

**DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
ASSOCIADA AO TEA: ESTRATÉGIAS
PEDAGÓGICAS PARA UMA
APRENDIZAGEM POSSÍVEL E
SIGNIFICATIVA NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

INTELLECTUAL DISABILITY ASSOCIATED
WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER
(ASD): PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR
MEANINGFUL AND ACHIEVABLE
LEARNING IN ELEMENTARY
EDUCATION

Ma. Karina Gomes Rodrigues,
karinarodrigues84@hotmail.com

Dra. Fabiana Nunes,

Fabiana.educacao@gmail.com

Me. Gustavo Thayllon França Silva,
Gustavo.thayllon@gmail.com

Resumo: A ampliação das matrículas de estudantes com deficiência intelectual associada ao transtorno do espectro autista (TEA) no Ensino Fundamental tem intensificado a necessidade de práticas pedagógicas fundamentadas que promovam o acesso, a participação e a aprendizagem. Nesse contexto, conhecer estratégias de ensino respaldadas pela produção científica torna-se essencial para subsidiar a atuação docente e fortalecer a educação inclusiva. O objetivo da pesquisa é mapear as estratégias pedagógicas descritas na literatura científica brasileira recente que favoreçam a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual associada ao TEA no Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, desenvolvida a partir da análise de dez artigos publicados entre 2025 e 2026 na Revista Brasileira de Educação Especial. Os critérios de inclusão contemplaram estudos completos relacionados ao Ensino Fundamental, à deficiência intelectual, ao TEA e às estratégias pedagógicas. A organização e interpretação dos dados seguiram os pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin (2011) (simulação prévia – alterar conforme a pesquisa) A análise preliminar evidencia a

recorrência de estratégias relacionadas à mediação pedagógica, adaptação curricular, uso de recursos visuais, comunicação alternativa, organização de rotinas estruturadas, tecnologias assistivas, promoção da interação social mediada e flexibilização da avaliação. Esses achados indicam que intervenções planejadas, intencionais e contextualizadas potencializam a aprendizagem e favorecem a participação dos estudantes nas atividades escolares.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Mediação pedagógica. Plano Educacional Individualizado. Adaptação curricular. Práticas de ensino.

Abstract: The increase in the enrollment of students with intellectual disabilities associated with Autism Spectrum Disorder (ASD) in elementary education has intensified the need for evidence-based pedagogical practices that promote access, participation, and learning. In this context, identifying teaching strategies supported by scientific research is essential to inform teaching practices and strengthen inclusive education. This study aims to map the pedagogical strategies described in recent Brazilian scientific literature that promote the learning of elementary school students with intellectual disabilities associated with ASD. This is a qualitative, bibliographic study based on the analysis of ten articles published between 2025 and 2026 in the *Revista Brasileira de Educação Especial* (Brazilian Journal of Special Education). The inclusion criteria comprised full-text studies addressing elementary education, intellectual disability, ASD, and pedagogical strategies. Data organization and interpretation followed the principles of Bardin's (2011) Content Analysis (preliminary simulation – to be revised according to the final research). Preliminary findings reveal the recurrent use of strategies related to pedagogical mediation, curricular adaptation, visual supports, augmentative and alternative communication, structured routines, assistive technologies, the promotion of mediated social interaction, and flexible assessment

practices. These findings indicate that planned, intentional, and context-sensitive interventions enhance learning and foster students' participation in school activities.

Keywords: Inclusive education. Pedagogical mediation. Individualized Education Plan (IEP). Curriculum adaptation. Teaching practices.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como um princípio orientador das políticas públicas educacionais brasileiras, fundamentando-se na garantia do direito de todos os estudantes à educação em ambientes escolares comuns, com igualdade de oportunidades, participação e aprendizagem. Esse movimento é resultado da influência de documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), e da incorporação desses princípios na legislação brasileira.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 assegura, em seu artigo 205, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. O artigo 208 estabelece o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reafirma esse direito ao prever serviços e recursos especializados destinados aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

A Política Nacional de Educação

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) representa um marco na organização dos sistemas educacionais inclusivos, ao estabelecer que a Educação Especial constitui modalidade transversal a todos os níveis e etapas da educação, cabendo ao Atendimento Educacional Especializado complementar e suplementar a escolarização.

Esse entendimento foi fortalecido pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que determina que o sistema educacional deve assegurar condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, eliminando barreiras e promovendo adaptações razoáveis.

Mazzotta (2011) destaca que a história da Educação Especial brasileira evidencia uma transição de modelos assistencialistas para uma perspectiva fundamentada nos direitos humanos, enfatizando que a inclusão escolar ultrapassa o simples acesso à escola e requer mudanças estruturais, pedagógicas e culturais capazes de garantir a aprendizagem de todos os estudantes.

A ampliação das matrículas de estudantes com deficiência intelectual associada ao transtorno do espectro autista (TEA) no Ensino Fundamental tem intensificado a necessidade de práticas pedagógicas fundamentadas que promovam o acesso, a participação e a aprendizagem. Nesse contexto, conhecer estratégias de ensino respaldadas pela produção científica

torna-se essencial para subsidiar a atuação docente e fortalecer a educação inclusiva.

Diante desse cenário, formula-se a seguinte questão de pesquisa: quais estratégias pedagógicas e formas de organização do ensino são apontadas pela produção científica brasileira como favoráveis à participação e à aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual associada ao TEA no Ensino Fundamental?

O objetivo deste estudo é analisar as estratégias pedagógicas e as condições de organização do ensino descritas na produção científica brasileira, publicada entre 2017 e 2026 e localizada na base SciELO, que favorecem a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual associada ao TEA no Ensino Fundamental.

A relevância da investigação reside na necessidade de aproximar o conhecimento científico do cotidiano escolar, oferecendo aos professores e às equipes pedagógicas referências para o planejamento de intervenções intencionais, individualizadas e articuladas ao currículo comum, sem reduzir o estudante ao diagnóstico clínico.

2- DEFICIÊNCIA INTELECTUAL ASSOCIADA AO TEA

A deficiência intelectual associada ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) configura uma condição que demanda respostas educacionais planejadas, individualizadas e fundamentadas nos

princípios da educação inclusiva. A coexistência dessas condições pode acarretar desafios significativos nos processos de comunicação, interação social, comportamento adaptativo, desenvolvimento cognitivo e aprendizagem, exigindo a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas e de apoios especializados. No contexto brasileiro, para além dos supracitados, esse direito é assegurado por um conjunto de dispositivos legais e normativos que orientam a organização dos sistemas de ensino. A Lei nº 12.764/2012 reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, garantindo o acesso à educação em igualdade de oportunidades. Em consonância com esse marco, o Decreto nº 12.686/2025 institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), reafirmando a Educação Especial como modalidade transversal e assegurando o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a eliminação de barreiras, as adaptações razoáveis, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e os apoios necessários para promover o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes. Complementarmente, as Portarias MEC nº 421/2026 e nº 550/2026 regulamentam a implementação da política, fortalecendo a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (RENEEI) e definindo mecanismos de articulação entre os sistemas

de ensino. Por sua vez, os *Cadernos Pedagógicos da Educação Especial Inclusiva* (MEC, 2026) oferecem subsídios técnico-pedagógicos para docentes e gestores, apresentando orientações baseadas em evidências sobre planejamento, avaliação, acessibilidade, práticas inclusivas e estratégias de ensino voltadas ao desenvolvimento integral dos estudantes público da Educação Especial. Em conjunto, esses documentos consolidam o compromisso do Estado brasileiro com uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, orientada pelo reconhecimento da diversidade humana e pela garantia do direito à aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual associada ao TEA.

A Deficiência Intelectual caracteriza-se por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, manifestadas antes dos 22 anos, comprometendo habilidades conceituais, sociais e práticas (AAIDD, 2021). Quando associada ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), essas limitações tornam-se mais complexas, exigindo planejamento pedagógico individualizado e estratégias diferenciadas.

Segundo Schwartzman (2021), a coexistência entre TEA e Deficiência Intelectual modifica significativamente o perfil de aprendizagem dos estudantes, tornando necessária uma avaliação funcional das potencialidades e das necessidades de apoio.

Lacerda (2023) ressalta que compreender o estudante para além do diagnóstico constitui condição indispensável para a elaboração de práticas pedagógicas efetivamente inclusivas, uma vez que o ensino deve partir das possibilidades de aprendizagem e não das limitações impostas pelo laudo clínico.

Fátima Minetto (2010) destaca que as adaptações curriculares representam recursos pedagógicos fundamentais para garantir participação e aprendizagem, desde que sejam planejadas de maneira intencional e articuladas aos objetivos curriculares.

2.1 Aprendizagem na perspectiva histórico-cultural

Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais mediadas culturalmente. Vigotski (1997), afirma que o desenvolvimento das pessoas com deficiência não deve ser compreendido pelas limitações biológicas, mas pelas possibilidades de compensação social produzidas pelas mediações pedagógicas.

Para o autor, o ensino organizado adequadamente impulsiona o desenvolvimento, tornando a aprendizagem um elemento central na constituição das funções psicológicas superiores.

A Zona de Desenvolvimento Proximal constitui um dos principais conceitos dessa teoria, indicando que o

estudante é capaz de realizar tarefas mais complexas quando recebe apoio qualificado do professor ou de colegas mais experientes.

Leontiev (1978) complementa essa perspectiva ao compreender a aprendizagem como atividade humana orientada por objetivos, na qual o conhecimento é construído por meio da ação intencional e socialmente mediada.

2.2 Aprendizagem significativa

Ausubel (2003) afirma que a aprendizagem torna-se significativa quando novas informações estabelecem relações não arbitrárias com conhecimentos previamente existentes na estrutura cognitiva do estudante.

No contexto da Educação Inclusiva, esse princípio reforça a necessidade de o professor identificar conhecimentos prévios, interesses, formas de comunicação e experiências do estudante, utilizando recursos pedagógicos capazes de favorecer a construção de novos significados.

Quando articulada à mediação proposta por Vigotski, a aprendizagem significativa amplia as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes com Deficiência Intelectual associada ao TEA, permitindo que o ensino seja organizado de maneira acessível, funcional e contextualizada.

Embora a Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Lev Vigotski, e a Teoria da Aprendizagem Significativa, proposta por

David Ausubel, possuam bases epistemológicas distintas, ambas oferecem contribuições relevantes para a interpretação do objeto deste estudo. Sem tratá-las como teorias equivalentes, considera-se que seus aportes permitem compreender, por perspectivas diferentes, a importância da mediação, dos conhecimentos prévios, da participação ativa e da organização intencional das experiências de aprendizagem.

Enquanto Vigotski enfatiza que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais, da linguagem e da mediação cultural, especialmente no âmbito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), Ausubel defende que a aprendizagem torna-se significativa quando novas informações são relacionadas, de forma não arbitrária e substantiva, às estruturas cognitivas já existentes.

No contexto da Educação Especial e Inclusiva, essa articulação teórica fortalece a compreensão de que estudantes com deficiência intelectual associada ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) podem desenvolver aprendizagens significativas quando lhes são assegurados apoios pedagógicos, mediações intencionais, estratégias de ensino individualizadas e oportunidades de participação em ambientes inclusivos, respeitando suas potencialidades, necessidades e ritmos de aprendizagem.

3 MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, organizada como estado do conhecimento e desenvolvida a partir da análise de oito artigos científicos localizados na base Scientific Electronic Library Online (SciELO), considerando o recorte temporal definido para o período de 2017 a 2026.

3.1 Metodologia da pesquisa

O estado do conhecimento constitui uma estratégia de investigação bibliográfica voltada ao levantamento, organização e análise da produção científica sobre um tema específico, considerando critérios previamente definidos de busca e seleção das publicações. Esse tipo de estudo permite identificar como determinado objeto de pesquisa vem sendo abordado na literatura, evidenciando os principais referenciais teóricos, metodologias empregadas, resultados alcançados e lacunas que ainda demandam investigação. Conforme destacam Romanowski e Ens (2006), o estado do conhecimento possibilita mapear a produção acadêmica de uma área delimitada, contribuindo para a compreensão do percurso das pesquisas e para a fundamentação de novos estudos.

A busca bibliográfica foi realizada na SciELO por meio das combinações de descritores “Práticas Pedagógicas”; “Transtorno do Espectro Autista” e “Autismo”; “Deficiência Intelectual”. Foram

considerados artigos completos, disponíveis em português, publicados no período delimitado e relacionados à escolarização, às práticas pedagógicas, à aprendizagem ou à organização de apoios educacionais destinados a estudantes com TEA, com atenção específica aos estudos que também contemplavam deficiência intelectual.

Como critérios de inclusão, adotaram-se: a) publicação em formato de artigo científico; b) disponibilidade do texto completo; c) relação direta com a Educação Básica, especialmente com o Ensino Fundamental; d) abordagem de práticas de ensino, mediação, planejamento individualizado, currículo, avaliação ou aprendizagem; e) presença de participantes com TEA ou discussão aplicável à escolarização de estudantes com TEA associado à deficiência intelectual. Foram excluídos textos duplicados, estudos exclusivamente clínicos, produções sem discussão educacional e trabalhos cujo foco não apresentava aderência ao problema investigado.

A seleção ocorreu em três etapas: leitura dos títulos; leitura dos resumos e objetivos; e leitura integral dos textos potencialmente elegíveis. Para cada artigo foram registrados autoria, ano, objetivo, delineamento metodológico, participantes ou contexto, estratégias pedagógicas identificadas, resultados e limites apresentados

pelos autores. Esse procedimento permitiu comparar estudos de natureza qualitativa, estudos de caso, pesquisa-ação, revisão sistemática e investigações de intervenção educacional.

A organização e a interpretação dos dados seguiram os pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), compreendendo pré-análise, exploração do material e tratamento interpretativo dos resultados. As unidades de registro foram constituídas por trechos que descreviam estratégias de ensino, formas de mediação, recursos, apoios, condições institucionais e resultados de aprendizagem. A aproximação temática dessas unidades originou categorias analíticas utilizadas na seção de resultados e discussão.

Quadro 1 – Caracterização dos estudos que compõem o estado do conhecimento

1. Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020) – sentimentos e práticas docentes; adequações pedagógicas segundo as características de cada estudante.
2. Fleira e Fernandes (2021) – práticas em aulas de Matemática; expectativas positivas, mediação e reconhecimento do potencial de aprendizagem.
3. Munimos (2023) – inclusão como aprendizagem escolar e enlajamento social; planos individualizados e investimento coletivo dos educadores.
4. Moura et al. (2023) – avaliação de leitura, escrita, matemática e comportamento verbal; objetivos personalizados no PEI.
5. Almeida et al. (2025) – práticas sistematizadas para leitura, escrita e matemática; melhora de desempenho e aplicabilidade escolar.
6. Moura, Wagner e Reis (2025) – atuação do segundo professor; mediação pedagógica, formação e infraestrutura.
7. Feltrin e Oliveira (2026) – construção coletiva do PEI integrado ao currículo e ao projeto pedagógico; participação e aprendizagem significativa.
8. Silva e Elias (2017), estudo complementar – múltiplos exemplares e esvanecimento de dicas;

aprendizagem e generalização. Fora do recorte temporal.

A análise dos estudos selecionados demonstra que a produção científica sobre estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Deficiência Intelectual tem enfatizado a necessidade de práticas pedagógicas que ultrapassem a garantia do acesso à escola e promovam, efetivamente, a aprendizagem. Embora os estudos apresentem diferentes enfoques metodológicos, observa-se uma convergência quanto à importância do planejamento pedagógico, da mediação docente e da adaptação das estratégias de ensino às características individuais dos estudantes.

No conjunto dos artigos que abordam as práticas pedagógicas no contexto do TEA, Munimos (2023), Fleira e Fernandes (2021) e Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020) evidenciam que a inclusão escolar somente se concretiza quando o professor reconhece as singularidades do estudante e organiza situações de ensino capazes de favorecer sua participação nas atividades escolares.

Os estudos revelam que a aprendizagem não depende exclusivamente da matrícula na classe comum, mas da qualidade das intervenções pedagógicas desenvolvidas cotidianamente. Além disso, destacam que os docentes, embora inicialmente demonstrem insegurança diante da inclusão, passam a construir práticas mais efetivas à medida que

conhecem as necessidades dos estudantes e reorganizam seu trabalho pedagógico.

Quando a Deficiência Intelectual aparece associada ao Transtorno do Espectro Autista, os estudos de Moura et al. (2023), Almeida et al. (2025) e Silva e Elias (2017) apresentam evidências de que procedimentos de ensino sistematizados favorecem avanços no desenvolvimento de habilidades acadêmicas, especialmente em leitura, escrita, matemática e organização de conceitos básicos.

Os resultados desses estudos indicam que estudantes com TEA e Deficiência Intelectual respondem positivamente quando o ensino é estruturado, os objetivos são claramente definidos e as atividades respeitam seu repertório inicial de aprendizagem. Assim, os autores deslocam o foco das limitações impostas pelo diagnóstico para as possibilidades produzidas por práticas pedagógicas planejadas.

Outro aspecto recorrente identificado nos estudos refere-se à necessidade de individualização do ensino. Moura et al. (2023) ressaltam que o Planejamento Educacional Individualizado constitui um importante instrumento para organizar objetivos compatíveis com o desenvolvimento dos estudantes, enquanto Almeida et al. (2025) demonstram que programas sistematizados de ensino produzem melhora no desempenho acadêmico de estudantes com

Deficiência Intelectual e/ou TEA.

Esses resultados evidenciam que o sucesso da escolarização está diretamente relacionado à organização do ensino e não apenas às características clínicas do estudante. As pesquisas mais recentes também reforçam a importância da organização pedagógica da escola. Feltrin e Oliveira (2026) demonstram que a construção do Plano Educacional Individualizado integrada ao currículo escolar favorece a participação e a aprendizagem dos estudantes com TEA, enquanto Moura, Wagner e Reis (2025), ao realizarem uma revisão sistemática, identificam que o segundo professor desempenha papel relevante na mediação da aprendizagem, embora ainda existam desafios relacionados à formação docente e às condições estruturais das escolas.

Os resultados encontrados dialogam com Silva (2023), ao afirmar que a aprendizagem humana é um fenômeno complexo, constituído pela interação entre fatores biológicos, sociais, psicológicos, culturais e ambientais. Sob essa perspectiva, compreender como cada estudante aprende torna-se condição indispensável para a seleção de metodologias e estratégias pedagógicas que respeitem suas potencialidades e necessidades educacionais. O autor destaca que a Educação Especial reúne recursos e práticas voltadas à promoção da aprendizagem dos estudantes com deficiência e transtornos do neurodesenvolvimento, reforçando que a

atuação pedagógica deve ser ética, crítica e fundamentada nas especificidades do desenvolvimento humano.

Na mesma direção, Silva (2026) argumenta que a Educação Especial, enquanto modalidade transversal de ensino, deve assegurar recursos pedagógicos, adaptações curriculares e estratégias metodológicas capazes de promover a participação, a permanência e a aprendizagem dos estudantes. O autor destaca que a aprendizagem resulta da interação entre aspectos cognitivos, sociais e emocionais, exigindo práticas pedagógicas flexíveis, currículo inclusivo e avaliação contínua do processo educativo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A leitura dos estudos evidencia que a inclusão escolar se efetiva quando o acesso à classe comum é acompanhado por condições concretas de participação, mediação e aprendizagem. Apesar da diversidade de referenciais e delineamentos, os trabalhos convergem ao deslocar a análise das limitações atribuídas ao diagnóstico para as possibilidades produzidas pela organização intencional do ensino, pelo conhecimento do repertório do estudante e pela responsabilidade compartilhada entre os profissionais da escola.

A Análise de Conteúdo permitiu organizar os achados em cinco categorias: a)

mediação pedagógica, expectativas docentes e interação social; b) planejamento individualizado e articulação curricular; c) ensino sistematizado, recursos e gradação de apoios; d) avaliação processual e acompanhamento do repertório de aprendizagem; e) colaboração profissional, formação docente e condições institucionais.

4.1 Mediação pedagógica, expectativas docentes e interação social

Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020) identificaram que medo e insegurança marcaram inicialmente a experiência das professoras, mas foram substituídos por maior segurança à medida que elas conheceram os estudantes e realizaram adequações pedagógicas. Fleira e Fernandes (2021), ao analisarem aulas de Matemática, observaram que as professoras mantinham expectativas de aprendizagem e reconheciam o potencial dos alunos, ainda que em níveis distintos. Esses achados mostram que a crença na capacidade de aprender não é um aspecto periférico: ela interfere nas oportunidades oferecidas, na persistência do professor e na qualidade da mediação.

Munimos (2023) acrescenta que a inclusão precisa articular aprendizagem escolar e enlaçamento social, atribuindo significado às formas singulares pelas quais o estudante participa, comunica interesses e se relaciona com o conhecimento. Nessa perspectiva, a mediação não consiste em

realizar a atividade pelo estudante, mas em criar apoios graduados, situações de interação e caminhos de acesso que preservem sua condição de sujeito da aprendizagem.

4.2 Planejamento individualizado e articulação curricular

O Planejamento Educacional Individualizado aparece como instrumento de organização do ensino, e não como currículo paralelo. Moura et al. (2023) apontam a urgência de objetivos personalizados e sistematizados, definidos a partir da avaliação dos repertórios de leitura, escrita, matemática e comportamento verbal. Feltrin e Oliveira (2026) ampliam essa compreensão ao demonstrar que o PEI, quando construído coletivamente e integrado ao currículo comum, às práticas pedagógicas e ao Projeto Político-Pedagógico, pode assumir a função de artefato curricular compartilhado.

A individualização, portanto, não significa reduzir previamente as expectativas nem afastar o estudante dos conhecimentos escolares. Significa identificar o ponto de partida, selecionar objetivos relevantes, definir apoios e acompanhar progressivamente a participação e a aprendizagem. O estudo de Munimos (2023) reforça que esses processos são singulares e devem ser analisados caso a caso, evitando fórmulas universais desvinculadas da história e das formas próprias de relação do estudante com o saber.

4.3 Ensino sistematizado, recursos e gradação de apoios

Almeida et al. (2025) verificaram melhora no desempenho de crianças e jovens submetidos a práticas educacionais sistematizadas para repertórios elementares de leitura, escrita e matemática. O estudo destaca a definição de objetivos educacionais a partir de avaliação inicial e a organização de programas de ensino com tarefas graduadas. Moura et al. (2023) também evidenciam que a trajetória escolar, por si só, não assegura a aquisição desses repertórios, sendo indispensável planejar condições de ensino ajustadas às necessidades identificadas.

Como estudo complementar, Silva e Elias (2017) mostram que a instrução com múltiplos exemplares e o esvanecimento progressivo de dicas favoreceram a aprendizagem e a generalização de relações espaciais. Embora esteja fora do recorte temporal definido, o trabalho exemplifica princípios pedagógicos relevantes: decomposição de habilidades complexas, uso planejado de dicas gestuais, verbais, físicas e imitativas, variação de exemplos e retirada gradual dos apoios para ampliar a autonomia.

4.4 Avaliação processual e acompanhamento do repertório de aprendizagem

Os estudos de intervenção analisados demonstram que a avaliação precisa cumprir

função diagnóstica e formativa. Em vez de limitar-se à constatação de dificuldades, ela deve identificar repertórios de entrada, orientar a escolha de objetivos, registrar respostas aos procedimentos de ensino e subsidiar ajustes. Almeida et al. (2025) utilizaram instrumento adaptado para avaliar repertórios básicos de alfabetização; Moura et al. (2023) relacionaram avaliações acadêmicas e comportamento verbal às trajetórias educacionais dos participantes. Em ambos os casos, avaliar significou produzir informações para ensinar melhor.

Essa perspectiva é compatível com a aprendizagem significativa, pois permite ao professor reconhecer conhecimentos prévios e selecionar experiências que estabeleçam relações com o que o estudante já consegue realizar. Também dialoga com a perspectiva histórico-cultural, na medida em que o acompanhamento contínuo permite distinguir aquilo que o estudante realiza de forma independente daquilo que consegue realizar com mediação qualificada.

4.5 Colaboração profissional, formação docente e condições institucionais

A análise mostra que estratégias isoladas têm alcance limitado quando não são sustentadas pela organização escolar. Moura, Wagner e Reis (2025) atribuem ao segundo professor papel relevante na mediação da aprendizagem, mas registram desafios relacionados à formação inadequada e à

infraestrutura. Feltrin e Oliveira (2026) demonstram que a ação coletiva e a coprodução de saberes entre universidade e escola favoreceram a elaboração e o acompanhamento dos PEIs, superando a ideia de que a inclusão é responsabilidade exclusiva de um profissional de apoio.

Os achados indicam a necessidade de planejamento colaborativo entre professor regente, professor da Educação Especial, equipe pedagógica e família, com definição clara de responsabilidades. A presença de um segundo professor ou de outro profissional não deve gerar terceirização do ensino. O estudante permanece pertencente à turma e ao currículo comum, e os apoios devem ampliar sua participação nas experiências coletivas.

4.6 Síntese interpretativa

Em conjunto, os estudos sustentam que a aprendizagem de estudantes com TEA e deficiência intelectual é favorecida quando cinco condições são articuladas: expectativas positivas e conhecimento das singularidades; objetivos individualizados vinculados ao currículo; ensino explícito, sistematizado e graduado; avaliação contínua do repertório; e colaboração entre profissionais. Não se trata de selecionar uma técnica universal, mas de compor respostas pedagógicas coerentes com os objetivos educacionais e com as necessidades de apoio de cada estudante.

Essa síntese também evidencia que “aprendizagem significativa” não deve ser compreendida apenas como realização de atividades agradáveis ou funcionais. Ela pressupõe acesso ao conhecimento escolar, relação com experiências e repertórios prévios, participação social e ampliação progressiva da autonomia. A mediação docente torna-se, assim, o elo entre o currículo comum e as formas singulares de aprender.

4.7 Limitações do estado do conhecimento

A interpretação dos resultados deve considerar algumas limitações. A busca foi realizada em uma única base de dados e com número restrito de combinações de descritores, o que pode ter excluído estudos relevantes indexados em outros repositórios. Os artigos apresentam delineamentos, faixas etárias e contextos distintos, dificultando comparações diretas e impedindo generalizações para todos os estudantes com TEA e deficiência intelectual.

Além disso, parte dos trabalhos aborda estudantes com TEA sem confirmar a associação com deficiência intelectual, sendo suas contribuições utilizadas para compreender condições pedagógicas mais amplas da inclusão. Há também uma inconsistência temporal no corpus anexado, pois um dos oito estudos foi publicado em 2017. Antes da versão final, recomenda-se

substituir esse artigo por publicação de 2020 a 2026 ou redefinir explicitamente o recorte temporal da pesquisa.

Apesar dessas limitações, o conjunto analisado permite identificar tendências consistentes e formular implicações para a prática: planejar a partir de avaliações funcionais e pedagógicas; integrar o PEI ao currículo; utilizar apoios graduados; registrar evidências de aprendizagem; fortalecer o trabalho colaborativo; e assegurar formação docente vinculada às situações reais vividas na escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo analisar estratégias pedagógicas e condições de organização do ensino descritas na produção científica brasileira para favorecer a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual associada ao TEA no Ensino Fundamental. A análise evidencia que a efetividade da inclusão não decorre exclusivamente da matrícula na classe comum ou da presença de um profissional de apoio, mas da articulação entre currículo, planejamento individualizado, mediação intencional, ensino sistematizado, avaliação contínua e responsabilidade coletiva.

Entre as contribuições mais recorrentes destacam-se o conhecimento do repertório inicial do estudante, a definição de

objetivos educacionais claros, a integração do PEI ao currículo comum, o uso de tarefas graduadas e múltiplos exemplos, a oferta e retirada progressiva de dicas, a valorização das interações sociais e o acompanhamento de evidências concretas de aprendizagem. Tais estratégias tornam-se mais consistentes quando sustentadas por expectativas positivas, formação docente e planejamento colaborativo.

Os resultados permitem concluir que estudantes com TEA e deficiência intelectual podem ampliar repertórios acadêmicos, comunicacionais e sociais quando lhes são oferecidas condições de ensino adequadas. A singularidade de cada trajetória, entretanto, impede prescrições universais. Cabe à escola construir respostas pedagógicas contextualizadas, preservando o direito de acesso aos conhecimentos escolares e evitando tanto a homogeneização das práticas quanto a redução antecipada das expectativas curriculares.

Como implicação para a prática, recomenda-se que o professor regente, o profissional da Educação Especial, a equipe pedagógica e a família participem da avaliação, do planejamento e do acompanhamento do estudante, com responsabilidades definidas e registros periódicos. Para pesquisas futuras, sugere-se ampliar as bases consultadas, aprofundar estudos longitudinais no Ensino Fundamental e investigar a generalização das

aprendizagens para diferentes contextos, componentes curriculares e situações de participação social.

REFERÊNCIAS (ABNT 6023 - adaptar)

ASSOCIAÇÃO AMERICANA SOBRE DEFICIÊNCIAS INTELECTUAIS E DO DESENVOLVIMENTO (AAIDD).

Intellectual disability: definition, diagnosis, classification, and systems of supports. 12. ed. Washington, DC: AAIDD, 2021.

AUSUBEL, David P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano, 2003.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011. 279 p. ISBN 978-85-62938-04-7

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

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

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 28 dez. 2012.

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

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional

de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 21 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Reneei), de que trata o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 18 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 550, de 18 de junho de 2026. Altera a Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Reneei). *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 19 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão. Cadernos Pedagógicos da Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2026.

LACERDA, Lucelmo. *Transtorno do Espectro Autista: uma introdução baseada em evidências para educadores*. Curitiba: Appris, 2023.

LEONTIEV, Alexei N. *Activity, consciousness and personality*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1978.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINETTO, Maria de Fátima. *Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio*. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2010.

SCHWARTZMAN, José Salomão. *Transtornos do espectro do autismo*. São Paulo: Memnon, 2021.

VIGOTSKI, Lev S. *Obras escogidas V: fundamentos de defectología*. Madrid: Visor, 1997.

- REFERENCIAS PROCESSOS METODOLÓGICOS (AO FINAL JUNTAMOS)

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em Educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ALMEIDA, Priscyla Mendes de; DOMENICONI, Camila; BENITEZ, Priscila; BUZATTO, Victória Maria Martins; ESPÍRITO SANTO, José Leandro do; SILVA, Danilo Alexandre Iarossi da; SOUZA, Lucas Vasconcelos de. Leitura, escrita e matemática elementar com crianças e jovens com deficiência intelectual e autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, 2025.

FELTRIN, Maria das Graças Pereira; OLIVEIRA, Ozerina Victor de. Inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista: implicações curriculares a partir de ação coletiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, 2026.

FLEIRA, Roberta Caetano; FERNANDES, Solange Hassan Ahmad Ali. As vozes daqueles envolvidos na inclusão de aprendizes autistas nas aulas de Matemática. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 27, e21070, 2021. DOI: 10.1590/1516-731320210070.

MOURA, Daniel de; WAGNER, Flávia; REIS, Éllen da Silva Rufino dos. O segundo professor e a aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, 2025.

MOURA, Thainá Letícia Dourado; BENITEZ, Priscila; GOMES, Vivilí Maria Silva; ELIAS, Nassim Chamel; PICHARILLO, Alessandra Daniele Messali. Trajetória educacional de estudantes com autismo e deficiência intelectual: avaliação de

leitura, escrita, matemática e comportamento verbal. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, 2023.

MUNIMOS, Silvia Szterling. O aluno que desconcerta: autistas no ensino regular. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 49, e257162, 2023. DOI: 10.1590/S1678-4634202349257162.

SILVA, Elaine de Carvalho; ELIAS, Nassim Chamel. Ensino de relações espaciais de esquerda e direita a participantes com autismo e deficiência intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 23, n. 3, p. 431-448, 2017.

SILVA, Gustavo Thayllon França. Fundamentos da educação especial na perspectiva inclusiva. 1. ed. Curitiba: IESDE, 2023. ISBN 978-65-5821-318-5.

SILVA, Gustavo Thayllon França. Fundamentos da educação especial na perspectiva inclusiva. 2. ed. Curitiba: IESDE, 2026. ISBN 978-65-5821-489-2.

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; ZANON, Regina Basso. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 24, e217841, 2020. DOI: 10.1590/2175-35392020217841.