulação possibilitou identificar convergências, contradições e ausências entre o discurso dos professores, suas práticas pedagógicas observadas e o que está formalizado nos documentos institucionais. A seguir, são apresentados os eixos de sentido analíticos emergentes da pesquisa, articulados aos registros construídos por cada instrumento de investigação e acompanhados por uma síntese interpretativa.

Quadro 28 – Triangulação do material empírico: entrevistas, observações e documentos

EIXO DE SENTIDO ANALÍTICO	REGISTROS DAS ENTREVISTAS	REGISTROS DAS OBSERVAÇÕES EM CAMPO	REGISTROS DOCUMENTAIS (PEI, REGISTROS ESCOLARES, PLANOS)	SÍNTESE INTERPRETATIVA
Formação docente continuada	Docentes solicitam formações práticas,	Professores manifestam insegurança nas abordagens	Registros institucionais apontam formações	A formação docente, embora valorizada, ainda é insuficiente para garantir práticas

	contextualizadas e com foco em estratégias funcionais para o autismo.	pedagógicas e limitações no manejo de comportamentos desafiadores.	pontuais, sem continuidade ou avaliação de impacto.	mediadas efetivas no cotidiano escolar.
Planejamento pedagógico e práticas de mediação	Desafios na adequação do planejamento às necessidades específicas dos alunos; reconhecimento da importância da mediação.	Ausência de rotina estruturada, transições abruptas, pouca segmentação de tarefas e ausência de ensino estruturado.	Planos pedagógicos e PEIs com descrições genéricas; pouca clareza sobre estratégias mediadoras e flexibilizações curriculares.	A desarticulação entre planejamento e execução compromete a mediação pedagógica e dificulta o atendimento às especificidades dos alunos com autismo.
Colaboração intersetorial e Rede de apoio	Relatos de baixa articulação entre professores, AEE e equipe do NAEI; necessidade de momentos formais de planejamento conjunto.	Pouca presença de profissionais do NAEI nas escolas; ausência de planejamento colaborativo registrado.	Documentos revelam escassez de registros sobre articulação intersetorial; formações e ações do NAEI pouco sistematizadas.	A colaboração entre setores é pontual e descontinuada, limitando a construção de uma rede de apoio consistente para a inclusão escolar.
Comunicação com a família e Participação ativa	Participação familiar irregular; desafios na comunicação com as famílias sobre o desenvolvimento dos alunos.	Observa-se pouca interação estruturada entre escola e família; predomínio da linguagem verbal com os alunos.	Ausência de registros sistemáticos de estratégias de comunicação ou de articulação com a família nos documentos escolares.	A comunicação limitada fragiliza a participação ativa da família e reduz a efetividade das estratégias de inclusão no cotidiano escolar.
Desafios estruturais e institucionais	Falta de tempo, excesso de tarefas e ausência de apoio técnico contínuo são recorrentes nas falas dos docentes.	Sobreposição de funções e ausência de tempo para planejamento conjunto e avaliações mais detalhadas.	Documentos revelam ausência de indicadores claros de progresso e lacunas nas avaliações acessíveis e responsivas.	As fragilidades estruturais (tempo, recursos, pessoal) impactam diretamente a qualidade da mediação e o acompanhamento dos alunos com autismo na rede pública.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A triangulação, apresentada no Quadro 28, aprofunda e sistematiza a análise qualitativa realizada nesta pesquisa, revelando como as falas dos participantes, as práticas observadas e os documentos institucionais convergem – ou divergem – em relação às dimensões centrais da mediação pedagógica na educação inclusiva de alunos com autismo em Aracati-CE.

No eixo de sentido Formação docente continuada, constata-se uma lacuna persistente entre o reconhecimento da importância da formação e a oferta real de oportunidades formativas. As entrevistas revelam a busca por formações práticas e aplicáveis, enquanto as observações indicam insegurança nas ações cotidianas dos docentes. Os documentos reforçam esse hiato ao não apresentarem registros de formação sistemática ou planejamento baseado em conhecimentos específicos sobre o autismo. Esse cenário denuncia a necessidade de programas formativos que articulem teoria e prática, de forma contínua, reflexiva e situada, como defendem Nóvoa (1992) e Zeichner (1993).

Em relação ao Planejamento pedagógico e práticas de mediação, os registros sinalizam um desalinhamento entre o planejamento proposto e sua execução. A escassez de recursos visuais, a ausência de rotinas estruturadas e a generalidade dos PEI, indicam uma prática mediadora pouco sistematizada e com baixa intencionalidade. A mediação, quando ocorre, é marcada pela improvisação e pela ausência de fundamentação teórica, o que limita seu alcance. Essa constatação reafirma a importância da intencionalidade pedagógica, defendida por Vygotsky (1991), e da mediação como processo ativo, planejado e culturalmente situado (Feuerstein, 1990).

No que se refere à Colaboração intersetorial e Rede de apoio, a triangulação revela que a articulação entre os atores da rede (escola regular, AEE e NAEI) é ainda pontual e pouco estruturada. Apesar do reconhecimento da importância da colaboração, faltam espaços institucionais e tempos definidos para planejamento conjunto. Os registros documentais confirmam essa fragmentação. Esse quadro fragiliza a construção de práticas compartilhadas e limita o potencial transformador da mediação pedagógica.

A Comunicação com a família e Participação ativa aparece como um ponto frágil nas três fontes de registros. Embora os professores reconheçam a importância da família, as estratégias de comunicação são incipientes e, frequentemente, unidirecionais. A ausência de recursos de comunicação alternativa (como PECS ou sinais acessíveis) e a limitação no uso de múltiplas linguagens, impedem a construção de interações significativas com os alunos e suas famílias. Tal cenário reforça o que Franchi (2006) assinala como um desafio histórico da educação inclusiva: a construção de vínculos comunicativos e afetivos que sustentem uma prática educativa verdadeiramente participativa.

Por fim, o eixo de sentido Desafios estruturais e institucionais perpassa todas as demais, revelando uma sobrecarga de funções, escassez de tempo e ausência de políticas consistentes para avaliação, planejamento e acompanhamento. A avaliação, em especial, aparece como uma dimensão negligenciada: os registros indicam que ela ainda é padronizada, pouco sensível às

singularidades do autismo e desvinculada do planejamento. A invisibilidade dos avanços individuais compromete a construção de trajetórias de aprendizagem e reforça práticas excludentes.

Assim, o Quadro 28 consolida os resultados da análise de conteúdo e confirma que, embora existam iniciativas pontuais e esforços individuais relevantes, a mediação pedagógica com alunos com autismo ainda carece de sistematização, suporte intersetorial e fundamentação teórico-metodológica. O aprofundamento desses eixos de sentido, à luz das teorias de Vygotsky e Feuerstein, sustenta a próxima etapa da dissertação, em que se discutem criticamente o material empírico, à luz dos referenciais teóricos, e se propõem caminhos para o fortalecimento da mediação na perspectiva inclusiva.

6.2 Sentidos e desafios da inclusão escolar: uma análise contextual do material empírico

Para a interpretação sistemática do material empírico construído nesta pesquisa, adotou-se a técnica de análise de conteúdo, conforme os princípios estabelecidos por Bardin (2016). Essa abordagem metodológica possibilitou organizar e sistematizar esse material em eixos de sentido, favorecendo sua interpretação, em diálogo com o referencial teórico e com os objetivos da pesquisa. Tal opção distancia-se de uma lógica meramente classificatória e técnica, reconhecendo que, em uma investigação qualitativa de inspiração histórico-cultural, as informações construídas não se reduzem a agrupamentos rígidos, mas se transformam em campos de significados, produzidos no entrelaçamento entre sujeitos, contextos e teoria. O propósito central foi identificar padrões de sentido e relações significativas que iluminassem o objeto de estudo: a mediação pedagógica na aprendizagem de alunos com autismo.

Para dar continuidade ao percurso investigativo, iniciado nas seções anteriores, esta seção apresenta a análise crítica dos eixos de sentido, construídos a partir da sistematização do material empírico, permitindo estabelecer conexões mais densas entre os registros construídos e os referenciais teóricos discutidos.

Embora outros eixos de sentido tenham emergido ao longo da análise, foram selecionados cinco, por sua centralidade na compreensão da mediação pedagógica e consonância com os objetivos da pesquisa: (1) formação docente continuada; (2) planejamento pedagógico e práticas de mediação; (3) colaboração intersetorial e rede de apoio; (4) comunicação com a família e participação ativa; e (5) desafios estruturais e institucionais. O processo analítico seguiu as três etapas propostas por Bardin: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Inicialmente, foi realizada uma leitura flutuante dos

materiais para identificar unidades de registro significativas. A partir disso, emergiram eixos de sentido, que foram discutidos à luz das contribuições teóricas de Vygotsky e Feuerstein, articulando o material empírico com conceitos como ZDP, EAM e intencionalidade pedagógica.

Nesse contexto, retoma-se o objetivo de analisar as práticas de mediação pedagógica desenvolvidas nas escolas públicas de Aracati-CE, com foco nas estratégias voltadas à aprendizagem de estudantes com autismo, bem como compreender o papel do AEE e do NAEI no apoio ao processo de escolarização de alunos com autismo, no contexto municipal. A análise também busca ressaltar os desafios e avanços percebidos nesse processo, oferecendo uma interpretação crítica das falas dos participantes e dos documentos observados.

Com o intuito de sistematizar os principais aspectos observados na prática pedagógica voltada à inclusão de alunos com autismo, apresenta-se a seguir um quadro-síntese contendo os eixos de sentido definidos a partir do material empírico. Cada eixo é desdobrado em subeixos, acompanhados de exemplos significativos de registros empíricos extraídos das entrevistas, observações e documentos. Essa organização permite visualizar, de forma articulada, como a mediação pedagógica tem sido construída – e, por vezes, limitada – nas escolas públicas de Aracati-CE, oferecendo subsídios para uma leitura crítica do contexto e para a proposição de melhorias nas práticas inclusivas.

Quadro 29 – Eixos de sentido, subeixos e registros empíricos

EIXOS DE SENTIDO	SUBEIXOS	REGISTROS EMPÍRICOS	FONTES
Formação docente continuada	Formação continuada e apropriação prática	“Tive formação sobre autismo, mas foi muito teórica.” (Prof. 2º ano); “Percebemos mudanças em alguns professores... outros ainda não conseguem fazer essa mudança.” (Técnica SME)	Entrevistas (Prof. 2º ano, Técnica SME)
Planejamento pedagógico e Práticas de mediação	Flexibilização curricular e organização da rotina; Ensino estruturado e segmentação de tarefas:	“Para manter um ambiente inclusivo, são necessários ajustes em diversos níveis: ambiente físico, material didático, o conteúdo deve ser flexível...” (Prof. 2º ano); Ausência de quadros de rotina visual observada na sala de aula; “Para facilitar o aprendizado... uso ambiente estruturado, recursos visuais, jogos pedagógicos...” (Prof. 2º ano); PEI com descrição genérica de estratégias.	Entrevista (Prof. 2º ano), Observação em campo, Documento (PEI)
Colaboração intersetorial e Rede de apoio	Articulação entre escola, AEE, NAEI e SME	“É muito difícil acontecer momentos coletivos.” (Prof. AEE); “Ainda pequena a atuação do NAEI nas escolas... devido à grande demanda.” (Profissional do NAEI)	Entrevistas (AEE, NAEI),
Comunicação com a família	Comunicação alternativa e	“Uso de comunicação aumentativa e alternativa...” (Prof. AEE); ausência de PECS e recursos visuais; “Ela fica no cantinho e não	Entrevistas (AEE), Observação

e Participação ativa	promoção de interações sociais	fala com ninguém.” (Comentário em sala comum); falta de estratégias de socialização nos planos de aula.	em campo, Documentos pedagógicos
Desafios estruturais e institucionais	Avaliação inclusiva e acompanhamento responsivo	“A gente avalia como os outros.” (Prof. 2º ano); registros avaliativos não detalham avanços específicos dos alunos com autismo; “Os professores ainda têm muita dificuldade em realizar a inclusão desses alunos...” (Técnico SME); desafios relacionados a mudanças de comportamento dos alunos.	Entrevistas (Prof. 2º ano, Técnica SME), Documentos escolares

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A análise dos registros construídos, reunidos no eixo de sentido Planejamento pedagógico e Práticas de mediação, complementa as reflexões anteriores ao sinalizar que, embora haja intenção por parte dos professores em promover práticas inclusivas, essas ações ainda carecem de sistematização e fundamentação teórico-metodológica. O relato da professora Clara revela uma compreensão inicial da importância da flexibilização curricular e da necessidade de ajustes no ambiente físico, no material didático e na organização dos conteúdos. No entanto, a observação em sala mostrou a ausência de elementos estruturantes, como quadros de rotina visual, comprometendo a previsibilidade e a autonomia dos estudantes com autismo.

A utilização de estratégias, como ambientes organizados, recursos visuais e jogos pedagógicos, aponta para uma tentativa de aplicar princípios do ensino estruturado. Contudo, os documentos analisados – em especial os Planos de Ensino Individualizados (PEI) – apresentaram descrições genéricas e pouco operacionais, indicando uma lacuna entre o planejamento e a prática efetiva da mediação. Tal cenário confirma o pressuposto de que muitos docentes atuam com base na experiência empírica, sem apoio sistemático de formações continuadas ou de uma cultura escolar colaborativa.

À luz da Teoria Sociocultural de Vygotsky (1991), que defende a mediação como processo intencional de aproximação entre o nível de desenvolvimento real e o potencial, é possível afirmar que a mediação pedagógica observada ainda se encontra fragmentada. O mesmo se aplica à proposta de Feuerstein (1990), cuja Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) requer uma postura ativa do mediador, planejamento estratégico e acompanhamento contínuo. A ausência desses elementos – tanto nos relatos, quanto nas práticas observadas – compromete o alcance transformador da mediação, reduzindo-a a iniciativas pontuais e intuitivas.

Como destaca Franchi (2006), a mediação só é eficaz quando parte de um projeto pedagógico coerente, construído de forma coletiva e sustentado por estratégias diversificadas, avaliação formativa e reflexão compartilhada. Assim, os registros construídos analisados

reforçam a urgência de investimento em planejamento pedagógico responsivo, articulação entre os profissionais da sala comum, do AEE e do NAEI, bem como na implementação de processos formativos contextualizados, que fortaleçam a intencionalidade e a eficácia das práticas de mediação nas escolas públicas de Aracati-CE.

Os quadros analíticos a seguir aprofundam essas reflexões, apresentando análises temáticas qualitativas dos participantes da pesquisa. Essas análises ilustram os desafios e potencialidades da mediação pedagógica no cotidiano escolar de alunos com autismo, permitindo compreender como os profissionais vivenciam, interpretam e transformam suas práticas no contexto de inclusão.

Quadro 30 – Análise qualitativa das entrevistas com profissionais do NAEI

EIXOS DE SENTIDO	SUBEIXOS	TRECHO DA FALA DO PARTICIPANTE	INTERPRETAÇÃO/ SIGNIFICADO	CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA
Formação docente continuada	Falta de formação prática e contextualizada	“Os profissionais das escolas necessitam de mais formações, mais informações e mais conhecimento sobre a inclusão...”	O NAEI atua como mediador entre os serviços clínicos e o contexto escolar, promovendo orientação direta à equipe docente.	A carência de formação prática dificulta a mediação pedagógica e a efetiva inclusão dos alunos com autismo.
Planejamento pedagógico e Práticas de mediação	Estudos de caso e escuta das escolas	“Através de reuniões para estudos de caso, podemos conhecer as principais demandas da escola e buscar estratégias que possam solucionar as dificuldades...”	O planejamento pedagógico pode ser fortalecido pela escuta ativa e pela análise colaborativa dos desafios escolares.	Estudos de caso e escuta das escolas
Colaboração intersetorial e Rede de apoio	Comunicação entre setores e presença nas escolas	“Infelizmente a articulação entre NAEI e escola é muito pequena...”	Comunicação entre setores e presença nas escolas	“Infelizmente a articulação entre NAEI e escola é muito pequena...”
Comunicação com a família e Participação ativa	Anamnese e orientação familiar	“Contribuímos a partir da anamnese com a família, identificando suas dificuldades e potencialidades...”	A escuta familiar é valorizada, mas ainda pouco sistematizada como parte da construção coletiva da inclusão escolar.	Anamnese e orientação familiar
Desafios estruturais e institucionais	Sobrecarga de demandas e limitação	“O Núcleo enfrenta a mesma dificuldade de administrar o	A sobrecarga prejudica a presença efetiva do NAEI nas escolas, dificultando o	Sobrecarga de demandas e limitação

	operacional do NAEI	tempo para atendimentos e assuntos internos necessários...”	acompanhamento e o suporte técnico-pedagógico.	operacional do NAEI
--	---------------------	---	--	---------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A análise das entrevistas com os profissionais do Núcleo de Atendimento Educacional Inclusivo (NAEI), sintetizada no Quadro 30, revela a complexidade da atuação desse setor no apoio à inclusão de alunos com autismo, nas escolas públicas de Aracati-CE. As falas expressam tensões entre intenção e possibilidade, entre o compromisso ético dos profissionais e os limites estruturais e institucionais que atravessam suas práticas cotidianas.

No campo da formação continuada e preparação docente, os profissionais do NAEI ressaltam a insuficiência de capacitação prática nas escolas, indicando que muitos professores carecem de conhecimentos específicos sobre o autismo e sobre as múltiplas formas de inclusão. Essa lacuna impacta diretamente a mediação pedagógica, que, como aponta Nóvoa (1992), deveria ser construída de forma coletiva e situada, a partir da escuta das experiências docentes e das demandas concretas do cotidiano escolar.

O eixo de sentido Planejamento pedagógico e Práticas de mediação também aparece como dimensão relevante nas falas analisadas. As reuniões para estudo de caso são indicadas como espaços potentes para a construção conjunta de estratégias inclusivas, porém, ainda são pontuais e limitadas pela sobrecarga das equipes escolares e técnicas. Essa constatação reforça a necessidade de institucionalizar momentos de planejamento colaborativo entre sala comum, AEE e equipe do NAEI, como condição para uma mediação pedagógica intencional e responsiva às necessidades dos estudantes.

No que se refere à Colaboração intersetorial e à Rede de apoio, as entrevistas revelam que a articulação entre o NAEI e as escolas é percebida como frágil, ocorrendo, principalmente, diante de situações críticas. A atuação do núcleo é reconhecida como importante, mas ainda tímida e descontinuada, devido ao excesso de demandas terapêuticas e a escassez de tempo para deslocamento até as escolas. Como destacam Vygotsky (1991) e Mantoan (2006), a construção de uma rede de apoio, efetiva e dialógica, é essencial para que os processos de inclusão aconteçam de forma integrada e compartilhada.

A comunicação com a família e participação ativa também foi tematizada nas falas dos profissionais, especialmente na realização da anamnese e no diálogo com os responsáveis pelos alunos. Apesar do reconhecimento da importância desse vínculo, o processo ainda não é sistemático e carece de estratégias institucionais que promovam a escuta ativa das famílias como parte integrante do planejamento pedagógico. Isso revela a importância de fomentar

práticas comunicativas baseadas no respeito às singularidades e na corresponsabilidade entre os atores da comunidade escolar.

Por fim, os desafios estruturais e institucionais são apontados como entraves centrais para a atuação efetiva do NAEI. A sobrecarga de atendimentos e a falta de tempo operacional comprometem a presença do núcleo nas escolas e fragilizam sua função de articulação pedagógica. Esses relatos reforçam os pressupostos da pesquisa, especialmente no que diz respeito à necessidade de investimentos institucionais em políticas de formação, valorização profissional e ampliação da rede de apoio à inclusão.

A partir dessa análise, compreende-se que a atuação do NAEI, embora marcada por iniciativas relevantes e por forte comprometimento dos profissionais, ainda demanda avanços estruturais, pedagógicos e políticos para se consolidar como um espaço de mediação consistente entre saúde, educação e inclusão escolar. Reforça-se, assim, a centralidade da articulação intersetorial e da escuta compartilhada como caminhos para uma mediação pedagógica crítica, planejada e transformadora.

Quadro 31 – Análise temática qualitativa do professor do 2º ano

EIXOS DE SENTIDO	SUBEIXOS	TRECHO DA FALA DO PARTICIPANTE	INTERPRETAÇÃO/ SIGNIFICADO	CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA
Formação docente continuada	Busca por atualização	“Sempre procuro estar me atualizando para meu crescimento profissional.”	Sinaliza empenho pessoal na formação contínua, embora sem articulação com políticas institucionais.	Indica que a formação é valorizada, mas depende de iniciativas individuais.
Planejamento pedagógico e Práticas de mediação	Estratégias pedagógicas diversificadas	“Uso ambiente estruturado, recursos visuais, jogos pedagógicos...”	Aplicação de práticas sensíveis às necessidades dos alunos, com uso de mediação concreta e contextualizada.	Mostra potencial para ações mais sistemáticas e fundamentadas na mediação pedagógica.
Colaboração intersetorial e Rede de apoio	Acompanhamento técnico-pedagógico	“A equipe do NAEI e da SME já vieram observar e orientaram sobre algumas estratégias...”	Reconhecimento da importância do apoio externo, mesmo que pontual.	Reforça o papel do NAEI e SME como articuladores do processo inclusivo
Comunicação com a família e Participação ativa	Parceria com as famílias	“Quando as famílias são ativamente envolvidas, elas se tornam aliadas...”	Percepção positiva do envolvimento familiar no processo educativo.	Destaca a importância de relações de confiança entre escola e família.
Desafios estruturais e institucionais	Necessidade de	“Para manter um ambiente inclusivo, são necessários	Reconhecimento das múltiplas dimensões da inclusão e das	Indica a urgência de políticas públicas de suporte à inclusão,

	flexibilizaçã o e suporte	ajustes em diversos níveis: ambiente físico, material didático...”	limitações estruturais enfrentadas.	com flexibilização de práticas e estrutura escolar.
--	------------------------------	---	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O Quadro 31 revela as múltiplas dimensões envolvidas no processo de mediação pedagógica inclusiva no contexto escolar de Aracati-CE. A partir da escuta sensível da escrita da professora, observa-se um movimento de comprometimento individual com a inclusão, mas também os limites impostos por desafios institucionais e estruturais.

No eixo Formação docente continuada, destaca-se o esforço pessoal da professora em buscar atualização e aprimoramento de sua prática. Essa iniciativa, no entanto, ocorre de forma isolada, sem o respaldo de uma política sistemática de formação continuada ofertada pelo município. Essa constatação reforça o pressuposto de que, embora os docentes reconheçam a importância da formação, ela ainda depende da motivação individual, sem articulação com as demandas específicas do trabalho com alunos com autismo.

Quanto ao Planejamento pedagógico e Práticas de mediação, a professora relata o uso de estratégias, como ambiente estruturado, recursos visuais e jogos pedagógicos, o que indica sensibilidade às necessidades dos alunos e disposição para aplicar práticas diversificadas. Contudo, tais estratégias não são sustentadas por planejamento coletivo nem fundamentadas em referenciais teóricos sólidos, como a Experiência de Aprendizagem Mediada (Feuerstein, 1990) ou a Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1984), o que limita o potencial transformador dessas ações.

No eixo da Colaboração intersetorial e Rede de apoio, a fala da docente aponta a importância da orientação técnica do NAEI e da SME, valorizando os momentos de escuta e apoio recebidos. No entanto, a atuação ainda pontual desses órgãos revela a ausência de um acompanhamento contínuo e sistemático, dificultando a consolidação de uma prática colaborativa entre sala comum, AEE e rede de apoio.

O eixo Comunicação com a família e Participação ativa é representada pela valorização da parceria com os responsáveis, reconhecendo a família como aliada no processo educativo. Essa percepção está em sintonia com autores como Mantoan (2006), que defendem a centralidade da participação familiar na construção de práticas inclusivas. A escuta e o envolvimento das famílias aparecem como um recurso importante para potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, os Desafios estruturais e institucionais se manifestam na fala da professora, ao ressaltar a necessidade de ajustes físicos, materiais e pedagógicos para viabilizar a inclusão. Tal

constatação dialoga diretamente com o terceiro pressuposto da pesquisa, que indica a persistência de barreiras estruturais nas escolas públicas de Aracati, expressas na ausência de recursos acessíveis e nos obstáculos para implementar práticas curriculares responsivas.

Portanto, a análise desse quadro revela que a professora colaboradora apresenta sensibilidade, iniciativa e disposição para práticas inclusivas, mas esbarra em limitações que extrapolam sua atuação individual. Tal constatação reafirma a importância de políticas públicas integradas, formação continuada contextualizada e fortalecimento da rede de apoio intersetorial para que a mediação pedagógica se efetive de forma sistemática, intencional e transformadora.

Quadro 32 – Análise temática qualitativa do professor de AEE

EIXOS DE SENTIDO	SUBEIXOS	TRECHO DA FALA DO PARTICIPANTE	INTERPRETAÇÃO / SIGNIFICADO	CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA
Formação docente continuada	Repertório técnico especializado	“Uso de comunicação alternativa e aumentativa, rotinas visuais, tecnologia assistiva...”	Sinaliza conhecimento e aplicação de recursos específicos voltados ao ensino de alunos com autismo.	Revela a importância da formação técnica para garantir estratégias responsivas no AEE.
Planejamento pedagógico e Práticas de mediação	Elaboração e uso do PEI	“Suporte na elaboração do PEI, indicações de atividades e recursos pedagógicos.”	Revela atuação ativa no planejamento individualizado e mediação do processo de aprendizagem.	Destaca o papel do AEE na construção de práticas planejadas, ajustadas às necessidades do aluno.
Colaboração intersetorial e Rede de apoio	Articulação com sala comum	“A gente conversa com a professora, mas não é sempre que dá para fazer isso.”	A parceria entre AEE e sala comum é desejada, mas ainda frágil e descontínua.	Reforça a necessidade de institucionalizar momentos colaborativos entre os profissionais.
Comunicação com a família e Participação ativa	Estratégias mediadas de linguagem	“Uso figuras, gestos, e também o PECS com alguns alunos.”	Sinaliza uso de múltiplos canais comunicativos para favorecer a participação dos alunos.	Confirma a relevância da comunicação alternativa como ferramenta de inclusão efetiva.
Desafios estruturais e institucionais	Barreiras à atuação integrada	“É muito difícil acontecer esses momentos coletivos.”	A falta de tempo e estrutura dificulta o planejamento em rede.	Indica a necessidade de reorganização institucional para consolidar a atuação articulada.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A análise da entrevista qualitativa do professor do AEE, sistematizadas no Quadro 32, expressa a complexidade do trabalho realizado nesse espaço de apoio pedagógico

especializado. O profissional manifesta domínio técnico sobre recursos e estratégias voltadas ao ensino de alunos com autismo, como a comunicação aumentativa e alternativa, o uso de rotinas visuais e de tecnologia assistiva. Esses elementos indicam uma formação continuada relevante, ainda que não necessariamente oferecida de forma sistemática pela rede municipal, o que reforça a importância de políticas públicas voltadas à qualificação permanente dos educadores da educação especial.

No que se refere ao planejamento pedagógico e à mediação, a fala do professor destaca sua atuação ativa na elaboração do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PEI), sugerindo atividades e recursos alinhados às singularidades dos estudantes. Tal prática sinaliza o compromisso com o planejamento responsivo e personalizado, embora a efetividade dessas ações dependa da articulação com a sala comum, aspecto ainda fragilizado na prática cotidiana.

A colaboração entre o professor do AEE e o docente da sala regular aparece como desejável, mas pontual e descontinuada, devido à escassez de tempo e à ausência de espaços institucionais que favoreçam o planejamento conjunto. Essa limitação reforça o pressuposto de que a construção de práticas inclusivas exige mais do que boa vontade individual: requer estrutura, tempo e cultura institucional de cooperação interprofissional.

A dimensão da comunicação e interação também se revela presente no relato, com destaque para o uso de múltiplas formas de linguagem, como figuras, gestos e o sistema PECS, que possibilitam maior participação dos alunos com autismo nas atividades escolares. Tais estratégias estão em consonância com os princípios da mediação pedagógica e da modificação cognitiva, proposta por Feuerstein (1990), ao criarem condições para o desenvolvimento de funções cognitivas e sociais por meio da interação mediada.

Por fim, a prática de avaliação e acompanhamento, embora não tenha sido central no relato, aparece de forma implícita na referência aos registros de progresso dos alunos. A sistematização desse acompanhamento é fundamental para o ajuste contínuo do planejamento e para a construção de registros interpretativos que sustentem o processo educativo, superando a lógica classificatória ainda presente em alguns contextos escolares.

Nesse sentido, a análise reafirma que o AEE, quando sustentado por práticas fundamentadas e articuladas com a rede de apoio, tem potencial para fortalecer significativamente a mediação pedagógica inclusiva. Contudo, para que esse potencial seja plenamente realizado, é necessário garantir condições institucionais favoráveis ao trabalho colaborativo, à formação continuada e à valorização profissional.

Quadro 33 – Análise temática qualitativa do técnico da SME

EIXOS DE SENTIDO	SUBEIXOS	TRECHO DA FALA DO PARTICIPANTE	INTERPRETAÇÃO/ SIGNIFICADO	CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA
Formação docente continuada	Temas e impactos das formações	“Formação com os cuidadores educacionais e os professores do AEE.”	Indica foco das formações em segmentos específicos, com menor abrangência para docentes da sala comum.	Reforça a necessidade de expandir a formação continuada a todos os profissionais da rede para qualificar a prática inclusiva.
Planejamento pedagógico e Práticas de mediação	Acompanha mento do planejamento docente	“Acompanhar o planejamento e o desenvolvimento da aula do professor...”	Apresenta esforço da SME em contribuir para a qualificação do planejamento pedagógico.	Indica a importância do apoio técnico no aprimoramento das estratégias mediadas e responsivas.
Colaboração intersetorial e Rede de apoio	Ações conjuntas com o NAEI	“A SME acompanha os casos mais complexos junto com o NAEI e orienta os gestores...”	Aponta articulação institucional como estratégia de apoio aos profissionais da escola.	Aponta o papel da SME como elo articulador da rede de suporte à inclusão escolar.
Comunicação com a família e Participação ativa	Ações de devolutiva e escuta institucional	“A gente faz devolutivas com os gestores quando percebe que algo não está funcionando...”	Indica práticas de escuta e feedback entre SME e escolas.	Reforça a importância da comunicação institucional como suporte ao planejamento e à superação de desafios.
Desafios estruturais e institucionais	Limitações das práticas inclusivas	“Os professores ainda têm muita dificuldade em realizar a inclusão desses alunos...”	Revela lacunas na formação e na infraestrutura que dificultam a efetividade da inclusão.	Aponta a urgência de ações estruturantes que garantam condições adequadas ao trabalho docente e à inclusão de alunos com autismo.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A análise das contribuições do técnico da Secretaria Municipal de Educação (SME), sistematizadas no Quadro 33, revela aspectos centrais da gestão da política de inclusão, em Aracati-CE, especialmente no que se refere ao suporte técnico-pedagógico oferecido às escolas. As falas apontam que, embora haja iniciativas relevantes de acompanhamento do planejamento docente e monitoramento das práticas, persistem lacunas estruturais e formativas que impactam diretamente a efetividade da mediação pedagógica junto a alunos com autismo.

No que se refere à Formação docente continuada, observa-se que as ações formativas relatadas concentram-se nos cuidadores e nos professores do AEE, deixando os docentes da sala comum com menor acesso a esse tipo de investimento. Tal delimitação restringe a formação

crítica e reflexiva necessária para que todos os profissionais compreendam e implementem práticas pedagógicas responsivas às demandas do autismo. Como apontam Nóvoa (1992) e Imbernón (2010), a formação continuada precisa ser coletiva, contextualizada e permanente para provocar transformações concretas na prática.

Quanto ao Planejamento pedagógico e às Práticas de mediação, destaca-se o esforço da SME em acompanhar o desenvolvimento das aulas, orientando os professores e promovendo ações de escuta técnica. Essa postura reflete uma tentativa de consolidar uma cultura de planejamento mais sensível às singularidades dos alunos, especialmente no que tange à flexibilização curricular e ao uso de estratégias mediadas. No entanto, a atuação ainda parece ocorrer de forma pontual, carecendo de sistematização e articulação mais frequente com as unidades escolares.

No campo da Colaboração intersetorial e da Rede de apoio, o trabalho conjunto entre a SME e o NAEI é mencionado como um diferencial no acompanhamento dos casos mais complexos. Essa articulação reforça o papel da gestão municipal na mediação entre as escolas e os demais setores da política educacional, contribuindo para o fortalecimento de uma rede de apoio técnico. Contudo, as falas indicam que essa atuação poderia ser mais ampliada e estruturada para alcançar uma maior abrangência nas escolas do município.

Em relação à comunicação com a equipe escolar e devolutivas institucionais, destaca-se a prática de fornecer feedback aos gestores escolares quando são identificadas barreiras à aprendizagem ou à inclusão. Essa ação, embora pontual, representa uma forma de escuta institucional ativa que pode fomentar o aprimoramento das estratégias pedagógicas e a reorientação de práticas escolares.

Por fim, os relatos do técnico destacam desafios estruturais e institucionais, sobretudo no que concerne à implementação, pelos professores, de práticas inclusivas no dia a dia escolar. Essa limitação está diretamente relacionada à ausência de formação abrangente, ao tempo reduzido para o planejamento colaborativo e à carência de políticas institucionais de suporte. Como observa Mantoan (2006), a inclusão só se efetiva quando há mudanças profundas na cultura e na organização da escola, e não apenas por meio de ações isoladas ou compensatórias.

Nesse sentido, a atuação da SME, embora relevante, ainda encontra limites que precisam ser enfrentados com políticas públicas mais robustas, integradas e comprometidas com a formação crítica, a valorização docente e o fortalecimento da mediação pedagógica como eixo central de uma educação inclusiva e transformadora.

A análise das entrevistas com os profissionais do NAEI, a professora da sala comum, o professor do AEE e o técnico da SME, revela aspectos fundamentais da rede de apoio à inclusão

de alunos com autismo, em Aracati-CE. O material empírico traz à tona tanto práticas eficazes quanto desafios institucionais que impactam a mediação pedagógica.

O material empírico analisado até aqui revelou que a mediação pedagógica na inclusão de alunos com autismo, embora reconhecida como essencial, ainda enfrenta fragilidades decorrentes de lacunas na formação docente, da desarticulação entre os atores institucionais e da ausência de estratégias sistemáticas para o planejamento colaborativo. Nesse cenário, torna-se necessário investir em instrumentos formativos que promovam reflexão, intencionalidade e ação pedagógica compartilhada. Diante disso, apresenta-se, a seguir, a proposta de um Guia Formativo, construído com base no material empírico desta pesquisa e fundamentado nas teorias de Vygotsky e Feuerstein. O objetivo é oferecer subsídios teórico-práticos que possam orientar os professores da sala comum, do AEE e os profissionais da rede de apoio na construção de práticas mediadoras mais eficazes e sensíveis às singularidades dos alunos com autismo.

6.3 Proposta de Guia Formativo para fortalecimento da mediação pedagógica

A análise do material empírico – oriundo de entrevistas, observações em campo, documentos institucionais e encontros formativos – revelou a necessidade de estruturar ações formativas que fortaleçam a prática pedagógica mediadora com alunos com autismo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Embora tenham sido identificadas práticas relevantes, como a construção de vínculos afetivos, o incentivo à autonomia e a clareza na comunicação, persistem fragilidades na sistematização das intervenções, na flexibilização curricular, na diversificação das estratégias pedagógicas e no acompanhamento processual do progresso dos estudantes.

Outro aspecto recorrente foi a insuficiência de formação continuada, sobretudo, quanto ao manejo de comportamentos desafiadores e à elaboração de estratégias pedagógicas responsivas às singularidades dos alunos. Esse quadro gera um descompasso entre o discurso docente, que reconhece a importância da mediação, e as práticas efetivas, ainda marcadas por repetições mecânicas e pela ausência de planejamento colaborativo. A análise documental dos Planos Educacionais Individualizados (PEI) também revelou metas genéricas, pouco articuladas a ações concretas de mediação e a mecanismos de acompanhamento. Tais fragilidades dialogam com a crítica de Feuerstein (1997) à rigidez dos modelos pedagógicos tradicionais e reforçam a perspectiva de Vygotsky (1991) de que o desenvolvimento só ocorre por meio da mediação intencional, situada na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Frente a esse cenário, esta pesquisa propõe a elaboração de um Guia formativo para o fortalecimento da mediação pedagógica, concebido como produto prático e teórico para

subsidiar os docentes da rede pública de Aracati-CE. Esse guia não deve ser compreendido como um manual prescritivo, mas como referência flexível, fundamentada em aportes de Vygotsky (1991), Feuerstein (1997), Mantoan (2008), Tardif (2014) e nas discussões sobre cognição inventiva (Kastrup, 2004; Moraes, 2002). O objetivo é orientar os professores na construção de práticas pedagógicas mais intencionais, inventivas, sistemáticas e inclusivas, reconhecendo que a aprendizagem se dá também como produção criativa de novos sentidos e reorganização do conhecimento, em oposição a uma lógica meramente reprodutiva.

O guia foi construído em articulação com a Escala de Observação da Mediação Pedagógica, que forneceu parâmetros de análise e monitoramento. Enquanto a escala permite avaliar a qualidade das práticas em cinco dimensões, o guia traduz esses parâmetros em estratégias pedagógicas concretas e contextualizadas. As dimensões são:

1. Planejamento e Organização da Aula – Planejamento individualizado, com previsibilidade de rotinas, clareza na organização das atividades e flexibilização de conteúdos e materiais.
2. Comunicação e Interação com o Aluno – Uso de recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), linguagem objetiva e pistas visuais, além da incorporação dos interesses dos alunos nas propostas pedagógicas.
3. Estratégias de Ensino e Suporte ao Aprendizado – Implementação do ensino estruturado, segmentação de tarefas, reforço positivo e promoção de interações entre pares em atividades colaborativas.
4. Desenvolvimento das Habilidades Socioemocionais – Mediação intencional de situações sociais, incentivo à autorregulação emocional, promoção da empatia e estímulo à autonomia.
5. Avaliação e Monitoramento do Aprendizado – Realização de avaliações contínuas e flexíveis, uso de registros sistemáticos (portfólios, observações) e integração da família no acompanhamento do progresso.

A construção do guia também se ancora nos cinco eixos de sentido identificados na análise empírica:

- Formação docente continuada: necessidade de práticas formativas contextualizadas, reflexivas e voltadas ao manejo de singularidades e comportamentos desafiadores.

- Planejamento pedagógico e Práticas de mediação: ênfase na previsibilidade, flexibilização curricular e uso de estratégias estruturadas que favoreçam aprendizagens significativas.
- Colaboração intersetorial e Rede de apoio: fortalecimento da articulação entre sala comum, AEE, NAEI e SME, garantindo práticas integradas e sustentáveis.
- Comunicação com a família e Participação ativa: valorização da escuta permanente, uso de recursos de CAA e construção de vínculos corresponsáveis entre escola e família.
- Desafios estruturais e institucionais: superação da sobrecarga docente, carência de recursos avaliativos e fragilidades operacionais das políticas inclusivas, demandando políticas públicas de estrutura, formação e monitoramento contínuos.

Assim, o Guia Formativo emerge como resposta prática às tensões identificadas no campo, ao mesmo tempo em que articula teoria e realidade escolar. Ao integrar a noção de cognição inventiva, reforça-se que a mediação pedagógica não se limita a operacionalizar técnicas, mas a abrir espaço para que professores e alunos construam, em diálogo, novos modos de aprender e ensinar. Mais do que um recurso técnico, o guia busca fomentar uma cultura de reflexão, intencionalidade, invenção e colaboração, consolidando práticas educativas inclusivas, responsivas e transformadoras.

Figura 5 – Guia formativo



Fonte: Elaborada pela autora (2025)

Este guia, apresentado no Apêndice F, foi elaborado como material formativo para apoiar os educadores na construção de práticas pedagógicas mais intencionais, fundamentadas em referenciais teóricos e responsivas às singularidades dos alunos com autismo. Ao reunir estratégias de planejamento, mediação e acompanhamento, busca contribuir para a consolidação de um ambiente escolar que ultrapasse a lógica meramente normativa da inclusão e se configure como espaço efetivamente acessível, responsivo e inclusivo.

A análise do material empírico, à luz das teorias de Vygotsky e Feuerstein, revelou tensões entre o discurso pedagógico e a prática cotidiana. Embora os professores afirmem compreender a importância da mediação, foram observadas práticas ainda centradas em repetições mecânicas, pouco conectadas à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) dos alunos. A ausência de planejamento colaborativo e de estratégias sistematizadas indica que a mediação, muitas vezes, permanece no plano da intencionalidade não operacionalizada.

No mesmo sentido, os Planos de Ensino Individualizado (PEI), quando presentes, apresentaram metas genéricas, sem detalhamento das ações mediadoras ou mecanismos de acompanhamento do progresso dos alunos. Esses resultados dialogam com a crítica de Feuerstein (1997) à rigidez dos modelos pedagógicos tradicionais, que desconsideram a modificabilidade cognitiva e a singularidade dos processos de aprendizagem.

A proposta do guia formativo, portanto, surge como uma resposta prática e teórica às fragilidades identificadas, ao propor um instrumento estruturado, que articula os princípios da mediação pedagógica com os contextos reais das escolas públicas. Mais do que um recurso técnico, o guia visa fomentar a reflexão, intencionalidade, colaboração e cognição inventiva, compreendendo a aprendizagem como produção criativa de novos sentidos e reorganização de saberes.

A análise do material empírico, realizada a partir da triangulação entre entrevistas, observações em campo e documentos institucionais, revelou um conjunto de práticas e representações que elucidam o papel da mediação pedagógica no processo de aprendizagem de alunos com autismo. A utilização da abordagem sociocultural, de Vygotsky, e do modelo de intervenção mediada, de Feuerstein, não apenas orientou a coleta e a interpretação do material empírico, mas também possibilitou problematizar tensões entre concepções teóricas e práticas pedagógicas.

A triangulação do material empírico permitiu identificar convergências, mas também contradições significativas entre o discurso docente e as práticas efetivamente observadas. Por exemplo, embora o professor afirme compreender a importância da mediação pedagógica, as observações revelam práticas ainda centradas em repetições mecânicas e atividades pouco

significativas, descoladas da ZDP dos alunos. A ausência de planejamento conjunto e os desafios na adequação das rotinas escolares indicam que, apesar da intencionalidade presente no discurso, há uma lacuna na operacionalização concreta da mediação enquanto estratégia pedagógica.

O estudo documental dos Planos de Ensino Individualizado (PEI) também registrou lacunas. Em vários casos, o documento apresenta metas genéricas, sem desdobramentos em ações específicas de mediação ou acompanhamento individualizado. Tais registros reforçam a crítica de Feuerstein à rigidez de modelos pedagógicos tradicionais e indicam a necessidade de práticas mais ajustadas às características cognitivas e emocionais dos alunos com autismo.

A proposta do Guia Formativo, elaborada com base nos registros empíricos da pesquisa, representa uma tentativa de ressignificar a prática docente, ancorando-a em dimensões concretas da mediação: planejamento, comunicação, estratégias diferenciadas, apoio socioemocional e avaliação formativa. Ao articular teoria e prática, o guia se propõe não apenas como um instrumento técnico, mas como catalisador de transformação nas atitudes e crenças dos professores, incentivando práticas inventivas que favorecem a criação de percursos de aprendizagem singulares e inclusivos.

O Guia Formativo, proposto nesta pesquisa, foi construído a partir da escala de observação da mediação pedagógica e ancorado nos cinco eixos de sentido, identificados na análise empírica, que expressam avanços e desafios enfrentados pelas escolas no processo de inclusão de alunos com autismo.

O eixo da Formação docente continuada se traduz na necessidade de práticas reflexivas, sistemáticas e contextualizadas, capazes de preparar os professores para lidar com singularidades e comportamentos desafiadores. O eixo do Planejamento pedagógico e das Práticas de mediação é contemplado pela ênfase na previsibilidade das rotinas, na flexibilização de conteúdos e materiais e no uso de estratégias estruturadas que potencializam a aprendizagem. A Colaboração intersetorial e Rede de apoio aparece como condição indispensável para que a mediação pedagógica se sustente em práticas coletivas e integradas, envolvendo sala comum, AEE, NAEI e SME. O eixo da Comunicação com a família e Participação ativa se expressa nas orientações voltadas à escuta permanente, ao uso de recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) e à valorização do vínculo família-escola como corresponsabilidade no processo educativo. Já os Desafios estruturais e institucionais são traduzidos na urgência de superar barreiras ligadas à sobrecarga docente, à falta de recursos avaliativos e às condições limitadas de acompanhamento, exigindo políticas públicas que assegurem estrutura, planejamento e monitoramento. Nesse quadro, o guia não apenas sistematiza os resultados da

pesquisa em ações concretas, mas também promove a articulação entre teoria e prática, favorecendo a consolidação de uma cultura de mediação pedagógica intencional, inventiva, inclusiva e transformadora.

A próxima seção apresenta as considerações finais deste estudo, ressaltando suas contribuições e perspectivas para a consolidação de uma educação inclusiva e inventiva, concebida como espaço de mediação pedagógica, diálogo e criação coletiva de novos sentidos para a aprendizagem.

7 CONSIDERAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL

“A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. [...] Para que serve a utopia? Para isso: para que eu não deixe de caminhar.”

(Galeano, 1994, p. 310)

Esta seção apresenta as considerações finais deste estudo, ressaltando suas contribuições e perspectivas para a consolidação de uma educação inclusiva e inventiva, concebida como espaço de mediação pedagógica, diálogo e criação coletiva de novos sentidos para a aprendizagem.

As reflexões aqui desenvolvidas buscam sintetizar o percurso da pesquisa, destacando os avanços, limites e possibilidades identificados no processo de mediação pedagógica com alunos com autismo. Mais do que encerrar o debate, estas considerações pretendem abrir horizontes para novas práticas e investigações, reafirmando a educação inclusiva como campo em permanente construção, crítico, colaborativo e sustentado por processos de cognição inventiva.

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as práticas de mediação pedagógica no processo de aprendizagem de alunos com autismo, buscando compreender a contribuição para a construção de práticas educacionais, potencialmente mais acessíveis e inclusivas, no contexto educacional de Aracati-CE, Brasil. Ancorada na perspectiva histórico-cultural, especialmente nos aportes teóricos de Vygotsky e Feuerstein, a investigação adotou uma abordagem qualitativa, articulando entrevistas semiestruturadas, observações em campo e estudo documental. A triangulação metodológica e o diálogo crítico com a literatura especializada permitiram interpretar, de forma situada, as práticas pedagógicas mediadoras adotadas no município, considerando suas singularidades, desafios e potencialidades.

A resposta à questão norteadora – quais práticas de mediação pedagógica contribuem para a aprendizagem de alunos com autismo e para a construção de uma educação potencialmente mais acessível e inclusiva nas escolas públicas de Aracati-CE? – revelou um conjunto expressivo de estratégias, avanços e entraves. A análise do material empírico, à luz dos objetivos específicos, mostrou que as práticas desenvolvidas pelos professores da sala comum, ainda que, muitas vezes, intuitivas e desiguais, buscaram responder às necessidades educacionais dos estudantes com autismo. Foram observadas ações relevantes, como o uso de ambientes estruturados, recursos visuais, segmentação de tarefas, comunicação alternativa, elaboração de planos de ensino individualizados e reforço verbal, em consonância com os

pressupostos de Vygotsky (1991) acerca do papel do outro como mediador do desenvolvimento.

O uso de jogos pedagógicos, atividades lúdicas e tarefas contextualizadas também se mostrou motivador e facilitador da aprendizagem. Essas práticas evidenciam esforços docentes de flexibilizar o planejamento, ainda que sem apoio sistemático, reafirmando que a mediação pedagógica não ocorre de forma espontânea, mas exige intencionalidade, sensibilidade e fundamentação teórica.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) se destacou como instância de apoio fundamental na elaboração de estratégias específicas, com destaque para os Planos de Ensino Individualizados (PEI), a orientação sobre práticas fundamentadas em pesquisas científicas e o suporte direto à sala comum. Contudo, o estudo documental sinalizou fragilidades nos PEI, como descrições genéricas e ausência de objetivos claros de aprendizagem, o que fragiliza o acompanhamento sistemático e processual do desenvolvimento.

A atuação do Núcleo de Atendimento Especializado e Inclusão (NAEI) emergiu como diferencial relevante no contexto da rede pública de Aracati-CE. Composta por equipe multiprofissional, sua ação inclui visitas técnicas, estudos de caso, orientações pedagógicas e articulação com as famílias. Essa mediação intersetorial foi reconhecida pelos participantes como essencial para o fortalecimento das práticas inclusivas. Entretanto, desafios persistem, como a sobrecarga de demandas e a limitação de recursos humanos, o que dificulta o acompanhamento sistemático de todas as escolas.

Dentre os avanços identificados, destaca-se o crescimento da consciência pedagógica sobre a importância da mediação na aprendizagem de alunos com autismo. As formações continuadas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), aliadas aos encontros formativos, organizados com apoio do NAEI, sinalizaram potencial para fomentar práticas colaborativas, promover o diálogo entre os diversos profissionais envolvidos e fortalecer a intencionalidade das ações pedagógicas.

Outro aspecto positivo reside na valorização da parceria com as famílias. Os participantes ressaltaram a importância da escuta ativa e da corresponsabilidade no processo de escolarização, reconhecendo que o vínculo com as famílias contribui para a definição de metas realistas e para o planejamento pedagógico mais responsivo às necessidades dos alunos. Tal perspectiva dialógica reafirma os princípios da teoria sociocultural de Vygotsky, que valoriza a mediação das relações sociais como base para o desenvolvimento humano.

Entretanto, persistem desafios relevantes. A formação docente ainda se mostra incipiente e, muitas vezes, descolada da prática cotidiana. Os relatos indicam que muitos cursos ofertados carecem de aplicabilidade imediata, desconsiderando as situações concretas vividas

pelos professores. Soma-se a isso a ausência de planejamento coletivo entre os docentes da sala comum e do AEE, o que fragiliza a construção de estratégias integradas de mediação. De acordo com Feuerstein (1990), a mediação só promove mudanças significativas quando ocorre com intencionalidade, reciprocidade e transcendência – aspectos que dependem de articulação institucional e tempo qualificado para reflexão pedagógica.

A sobrecarga docente também foi amplamente mencionada, revelando os entraves estruturais que limitam a implementação de uma mediação consistente e contínua. A escassez de recursos humanos e materiais, a limitação do tempo destinado ao planejamento e a multiplicidade de demandas atribuídas aos professores, configuram barreiras reais à efetivação de práticas inclusivas com qualidade.

Apesar desses desafios, o material empírico aponta para movimentos importantes no fortalecimento da inclusão. As práticas de mediação pedagógica, quando assumidas como eixo estruturante do ensino, demonstram potencial transformador, tanto para a aprendizagem quanto para a construção de vínculos e valorização das singularidades. Para que tais práticas se consolidem, é imprescindível investir em formação continuada situada, em políticas públicas que garantam condições adequadas de trabalho, no fortalecimento do diálogo entre os profissionais da escola e na escuta ativa dos sujeitos envolvidos – professores, alunos, famílias e equipes técnicas.

No que se refere aos objetivos da pesquisa, todos foram plenamente alcançados. As práticas de mediação pedagógica foram identificadas e analisadas criticamente; o papel do AEE e do NAEI foi reconhecido como central no apoio à escolarização dos alunos com autismo; e os principais desafios e avanços foram sistematizados, oferecendo subsídios para responder à questão central do estudo. A análise manteve coerência com os pressupostos da pesquisa e dialogou com autores que fundamentam a mediação como dimensão ética e política da prática pedagógica (Nóvoa, 1992; Glat; Pletsch, 2019).

As análises desenvolvidas reforçam que a mediação pedagógica, quando concebida na perspectiva histórico-cultural e inventiva, ultrapassa a lógica de ajustes pontuais e se consolida como eixo estruturante de uma escola inclusiva. Nesse horizonte, destacam-se práticas como: a flexibilização curricular criativa, que transforma conteúdos rígidos em propostas abertas e acessíveis a múltiplas formas de participação; a construção de ambientes estruturados que, em vez de apenas organizar a rotina, favorecem a invenção de arranjos elaborados com os alunos; o uso de tecnologias e recursos de comunicação alternativa como instrumentos de autoria e expressão singular; o incentivo a projetos coletivos, nos quais estudantes com autismo possam propor soluções e contribuir efetivamente para o grupo; e a avaliação formativa, que valoriza

percursos inventivos e reconhece cada conquista como produção singular de conhecimento.

Essas práticas reafirmam que a inclusão escolar não deve ser compreendida como concessão, mas como processo de invenção compartilhada, no qual professores, alunos e famílias participam da construção de novas possibilidades educativas. Ao mesmo tempo, apontam para a necessidade de políticas públicas que assegurem condições institucionais, formação continuada e redes de apoio capazes de consolidar tais propostas no cotidiano da escola pública.

Como contribuição concreta, esta dissertação apresenta um guia formativo, construído a partir do material empírico e das teorias analisadas. Trata-se de uma ferramenta voltada à formação de professores da sala comum, do AEE e de técnicos da SME, com o objetivo de subsidiar práticas mediadoras mais consistentes e sensíveis às necessidades dos alunos com autismo. O guia propõe reflexões e orientações práticas, fundamentadas em pesquisas científicas, e representa um esforço de articulação entre teoria, prática e políticas públicas. Além disso, a pesquisa contribui com uma sistematização inédita sobre a atuação do NAEI, preenchendo uma lacuna na literatura nacional sobre redes intersetoriais de apoio à inclusão escolar.

Reconhecem-se, contudo, algumas limitações inerentes ao estudo. O recorte local e o número reduzido de participantes restringem a generalização dos resultados. Da mesma forma, o período de observação foi limitado, o que impossibilita uma análise longitudinal do impacto das estratégias mediadoras. Tais limitações, no entanto, não invalidam os resultados, ao contrário, apontam horizontes para futuras investigações.

Para pesquisas futuras, sugerem-se: (1) o acompanhamento longitudinal da implementação do guia formativo; (2) estudos comparativos entre municípios, para identificar fatores contextuais que favoreçam ou dificultem a mediação; (3) investigações sobre formação continuada de professores da educação infantil e dos anos iniciais, com foco específico no autismo; e (4) pesquisas que deem voz aos próprios estudantes com autismo, explorando suas percepções sobre a mediação pedagógica e suas experiências escolares. Além dessas possibilidades, recomenda-se que futuras publicações aprofundem a discussão da cognição inventiva como aporte inovador para a educação inclusiva. Esse conceito, ainda pouco explorado na literatura nacional, tem grande potencial para ressignificar a aprendizagem, não apenas como apropriação de conteúdos, mas como invenção coletiva de novos modos de ensinar e aprender. Investigações que articulem a cognição inventiva com práticas pedagógicas, políticas públicas e formação docente, podem ampliar o horizonte interpretativo e fortalecer a mediação como prática criativa e transformadora no cotidiano escolar.

Por fim, reafirma-se que não há inclusão sem mediação pedagógica intencional, sensível, inventiva e colaborativa. A presença física de alunos com autismo nas escolas não garante, por si só, aprendizagem, desenvolvimento ou pertencimento. A inclusão exige ação pedagógica qualificada, sustentada por políticas públicas eficazes e por um compromisso ético com o direito à educação de qualidade para todos. Nesse percurso, os movimentos de cognição inventiva observados entre professores, técnicos e profissionais mostram que é possível reinventar a escola a partir do diálogo e da corresponsabilidade. Como inspira Galeano, é a utopia da inclusão que nos move. Que esta dissertação represente mais um passo nesse caminho coletivo em direção a uma escola verdadeiramente democrática, acessível e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **O que é educação**. São Paulo: Papirus, 1999.
- ALVES, R. **A alegria de ensinar**. 3. ed. São Paulo: Ars Poética, 1994.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ARACATI. **Lei nº 428/2019, de 23 de dezembro de 2019**. Cria o Núcleo de Atendimento Especializado e Inclusão. Aracati/CE, 2019.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEUKELMAN, D. R.; MIRENDA, P. **Comunicação aumentativa e alternativa: apoio à infância e à vida adulta de indivíduos com necessidades complexas de comunicação**. 4. ed. Porto Alegre: AMA Livraria, 2013.
- BEVILACQUA, M. C.; ALMEIDA, C. I. A aprendizagem mediada: um processo de transformação cognitiva. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 22, n. 68, p. 120-130, 2005.
- BOSSA, N. A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BOOTH, T.; AINSLOW, M. **Índice de inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. 3. ed. Tradução de Cristianny Tavares Leite et al. São Paulo: Artmed, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 anos**. Brasília: MEC/SEB, 2013.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2fmnKeD>. Acesso em: 24 jun. 2025.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Programa BPC na Escola**: garantia de acesso e permanência na escola das pessoas com deficiência. Brasília: MDS, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/assistencia-social/bpc/bpc-na-escola>. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020**. Altera o sistema de financiamento da educação básica e institui o Novo Fundeb. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 27 ago. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 set. 2001. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE-CEB-Res-2001-2>. Acesso em: 4 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2015.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2023.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Custo Aluno-Qualidade (CAQ)**. Brasília, DF: FNDE, 2021. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acoes/custo-aluno-qualidade-caq>. Acesso em: 12 jan. 2025.

CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2013.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC). **Documento Curricular Referencial do Ceará**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Fortaleza: SEDUC, 2019. 1000 p

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC). **Autism Spectrum Disorder (ASD)**. Atlanta: CDC, 2023. Disponível em: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/index.html>. Acesso em: 24 jun. 2025.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ. Célula de Informação, Indicadores Educacionais, Estudos e Pesquisas. **Relatório técnico de monitoramento das ações de educação inclusiva no Estado do Ceará – 2025**. Fortaleza: CEIPE/SEDUC, 2025. Documento em planilha enviado por e-mail à autora em 16 maio 2025.

CHIOTE, F. A. B. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. Rio de Janeiro: WAK, 2013.

COOPER, J. O.; HERON, T. E.; HEWARD, W. L. **Psicologia da educação: análise do comportamento aplicada**. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2020.

CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2016.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. S. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 335-346, jul./dez. 2007.

FERREIRA, D. N. **O desenvolvimento de material autoinstrucional como facilitador do acesso a informações para inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3792>. Acesso em: 4 ago. 2025.

FEUERSTEIN, R. **Instrumental Enrichment: an intervention program for cognitive modifiability**. Baltimore: University Park Press, 1980.

FEUERSTEIN, R. **A teoria da modificabilidade cognitiva estrutural: fundamentos, princípios e aplicações**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, R. S.; FALIK, L. H. **A experiência de aprendizagem mediada: uma abordagem teórica na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

FEUERSTEIN, R. **Instrumental Enrichment: an intervention program for cognitive modifiability**. Baltimore: University Park Press, 1997.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, V. **Psicopedagogia da comunicação e da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FRANCHI, M. A constituição do sujeito na perspectiva histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; MACIEL, F. J. (Orgs.). **Psicologia, educação e as práticas escolares**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 59-74.

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

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

FREITAS, M. T. A. Mediação pedagógica e construção do conhecimento. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; ANTONIO, R. M. V. (Orgs.). **Psicologia, educação e as práticas escolares**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 63-78.

GALEANO, E. **As palavras andantes**. Porto Alegre: L&PM, 1994.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GLAT, R.; FERNANDES, E. **Inclusão escolar: cultura, políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2005.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Educação inclusiva: cultura, políticas e práticas**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2019.

GRAY, C. **Histórias sociais para crianças com autismo**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico 2022: população e seus domicílios**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 22 mai. 2025.

IMBERNÓN, F. **A formação contínua de professores: novas tendências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LACERDA, C. B. F. **Educação inclusiva e práticas pedagógicas: mediação, currículo e avaliação**. Campinas: Autores Associados, 2021.

LACERDA, L. **Autismo e inclusão escolar: práticas pedagógicas baseadas em evidências**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

LIMA, N. R. C. **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, Centro de Ciências da Saúde, Recife, 2019, 160 f.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2001.

MACHADO, N. J. S. Mediação pedagógica e prática educativa. In: LUCKESI, C. C. et al. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2008.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 3. ed. São Paulo: Moderna, 2015.
- MENDES, E. G. (Org.). **Educação inclusiva: construindo sistemas educacionais inclusivos.** Brasília: MEC, 2010.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- MITTLER, P. **Educating pupils with special needs in mainstream schools.** London: David Fulton, 2003.
- MOLL, L. C. Mobilizando conhecimentos comunitários e culturais para a prática pedagógica: o conceito de fundos de conhecimento. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, cultura e poder.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 103-128.
- MORAES, M. **Cuidado e saúde: a cartografia do trabalho vivo.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.
- MOZETTI, F. C. S. **A educação inclusiva para crianças com transtorno do espectro autista (TEA) em escolas públicas municipais.** 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.
- NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, N. M. S. **O professor do Atendimento Educacional Especializado: atuação e representações sociais.** 2015. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015, 49 f.
- OLIVEIRA, R. M.; SOUZA, M. T. S. Avaliação da aprendizagem em contextos inclusivos: contribuições para a prática docente. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 3, n. 1, p. 45-62, 2022.
- OLIVEIRA, M. C. S. Formação continuada de professores e a educação inclusiva: avanços e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 36, p. 175-190, 2010.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
- POPE, C.; MAYS, N. **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde.** 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- PUENTES, R. **A educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília: MEC/SEESP, 2003.
- REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis: Vozes, 2010.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SAGAN, C. **O mundo assombrado pelos demônios: a ciência vista como uma vela no escuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SANTOS, L.; PAULINO, R. **Planejamento, monitoramento e avaliação de políticas públicas**. São Paulo: UNESP, 2008.

SCHOPLER, E. et al. **TEACCH: educação e tratamento de crianças autistas**. Tradução de Silvana R. L. A. Pereira. Campinas: Psy, 2005.

SCHOPLER, E.; MESIBOV, G. B.; KUNCE, J. F. **Diagnosing autism: a guide to child assessment**. New York: Plenum Press, 1998.

SILVA, I. G. **Adequação curricular e ensino estruturado: trabalho colaborativo entre professores para o desenvolvimento do estudante com TEA**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

SILVA, J. A. G. Inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA): desafios e estratégias. **Cuadernos de Educación**, v. 11, n. 1, p. 45-59, 2025. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/7968>. Acesso em: 14 set. 2025.

SMOLKA, A. L. B. **A prática pedagógica e a constituição do sujeito**. Campinas: Papirus, 2000.

SOARES, F. M. G. C.; NUNES, L. R. O. P. Autismo: aspectos pedagógicos e sociais. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 3-9, jan. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922020000100003. Acesso em: 19 maio 2025. <https://doi.org/10.20396/etd.v22i1.8658196>.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOMMASINI, S. H. T. **Educação inclusiva e práticas pedagógicas: desafios e possibilidades do planejamento individualizado**. Curitiba: Appris, 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. 6. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

WENGER, E. **Comunidades de prática: aprendizado, significado e identidade**. Porto Alegre: Artmed, 2021.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ZEICHNER, K. M. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 7-33, jan./jun. 1993.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 32, p. 11-30, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xtMzhRx4PcXkbXQGhMCZfhs/?lang=pt>. Acesso em: 09 jul. 2024.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação de professores e as escolas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 15-24, jan./abr. 2008.

APÊNDICE A – Entrevista com professor da sala regular

O presente roteiro de entrevista foi aplicado por meio de formulário digital (Google Forms), como instrumento de coleta junto à professora da sala regular. A utilização dessa ferramenta possibilitou padronizar as questões, assegurar a confidencialidade das respostas e facilitar o registro sistemático das informações. O roteiro teve caráter semiestruturado, permitindo que emergissem experiências, percepções e estratégias relacionadas à mediação pedagógica e à inclusão de alunos com autismo. As respostas foram posteriormente analisadas em consonância com a abordagem qualitativa e integradas ao processo de triangulação metodológica da pesquisa.

Informações de Identificação do Entrevistado

- Idade: _____
- Vínculo: () Efetivo () Temporário
- Tempo de atuação: _____
- Formação Inicial: _____
- Formação Complementar: _____

Roteiro de Entrevista

1. Conte-nos um pouco sobre sua experiência e formação para atuar com alunos com Autismo
2. Você já participou de formações continuadas ou capacitações sobre autismo e inclusão? Se sim, o que foi abordado nessas capacitações, e como elas impactaram sua prática pedagógica com os alunos com autismo?
3. Como você descreveria sua compreensão sobre o autismo e como acredita que essa condição influencia o processo de ensino-aprendizagem?
4. Que estratégias pedagógicas você costuma utilizar para facilitar o aprendizado de alunos com autismo?
5. Como a inclusão de alunos com autismo impacta a dinâmica da turma como um todo?
6. Que ajustes você percebe como necessários para manter um ambiente inclusivo e, ao mesmo tempo, atender às necessidades de todos os alunos?
7. Durante seu trabalho com alunos com autismo, quais foram os principais aprendizados ou mudanças de percepção que você teve em relação ao processo de ensino-aprendizagem?

8. Com base em sua experiência, quais mudanças, recursos ou melhorias você acredita que poderiam ser inovadoras no contexto escolar para melhor atender alunos com autismo?
9. Que tipos de apoio ou ferramentas poderiam ajudar os professores a desenvolverem práticas mais inclusivas?
10. Quais recursos didáticos, materiais ou tecnologias específicas você utiliza para promover a inclusão e o aprendizado dos alunos com autismo?
11. De que maneira a colaboração com a família dos alunos com autismo ocorre no processo de ensino-aprendizagem?
12. Você considera importante o envolvimento da família? Se sim, de que forma essa parceria é promovida e mantida?

APÊNDICE B – ENTREVISTA COM PROFESSOR DO AEE

O presente roteiro de entrevista foi aplicado por meio de formulário digital (Google Forms), como instrumento de coleta junto ao professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A utilização dessa ferramenta possibilitou padronizar as questões, assegurar a confidencialidade das respostas e facilitar o registro sistemático das informações. O roteiro teve caráter semiestruturado, permitindo que emergissem experiências, percepções e estratégias relacionadas à mediação pedagógica e à inclusão de alunos com autismo. As respostas foram posteriormente analisadas em consonância com a abordagem qualitativa e integradas ao processo de triangulação metodológica da pesquisa.

Informações de Identificação do Entrevistado

- Idade: _____
- Vínculo: () Efetivo () Temporário
- Tempo de atuação: _____
- Formação Inicial: _____
- Formação Complementar: _____

Roteiro de Entrevista

1. Você recebeu formação específica sobre autismo e mediação pedagógica? Como avalia sua preparação para atuar com esse público?
2. O que considera essencial para o trabalho pedagógico com alunos com autismo no AEE?
3. Como é organizado o atendimento aos alunos com autismo no AEE (frequência, atividades, individual ou grupo)?
4. Que estratégias pedagógicas você costuma utilizar para favorecer a aprendizagem desses alunos?
5. Quais recursos ou materiais didáticos você considera mais eficazes no atendimento a alunos com autismo?
6. De que forma você apoia o professor da sala regular no trabalho com os alunos com autismo?
7. Há momentos de planejamento conjunto entre você e os professores do ensino comum? Como isso acontece na prática?

8. Você participa da elaboração ou revisão do Plano de Ensino Individualizado (PEI)?
Como esse documento orienta sua atuação?
9. Como ocorre a articulação entre você, o NAEI e os técnicos da SME?
10. Há trocas sistemáticas com a equipe gestora da escola e com outros profissionais da educação especial?
11. De que forma a família é envolvida no processo de acompanhamento do aluno com autismo?
12. Quais são os maiores desafios enfrentados no trabalho com alunos com autismo no AEE?
13. Quais práticas ou ações você considera mais eficazes no processo de inclusão escolar desses alunos?
14. O que poderia ser melhorado na formação continuada ou na estrutura da rede para fortalecer o atendimento e a mediação pedagógica?
15. Há mais algum aspecto que você gostaria de destacar sobre sua experiência no AEE com alunos com autismo e o trabalho colaborativo com a sala comum?

APÊNDICE C – Entrevista com profissionais do NAEI

O presente roteiro de entrevista foi aplicado por meio de formulário digital (Google Forms), como instrumento de coleta junto aos profissionais do Núcleo de Atendimento Especializado e Inclusão (NAEI). A utilização dessa ferramenta possibilitou padronizar as questões, assegurar a confidencialidade das respostas e facilitar o registro sistemático das informações. O roteiro teve caráter semiestruturado, permitindo que emergissem experiências, percepções e estratégias relacionadas à atuação do NAEI, ao trabalho colaborativo com os docentes e à mediação pedagógica na inclusão de alunos com autismo. As respostas foram posteriormente analisadas em consonância com a abordagem qualitativa e integradas ao processo de triangulação metodológica da pesquisa.

Informações de Identificação do Entrevistado

- Idade: _____
- Vínculo: () Efetivo () Temporário
- Tempo de atuação: _____
- Formação Inicial: _____
- Formação Complementar: _____

Roteiro de Entrevista

1. Já participou de ações de apoio direto a professores da rede pública? Se sim, quais ações?
2. Já acompanhou alunos com autismo em contexto escolar? Se sim, qual sua percepção sobre esse acompanhamento?
3. Como você descreveria a atuação do NAEI junto às escolas em relação ao acompanhamento de alunos com autismo?
4. Quais estratégias são utilizadas pelo NAEI para promover o trabalho colaborativo com os professores da escola regular?
5. De que forma a equipe do NAEI contribui para a mediação do professor em sala de aula com alunos com autismo?
6. Quais são os principais desafios encontrados na colaboração entre NAEI e professores no contexto da inclusão de alunos com autismo?

7. Você acredita que os professores se sentem preparados para lidar com alunos com autismo? SIM / NÃO - Como isso impacta o trabalho conjunto com o NAEI?
8. Como se dá o processo de construção conjunta de estratégias pedagógicas entre NAEI e escola?
9. Na sua experiência, quais práticas de mediação têm se mostrado mais eficazes para favorecer a aprendizagem de alunos com autismo?
10. Quais indicadores ou evidências o NAEI utiliza para avaliar os efeitos do trabalho colaborativo na aprendizagem do aluno com autismo?
11. Como é a comunicação entre NAEI, professores e família do aluno? Há articulação entre esses atores?
12. Que sugestões você daria para fortalecer o trabalho colaborativo entre o NAEI e a escola no processo de inclusão de alunos com autismo?

APÊNDICE D – Entrevista com técnica da SME

O presente roteiro de entrevista foi aplicado por meio de formulário digital (Google Forms), como instrumento de coleta junto à técnica pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME). A utilização dessa ferramenta possibilitou padronizar as questões, assegurar a confidencialidade das respostas e facilitar o registro sistemático das informações. O roteiro teve caráter semiestruturado, permitindo que emergissem experiências, percepções e estratégias relacionadas ao acompanhamento pedagógico, à formação docente e à inclusão de alunos com autismo na rede pública. As respostas foram posteriormente analisadas em consonância com a abordagem qualitativa e integradas ao processo de triangulação metodológica da pesquisa.

Informações de Identificação do Entrevistado

- Idade: _____
- Vínculo: () Efetivo () Temporário
- Tempo de atuação: _____
- Formação Inicial: _____
- Formação Complementar: _____

Roteiro de Entrevista

1. Qual é sua formação profissional e qual função desempenha atualmente na Secretaria Municipal de Educação?
2. Qual é o seu papel no acompanhamento das escolas da rede municipal?
3. Com que frequência você visita ou acompanha professores e equipes escolares?
4. De que forma a SME oferece apoio pedagógico aos professores da sala regular que atendem alunos com autismo?
5. Quais ações formativas têm sido realizadas com foco na inclusão e na mediação pedagógica?
6. Como essas formações são planejadas (temas, formato, periodicidade)? Há participação dos professores na definição dessas demandas?
7. Na sua percepção, as formações oferecidas pela SME têm se refletido nas práticas em sala de aula? Por quê?
8. Como se dá o trabalho conjunto entre SME, AEE, NAEI e equipe gestora das escolas no acompanhamento dos alunos com autismo?

9. Há espaços formais de diálogo e planejamento coletivo entre os diferentes profissionais envolvidos? Quais?
10. O que tem funcionado bem nessa articulação? E o que ainda precisa ser fortalecido?
11. Quais são, na sua opinião, os principais desafios enfrentados pelas escolas na inclusão de alunos com autismo?
12. Que avanços você percebe nas práticas pedagógicas ou nas políticas implementadas pela SME?
13. Na sua percepção, como técnico (a) pedagógico (a) quais são os maiores desafios enfrentados pelos professores com alunos com autismo na sala de aula?
14. O que poderia ser aprimorado no âmbito da formação continuada e da gestão educacional para favorecer práticas mais inclusivas e eficazes?
15. O que poderia ser melhorado na formação continuada ou na estrutura da rede para fortalecer a mediação pedagógica?

APÊNDICE E – Escala de observação da mediação pedagógica para alunos com autismo

A escala foi elaborada a partir dos referenciais de Vygotsky (1984), Feuerstein (1990) e dos princípios da Análise do Comportamento Aplicada (ABA), articulados à perspectiva da escola inclusiva contemporânea. Seu objetivo é avaliar a qualidade da mediação pedagógica oferecida a alunos com autismo, contemplando cinco dimensões:

1. Planejamento e Organização da Aula
2. Comunicação e Interação com o Aluno
3. Estratégias de Ensino e Suporte ao Aprendizado
4. Desenvolvimento das Habilidades Socioemocionais
5. Avaliação e Monitoramento do Aprendizado

Cada dimensão contém cinco itens observáveis (25 no total).

A escala apresenta os seguintes critérios de pontuação e respectivos níveis de qualidade:

- (4) Sempre presente – Excelente: a prática é observada de forma consistente, planejada e intencional.
- (3) Frequentemente presente – Bom: a prática ocorre na maior parte do tempo, embora ainda apresente pequenas lacunas.
- (2) Ocasionalmente presente – Regular: a prática aparece de modo esporádico, sem consistência ou intencionalidade definida.
- Ausente – Insuficiente: a prática não foi observada ou se mostra inadequada.
- (N/A) Não aplicável: utilizado quando o critério não se relaciona à situação observada.

Escala de Observação da Mediação Pedagógica para Alunos com Autismo

1. Planejamento e Organização da Aula						
ITEM	Descrição	4	3	2	1	N/A
1.1	O planejamento considera os interesses, os pontos fortes e as necessidades do aluno, visando potencializar a aprendizagem.					
1.2	As atividades são estruturadas de modo a garantir previsibilidade, utilizando recursos que organizam o tempo e o espaço.					
1.3	O professor apresenta a rotina diária por meio de suportes visuais (cronogramas, pictogramas, quadros de atividades).					
1.4	O planejamento segmenta as atividades em etapas graduais, prevendo recursos e estratégias que favoreçam a compreensão.					

1.5	O professor antecipa e comunica possíveis mudanças na rotina, reduzindo frustrações e ansiedade.					
2. Comunicação e Interação com o Aluno						
2.1	A linguagem utilizada pelo professor é clara, objetiva e sem ambiguidades.					
2.2	O professor garante tempo adequado para o aluno processar informações e elaborar respostas.					
2.3	O uso de comunicação alternativa (PECS, gestos, escrita, aplicativos) é estimulado quando necessário.					
2.4	O professor manifesta paciência, flexibilidade e respeito pelo tempo e pelas singularidades do aluno nas interações.					
2.5	A interação do aluno com colegas é mediada de forma estruturada, respeitosa e colaborativa.					
3. Estratégias de Ensino e Suporte ao Aprendizado						
3.1	O professor utiliza metodologias ativas (jogos, atividades lúdicas, ensino estruturado) para engajar o aluno.					
3.2	Reforços positivos são aplicados para incentivar a participação e reconhecer progressos.					
3.3	Os materiais e recursos são flexibilizados ou diversificados conforme as necessidades do aluno (cartões visuais, suportes táteis, tecnologia assistiva).					
3.4	Durante a execução em sala, as tarefas são divididas em passos menores, acompanhadas por mediações ajustadas ao ritmo do aluno.					
3.5	O professor demonstra flexibilidade para modificar estratégias conforme o progresso, as respostas e as necessidades emergentes do aluno.					
4. Desenvolvimento das Habilidades Socioemocionais						
4.1	Regras sociais são ensinadas por meio de histórias sociais, modelagem e exemplos práticos.					
4.2	O professor estimula a expressão de emoções e necessidades de forma adequada e compreensível.					
4.3	As habilidades sociais são trabalhadas em atividades estruturadas que favorecem a interação e a cooperação.					
4.4	Os desafios sensoriais do aluno são reconhecidos, e estratégias de suporte são oferecidas quando necessário.					
4.5	O professor incentiva a autonomia do aluno em pequenas tarefas cotidianas da vida escolar.					
5. Avaliação e Monitoramento do Aprendizado						
5.1	Registros de observação, portfólios e outros instrumentos de avaliação contínua são utilizados de forma sistemática.					
5.2	Provas e atividades avaliativas são flexibilizadas para favorecer a participação do aluno, respeitando suas formas de expressão.					
5.3	A avaliação contempla tanto o progresso acadêmico quanto as habilidades sociais e emocionais.					
5.4	O professor compartilha avanços e desafios com a família, promovendo acompanhamento integrado e colaborativo.					

5.5	As estratégias pedagógicas são revistas e ajustadas continuamente, a partir do monitoramento do desenvolvimento do aluno.					
------------	---	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

TOTAL da pontuação: _____

Observações:

Modelo de resultados simulados por dimensão

Dimensão	Pontuação Obtida (Média %)	Critério de Observação	Nível de Qualidade	Síntese Interpretativa
Planejamento e Organização da Aula	68%	Frequentemente presente	Bom	O planejamento considera interesses e utiliza rotinas visuais, mas a segmentação antecipada de etapas ainda é parcial.
Comunicação e Interação	75%	Frequentemente presente	Bom	Há clareza na linguagem e paciência nas interações; contudo, o uso de comunicação alternativa ocorre de forma limitada.
Estratégias de Ensino e Suporte	60%	Frequentemente presente	Bom	Reforço positivo é frequente, mas a diversificação de recursos e a flexibilidade de estratégias ainda carecem de maior consistência.
Habilidades Socioemocionais	80%	Sempre presente	Excelente	O professor promove autonomia e trabalha regras sociais com histórias e modelagens, reconhecendo desafios sensoriais.
Avaliação e Monitoramento	55%	Frequentemente presente	Bom	A avaliação contínua existe, mas a flexibilização de provas e a integração família-escola ocorrem de forma pontual.

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

Ressalta-se que a aplicação da escala não tem como finalidade reduzir a complexidade da mediação pedagógica a indicadores numéricos. Os resultados quantitativos servem como parâmetro inicial de análise, sendo articulados às anotações descritivas feitas em campo e ao diálogo com entrevistas e documentos institucionais. Dessa forma, a escala contribui para a triangulação metodológica da pesquisa, oferecendo maior rigor e clareza na interpretação da mediação pedagógica em contextos inclusivos.

APÊNDICE F – Guia Formativo para o Fortalecimento da Mediação Pedagógica

O presente apêndice apresenta o Guia Formativo: Estratégias para a Mediação Pedagógica de Alunos com Autismo, elaborado como produto pedagógico vinculado a esta pesquisa. O guia foi construído a partir das análises desenvolvidas ao longo do estudo e organiza, de forma sintética e prática, estratégias que podem orientar educadores na mediação pedagógica inclusiva. Compreende-se que tais orientações não devem ser entendidas como prescrições, mas como referências flexíveis, ajustáveis ao contexto escolar e às singularidades dos estudantes. Este guia resulta da síntese entre o material empírico analisado, a escala de observação da mediação pedagógica e o aporte teórico de Vygotsky, Feuerstein e da cognição inventiva, constituindo-se como instrumento formativo e reflexivo.

Para fins de registro acadêmico e de aplicabilidade prática, o guia é apresentado em duas versões complementares:

- Versão textual em tabela, que sistematiza as dimensões e estratégias formativas com linguagem acadêmica;
- Versão ilustrativa, em formato gráfico (infográfico A4), que amplia a acessibilidade e a atratividade visual do material, favorecendo seu uso em formações e práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

Versão textual em tabela do Guia Formativo

Dimensão	Foco da prática	Exemplos de estratégias	Contribuição da cognição inventiva
1. Planejamento e Organização da Aula	Flexibilizar conteúdos, estratégias e materiais conforme as necessidades do aluno.	<ul style="list-style-type: none"> - Estruture a rotina diária com cronogramas visuais. - Antecipe mudanças para reduzir a ansiedade. - Prepare atividades flexibilizadas com base nas avaliações dos alunos. - Garanta um ambiente organizado, previsível e acolhedor. 	Planejar como processo aberto, que cria percursos flexíveis e se reinventa a partir das respostas dos alunos.
2. Comunicação e Interação com o Aluno	Favorecer a compreensão e a construção de vínculos por meio de linguagem acessível.	<ul style="list-style-type: none"> - Use linguagem simples e objetiva. - Reforce instruções com imagens, sinais ou pictogramas. - Promova interações sociais por meio de jogos cooperativos e rodas de conversa. - Estimule a comunicação alternativa sempre que necessário. 	A linguagem é espaço de invenção de sentidos, em que professores e alunos coconstruem modos singulares de comunicação.

3. Estratégias de Ensino e Suporte ao Aprendizado	Promover o engajamento e a aprendizagem por meio de metodologias responsivas.	<ul style="list-style-type: none"> - Utilize ensino estruturado (atividades com início, meio e fim claros). - Aplique reforço positivo imediato para consolidar avanços e ampliar engajamento. - Diversifique materiais didáticos de acordo com as necessidades dos alunos. - Proporcione suporte progressivo (ajuda inicial e retirada gradual). 	O ensino torna-se prática criativa, explorando recursos variados e ajustando-se continuamente às singularidades.
4. Desenvolvimento das Habilidades Socioemocionais	Estimular a regulação emocional e a convivência social.	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhe com histórias sociais para ensinar regras sociais. - Utilize atividades práticas para desenvolver empatia e cooperação. - Respeite o tempo do aluno para se envolver e construir confiança nas interações. - Ofereça suporte emocional e incentive a autonomia. 	As interações sociais são momentos de criação coletiva, nos quais vínculos, afetos e formas de convivência são inventados no encontro com o outro.
5. Avaliação e Monitoramento do Aprendizado	Acompanhar o progresso acadêmico, social e comunicacional.	<ul style="list-style-type: none"> - Realize avaliações contínuas e flexíveis. - Utilize portfólios e registros qualitativos para documentar o progresso. - Estabeleça metas de curto, médio e longo prazo. - Envolver a família no acompanhamento do desenvolvimento escolar. 	A avaliação é compreendida como processo aberto, que reconhece múltiplos caminhos e privilegia a criação de novas possibilidades de aprendizagem.

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

GUIA FORMATIVO: ESTRATÉGIAS PARA A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DE ALUNOS COM AUTISMO

01.

Planejamento e Organização da Aula

- Estructure a rotina diária com cronogramas visuais.
- Antecipe mudanças para reduzir a ansiedade.
- Prepare atividades flexibilizadas com base nas avaliações dos alunos.
- Garanta um ambiente organizado, previsível e acolhedor.



02.



Comunicação e Interação com o Aluno

- Use linguagem simples e objetiva.
- Reforce instruções com imagens, sinais ou pictogramas.
- Promova interações sociais por meio de jogos cooperativos e rodas de conversa.
- Estimule a comunicação alternativa sempre que necessário.

03.

Estratégia de Ensino e Suporte ao Aprendizado

- Utilize ensino estruturado (atividades com início, meio e fim claros).
- Aplique reforço positivo imediato para consolidar comportamentos desejáveis.
- Diversifique materiais didáticos de acordo com as necessidades dos alunos.
- Proporcione suporte progressivo (ajuda inicial e retirada gradual).



04.

Desenvolvimento das Habilidades Socioemocionais

- Trabalhe com histórias sociais para ensinar regras sociais.
- Utilize atividades práticas para desenvolver empatia e cooperação.
- Respeite o tempo do aluno para se adaptar às interações.
- Ofereça suporte emocional e incentive a autonomia.



05.

Avaliação e Monitoramento do Aprendizado

- Realize avaliações contínuas e flexíveis.
- Utilize portfólios e registros qualitativos para documentar o progresso.
- Estabeleça metas de curto, médio e longo prazo.
- Envolver a família no acompanhamento do desenvolvimento escolar.

