UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

MARCO WESLEY COLLING ALBUQUERQUE

A ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA (ABA) E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Erechim
2026

MARCO WESLEY COLLING ALBUQUERQUE

A ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA (ABA) E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Profª. Drª. Sonize Lepke.
Linha de Pesquisa 2: Pesquisa em Educação Não-formal: Práticas Político-Sociais.

Erechim
2026

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Albuquerque, Marco Wesley Colling
A ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA (ABA) E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA NO ENSINO FUNDAMENTAL / Marco Wesley Colling Albuquerque. -- 2026.
110 f.:il.

Orientadora: Doutora Sonize Lepke

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Erechim,RS, 2026.

I. Lepke, Sonize, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

MARCO WESLEY COLLING ALBUQUERQUE

A ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA (ABA) E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 01/10/2026

BANCA EXAMINADORA

gov.br Documento assinado digitalmente
SONIZE LEPKE
Data: 09/11/2026 09:35:15-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Sonize Lepke – UFFS
Orientadora

gov.br Documento assinado digitalmente
JESSICA JAINE MARQUES DE OLIVEIRA
Data: 09/11/2026 14:58:11-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Jéssica Jaíne Marques de Oliveira – UFRGS
Avaliadora

gov.br Documento assinado digitalmente
CLEUSA INÊS ZIESMANN
Data: 09/11/2026 09:43:03-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Cleusa Inês Ziesmann – UFFS
Avaliadora

Aos meus pais, meu porto seguro,
por todo amor, apoio e por acreditarem em mim,
mesmo quando eu duvidei.
Esta conquista também é de vocês.

AGRADECIMENTOS

E assim, depois de dois anos, mais uma etapa se conclui. Foram dois anos de muita pesquisa, leituras, descobertas, dúvidas, ansiedade e, principalmente, de muitos aprendizados. Foram dois anos esperando por este momento: a tão sonhada defesa e a conquista do título de Mestre em Educação. Por mais que eu tenha sonhado com este dia, sei que não cheguei até aqui sozinho. Por isso, não poderia encerrar este ciclo sem deixar registrado meu agradecimento a algumas das pessoas que caminharam comigo e fizeram parte dessa história.

Primeiramente, aos meus pais, Juliana e Marcos. Não existem palavras suficientes para agradecer tudo o que fizeram por mim. Obrigado por nunca deixarem de acreditar, apoiar e torcer por cada uma das minhas conquistas. Obrigado pela acolhida, pelo amor, pela preocupação, pelo carro emprestado para que eu pudesse ir às aulas e por todas as noites em que ficaram esperando eu voltar da UFFS. E, principalmente, obrigado por aquela frase que ouvi tantas vezes antes de sair de casa: “Vai com Deus.” Talvez vocês nem imaginem, mas essas três palavras me acompanharam em cada viagem, em cada aula, em cada dificuldade e me ajudaram a chegar até aqui. Essa conquista também é de vocês. Gratidão por serem meu porto seguro.

Ao meu irmão, meu menino, meu apoio e aquele que tantas vezes conseguiu arrancar um sorriso meu justamente nos momentos mais tensos. Obrigado por sempre tentar entender o que era esse tal de Mestrado, por estar presente, por ser meu pilar quando precisei e minha luz nos momentos mais difíceis. Obrigado, simplesmente, por ser você.

Às minhas parceiras de aula, Cris, Luci e Sabrina, obrigado por dividirem comigo tantos momentos, aprendizados e desafios. Foi uma alegria poder conhecer, admirar e compartilhar essa caminhada com pessoas que, assim como eu, acreditam e lutam pela educação. E, em especial, à minha amiga Luana, parceira desde a graduação e companheira nessa aventura chamada Mestrado. Nós embarcamos juntos e, de alguma forma, tornamos o caminho mais leve. Obrigado por ser minha companhia nas quintas, sextas e sábados, pelas risadas, pelas conversas, pelos desabafos e, principalmente, por me escutar. Obrigado por ser minha pessoa dentro do programa e por dividir comigo não apenas as aulas, mas também os medos, as dúvidas e as conquistas.

Aos meus pequenos estudantes do AEE e dos atendimentos clínicos, minha eterna gratidão. Obrigado por me ensinarem todos os dias que educar também é aprender, que cada pequena conquista merece ser celebrada e que cada estudante tem seu próprio tempo, sua própria história e sua própria maneira de aprender.

Em especial, ao Sergio, estudante que, sem saber, me levou até o Mestrado. Foi a partir das nossas experiências, das nossas vivências e dos meus questionamentos sobre o ABA e o processo de alfabetização que nasceu uma pesquisa que transformou também a minha própria trajetória. Obrigado, meu amigo. Talvez você nunca compreenda completamente o quanto contribuiu para esta conquista, mas preciso dizer: essa conquista também é sua.

A uma pessoa muito especial, que, lá no início, deu o pontapé para que eu me tornasse professor. Talvez você não saiba o tamanho da importância que teve na minha trajetória, mas certamente sempre terei a honra de dizer que você foi uma das minhas grandes inspirações. Algumas pessoas passam pela nossa vida; outras ajudam a construir quem nos tornamos. Você faz parte dessa segunda categoria.

À minha orientadora, professora Sonize, minha gratidão por ter sido muito mais do que uma orientadora. Obrigado por me conduzir com tanta maestria, por acreditar nas minhas ideias, por me ouvir nos momentos de crise e por responder, muitas vezes em tempo recorde, antes que eu entrasse em colapso. Obrigado por cada orientação, cada ideia, cada conhecimento compartilhado e por caminhar comigo até que conseguíssemos entregar e defender aquilo que, durante dois anos, construímos juntos. Gratidão por ter feito parte dessa etapa tão importante da minha vida.

À Universidade Federal da Fronteira Sul, meu agradecimento por fazer parte da minha trajetória acadêmica e por ter sido cenário de tantos momentos que levarei comigo. Sempre lembrarei das salas de aula, dos cafés, das idas à biblioteca, das conversas pelos corredores e, principalmente, das manhãs frias que fizeram parte desses dois anos. São memórias que ficarão para sempre.

E, por fim, a Deus. Obrigado por me permitir viver este sonho, por me sustentar nos dias difíceis e, principalmente, por colocar tantas pessoas especiais no meu caminho. Hoje, olhando para tudo o que vivi, percebo que o título de Mestre não representa apenas uma conquista acadêmica. Ele representa cada pessoa que acreditou em mim, cada abraço, cada palavra de incentivo, cada noite de estudo, cada viagem, cada dúvida superada e cada pequeno passo que me trouxe até aqui.

A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades.
(Freire, 1992).

RESUMO

Entender como se dá o processo de alfabetização no ambiente escolar é de suma importância para que todo educador atinja resultados significativos na aprendizagem de seus estudantes, porém, quando se trata de educandos com o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista, reconhece-se que esse processo, por vezes, pode ser mais lento ou em alguns casos não acontecer. Identificando o surgimento de diferentes ciências, percebe-se que estas, quando atreladas a práticas pedagógicas, podem resultar em diferentes benefícios para os educandos, dado que em determinados contextos, os mesmos devem ser estimulados precocemente para que a aprendizagem/habilidades sejam generalizadas com maior facilidade. Nesse sentido, essa pesquisa tem como principal foco reconhecer qual é a compreensão dos professores a respeito do ABA – Análise do Comportamento Aplicada, ciência essa que vem estando em grande debate na sociedade e que desenvolve aspectos sociais, comportamentais, cognitivos, acadêmicos e que pode ser de grande suporte para o desenvolvimento de práticas pedagógicas. Delineou-se como objetivo geral "Analisar quais princípios da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) podem ser incorporados às práticas pedagógicas com estudantes dos primeiros anos do Ensino Fundamental diagnosticados com TEA". Como objetivos específicos, delimitou-se: Retomar o contexto de identificação do Transtorno do Espectro Autista no campo da medicina e o papel da família diante o diagnóstico, contextualizar alguns princípios da intervenção clínica do ABA; compreender as percepções dos docentes sobre as intervenções da Análise do Comportamento Aplicada (ABA), alfabetização e inclusão dos estudantes com TEA; elaborar um e-book com orientações aos pais, professores e gestores sobre TEA, escolarização, alfabetização e as intervenções ABA. A fim de trazer resultados significativos para a pesquisa, utilizamos a pesquisa bibliográfica como suporte teórico para compreender ainda melhor alguns aspectos do Transtorno do Espectro Autista e da Análise do Comportamento Aplicada. Como fonte de evidência, usufruiu-se de entrevistas estruturadas com perguntas objetivas e subjetivas. Também tivemos como ferramenta de apoio o diário de bordo para assim fazer registros pessoais com o objetivo de agregar ainda mais o resultado da pesquisa. A partir disso, foi feito um estudo de caso tendo como participantes quatro professores dos Anos Iniciais, uma professora auxiliar e Atendente Terapêutica e dois professores do Atendimento Educacional Especializado, sendo possível entender quais são suas concepções sobre o ABA e suas contribuições no processo de alfabetização. Considera-se importante destacar que para a análise dos dados, optou-se por utilizar da Análise Textual Discursiva, na qual foi possível observar as divergências e convergências das percepções dos educadores.

Como produto final, foi desenvolvido um Ebook com sugestões de propostas a partir da Análise do Comportamento Aplicada que servirão de suporte para o processo de alfabetização de crianças com o Transtorno do Espectro Autista. A partir da análise dos dados, foi possível identificar que alguns princípios da ABA já estão presentes nas práticas pedagógicas das participantes, mesmo quando não reconhecidos diretamente como estratégias da Análise do Comportamento Aplicada, destacando-se o reforço positivo, o ensino estruturado e sistemático, o uso de recursos visuais, o encadeamento de tarefas, a atenção individualizada, a análise de comportamentos e a preocupação de generalização de habilidades. Os resultados também evidenciaram a importância de habilidades pré-acadêmicas, comunicativas, sociais e executivas, como atenção, permanência na atividade, seguimento de instruções, comunicação e trocas de turnos entendidas como dimensões que podem ser trabalhadas simultaneamente ao processo de alfabetização. Verificou-se ainda que o conhecimento dos interesses e potencialidades dos estudantes pode favorecer a construção de situações de aprendizagem mais significativas. A pesquisa demonstrou que os princípios da ABA podem contribuir para a organização, sistematização e individualização das condições de ensino, mas não devem ser compreendidos como um método único ou como solução para a alfabetização de estudantes com TEA. Os dados também reforçaram a importância da formação continuada dos profissionais, da atuação articulada entre professor regente, AEE, professor auxiliar, Atendente Terapêutico, família e demais profissionais, respeitando as atribuições de cada área. Nesse sentido, a inclusão escolar exige diálogo entre diferentes conhecimentos, sem que a escola se transforme em um espaço terapêutico ou que o professor assuma a função de terapeuta. Conclui-se que a alfabetização de estudantes com TEA não possui um único caminho, sendo necessário considerar as singularidades, necessidades, potencialidades e diferentes formas de aprender de cada estudante. Os princípios da ABA podem constituir uma possibilidade de apoio ao trabalho pedagógico quando utilizados de maneira ética, individualizada, sistemática e articulada aos objetivos educacionais, contribuindo para que o estudante com TEA não apenas esteja na escola, mas possa participar, aprender e ocupar efetivamente o lugar de sujeito de direito à aprendizagem.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Inclusão; Análise do Comportamento Aplicada; Práticas Baseadas em Evidências; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

Understanding how the literacy process takes place in the school environment is of great importance for educators to achieve meaningful results in their students' learning. However, when dealing with students diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD), it is recognized that this process may sometimes be slower or, in some cases, may not occur. Considering the emergence of different fields of knowledge, it can be observed that when these are associated with pedagogical practices, they may provide different benefits to students, given that, in certain contexts, they need to be stimulated early so that learning and skills can be generalized more easily. In this context, the main focus of this research is to understand teachers' perceptions regarding Applied Behavior Analysis (ABA), a science that has been widely debated in society and that addresses social, behavioral, cognitive, and academic aspects, potentially providing significant support for the development of pedagogical practices. The general objective was to analyze how the principles of Applied Behavior Analysis (ABA) can be incorporated into pedagogical practices in the literacy process of students with Autism Spectrum Disorder. The specific objectives were to reflect on the need to develop certain skills in children with ASD so that literacy can be achieved; to understand teachers' perceptions of Applied Behavior Analysis (ABA) interventions and the inclusion of students with ASD; and to propose assertive and scientifically supported pedagogical practices for students with ASD through an e-book. In order to obtain significant results, a bibliographic research was conducted as theoretical support to further understand aspects related to Autism Spectrum Disorder and Applied Behavior Analysis. As sources of evidence, structured interviews containing objective and subjective questions were conducted, as well as an analysis of the school's regulations. A research diary was also used as a supporting tool to record personal observations and contribute to the results of the study. A case study was then conducted with four teachers from the Early Years of Elementary School, one teaching assistant and one Therapeutic Assistant, and two teachers from Specialized Educational Assistance (SEA), making it possible to understand their conceptions regarding ABA and its contributions to the literacy process. For data analysis, Discursive Textual Analysis was adopted, allowing the identification of convergences and divergences in the educators' perceptions. As the final product, an e-book was developed containing suggested practices based on Applied Behavior Analysis to support the literacy process of children with Autism Spectrum Disorder. The analysis of the data made it possible to identify that some ABA principles are already present in the participants' pedagogical practices, even when they are not directly recognized as Applied Behavior Analysis strategies. These principles include positive reinforcement, structured and systematic teaching, the use of

visual resources, task chaining, individualized attention, behavior analysis, and concern with the generalization of skills. The results also highlighted the importance of pre-academic, communicative, social, and executive skills, such as attention, remaining engaged in activities, following instructions, communication, and turn-taking, understood as dimensions that can be developed simultaneously with the literacy process. It was also found that knowledge of students' interests and strengths can contribute to the development of more meaningful learning situations. The research demonstrated that ABA principles can contribute to the organization, systematization, and individualization of teaching conditions, but they should not be understood as a single method or as a solution for the literacy of students with ASD. The findings also reinforced the importance of continuing professional development and coordinated work among classroom teachers, Specialized Educational Assistance (SEA) teachers, teaching assistants, Therapeutic Assistants, families, and other professionals, while respecting the responsibilities of each area. In this sense, inclusive education requires dialogue among different fields of knowledge, without turning the school into a therapeutic environment or requiring teachers to assume the role of therapists. It is concluded that the literacy of students with ASD does not follow a single path and requires consideration of the singularities, needs, strengths, and different ways of learning of each student. ABA principles may constitute a form of support for pedagogical work when used ethically, individually, systematically, and in articulation with educational objectives, contributing to ensuring that students with ASD not only attend school, but also participate, learn, develop, and effectively occupy their rightful place as subjects with the right to learn.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Inclusion; Applied Behavior Analysis; Evidence-Based Practices; Pedagogical Practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxograma do Condicionamento Operante 23
Figura 2 – Fluxograma da Pesquisa Bibliográfica 31

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Critérios/Características do autismo 14
Quadro 2 – Etapas do diagnóstico 15
Quadro 3 – Estudos selecionados 32
Quadro 4 – Atribuições a serem realizadas em cada fase do Estudo de Caso..... 37
Quadro 5 - Percurso analítico da Análise Textual Discursiva (ATD) 42
Quadro 6 – Foco temático, categorias e proposições 44
Quadro 7 – Atuação dos professores..... 47

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição por ano 33

Gráfico 2 – Distribuição por região do Brasil.....34

Gráfico 3 – Instrumentos utilizados.....34

Gráfico 4 – Tipo de documento.....35

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA – *Applied Behavior Analysis*

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AT – Atendente Terapêutico

ATD – Análise Textual Discursiva

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAA – Comunicação Aumentativa e Alternativa

CFP – Conselho Federal de Psicologia

COVID – (Co)rona (Vi)rus (D)isease

DSM – *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*

JABA – Journal of Applied Behavior Analysis

LDB – Lei de Diretrizes e Base

PBE – Práticas Baseadas em Evidências

PECS – *Picture Exchange Communication System*

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

RS – Rio Grande do Sul

SEPE – Seminário de Pesquisa e Extensão

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO **7**

2 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ORIGENS, CONCEPÇÕES MÉDICAS E PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO **12**
2.1 Perspectivas clínicas e processo de identificação 12
2.2 Práticas Baseadas em Evidências (PBE) e as famílias 15
2.3 As intervenções Applied Behavior Analysis (ABA) e suas contribuições no desenvolvimento do estudante com Transtorno do Espectro Autista 18
2.4 O estudante com TEA: desenvolvimento das habilidades nas intervenções clínicas e intersetorialidade com a prática pedagógica 24

3 O ESTADO DO CONHECIMENTO: DISCUSSÕES ACERCA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA, ABA E ALFABETIZAÇÃO **31**

4 DELINEAMENTO METODOLÓGICO **37**
4.1 Caminhos percorridos na pesquisa 37
4.2 Participantes da pesquisa 38
4.3 Fontes de evidência 40
4.4 Produto Final 41
4.5 Análise de dados 42

5 EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E A SAÚDE **45**
5.1 Escola no contexto inclusivo: interfaces entre práticas educacionais e de saúde 45
5.1.1 Contexto situado: de que escola estamos falando? 46
5.1.2 A escola e a garantia de acesso, permanência e aprendizagem: compreensão dos professores sobre inclusão escolar, AEE e ABA 49
5.1.3 Alfabetização de crianças com TEA 55
5.2 Práticas Baseadas em Evidência: intersetorialidade entre a clínica e a educação 58
5.2.1 Princípios da ABA e suas contribuições no processo de alfabetização 58
5.2.2 O que dizem os professores do AEE sobre ABA, TEA e alfabetização 62
5.2.3 O profissional de apoio escolar 66

6 CONCLUSÕES **72**

REFERÊNCIAS **79**

APÊNDICES **92**

1 INTRODUÇÃO

Neste processo de escrita e pesquisa[1], busquei não apenas desenvolver o tema e os objetivos propostos, mas também compreender o que me move na educação, especialmente na educação especial inclusiva. Essa trajetória de investigação permitiu-me não só construir novas compreensões, mas também refletir sobre e ressignificar o próprio percurso que venho trilhando nos últimos anos.

Inicio essa escrita dizendo que sempre, desde pequeno, fui educador, pois minhas brincadeiras sempre se voltavam para juntar muitos amigos e brincar de "escolinha". Obviamente, nessas interações, minha função sempre foi a de professor. Dessa forma, uma pilha de cadernos, um amontoado de giz e meu quadro eram meus brinquedos favoritos. O brincar me fazia imaginar. Lembro-me de entrar no carro do meu pai e me visualizar indo trabalhar na escola com as crianças aguardando ansiosamente a minha aula.

Porém, minha trajetória, de fato, na área da educação se inicia no ano de 2018, ano em que comecei a trilhar minha caminhada no universo acadêmico e dentro da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)/Erechim (RS). Por mais que estivesse realizando um sonho, confesso que pensei e repensei no que iria atuar, pois o curso em que ingressei me possibilitava atuar em diferentes áreas.

A opção inicial foi o curso de Geografia, mas senti que ser geógrafo não era exatamente o que desejava. Foi o curso de licenciatura que permitiu a experiência profissional de estagiar em uma escola pública do município de Erechim. E ainda, esta instituição era justamente aquela em que estudei durante toda minha infância. Retornar para aquele lugar, repleto de lembranças e sonhos de criança, foi gratificante, motivador e desafiador.

O desafio estava em atuar nos anos iniciais, apesar de estar fazendo um curso de Licenciatura de Geografia. Foi no dia a dia da escola, do contato com as crianças, com as práticas pedagógicas que decidi trocar de curso. Tornei-me acadêmico do Curso de Pedagogia. Na escola, comecei a me apaixonar por todos os campos que a Pedagogia pode oferecer, e, principalmente, pela alfabetização.

Como estagiário, tive a oportunidade de trabalhar no Programa Mais Alfabetização, oferecido pela Prefeitura Municipal de Erechim/RS. Nesta escola, tive a possibilidade de assumir a regência de uma turma de primeiro ano, o que me fez acreditar e ver que estava na profissão certa. Passado algum tempo, talvez num dos momentos mais tensos, quando

[1] Ao longo desta dissertação, o uso da primeira pessoa é adotado de maneira pontual, em decorrência da inserção do autor no campo de pesquisa, com alternância entre o singular e o plural conforme a natureza individual ou coletiva das análises desenvolvidas.

retornávamos às aulas presenciais, pós-COVID-19, tornei-me professor bi-docente[2] atuando com estudantes público-alvo da Educação Especial Inclusiva.

No papel de bi-docente, tive que aprofundar saberes e práticas que não eram centrais no processo formativo do curso de pedagogia. O "novo" trouxe angústias, dúvidas, choro e medo. Porém, foram as práticas da sala de aula e a teoria da academia que permitiram refletir, sanar dúvidas e reorganizar o meu fazer.

Dentro da Universidade, fui aprimorando meus conhecimentos tanto da área da alfabetização, como também da área da Educação Especial Inclusiva. Na medida do possível, apresentei trabalhos em Seminários, como o SEPE[3], assim como recebi o prêmio de menção honrosa referente às propostas desenvolvidas na escola na qual trabalhei. Também tive a experiência de atuar no Programa Residência Pedagógica, por meio do qual explorei a área de alfabetização.

O processo de constituir-me professor teve início na escola pública, instituição que fazia parte da minha própria história e que marcou profundamente minha trajetória. Posteriormente, minha atuação na rede privada ampliou minhas experiências e, nesse percurso, defini com maior clareza meu campo de atuação e aquilo que verdadeiramente me movia na educação: a Educação Especial Inclusiva, com especial interesse pelo Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Atuar com estudantes com TEA era e continua sendo um desafio diante das peculiaridades, como veremos adiante, mas naquele momento o desafio colocado foi de, juntamente com o professor, alfabetizar um estudante com TEA. Fui aos poucos percebendo que os tempos e os processos eram muito diferentes. Tive que superar a concepção de que um método era possível para todos. Como professor, recuei, refleti e busquei conhecimento e formação específica, pois reconheço as diferenças no aprender e tempo de cada aluno.

Entendi que o processo não segue um calendário escolar, mas exige suporte, diálogo entre diferentes setores e a participação da família. Até hoje, sigo atuando na alfabetização das crianças e jovens com TEA. Hoje entendo que cada palavra lida representa não apenas uma conquista do estudante, mas também uma grande vitória para toda a comunidade escolar e envolvidos.

---

[2] Professor bi docente refere-se à prática de duas pessoas exercerem a função de docente em uma mesma turma ou disciplina, atuando em conjunto no processo de ensino-aprendizagem. Essa configuração pode ocorrer em diferentes contextos, como na educação inclusiva ou em projetos pedagógicos que demandam maior apoio aos alunos.

[3] Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Para a família, para a escola, para a sociedade e para o indivíduo, a alfabetização é uma das grandes preocupações. Frequentemente, representa um desafio para os educadores, especialmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Esse processo torna-se ainda mais complexo quando a criança possui o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), por não desenvolver a flexibilidade cognitiva, habilidades socioemocionais e as funções executivas para a idade.

Ao perceber a forma como conduzo minha prática pedagógica voltada a esse público, a escola me convidou a acompanhar outros estudantes com dislexia, TDAH e autismo, participando de avaliações e atuando em diferentes momentos dentro da sala de aula. Também fui convidado pela coordenação pedagógica dessa instituição a realizar atendimentos individualizados, com o objetivo de auxiliar e desenvolver a habilidade de leitura e escrita com crianças com diagnósticos para o Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Atualmente, sou professor do Atendimento Educacional Especializado, trabalhando com crianças dos diferentes níveis de ensino. Tem sido uma experiência incrível! Finalizei minha caminhada dentro da Universidade Federal da Fronteira Sul no ano de 2023 e, a partir disso, já cursei duas pós-graduações *lato sensu*, sendo elas Psicopedagogia Clínica e Institucional e Atendimento Educacional Especializado e Sala de Recursos.

Paralelamente, fiz formações que permitem atuar como Atendente Terapêutico (AT) de crianças com autismo, contribuindo, na esfera clínica, para o desenvolvimento comportamental e cognitivo dessas crianças, visando proporcionar-lhes uma melhor qualidade de vida. Dessa forma, a temática desta pesquisa surge naturalmente, ao possibilitar a articulação entre um problema observado nas instituições de ensino e minhas experiências profissionais na educação e o atendimento clínico.

Encontro-me nesse contexto em que, muitas vezes, ocorrem discussões acaloradas entre o que é clínico e o que é educacional, além das dificuldades em realizar um trabalho educacional sem o suporte e o diálogo com a clínica. Nesse sentido, vejo no cotidiano a inexistência da intersetorialidade nos processos. Por outro lado, o meu contexto escolar, conforme veremos, é um pouco diferente, revelando diferentes nuances e possibilidades de diálogos.

A intersecção entre a minha formação e a minha atuação prática revelou a urgência de discutir as Práticas Baseadas em Evidência (PBE). Se na educação brasileira esse debate ainda é escasso, na saúde ele encontra forte respaldo em abordagens como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA).

Levando em conta a minha experiência como professor do AEE e Atendente Terapêutico (AT), tenho observado dificuldades enormes por parte da escola, dos professores

e da família diante destes comportamentos interferentes[4] dos estudantes com TEA, comportamentos estes que dificultam ou impedem que o professor atinja os objetivos pedagógicos. Diante do contexto, surge nosso problema de pesquisa: Quais princípios da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) podem ser incorporados às práticas pedagógicas com estudantes dos primeiros anos do Ensino Fundamental diagnosticados com TEA?

Para responder à pergunta, elegemos os objetivos específicos, assim como o objetivo geral. O objetivo geral dessa pesquisa é "Analisar quais princípios da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) podem ser incorporados às práticas pedagógicas com estudantes dos primeiros anos do Ensino Fundamental diagnosticados com TEA"

Já os objetivos específicos são:

- Contextualizar alguns princípios da intervenção clínica do ABA;
- Compreender as percepções dos docentes sobre as intervenções da Análise do Comportamento Aplicada (ABA), alfabetização e inclusão dos estudantes com TEA.
- Elaborar um e-book com orientações aos pais, professores e gestores sobre TEA, escolarização, alfabetização e as intervenções ABA.

A partir de todos os objetivos traçados, acredita-se que será possível responder a muitos questionamentos que vivencio no ambiente da educação, assim como contribuir com crianças, professores e famílias que vivem o Transtorno do Espectro Autista no seu cotidiano. Neste sentido, buscou-se sintetizar alguns aspectos referentes à identificação do Transtorno do Espectro Autista – TEA, a família e o acesso a serviços e intervenções. Para auxiliar na construção inicial, isto é, a discussão a respeito do Transtorno do Espectro Autista, Schmitd (2014); Schmitd e De Paula (2024); Grandin e Panek (2015); Rotta, Filho e Bridi (2015; 2018); Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2015) são alguns dos autores que darão o suporte necessário para o desenvolvimento de um referencial consolidado.

Já o segundo momento será dedicado à apresentação da ciência ABA – *Applied Behavior Analysis*. Autores como Silva, Souza, Ramos e Melo (2020); Fernandes e Amato (2013); Silva, Passeto e Barcelos (2022); Matos (2016); Oliveira e Silva (2021) e Alves e Vale (2022), Skinner (1964), Kadzin (1978), Sella e Ribeiro (2018), Baer (1968), Conselho Federal de Psicologia (2025), Almeida e Martone (2018), Matos (2016) e Moreira e Medeiros (2018) são autores que darão subsídio para compreender com mais clareza o que é essa ciência.

[4] Ações como agressividade, autoagressão, destruição de objetos ou fugas que prejudicam a aprendizagem, a saúde e a convivência do indivíduo, exigindo análise e intervenção especializada.

Na sequência refletimos sobre o acesso às intervenções, a condição econômica da família e o desenvolvimento de habilidades que antecedem o processo de alfabetização de crianças com o Transtorno do Espectro Autista. Também realizamos uma breve análise documental, para que assim se possa entender como o Transtorno do Espectro Autista passa a ser visto diante das políticas públicas. Dessa forma, os documentos Arcabouço Legal (2023); Constituição Federal (1988); LDB (1996); Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Políticas Públicas do Estado do RS para a Educação Inclusiva; Lei brasileira de Inclusão - LBI (2015); Lei 14.592/2024; Lei 13.997/2020 e Lei Estadual 15.322/2019 serão os documentos norteadores dessa pesquisa.

O quinto momento será destinado a apresentar os procedimentos metodológicos, o caminho a ser percorrido pela pesquisa qualitativa, a construção do Estado do Conhecimento, um estudo de caso e como procedimentos de análise estão ancorados na Análise Textual Discursiva (ATD).

2 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ORIGENS, PERSPECTIVAS CLÍNICAS E PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO

Retomar o contexto de identificação do Transtorno do Espectro Autista no campo da medicina permite compreender o processo histórico de reconhecimento do transtorno e as primeiras concepções que se formaram sobre ele. Apesar de ser identificado em milhares de crianças por ano e de haver milhões investidos em pesquisas, o TEA ainda suscita inúmeras perguntas sem resposta. Dessa forma, nesse capítulo serão abordadas discussões sobre as primeiras identificações, características, diagnósticos, intervenções, além de discutir o processo emocional vivenciado pelas famílias, especialmente o luto diante da confirmação do diagnóstico.

2.1 Perspectivas clínicas e processos de identificação

Entre as discussões necessárias acerca do TEA, retomar sua descrição ao longo do século é fundamental para compreendermos como esse transtorno foi e continua sendo caracterizado, especialmente diante do número expressivo de crianças e jovens identificados anualmente.

De acordo com Assunção Jr e Pimentel (2000 apud Porciuncula, 2016, p. 29), a ideia de autismo infantil surgiu através de Eugene Bleuler no início do século XX, e, posteriormente, novas pesquisas no âmbito da medicina evidenciaram que estavam diante de um transtorno ainda não descrito. Leo Kanner, no ano de 1943, buscou descrever as características, em 1944, o médico austríaco Hans Asperger identificou o interesse peculiar de alguns meninos, contribuindo decisivamente para a identificação e caracterização do transtorno. O detalhamento e as intervenções sugeridas pela medicina influenciaram uma geração de crianças e jovens diagnosticados.

Segundo Amado Santos (2022), mudanças importantes ocorreram no século XXI, tanto quanto a descrição do espectro, bem como as possibilidades de intervenção e escolarização. A médica Lorna Wing revoluciona a compreensão ao introduzir o conceito de espectro no ano de 1981, dado que como mãe e médica, substituindo a visão limitada por uma abordagem mais ampla, reconhece a diversidade e a complexidade que perpassa as pessoas com TEA. O psiquiatra e pesquisador norte-americano Edward R. Ritvo, nas décadas de 1960 a 1980, consolidou a compreensão do autismo como um distúrbio do neurodesenvolvimento, superando a concepção predominante no século XX.

A pesquisa médica contribuiu para que tenhamos mais clareza quanto à condição que afeta o desenvolvimento do cérebro e do sistema nervoso. Atualmente concentra esforço nas

causas, bem como nos fatores que podem influenciar diretamente na condição desse transtorno, isto é, fatores ambientais e genéticos.

> Atualmente acredita-se que o mecanismo genético mais provável para o autismo seria o de vários genes de efeitos possivelmente leves interagindo entre si para produzir o fenótipo [...] nesse modelo combinações, provenientes dos pais, são transmitidas aos filhos. Essa hereditariedade pode ocorrer na forma de várias combinações de uma série mais ampla de predisposição. (Acosta; Pearl, 2009).

Como exposto anteriormente, são dois possíveis fatores que podem influenciar no desencadeamento do TEA, e para isso, deve-se também levar em consideração os fatores ambientais, dado que através desse aspecto as características do transtorno podem ser evidenciadas. Com base em Hoshino et al (1980) "[...] complicações pré-natal, perinatal e neonatal também são altas em crianças com autismo [...] se fatores ambientais influenciam o espectro autista, então é muito provável que o início da infância, especialmente o período perinatal, pode ser um período crítico.". Nesse sentido, é de se considerar esse fator, visto que muitas vezes essa influência passa a ser desconsiderada quando se explora o TEA.

Para além das causas, a mudança nos critérios diagnósticos do TEA, observando as orientações do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5)[5] podem ter contribuído para o aumento dos diagnósticos. O mesmo traz mudanças na interpretação do diagnóstico, ancorando-o na díade composta pela identificação de atrasos ou dificuldades nas habilidades de comunicação e interação social, bem como pela presença de padrões restritivos e repetitivos de comportamento.

Por outro lado, o transtorno passou a ter maior visibilidade e muitas famílias passaram a observar comportamentos que podem ser sinais de alerta do Transtorno do Espectro Autista. A partir das análises de Salles e Toriyama (2017), no Brasil, a caderneta de vacinação contribui, pois é um importante instrumento de vigilância do desenvolvimento infantil, especialmente diante de atrasos em marcos motores, linguísticos e sociais. Para ilustrar, retomamos algumas especificidades observadas em crianças com TEA nos primeiros anos de vida.

A partir dos estudos de Ornitz (1983), podem-se observar algumas características que se relacionam com o Transtorno do Espectro Autista. Em geral, no primeiro ano de vida, os sujeitos com TEA não realizam pedidos; quando realizam respostas, estas podem ser simples e restritas; interesses restritos em objetos ou situações; dificuldades na comunicação; restrição alimentar e atrasos no desenvolvimento motor são algumas das singularidades. No segundo e terceiro ano, as características sociais são ausentes e ficam mais evidentes, bem como a

[5] Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição, Revisão de Texto

intolerância a novidades, além de que podem buscar estimulação sensorial e apresentar algumas estereotipias.

Já no quarto e quinto ano de vida, dependendo da condição, é possível observar a falta de contato visual, ausência do brincar simbólico, linguagem limitada e dificuldade com relação à quebra de rotina. Vale considerar que dificuldade em acompanhar diálogos, se envolver diante de diversos grupos sociais, construir relações, iniciar e se manter nessas relações entre outras condições são recorrentes em todas as fases da vida para alguns.

O não desenvolvimento de uma das habilidades exige atuação da família e da escola, bem como de profissionais especializados para que a criança desenvolva autonomia e participe ativamente da sociedade. Outros estudos, como os realizados por Pires e Jou (2016, p.57), também buscaram sintetizar critérios e características a serem observadas. É importante destacar que estes podem ser observados pela família e pela escola, para assim buscar o encaminhamento adequado.

Quadro 1: Critérios/Características do Autismo

Critérios	Descrição
1º aspecto	Uso de comportamentos não verbais, isto é, comprometimento ou ausência de expressões faciais, postura e gestos comuns.
2º aspecto	A criança pode não demonstrar sorriso social, contato visual e postura emancipatória.
3º aspecto	Falta de espontaneidade em compartilhar momentos agradáveis, interesses ou conquistas com outras pessoas.
4º aspecto	Falta de reciprocidade emocional ou social. Não consegue deduzir sentimentos ou estado mental dos outros.

Fonte: Adaptado de Pires e Jou (2016, p. 56).

A observação dos marcos de desenvolvimento, os sinais de alerta e os aspectos mencionados buscam de algum modo contribuir para intervenções e um diagnóstico adequados. Ressalta-se que o diagnóstico é um processo que se dá a partir de diferentes etapas, sendo essas essenciais para que o resultado se torne confiável. Através do quadro apresentado, será possível observar como se torna possível realizar esse procedimento e assim seguir para as devidas intervenções.

Quadro 2: Etapas de diagnósticos

Etapa	Processo
1ª etapa	Rastreamento de dados
2ª etapa	Análise Médica
3ª etapa	Avaliação Médica

Fonte: Adaptado de Kuperstein, Norte, Biazus e Gomes (2018, p. 115).

Mesmo existindo uma equipe multidisciplinar que contribua com seus pareceres, o diagnóstico é realizado por um médico neuropediatra ou médico profissional que estuda os marcos do desenvolvimento infantil e o TEA. A partir do diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista e o nível de suporte em que a criança se encontra, geralmente este profissional irá indicar as intervenções para o desenvolvimento do indivíduo.

Cabe destacar a importância de um diagnóstico completo e realizado por profissionais habilitados, pois a identificação do diagnóstico é complexa e muitas vezes pode ser confundida, diante de características semelhantes, com outros transtornos. Além do TEA, a criança, jovem ou adulto, em determinado contexto, pode ter comorbidades associadas já descritas no DSM-5 (2013, p.57). Assim, é preciso observar a presença de características condizentes com: Síndrome de Rett, Mutismo Seletivo, Transtorno da Linguagem e Transtorno da Comunicação Social (pragmática), Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH e Esquizofrenia.

A complexidade do transtorno exige, por parte da família, intervenções efetivas nos primeiros anos de vida e, em alguma medida, ao longo da vida. Destaca-se que a observação e o cuidado da família são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança e podem interferir no desenvolvimento das habilidades sociais, acadêmicas e comportamentais e, por consequência, na sua autonomia e escolarização.

2.2 Práticas Baseadas em Evidências (PBE) e as famílias

O luto vivenciado pelas famílias diante do diagnóstico reflete concepções sociais que associam determinadas características a um padrão de normalidade. O não atendimento a esse padrão pode implicar investimentos financeiros em intervenções comportamentais e acadêmicas, na tentativa de aproximar o indivíduo de um ideal de normalidade socialmente construído.

Com base em Kuperstein, Biazus e Pires (2018), o diagnóstico é o registro material, um chamado à ação da família. Porém, algumas famílias atrasam a conclusão, negam a existência

do diagnóstico ou ainda entram em conflito consigo mesmas. Na maioria das situações, esta é uma etapa turbulenta e de sofrimento, pois a idealização precisa dar lugar às demandas reais. Algumas famílias, especialmente pais e mães, tendem a permanecer em estado de estagnação, negam o diagnóstico, vivenciando o sofrimento decorrente da distância entre o filho idealizado e a criança real, pois a criança com diagnóstico exige outras demandas, como atenção, cuidado e intervenções especializadas.

Ao longo do processo de compreensão e aceitação do diagnóstico, são recorrentes sentimentos de negação, raiva, comparação e a busca incessante por explicações que deem sentido à nova realidade. Em diversos casos, tal processo desencadeia situações de solidão e isolamento, podendo inclusive culminar na separação dos pais, visto que a compreensão de que o transtorno constitui uma condição permanente, que exige acompanhamento contínuo e investimentos afetivos, comportamentais e financeiros, impõe às famílias uma carga emocional significativa, muitas vezes difícil de ser sustentada.

Ao retomar aqui o papel da família, entendemos que esse contexto é bastante complexo, pois para além da necessidade de destinar tempo, afeto e cuidado, há também questões econômicas e sociais que influenciarão as possibilidades terapêuticas e médicas. As intervenções disponibilizadas pelo mercado são inúmeras. Algumas são compreendidas como Práticas Baseadas em Evidências (PBE), outras são ofertadas por profissionais sem preparo, além de um significativo número de terapias sem comprovação.

Em meio à descoberta do novo, o diagnóstico, muitas famílias precisam encontrar profissionais sérios e capacitados para auxiliar no desenvolvimento de habilidades sociais e de comunicação ainda nos primeiros anos de vida. Essa busca exige investimento financeiro, tempo e dedicação.

Sabemos que intervenções individualizadas com alta carga horária, baseadas em pesquisas científicas, são privilégio de uma minoria. Num país tão desigual quanto o nosso, intervenções terapêuticas e Práticas Baseadas em Evidências (PBE) no contexto escolar e clínico são raras, além de serem destinadas a um grupo distinto entre as crianças com TEA.

Ressaltamos que Práticas Baseadas em Evidências são práticas e intervenções baseadas na ciência com resultados significativos e critérios especificados quanto aos sujeitos envolvidos, atividades desenvolvidas e resultados possíveis. De acordo com Nunes e Schmidt (2019, p. 22)

> Embora as agências internacionais de pesquisa estejam avaliando e selecionando práticas cientificamente validadas, estudos indicam que elas ainda são pouco conhecidas e/ou empregadas pelos docentes nos contextos escolares. Esse cenário

> revela a distância entre o desenvolvimento de pesquisas e sua apropriação pelo professor.

Se, por um lado, as Práticas Baseadas em Evidências (PBE) ainda são pouco difundidas no contexto educacional, por outro, encontram maior espaço no contexto clínico, especialmente no atendimento de crianças autistas. Nesse sentido, consideramos importante que os profissionais envolvidos com esses estudantes, tanto da educação quanto da saúde, tenham conhecimento sobre as PBE e compreendam suas possibilidades de aplicação. Essa articulação pode contribuir para que família, escola e profissionais da saúde atuem de forma mais alinhada, favorecendo intervenções mais adequadas às necessidades de cada criança. Nesse sentido, Davies (2007) destaca em seus estudos que a prática baseada em evidência deve ter três principais princípios:

> Veracidade: Trata-se de uma avaliação sobre a transparência dos processos de pesquisa e de eventuais conflitos de interesse. Uma análise neste nível envolve pesar quaisquer ganhos ou vínculos dos pesquisadores ou financiadores com o resultado da pesquisa e em que medida seu próprio desenho de pesquisa evita ou favorece resultados enviesados. b) Relevância: Uma evidência é um dado que pesa contra ou a favor uma certa relação, são um conjunto de informações que nos permite fazer predições sobre uma determinada prática. c) Suficiência: Não basta que a evidência seja clara, é preciso que ela se acumule de modo a aumentar a confiabilidade da predição, o que pode envolver o acúmulo de inúmeras diferentes fontes de dados para uma afirmação desta natureza.

A *Applied Behavior Analysis*[6] (ABA), terapia clínica amplamente conhecida no Brasil e ofertada por alguns planos de saúde, é uma ciência comprovada. Propõe o desenvolvimento de habilidades sociais, comunicativas e acadêmicas relacionadas à vida diária de crianças com TEA. Segundo essa abordagem, a aquisição dessas habilidades ocorre por meio da repetição e, posteriormente, da generalização dos comportamentos e das habilidades desenvolvidas para diferentes contextos e situações. As intervenções fundamentadas nessa ciência buscam contribuir para o desenvolvimento da autonomia, da autorregulação e de diferentes habilidades, favorecendo, inicialmente, o desenvolvimento da criança e, posteriormente, sua participação e aprendizagem enquanto estudante.

Nesse sentido, a intersetorialidade entre as intervenções clínicas fundamentadas na ABA e as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar suscita questionamentos e pesquisas que evidenciam benefícios ou impossibilidades, pois a articulação entre os diferentes profissionais envolvidos e a escola pode favorecer a identificação de estratégias que considerem as especificidades de cada estudante, possibilitando o desenvolvimento de suas potencialidades,

[6] Traduzido para o português: Análise do Comportamento Aplicada.

a ampliação das oportunidades de interação com professores, colegas e o fortalecimento de sua autonomia, tanto no ambiente escolar quanto em outros espaços sociais.

2.3 As intervenções *Applied Behavior Analysis* (ABA) e suas contribuições no desenvolvimento do estudante com Transtorno do Espectro Autista.

Existe um consenso da importância de estabelecer o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista mais precocemente, bem como suas intervenções precisam ser baseadas em evidências científicas, contribuindo assim para a autonomia, relações sociais e escolarização da criança e do adolescente. Nesse sentido, uma das ferramentas/ciências/intervenções que tem ganhado destaque e vem sendo muito utilizadas pelos psicólogos e clínicas é a Análise do Comportamento Aplicada – ABA, intervenção que procura assegurar resultados positivos para habilidades cognitivas, acadêmicas, sociais, emocionais, motoras, assim como a autonomia.

A Análise do Comportamento Aplicada tem início nas décadas de 1930 e 1940 a partir das reflexões de Skinner com base na filosofia do behaviorismo radical. Essa filosofia entende que todo o comportamento se dá através da relação entre organismo e ambiente, isto é, todo o comportamento humano pode ser analisado, previsto e modificado. Através de seus estudos, outros autores seguiram tais concepções, sendo Ayllon e Michael (1959) que tiveram a primeira investigação publicada após realizarem uma intervenção em um hospital psiquiátrico com o objetivo de alterar alguns comportamentos sociais do grupo analisado.

Torna-se de suma importância destacar que a ciência ABA nunca foi testada em animais como forma de intervenção, mas o surgimento dessa investigação foi desenvolvido a partir do estudo com animais, ou seja, foi realizada a análise experimental do comportamento. Nessa época, apenas um único periódico voltado para a análise comportamental existia, porém eram resultados de investigações realizadas com animais. Sendo assim, de acordo com Kadzin (1978), os estudiosos da área mostraram a necessidade de uma revista voltada para análise do comportamento em humanos e sua divulgação.

A partir disso, surge o *Journal of Applied Behavior Analysis* - JABA[7] que especifica sete dimensões da Análise do Comportamento Aplicada, dimensões essas que até hoje são consideradas essenciais dentro dessa ciência. Em resumo, a dimensão aplicada, comportamental, analítica, tecnológica, sistemática, efetiva e que também tenha aspectos de generalização são fundamentais para que a ABA tenha resultados significativos.

[7] Revista de Análise do Comportamento Aplicada

A dimensão “Aplicada” volta-se para a necessidade de que os comportamentos trabalhados através dessa intervenção sejam socialmente relevantes para o sujeito, isto é, o profissional precisa reconhecer qual a importância desse comportamento para a vida do indivíduo em diferentes ambientes. Com base nessa reflexão, Sella e Ribeiro (2018, p. 48) afirmam que “[...] para uma pesquisa ser aplicada, deve haver um interesse social nas questões sob investigação: os comportamentos, os estímulos e/ou os organismos sendo estudados precisam ser importantes para os homens e para sociedade, não apenas para a teoria.”. Percebe-se, então, a importância de o profissional realizar uma análise criteriosa das necessidades e demandas antes de aplicar esse modelo de intervenção.

A segunda dimensão que é voltada para o aspecto “comportamental” apresenta a importância da análise em dois aspectos, sendo o primeiro a necessidade de mudança do comportamento do sujeito, e não apenas o que o indivíduo, quando verbal, ou terceiros dizem. O outro aspecto citado, conforme Sella e Ribeiro (2018, p. 50), afirma que, para uma pesquisa ser aplicada, é necessário que se tenham registros precisos, além de que, quando se trata da ciência ABA, é sempre importante que se tenha um segundo observador, tornando assim os comportamentos e registros concisos.

Com relação à terceira dimensão, isto é, a “Analítica”, diz respeito a quais mudanças são responsáveis pelo comportamento apresentado. Dessa forma, a dimensão analítica faz com que o profissional demonstre com indícios o que tem sido desenvolvido e como está mudando determinado comportamento. Sella e Ribeiro (2018, p. 50) dizem que “essa característica se refere ao controle experimental dos efeitos das intervenções sobre os comportamentos-alvos: os eventos manipulados precisam claras e repetidamente demonstrar que resultam ou não no comportamento-alvo.”. Dessa forma, para que a ABA possa ser utilizada como forma de intervenção, o profissional também precisa compreender se existe uma relação entre a intervenção feita e o comportamento gerado.

A quarta dimensão, conhecida como dimensão “Tecnológica”, tem como objetivo tornar a intervenção ainda mais minuciosa, uma vez que é de suma necessidade que o aplicador/profissional detalhe cada procedimento realizado, assim como dê possibilidades para que outros profissionais possam ler e compreender o que e como está sendo aplicado. A partir disso, Baer et al (1968, p. 95) confirmam que “um leitor treinado tipicamente conseguiria replicar esse procedimento bem o bastante para produzir os mesmos resultados, apenas lendo a descrição de tal procedimento”. Sendo assim, a partir das quatro dimensões descritas até o momento, percebemos que a ciência ABA vai além de uma simples aplicação.

Já a quinta dimensão, que se volta para os aspectos “Sistemáticos”, evidencia a necessidade de que além de a intervenção ser tecnológica, também precisa estar ligada aos fundamentos da Análise do Comportamento Aplicada, ou seja, algumas intervenções não podem ser realizadas a partir de dedução, mas sim baseadas em princípios, consistência guiada a partir da teoria, além de precisar ser lógica e previsível.

A sexta dimensão está relacionada à “Eficácia” da ciência ABA, uma vez que é necessário produzir mudanças relevantes e visíveis para o indivíduo. Deve-se considerar que essa dimensão também se volta para a importância de impactos significativos na qualidade de vida, sendo necessário realizar alguns ajustes quando todos esses aspectos não estão sendo alcançados. Para finalizar, a sétima e última dimensão conhecida como “Generalidade” mostra como a concepção do comportamento deve ser mantida a longo tempo, assim como ocorrer em diferentes ambientes e pessoas. Além disso, Baer et al. (1968, p. 97) destacam que “[...] se deve programar o tipo de generalização almejado, pois nem sempre a generalização ampla é o mais recomendado para alguns tipos de comportamento”.

Após compreender todas as dimensões da Análise do Comportamento Aplicada, é necessário destacar que essa ciência tem tido resultados em diversas áreas do desenvolvimento, dado que a ABA não se volta apenas para intervenções de sujeitos com o Transtorno do Espectro Autista, mas também é utilizada como suporte para outros tipos de limitações/suporte. De acordo com Sella e Ribeiro (2018, p. 52),

> [...] a ABA vem produzindo aplicações bem-sucedidas em diversas áreas e organizações (escolas, hospitais, empresas, gerenciamento de negócios, gerenciamento de pessoas, aconselhamento, violência infantil, terapia conjugal, segurança no trânsito) e com diversas populações (crianças com desenvolvimento típico e com desenvolvimento atípico, adolescentes, adultos com ou sem deficiência e pessoas idosas, com ou sem doenças crônicas associadas e, até animais de estimação ou de serviço.).

Com base nessa reflexão, observa-se como uma ciência que tem ganhado cada vez mais destaque, assim como tem sido cada vez mais debatida, pode oferecer e auxiliar diferentes sujeitos em diferentes espaços a partir de diversas necessidades. Wolf, Risley e Mees (1964) também foram um dos pioneiros que realizaram e relacionaram a Análise do Comportamento Aplicada com o Transtorno do Espectro Autista. Ao realizarem suas análises com base no contato com um menino de 3/5 anos, com comportamentos inadequados, assim como defasagem nas habilidades sociais e comunicativas, obtiveram, a partir das intervenções, resultados positivos e significativos, dado que os comportamentos inadequados foram diminuídos e as defasagens extinguidas.

Mesmo reconhecendo que as dimensões citadas anteriormente são de suma importância para que a Análise do Comportamento Aplicada e que, quando utilizadas como forma de intervenção, podem promover o bem-estar do sujeito com TEA, deve-se considerar que, por conta da grande expansão desse tipo de protocolo, alguns profissionais o utilizam de forma inadequada, uma vez que não possuem um olhar atento para os indivíduos atendidos ou formação. Identificando que as características do Espectro Autista têm suas especificidades:

> [...] a adequada atenção às pessoas com TEA requer uma abordagem sensível às suas especificidades, levando em conta aspectos como os padrões de comunicação, o processamento sensorial e as formas de interação social. A diversidade presente no espectro também exige acompanhamento e as intervenções sejam conduzidas de forma personalizada, considerando e respeitando as particularidades cognitivas, emocionais e sensoriais de cada indivíduo promovendo seu bem-estar e desenvolvimento. (Conselho Federal de Psicologia, 2025).

Partindo da ideia da utilização dessa ciência de forma antiética, cabe salientar que muitos profissionais, quando não possuem conhecimento ou formação para aplicar a ciência ABA de forma adequada, por vezes passam a interferir negativamente em muitos possíveis progressos do sujeito com TEA. Nesse sentido, cabe ao especialista buscar constante formação continuada, visto que essa ciência tem estado em frequente ampliação. O CFP[8] (2025), também destaca que "cabe à (ao) profissional que atua com base na ABA manter-se atualizado a partir da literatura científica pertinente e adotar práticas alinhadas aos parâmetros analíticos, técnicos e éticos da profissão.".

Dessa forma, percebe-se a importância e necessidade do profissional que atua com base na ciência ABA ter domínio dos diferentes campos do desenvolvimento humano, uma vez que o aumento de estudos publicados sobre a área tem sido cada vez mais explorado. A partir dessa reflexão, a ABA tem como princípio e objetivo respeitar as singularidades do sujeito com TEA, e, como colocado anteriormente, possibilitar uma vida de qualidade para esses indivíduos em diferentes âmbitos, isto é, o âmbito social, comportamental, acadêmico e cognitivo. O Conselho Federal de Psicologia (2025), em nota, destaca que:

> [...] as intervenções baseadas na ABA possuem duas grandes frentes, a saber: promoção de ampliação de repertórios, em áreas diversas do desenvolvimento ao longo da vida e, também, a minimização de comportamentos que possam comprometer a autonomia e qualidade de vida de pessoas autistas.

Dessa forma, as intervenções têm o objetivo de contribuir no desenvolvimento de habilidades das crianças e jovens. Quanto à quantidade de intervenções, Fernandes et al (2022) afirmam que "[...] a proporcionalidade nas intervenções terapêuticas para crianças com TEA é

[8] Conselho Federal de Psicologia.

uma prática essencial para garantir que o tratamento seja eficaz sem sobrecarregar a criança.". Sendo assim, percebe-se a extrema relevância de o profissional desenvolver um plano que respeite as necessidades do sujeito, assim como ter um olhar atento para a quantidade de intervenções semanais que preze pelo bem-estar e evolução do sujeito. Sob esse aspecto:

> Recomendações que estipulam um número fixo de horas sem embasamento técnico ou que reduzem a intensidade sem justificativa baseada em evidências clínicas podem comprometer o impacto e o bom andamento das intervenções, interferindo no desenvolvimento e na qualidade de vida da pessoa autista e de sua família. (Conselho Federal de Psicologia, 2025).

Para que a criança/sujeito não seja afetada por essas possíveis sobrecargas que acarretam diferentes comprometimentos, deve-se salientar a necessidade de o profissional trabalhar com dados concretos, uma vez que é a partir disso que o especialista poderá elaborar, dar sequência em outros programas e desenvolver outras habilidades.

> Para a maior acurácia do registro, é comum a recomendação de gravar as sessões de ensino e pedir que um segundo observador verifique se o desempenho foi aquele registrado pelo terapeuta, resumir o desempenho em blocos de tentativas e grafar os dados obtidos e examiná-los com frequência para tomar decisões sobre o progresso do aluno e as alterações potenciais do programa. (Almeida e Martone, 2018, p. 191).

Almeida e Martone (2018, p. 191) ainda destacam que:

> [...] a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) demanda que a observação direta e registros dos comportamentos-alvo sejam realizados de forma sistemática e objetiva. O ensino por DTT[9] permite monitorar o progresso do aprendiz de modo bastante preciso. Para isso, é importante desenvolver formas de mensuração e de registro do desempenho de modo a produzir dados confiáveis e fidedignos.

Obter registros a partir dos dados coletados pelo aplicador fará com que se torne possível fazer ajustes em programas que estão em desenvolvimento até que tais habilidades sejam generalizadas, assim como planejar e observar possíveis previsões do que será desenvolvido. Vale destacar que a ciência ABA tem como princípio o Condicionamento Operante, ou seja, o comportamento consecutivo por um estímulo que acarreta o aumento do comportamento desejado em outros ambientes, por exemplo, o social.

Com base nessa reflexão, Skinner (2003 apud Matos, 2016, p. 21) diz que o comportamento operante "[...] descreve um tipo de relação entre o organismo e o ambiente; em outras palavras, ele descreve uma relação entre atividades (ou respostas) de um organismo e eventos ambientais (ou estímulos).". Na imagem a seguir torna-se possível compreender e identificar o que é o conceito de Condicionamento Operante.

[9] Traduzido para o português: Treinamentos por tentativas discretas.

Figura 1: Fluxograma do condicionamento operante.



Fonte: Facion (2013).

Compreendendo melhor o que é o Condicionamento Operante, é possível identificar que tais condutas ou habilidades podem ser generalizadas através de estímulos/reforçadores, e, como colocado anteriormente, a ciência da Análise do Comportamento Aplicada pode desenvolver competências em diversas áreas, incluindo acadêmicas. Dessa forma, deve-se entender de maneira clara o que são os reforçadores, uma vez que estes são essenciais para que a aprendizagem aconteça.

Na Análise do Comportamento Aplicada existem dois tipos de reforçadores que auxiliam no desenvolvimento do sujeito, isto é, o reforço positivo e o reforço negativo, sendo que cada um deles tem por objetivo lapidar determinado comportamento ou habilidade. O reforço positivo se volta para a adição de um estímulo em determinado ambiente aumentando a probabilidade dessa habilidade ser repetida e generalizada. (Skinner, 1953). Em contrapartida, o reforço negativo se volta para a remoção de um estímulo desagradável após a realização de uma ação, fazendo com que essa ação aumente com frequência no futuro. Conforme Santos (2025, p. 11) "[...] uma resposta inadequada pode ser seguida de um reforço negativo, o que estimula a reflexão e a correção do comportamento.". Nesse sentido, observa-se como é possível aprimorar comportamentos e habilidades a partir de reforçadores, uma vez que ambos têm como objetivo aumentar determinado comportamento e/ou aprendizagem.

A partir do que foi discutido até o momento, percebe-se que a ABA, através de toda a fundamentação teórica e princípios, possibilita a generalização de uma série de competências,

fazendo com que se possa ter um olhar atento para as habilidades que antecedem o processo de alfabetização e a escolarização. Se as intervenções buscam auxiliar o estudante no seu desenvolvimento, estariam as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas atentas aos princípios e reforçadores da ABA? Analisar as intervenções e as práticas pode apontar possibilidades que contribuam para o processo de alfabetização e o desenvolvimento integral dos estudantes com TEA.

2.4 O estudante com TEA: desenvolvimento das habilidades nas intervenções clínicas e intersetorialidade com a prática pedagógica

No capítulo anterior, retomamos a introdução da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) no Brasil enquanto ciência e destacamos que o desenvolvimento da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) demanda múltiplas intervenções, bem como atenção especial ao processo de escolarização. Nesse contexto, a educação assume papel fundamental, especialmente considerando que, no Brasil, a escolarização obrigatória tem início aos quatro anos de idade.

A inserção da criança na educação infantil possibilita o acompanhamento de seu desenvolvimento e pode contribuir para a identificação de possíveis atrasos ou alterações no desenvolvimento, favorecendo o encaminhamento para uma avaliação e, quando necessário, para uma identificação mais precoce do TEA. Isso se mostra relevante, uma vez que os primeiros anos de vida constituem um período importante para a observação de características relacionadas à interação social e à comunicação. Dessa forma, evidencia-se a importância da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental tanto no acompanhamento do desenvolvimento infantil quanto na construção de práticas educacionais que atendam às necessidades dos estudantes com TEA.

> Pessoas com autismo apresentam, desde antes dos três anos de idade, comprometimento qualitativo para interagir socialmente de forma recíproca, para discriminar a função social das experiências com outros e, por conseguinte, prejuízo significativo no processo de desenvolvimento de habilidades sociocomunicativas. Tendem a ter dificuldades para o desenvolvimento da capacidade de imaginar, o que implica em uma tendência a adotar padrões restritos e repetitivos de atividades e interesses, como adoção de padrões motores, adesão insistente e rígida a rotinas e, ainda, alterações nas respostas sensoriais (com hiper ou hiporresponsividade) (Associação Americana de Psiquiatria - APA, 2014). (Wolf Mota, Vieira, Nuernberg, p.5, 2020).

Diante do diagnóstico de TEA, a escola e a família, por vezes, não conseguem alcançar resultados significativos no desenvolvimento das habilidades para a idade, sem o suporte dos

profissionais da área clínica. Segundo Bosa (2006, p. 48), as intervenções clínicas, assim como as intervenções, da escola deveriam ter:

> (...) quatro alvos básicos de qualquer tratamento: 1) estimular o desenvolvimento social e comunicativo; 2) aprimorar o aprendizado e a capacidade de solucionar problemas; 3) diminuir comportamentos que interferem com o aprendizado e com o acesso às oportunidades de experiências do cotidiano; e 4) ajudar as famílias a lidarem com o autismo.

Para Bosa (2006), não é possível pensar em um único tipo de intervenção, pois as necessidades e demandas modificam a partir das suas especificidades, comorbidades associadas, idade, desenvolvimento e interação social. É fundamental considerar comprovações científicas sólidas que possam apoiar pais, professores e demais profissionais envolvidos nas intervenções. Ao mesmo tempo, é importante reconhecer as limitações, pois, em muitas ocasiões, certas habilidades podem não se desenvolver dentro do período ou da idade esperada. Isso pode impactar uma das fases cruciais do processo de escolarização, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, quando ocorre a alfabetização.

Discutir o impacto do TEA nesta etapa da escolarização é essencial, especialmente diante dos dados referentes ao Estado do Rio Grande do Sul, em 2024, segundo os quais 63% dos estudantes estavam alfabetizados[10]. É primordial questionar o que aconteceu com os 37% de estudantes que possuem dificuldades para com o processo de alfabetização. Na grande maioria das situações, os estudantes com deficiência e TEA demoram para adquirir a competência, pois outras habilidades que precedem a leitura e escrita não foram desenvolvidas ao ingressarem no Ensino Fundamental.

Nesse sentido, é necessário entender que muitas das habilidades essenciais para o desenvolvimento dessa competência, ou seja, a alfabetização, se dão nos primeiros anos de vida, quando a criança aprimorará suas habilidades auditivas, coordenação visomotora, percepção e discriminação visual, lateralidade, comunicação, socialização, funções executivas, atenção entre outros. E a escola, bem como os processos de interação social, auxilia a criança neste desenvolvimento.

Porém, as crianças com o Transtorno do Espectro Autista, dado que, por vezes, por conta do prejuízo cognitivo, comunicativo e social, passam a não desenvolver tais habilidades conforme os pares, sendo necessário direcionar muitas das propostas e assim desenvolver tais competências. De acordo com Araújo, Silva e Faria (2022, p. 167):

[10]Dados fornecidos pelo Governo Federal. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/junho/rio-grande-do-sul-tem-63-de-criancas-alfabetizadas

> Para ensinar as crianças autistas, vale perguntar se esse aluno pode pensar criticamente, mas a resposta é sim, apesar de alguns se afastarem do mundo, eles enxergam a realidade por uma outra perspectiva e, apesar de uns não falarem, eles têm o que dizer. Eles não podem ser ignorados, eles precisam aprender assim como as outras crianças, no entanto, não da mesma forma, pois eles requerem uma atenção específica.

As práticas pedagógicas desenvolvidas em cada uma das etapas de escolarização necessitam assegurar a aprendizagem, mas é na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que são realizadas atividades para que a criança desenvolva a própria percepção corporal e o reconhecimento dela dentro do espaço, uma vez que através dessa habilidade o estudante desenvolverá as demais habilidades espaciais, isto é, direita, esquerda, frente, atrás, em cima e embaixo, competências essas que na etapa de alfabetização a criança precisará ter.

Outro ponto a destacar é a necessidade do desenvolvimento da lateralidade, dado que se a criança desenvolver e lapidar essa habilidade, poderá ter menos dificuldades com o desenvolvimento da escrita e da leitura. Pamplona (2006 apud Vieira et al., 2017, s.p.) afirma que:

> No processo de aprendizagem as dificuldades que surgem nas crianças com lateralidade indefinida são, sobretudo na grafia, posturas inadequadas para escrever e orientação espacial. Iniciar o processo de leitura e escrita sem estes conceitos importantes a criança pode apresentar dificuldades de diferenciar letras como b, d; p, q.

Através dessas duas habilidades que parecem ser simples para o desenvolvimento humano, deve-se considerar o olhar atento para a criança com TEA, uma vez que as dificuldades apresentadas serão significativas, mas não impossíveis de serem desenvolvidas. Além disso, a necessidade do ritmo também é um aspecto essencial a ser trabalhado, dado que sem essa habilidade, a leitura, nos Anos Iniciais, pode apresentar defasagens na organização de sons e pausas, pontuação, leitura silabada, assim como problemas com a memória auditiva.

Com relação à coordenação visomotora, quando desenvolvida ainda na Educação Infantil, permite que os estudantes consigam formar letras de forma adequada, além de auxiliar na leitura, permitindo que percorram os textos da direita para a esquerda, linha por linha, assim como possibilita a realização de traçados específicos. Para consolidar essa reflexão, James e Gauthier (2009, p. 416) dizem que “a percepção viso-motora é considerada fundamental para aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita, pois auxilia na assimilação de fonemas, de palavras, da ortografia, bem como a realização de operações aritméticas e demais competências escolares”. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de essa habilidade/competência ter atenção especial na educação infantil.

Outro aspecto fundamental a ser trabalhado na Educação Infantil é a percepção e discriminação visual. Isso porque, durante o processo de alfabetização, a criança pode apresentar trocas de letras ao escrever, uma dificuldade que é comumente observada em crianças dentro do espectro autista.

> A falta de percepção e discriminação visual pode acarretar dificuldades na configuração geral das palavras, podendo apresentar trocas durante a leitura. A memória visual é a capacidade que temos em reter com exatidão uma série de estímulos visuais, seja a longo ou curto prazo. Uma criança que apresenta dificuldades de memória visual pode fazer trocas de letras enquanto escreve, exemplo escrever 'caza', porque a escolha correta da grafia pode ou não estar retida em sua memória visual. (Vieira et al 2017, s.p).

É igualmente importante ressaltar a necessidade de desenvolver a habilidade de comunicação já na Educação Infantil, pois essa competência é essencial para que a leitura e a escrita ocorram de forma adequada, evitando defasagens significativas durante o processo de alfabetização. Nesse sentido, tal habilidade pode não ocorrer somente de modo oral, mas através de Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação (CAA), como PECS (Picture Exchange Communication System); Pranchas de Comunicação e Aplicativos e Tecnologias Digitais.

A criança desenvolve, especialmente nos primeiros anos de vida, diversas habilidades essenciais para a comunicação e a interação social, e a escola desempenha um papel fundamental nesse processo. Entre essas habilidades, destacam-se observar, imitar, responder e escutar, respeitar os turnos de fala, argumentar, relatar acontecimentos, entre outras. Conforme Camargo e Serzoski (2023, p. 12),

> [...] 'o corpo da criança é o sujeito social que age, pensa, interpreta, se relaciona, expressa e constrói cultura e conhecimento'. E nas relações que ocorre desenvolvimento integral do ser humano, porém, em algumas vezes, são necessárias intervenções por parte de terapeutas, família e professores.

O desenvolvimento das funções executivas (memória de trabalho, controle inibitório, flexibilidade cognitiva, planejamento e organização, autorregulação emocional e comportamental) é fundamental no desenvolvimento integral. Quando não ocorre dentro do esperado, diante do diagnóstico do espectro, algumas intervenções auxiliam no processo. Mas, e como poderiam os professores da sala de aula e da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) contribuir no desenvolvimento?

Este questionamento é de extrema relevância, pois o transtorno, além da autorregulação emocional e comportamental pode, em alguma medida, dificultar o seu processo de aprendizagem, exigindo do professor adequações importantes na sala de aula. A partir disso, para que o professor possa desempenhar seu trabalho de maneira efetiva, é fundamental que

disponha de formação adequada e orientações fundamentadas em evidências científicas. Sendo assim, muitas vezes, o professor busca adaptar ou flexibilizar o currículo de acordo com as necessidades de determinado estudante, sem compreender que, além dessas adaptações, é necessário adotar práticas pedagógicas baseadas em evidências científicas e respaldadas por intervenções que apresentem eficácia comprovada.

Com base em Nunes e Schmitd (2019, p. 99),

> [...] conjectura-se que uma PBE só será incorporada ao repertório do professor se for ajustada à sua base de conhecimento, às características do educando e às demandas do contexto. Essa afirmativa está fundamentada em dois argumentos. Primeiro, conforme elucidado, o comportamento do professor é influenciado pelo conhecimento de conteúdo pedagógico, curricular e contextual construído ao longo da formação profissional. Assim, se os cursos de formação docente falham em abordar tópicos relativos à caracterização de educandos com transtorno do espectro autista (TEA) e às estratégias empiricamente validadas, dificilmente as PBE serão analisadas, adaptadas ou incorporadas ao repertório do professor.

Se, no campo da educação, a discussão acerca das Práticas Baseadas em Evidências (PBE) ainda é incipiente, as intervenções terapêuticas fundamentadas na ciência da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) têm se tornado objeto de discussões no âmbito dos planos de saúde e do Sistema Único de Saúde (SUS). Nesse contexto, as famílias buscam a intervenção baseada em ABA, especialmente, para favorecer o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao comportamento nos primeiros anos de vida, período que compreende, em grande parte, a etapa da Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Essas famílias compreendem que a ABA pode contribuir positivamente para o desenvolvimento de habilidades comportamentais dos estudantes, uma vez que comportamentos inadequados podem interferir de maneira significativa no processo de aprendizagem, comprometendo a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades essenciais. De acordo com Souza e Viana (2024, p. 10), “[..] comportamentos inadequados podem interferir tanto no processo de aprendizagem quanto na interação social com os colegas e professores”.

Por outro lado, observa-se que intervenções fundamentadas na ABA asseguram o desenvolvimento de habilidades comportamentais que serão generalizadas ao contexto educacional, favorecendo a participação do estudante e, consequentemente, criando condições mais adequadas para o processo de aprendizagem.

Junior, Oliveira e Silveira (2024 apud Souza e Viana, 2024, p. 11) ainda afirmam que:

> [...] o ABA, quando utilizada na intervenção precoce, pode reduzir a frequência de comportamentos inadequados e melhorar a interação social das crianças com TEA. Isso ocorre porque a análise funcional do comportamento permite identificar as funções que determinados comportamentos desempenham, e, com base nisso, são

> implementadas intervenções comportamentais que visam promover respostas mais adequadas.

Além disso, deve-se considerar que, tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a ABA pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, uma vez que é nesse período que se inicia e se intensifica o processo de construção da identidade da criança. Dessa forma, quando o professor entende que as habilidades desta faixa etária precisam ser aprimoradas, desde os primeiros anos de escolarização, pode contribuir desenvolvendo práticas que visam à ampliação das mesmas.

Por outro lado, no âmbito das terapias, as mesmas habilidades podem ser estimuladas, sendo elas fundamentais para a interação com pares e adultos, para a participação em atividades escolares e para a construção de relações interpessoais positivas. A ausência ou a defasagem dessas habilidades pode repercutir de maneira significativa no processo de aprendizagem e na participação do estudante no contexto educacional. Sendo assim, Souza e Vianna (2024, p. 6) destacam que o ABA,

> [...] é vital para o desenvolvimento emocional e social da criança. A abordagem permite que a criança com TEA participe de atividades escolares com maior segurança e conforto, o que, por sua vez, reduz as crises comportamentais que podem ser desencadeadas por mudanças de rotina ou estímulos excessivos.

Segundo os autores, a Análise do Comportamento Aplicada também auxilia no desenvolvimento acadêmico, uma vez que esse modelo de intervenção, quando colocado em prática precocemente, auxilia em diversas habilidades da aprendizagem que podem impactar positiva ou negativamente tanto na Educação Infantil como nos Anos Iniciais. Com base em Kraemer; Lopes (2022 apud Souza e Vianna, 2024, p. 6)

> A aplicação do ABA permite que crianças com TEA desenvolvam habilidades fundamentais para a vida cotidiana, como a comunicação funcional, a interação social e o controle de comportamentos inadequados. Isso se traduz diretamente em melhorias no desempenho acadêmico e nas interações dentro da escola. Além disso, o ABA pode ajudar a aumentar o contato visual, a participação em atividades de grupo e até mesmo o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, como leitura e escrita, elementos essenciais para a vida escolar.

É importante destacar novamente que o ABA é uma intervenção clínica, mas os reflexos dela repercutem no contexto escolar, especialmente nos primeiros anos de vida. Sendo assim,

> As estratégias da ABA requerem estruturação e planejamento, pois são guiadas por instruções e atividades diretas, claras e intensivas, levando em conta o perfil do indivíduo e, em vista disso, quando incorporadas em contextos naturais, como na escola de educação infantil, têm o potencial de contribuir para a minimização dos comprometimentos e o desenvolvimento de novas habilidades. Leach (2010 apud Martins; Camargo, 2020, p. 3).

Dessa forma, é possível compreender como a Análise do Comportamento, quando utilizada como abordagem de intervenção para crianças com Transtorno do Espectro Autista, pode contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento integral do sujeito, especialmente diante do desenvolvimento de habilidades esperadas para a idade e a possibilidade de generalizações do mesmo. Ao discutir diferentes aspectos relacionados à educação e às intervenções clínicas diante da criança com TEA, retomamos as pesquisas sobre o tema conforme veremos no próximo capítulo.

3 O ESTADO DO CONHECIMENTO: DISCUSSÕES ACERCA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA, ABA E ALFABETIZAÇÃO

Para realizarmos uma pesquisa, também é necessário compreendermos o que vem sendo debatido e publicado sobre determinada temática, uma vez que, a partir desse levantamento, poderemos compreender melhor outros aspectos da pesquisa e até mesmo encontrar outras problemáticas. Nesse sentido, Morosini, Nascimento e Nez (2021, p. 71) caracterizam o Estado do Conhecimento da seguinte forma:

> [...] busca conhecer, sistematizar e analisar a produção do campo científico sobre determinada temática, subsidiar a dissertação e/ou tese em educação, delimitando o tema e ajudando a escolher caminhos metodológicos e elaborar a produção textual para compor a dissertação/ tese.

Nesse sentido, pode-se observar que o Estado do Conhecimento também tem função primordial quando se trata de estudos científicos. Seguindo essa reflexão, deve-se considerar de extrema importância seguir todas as etapas necessárias para que assim exista a possibilidade de surgir resultados bem delimitados. Para se compreender melhor o que é feito em cada etapa da construção do Estado do Conhecimento, foi elaborada uma adaptação das características e e apresentadas por Morosini, Nascimento e Nez (2021).

Figura 2: Fluxograma da construção do Estado do Conhecimento



Fonte: Adaptado de Morosini, Nascimento e Nez (2021).

A partir disso, a construção do Estado do Conhecimento ocorre a partir de buscas realizadas no Google Acadêmico. Os descritores utilizados foram: Alfabetização e ABA e utilizou-se o filtro de tempo, isto é, estudos publicados nos últimos dez anos. Além disso, optou-

se por publicações em cujos títulos constassem esses descritores. Foram identificadas 20 publicações sobre a temática. Os títulos encontrados compuseram o quadro.

Em seguida, para a segunda etapa do Estado do Conhecimento, foi necessário apresentar os títulos selecionados a partir da busca realizada. Dessa forma, no próximo quadro, buscou-se apresentar o número da pesquisa, o título e o repositório em que o estudo foi encontrado. A próxima etapa, conhecida como Bibliografia Anotada, tem como objetivo fazer o pesquisador entender ainda melhor o que vem sendo debatido sobre determinada temática, uma vez que nesse momento, é de suma importância ler os resumos das pesquisas selecionadas. Nesse sentido, foi copiado o número encontrado da pesquisa, ano de publicação, autor, título, tipo de pesquisa e resumo. De acordo com Santos e Morosini (2021, p. 132) "[...] a Bibliografia Anotada consiste na anotação dos trabalhos que versam sobre os critérios de seleção estabelecidos.". Dessa forma, percebe-se que essa etapa do Estado do Conhecimento é extremamente importante para tornar a pesquisa ainda mais potente.

Nesse sentido, utilizamos os tópicos número da pesquisa, ano, instituição de publicação, autor, título, nível, objetivos, metodologia, resultado e conclusões. Após a leitura de cada tópico, dos 20 estudos encontrados inicialmente, apenas 10 foram selecionados para utilização no Estado do Conhecimento.

Nesse sentido, o Estado do Conhecimento foi construído a partir da busca por descritores, descrição dos trabalhos selecionados, construção de gráficos para melhor análise de como a temática ABA e Alfabetização tem sido debatida no mundo acadêmico e a categorização desses estudos.

Quadro 3: Estudos selecionados

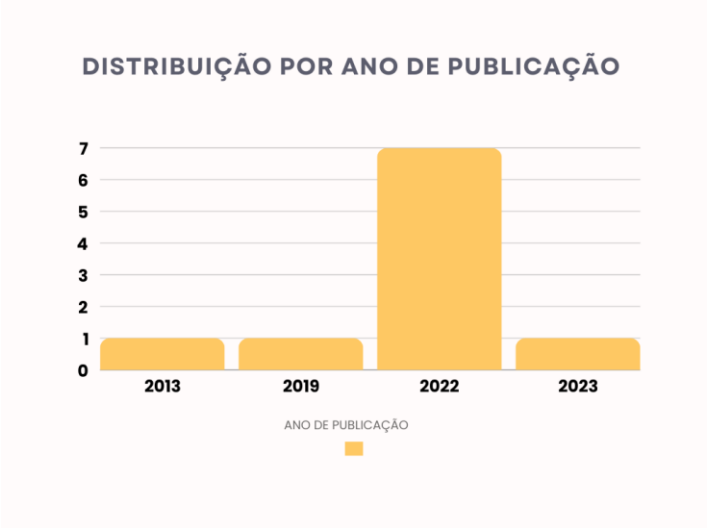
O método ABA na alfabetização de alunos autistas.
Estudo sobre a análise do comportamento aplicada (ABA) e sua contribuição para a inclusão de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), graus II e II, no Ensino Fundamental I.
Processo de alfabetização de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro do Autismo.
Análise do Comportamento Aplicada ao autismo.
Alfabetização e letramento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).
MotivaEduc: um game baseado na metodologia ABA para auxiliar na aprendizagem de crianças autistas.

Educação especial inclusiva, processo de alfabetização e Transtorno do Espectro Autista no Brasil: entre o incluir e o educar.
O autismo e o processo de alfabetização: em uma perspectiva escolar.
Alfabetização de alunos com TEA: a centralidade nas diferenças e potencialidades do sujeito.
Estratégias de alfabetização e letramento de crianças surdas com autismo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Ao analisar o ano de publicação dos artigos, podemos observar que o ano de 2022 houve destaque no quantitativo das publicações.

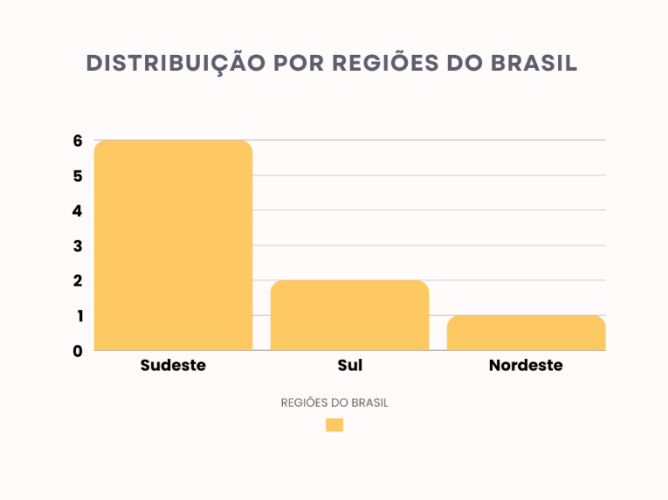
Gráfico 1: Distribuição por ano



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Dessa forma, percebe-se que a quantidade de publicações referentes a essa temática é verdadeiramente escassa, uma vez que, em 2013, 2019 e 2023 apenas uma publicação por ano foi realizada. Em contrapartida, o ano de 2022 se destaca com 7 estudos publicados relacionados à ciência ABA e à alfabetização de crianças autistas. Deve-se considerar o quão preocupante é a falta de publicações no ano de 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2020 e 2021.

Gráfico 2: Distribuição por regiões do Brasil



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A partir da análise do gráfico, percebe-se uma falta grande de publicações referentes à temática nas regiões centro-oeste e norte. Nesse sentido, se destaca a região sudeste com 6 publicações. Em seguida a região sul do país aparece com dois estudos publicados e ao lado a região nordeste com dois estudos. Cabe salientar que uma das pesquisas selecionadas não foi incluída na distribuição regional, uma vez que se trata de pesquisa internacional, publicada na Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, na Espanha.

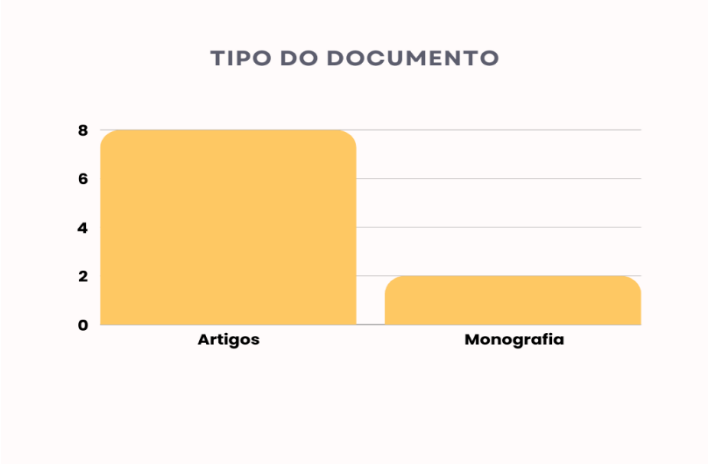
Gráfico 3: Instrumentos utilizados



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Ao analisar os instrumentos utilizados, podemos observar que foram vários, porém sete pesquisas utilizaram como instrumentos de estudo a análise bibliográfica. Para o restante dos instrumentos, isto é, análise do discurso, formulário, pesquisa de campo, estudo de caso, entrevista e observação, apenas um estudo para cada metodologia foi utilizado e publicado.

Gráfico 4: Tipo de documento



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Para finalizar a análise dos gráficos e observar de que forma a temática ABA e alfabetização tem sido discutida no Brasil, observa-se que em grande parte, isto é, dos 10 estudos selecionados, 8 deles são publicados através de artigos científicos. Em contrapartida, 2 estudos foram publicados a partir de monografias, ou seja, TCC.

Com base em toda essa análise, partimos para a bibliografia categorizada, na qual a pesquisa pode criar mais de uma categoria sobre determinada temática, delimitá-la e anexar os estudos conforme a temática da categoria. Conforme Morosini e Silva (2021, p. 74), a bibliografia categorizada "Constitui-se no reagrupamento em uma tabela da bibliografia sistematizada, segundo blocos temáticos que representam as categorias.". Nesse sentido, torna-se ainda mais fácil identificar os estudos analisados e utilizá-los para agregar ainda mais a nova pesquisa desenvolvida.

Nesse sentido, o Estado do Conhecimento dessa pesquisa foi dividido em duas categorias, sendo elas ABA e Alfabetização. Na categoria ABA, foram agrupados os estudos "O método ABA na alfabetização de crianças autistas" de Araújo, Silva e Faria (2013); "Estudo sobre a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e sua contribuição para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), graus II e III, no Ensino Fundamental I", de Rosa (2022); "Motivaeduc: um game baseado na metodologia ABA para auxiliar na aprendizagem de criança autistas", de Almeida et al. (2019); e "Análise do Comportamento Aplicada ao autismo" de Oliveira e Naves (2023).

Na outra categoria intitulada como alfabetização, agruparam-se os títulos "Alfabetização e letramento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)", de Souza et al. (2022); "Processos de alfabetização de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro do Autismo", de Barbosa e França (2022), "Educação especial inclusiva, processo de

alfabetização e Transtorno do Espectro Autista no Brasil: entre o incluir e o educar", de Silva et al. (2022); "O autismo e o processo de alfabetização: em uma perspectiva escolar", de Souza e Santo (2022); "Alfabetização de alunos com TEA: a centralidade nas diferenças e potencialidades do sujeito", de Araújo e Ribeiro (2022) e "Estratégias de alfabetização e letramento de crianças surdas com autismo", de Crua e Fiuza (2022).

O Estado do Conhecimento permite supor que poucas são as publicações sobre o tema, indicando a necessidade de pesquisas mais complexas. A segunda suposição é que as pesquisas sejam amplas na área da saúde/clínica sobre o tema ABA, assim como são amplas as pesquisas sobre alfabetização na educação. Mas, escassas são as pesquisas que dialogam, a partir da interlocução entre as duas áreas e as práticas desenvolvidas na educação e na clínica.

Entendemos a necessidade de a atuação das duas áreas acontecer conjuntamente, com posturas e práticas que contribuam no desenvolvimento das habilidades e na autonomia das crianças/estudantes com TEA antes e durante os anos iniciais da educação básica. O que nos leva a questionar quais princípios da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) podem ser incorporados às práticas pedagógicas com estudantes dos primeiros anos do Ensino Fundamental diagnosticados com TEA?

4 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Para o desenvolvimento de uma pesquisa científica, é fundamental que o pesquisador defina o percurso metodológico que possibilite organizar e orientar as diferentes etapas do estudo, conferindo maior rigor e coerência à investigação. Assim, este capítulo apresenta o percurso metodológico adotado, contemplando as estratégias, os procedimentos e as etapas selecionadas para o desenvolvimento da investigação.

4.1 Caminhos percorridos na pesquisa

Antes de iniciar qualquer pesquisa científica, é de extrema importância que se tenha um referencial teórico potente, dado que será através desses estudos que poderemos ter um aporte maior para tornar a pesquisa explorada ainda mais significativa. Nesse sentido, realizamos o Estado do Conhecimento que tem como objetivo fazer com que o pesquisador reveja pesquisas e estudos já publicados, levando a refletir, analisar, problematizar o objeto de estudo, além de direcionar a própria pesquisa.

Para melhor estabelecer compreensões sobre o problema da pesquisa, optamos por realizar um Estudo de Caso, estratégia essa que visa aproximar o pesquisador de seu objeto de exploração. O desenvolvimento do mesmo se dá através de três fases, sendo elas: fase exploratória, coleta de dados e análise e interpretação de dados. Nesse sentido, será exposto um quadro registrando o que será feito em cada uma dessas três etapas.

Quadro 4: Atribuições a serem realizadas em cada fase do Estudo de Caso

Etapas do Estudo de Caso	Atribuições
Fase exploratória	Nessa etapa foi delimitado o objeto de estudo, isto é, ABA e práticas pedagógicas. Demarcou-se, então, o problema (Transtorno do Espetro Autista), a compreensão do contexto que está relacionada à alfabetização, a revisão de literatura feita com base no levantamento bibliográfico e o planejamento metodológico, a fim de responder à problemática inicial.
Coletas de dados	A coleta de dados ocorreu a partir de entrevistas estruturadas objetivas e subjetivas com professores e profissional de apoio do

	Ensino Fundamental I que tiveram em suas salas estudantes com TEA. As catalogações aconteceram através do diário de bordo e gravações para futuras análises.
Análise e interpretações de dados	A análise se deu através da escuta dos registros audiovisuais, assim como o diário de bordo elaborado pelo autor.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

O Estudo de Caso almeja a descoberta, visto que mesmo o autor tendo um objetivo claro no início da pesquisa, ao longo do desenvolvimento, isto é, ao longo do processo do estudo de caso, alguns outros aspectos e problemáticas podem vir a surgir. Ludke e Andre (1986, p.18) afirmam que "mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo". Retratando a realidade do objeto de pesquisa, uma vez que os pesquisadores acabam tendo uma perspectiva mais ampla sobre o caso.

4.2 Participantes da pesquisa

Com o objetivo de analisar quais princípios da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) podem ser incorporados às práticas pedagógicas com estudantes dos primeiros anos do Ensino Fundamental diagnosticados com TEA, definimos como critério a escolha de professores que têm em suas turmas estudantes com TEA, que realizem intervenções ABA.

Nesse sentido, os participantes da pesquisa foram inicialmente quatro professoras, uma profissional de apoio que também atuava como Atendente Terapêutica (AT) para além do contexto da escola e dois professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Destaca-se que os participantes foram selecionados por conveniência, em função da acessibilidade e da disponibilidade para participar da pesquisa, sendo estes colaboradores de uma instituição de Ensino da rede Privada.

Os critérios de inclusão dos participantes foram:

a) Atuar com estudantes com TEA que realizam intervenções de Análise do Comportamento semanalmente no ano de 2025;

b) Atuar como professor de sala de aula, profissional de apoio ou ser professor de AEE e dialogar com os pais sobre as demandas e necessidades do estudante com TEA.

c) Os estudantes, alunos dos professores, devem ter o diagnóstico de TEA como predominante.

Como critérios de exclusão, definimos que não fariam parte da pesquisa:

a) Os professores que não desejam participar da pesquisa;

b) Manifestar-se contrários a qualquer intervenção terapêutica dos seus alunos.

c) Não atender algum dos critérios de inclusão.

A adoção de critérios e seleção de participantes são etapas fundamentais dentro de uma pesquisa, uma vez que se pode delimitar o público investigado e realizar uma análise mais contextualizada a partir da temática e objetivos criados, tornando a pesquisa ainda mais significativa. Além disso, o convite se deu através de um breve diálogo em que foi apresentado brevemente o projeto de pesquisa e a problemática central da temática.

O risco de participação da pesquisa foi detalhado nos documentos anexos, nos quais definimos que o desconforto emocional, constrangimento, medo, vergonha, estresse, cansaço ou aborrecimento durante a participação poderiam ser entendidos como riscos. Além disso, o risco de quebra de sigilo, anonimato ou privacidade, bem como a necessidade de disponibilidade de tempo para responder aos instrumentos da pesquisa.

Para minimizar esses riscos, garantimos o sigilo absoluto das informações fornecidas, sendo todas as respostas tratadas de forma confidencial e utilizadas exclusivamente para fins científicos. Não houve identificação nominal dos participantes nos instrumentos de coleta, nos registros ou em banco de dados, assegurando o anonimato dos envolvidos. Além disso, a coleta de dados foi realizada em ambiente que proporcionou a privacidade, com uma abordagem humanizada por parte do pesquisador, baseada na escuta atenta, no acolhimento e na coleta apenas das informações estritamente necessárias para a pesquisa, assim como a entrevista aconteceu no horário disponibilizado pelo próprio participante.

O benefício relacionado com a colaboração do entrevistado nesta pesquisa pode auxiliar outros profissionais da educação interessados em compreender e aplicar os princípios da ABA no processo de alfabetização. Ao aproximar o conhecimento científico da prática pedagógica, o estudo buscou contribuir para a construção de um ambiente educacional mais preparado para atender às necessidades dos estudantes com TEA, favorecendo seu desenvolvimento integral e garantindo maiores oportunidades de aprendizagem significativa.

Os participantes também foram devidamente informados sobre o caráter voluntário de sua participação, podendo recusar-se a responder qualquer questão que lhes causasse desconforto, bem como interromper ou desistir da participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou penalização. Foi assegurada ainda a proteção da imagem, da

confidencialidade e da privacidade, evitando qualquer forma de estigmatização ou utilização das informações que possa causar danos pessoais, sociais ou institucionais aos participantes ou às comunidades envolvidas.

Por fim, caso algum risco previsto viesse a se concretizar, a instituição envolvida seria devidamente informada para que fossem tomadas as providências necessárias. Os participantes tinham garantido um local reservado para participação, assegurando liberdade, segurança e respeito durante todo o processo de coleta de dados.

4.3 Fontes de Evidência

Identificando que toda pesquisa precisa ser analisada a partir de toda e qualquer forma de registro, como procedimento de investigação, optou-se por um Estudo de Caso e a partir desta definição estabelecemos as fontes de evidências. As entrevistas foram estruturadas a partir dos objetivos propostos. As questões subjetivas foram gravadas em áudio para posterior transcrição. A coleta das entrevistas aconteceu em espaços indicados pelos entrevistados. Os mesmos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e receberam uma cópia com as informações referentes à pesquisa.

Com o objetivo de preservar a identidade e garantir a confidencialidade dos participantes, foram utilizados nomes fictícios na apresentação e discussão dos dados. As professoras do Atendimento Educacional Especializado serão identificadas como Hanna e Gabriela; a Atendente Terapêutica/Profissional de Apoio, como Renata; e as Professoras Regentes[11], como Antonella, Luiza e Valentina.

É preciso destacar que tínhamos indicado a seleção de quatro professoras regentes, porém, no transcorrer da pesquisa, os dados coletados com uma das professoras precisaram ser descartados, pois o aluno/estudante não atendia aos critérios estabelecidos pela pesquisa. A escolha pelo Estudo de Caso como procedimento metodológico fundamenta-se na necessidade de compreender o fenômeno, considerando o contexto em que ele ocorre. Essa abordagem permite uma análise detalhada das práticas pedagógicas e institucionais, favorecendo a identificação de aspectos que influenciam diretamente o processo de inclusão escolar. Vale considerar que o Estudo de Caso permite identificar e compreender outros aspectos, tais como:

> a) exploração situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) preservar o caráter unitário do objeto estudado; c) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; d) formular hipóteses ou desenvolver teorias; [...] e) explicar as variáveis causas de determinado fenômeno em

[11] Professores que atuam na sala de aula comum como professores com maior quantidade de aulas e são referência para os alunos da turma.

> situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos. (Gil, 2022, p.54).

Os dados coletados durante o desenvolvimento desta pesquisa foram armazenados e organizados pelos pesquisadores responsáveis, garantindo-se o sigilo e a confidencialidade das informações dos participantes. Os registros provenientes das entrevistas e demais documentos produzidos ao longo do estudo foram arquivados em formato digital e físico.

Os arquivos digitais foram armazenados em computador de uso exclusivo do pesquisador, protegido por senha, bem como em dispositivo de armazenamento seguro (como HD externo ou pasta digital protegida), assegurando que apenas os pesquisadores envolvidos tivessem acesso às informações. Já os documentos físicos foram mantidos em pasta específica, guardados em local seguro e de acesso restrito.

Conforme as diretrizes éticas para pesquisas com seres humanos, os dados serão mantidos arquivados pelo período mínimo de cinco anos após a finalização da pesquisa. Após esse período, os materiais físicos serão devidamente destruídos por meio de fragmentação, e os arquivos digitais serão permanentemente excluídos dos dispositivos de armazenamento, garantindo a não identificação dos participantes e a preservação de sua privacidade.

4.4 Produto Final

O produto final dentro do mestrado profissional em educação é um elemento essencial a ser desenvolvido, uma vez que tem como objetivo criar uma relação entre teoria e prática. De acordo com Prando, Lepke e Ziesmann (2024, p. 140) “Assim, o produto educacional no Mestrado Profissional em Educação reflete a importância de alinhar a pesquisa acadêmica com a prática pedagógica, promovendo a compreensão da realidade no contexto educacional e aprimorando as habilidades da pesquisa aplicada.”. Dessa forma, pode-se observar a importância do produto não só para o pesquisador, mas também para a sociedade.

Vale considerar que desenvolver um produto no mestrado profissional pode levar o pesquisador a criar várias estratégias que, de alguma forma, impactem o meio social, dado que ao longo da pesquisa torna-se possível analisar diferentes conceitos ligados à problemática inicial. Nesse sentido, esse material pode se dar através de,

> [...] alguma nova estratégia de ensino, uma nova metodologia de ensino para determinados conteúdos, um aplicativo, um ambiente virtual, um texto; enfim, um processo ou produto de natureza educacional e implementá-lo em condições reais de sala de aula ou de espaços não formais ou informais de ensino, relatando os resultados dessa experiência (Moreira, Nardi, p. 4, 2009 apud Alves, 2020, p. 11).

Dessa forma, visto que a temática dessa pesquisa é uma área pouco explorada, e com base nas intervenções realizadas no momento de aplicação desse estudo, foi desenvolvido um *E-book*[12] com orientações às professoras a partir dos dados da pesquisa. Blattman, Fachin, Werlang (2020, p. 523) dizem que "O acesso aberto ao livro eletrônico, conhecido como e-Book, facilita a disseminação, armazenamento, recuperação, acesso e o uso do conhecimento em diversas áreas, indiferente se esse é de conteúdo científico, artístico ou cultural.". A partir disso, percebe-se como criar essa ferramenta irá sanar muitas dúvidas de vários profissionais voltados para a área da Educação Especial Inclusiva.

4.5 Análise dos dados

Para realizar a análise, optou-se pela Análise Textual Discursiva (ATD) que é "uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa, com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos" (Moraes e Galiazzi, 2007, p. 7). Os dados coletados, aqui denominados fontes de evidência, serão submetidos à desfragmentação ou desconstrução dos textos. Para Moraes e Galiazzi (2007), "o processo da análise textual discursiva, e de modo especial a unitarização, constitui exercício de produção de novos sentidos, processo no qual, pela interação com outras vozes o pesquisador atualiza sentidos expressos".

Nesse sentido, os dados coletados foram submetidos a esse método, que consiste na categorização e interpretação sistemática das informações, permitindo identificar padrões, convergências e divergências entre as práticas observadas e a percepção dos educadores. Dessa forma, a análise se dará da seguinte forma.

Quadro 5: Percurso analítico da Análise Textual Discursiva (ATD)

Etapas	Procedimentos realizados	Resultados do processo analítico
1. Constituição do corpus	Organização das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa, constituindo o material empírico para análise.	Corpus textual composto pelas entrevistas transcritas.
2. Leitura e impregnação do corpus	Leitura integral e atenta das entrevistas, buscando compreender os relatos dos participantes e	Compreensão global do material empírico e identificação de aspectos relevantes para a pesquisa.

[12] Livro digital ou Livro Eletrônico.

	identificar sentidos relacionados aos objetivos da investigação.	
3. Unitarização	Fragmentação das entrevistas em unidades de significado, selecionando excertos que expressavam sentidos relevantes acerca da Análise do Comportamento Aplicada (ABA), do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e das práticas pedagógicas.	Unidades de significado constituídas a partir dos excertos das entrevistas.
4. Organização das unidades de significado	Exame e organização das unidades identificadas, considerando seus sentidos e suas relações com o problema e os objetivos da pesquisa.	Conjunto organizado de unidades de significado que subsidiou o processo de categorização.
5. Categorização	Agrupamento das unidades de significado por aproximações e relações de sentido, possibilitando a construção das categorias e subcategorias analíticas.	Organização dos dados em categorias relacionadas às concepções sobre ABA, ao AEE, à alfabetização, às estratégias de ensino e à inclusão escolar.
6. Construção dos metatextos	Articulação das unidades de significado e das categorias com o referencial teórico, desenvolvendo interpretações acerca dos sentidos identificados nas entrevistas.	Produção de textos interpretativos que articulam os dados empíricos e os fundamentos teóricos da pesquisa.
7. Síntese interpretativa	Integração das interpretações produzidas nas diferentes categorias, considerando os objetivos da investigação e a questão de pesquisa.	Sistematização dos resultados e das contribuições da pesquisa para a compreensão das possibilidades de incorporação dos princípios da ABA às práticas pedagógicas com estudantes com TEA.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

A análise do discurso foi desenvolvida em três etapas. A primeira, denominada pré-análise, consistiu na leitura fluente e na organização dos dados coletados. Na segunda etapa, correspondente à exploração do material, realizou-se a codificação e a categorização das informações. Por fim, a terceira etapa, denominada tratamento dos resultados, compreendeu a interpretação crítica dos dados, a comparação com o referencial teórico e a discussão dos achados da pesquisa.

Do processo de unitarização surgiram as categorias e suas categorizações. Ou seja, optou-se pelo método indutivo, em que as categorias surgem a partir da análise. "É um processo essencialmente indutivo, de caminhar do particular ao geral, resultando no que se denomina de categorias emergentes." (MORAES, 2003, p. 197). A partir destas categorias, surgirão os textos que compuseram a pesquisa. Os dados foram organizados em uma tabela composta por um tema, duas categorias e seis proposições, de modo a sistematizar os principais aspectos identificados ao longo da análise.

Quadro 6: Foco temático, categorias e preposição

FOCO TEMÁTICO	CATEGORIA	PROPOSIÇÃO
5. Educação Especial Inclusiva: Articulação entre a educação e a saúde.	5.1 Escola no contexto inclusivo: interfaces entre práticas educacionais e de saúde.	5.1.1 Contexto situado: de que escola estamos falando? 5.1.2 A escola e a garantia de acesso, permanência e aprendizagem: compreensão dos professores sobre Inclusão escolar, AEE e ABA 5.1.3 Alfabetização das crianças com TEA
	5.2 Prática baseada em evidências: Intersetorialidade entre a clínica e a educação.	5.2.1 Princípios do ABA e suas contribuições no processo de alfabetização 5.2.2 O que dizem os professores do AEE sobre ABA, TEA e alfabetização 5.2.3 O Profissional de apoio escolar.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

5 EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: ARTICULAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO E A SAÚDE

A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), assegurada pela legislação brasileira, exige uma atuação articulada entre as áreas de educação e saúde para garantir o atendimento às suas necessidades. O estudo investiga como os princípios da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) podem ser incorporados às práticas de alfabetização, organizando em duas categorias e seis subcategorias.

5.1 Escola no contexto inclusivo: interfaces entre práticas educacionais e de saúde

A Educação Especial na perspectiva inclusiva constitui um direito das pessoas com deficiência, porém sua efetivação ainda envolve desafios que ultrapassam os limites da escola e exigem a participação e o compromisso de diferentes setores da sociedade. Nesse contexto, a inclusão escolar demanda uma atuação articulada entre áreas como educação, saúde e assistência social, de modo a favorecer o atendimento integral às necessidades dos estudantes. Embora a perspectiva intersetorial tenha conquistado maior espaço nas discussões sobre inclusão, sua efetivação ainda requer investimentos, políticas públicas e, sobretudo, diálogo e articulação entre os profissionais que atuam nos diferentes setores.

No contexto desta pesquisa, torna-se especialmente relevante refletir sobre a articulação entre saúde e educação, considerando o papel da escola como espaço de socialização, aprendizagem e proteção de crianças e adolescentes. Ao mesmo tempo, estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) podem necessitar de diferentes acompanhamentos terapêuticos, como Análise do Comportamento Aplicada (ABA), fonoaudiologia, terapia ocupacional e psicoterapia, serviços que, no contexto brasileiro, estão vinculados principalmente à área da saúde.

O acesso a esses serviços constitui um importante aspecto para a garantia de condições de desenvolvimento e participação dos estudantes com TEA. Entretanto, a existência desses atendimentos não assegura, por si só, uma articulação efetiva com a escola, podendo ocorrer situações em que os serviços terapêuticos sejam pouco acessíveis às famílias ou permaneçam desarticulados das práticas e demandas do contexto educacional.

Com a ampliação do acesso e a obrigatoriedade da educação, a escola passou a atender estudantes oriundos de diferentes contextos sociais e com diferentes necessidades, assumindo responsabilidades que ultrapassam a dimensão exclusivamente pedagógica. Essa realidade amplia a complexidade de sua atuação e evidencia a necessidade de estabelecer relações de colaboração com outros setores, especialmente quando se trata da inclusão de estudantes da

Educação Especial. No caso dos estudantes com TEA, essa articulação torna-se ainda mais relevante, considerando que as demandas relacionadas à comunicação, ao comportamento, às habilidades sociais e à aprendizagem podem ser constantes nos diferentes contextos de sua vida.

A partir dessa perspectiva, compreende-se que a comunicação, a colaboração e a articulação entre os profissionais da saúde e da educação podem contribuir para favorecer o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes, bem como para a identificação e a redução de barreiras que dificultam sua participação e aprendizagem. Essa articulação pressupõe que os diferentes profissionais reconheçam suas especificidades e compartilhem conhecimentos, informações e estratégias, considerando as singularidades de cada estudante e evitando que as ações desenvolvidas nos diferentes espaços ocorram de maneira isolada.

Diante do objetivo geral desta pesquisa, apresentamos as três subcategorias: "Contexto situado: de que escola estamos falando?"; "A escola e a garantia de acesso, permanência e aprendizagem: compreensão dos professores sobre Inclusão escolar, AEE e ABA"; e "Alfabetização das crianças com TEA". Na sequência, apresentamos a primeira subcategoria.

5.1.1 Contexto situado: de que escola estamos falando?

A escola e sua função social constituem um campo marcado por diferentes concepções e disputas. De um lado, é frequentemente compreendida pela possibilidade de ascensão econômica, relacionada à formação da força de trabalho, à produção científica e à preparação dos sujeitos para responder às demandas da sociedade. De outro, é possível compreendê-la como um espaço que ultrapassa essas finalidades e que possibilita às crianças e jovens experiências de aprendizagem, convivência, curiosidade e construção de conhecimentos.

Nessa perspectiva, torna-se importante retomar a compreensão de Rancière (2018), para quem a escola pode ser entendida como um espaço e um tempo relativamente livres das determinações e desigualdades externas, possibilitando uma relação mais aberta com o conhecimento. Sob esse olhar, a escola constitui um espaço no qual a curiosidade, a partilha dos saberes e a experiência de aprender podem assumir centralidade, contribuindo para uma vivência escolar mais democrática e humanizada.

Entretanto, pensar a escola dessa maneira também exige considerar as condições concretas nas quais a educação escolar se desenvolve. No contexto brasileiro, os sistemas de ensino da Educação Básica apresentam profundas desigualdades estruturais, que se expressam nas condições físicas das instituições, na disponibilidade de serviços, nos recursos pedagógicos e na composição das equipes profissionais. Assim, embora a escola possa ser compreendida como um espaço de possibilidades, sua capacidade de garantir experiências educacionais

democráticas e inclusivas está diretamente relacionada às condições objetivas que sustentam seu funcionamento.

Essa discussão torna-se particularmente relevante para esta pesquisa, uma vez que compreender de que escola estamos falando implica reconhecer que os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) estão inseridos em diferentes contextos educacionais, marcados por possibilidades, limites e condições específicas. Desse modo, antes de analisar as práticas pedagógicas e as possibilidades de incorporação dos princípios da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) ao processo de alfabetização, é necessário compreender o contexto escolar no qual essas práticas acontecem e as condições que atravessam o trabalho dos profissionais.

Compreender a diferença estrutural de uma escola privada é essencial no contexto da presente pesquisa. A investigação foi delineada e executada em uma renomada instituição de ensino pertencente à rede privada do município de Erechim, no Rio Grande do Sul. Caracterizada como um estabelecimento de grande porte, a escola possui uma expressiva comunidade escolar, superando atualmente 1.000 estudantes matriculados na Educação Infantil ao Ensino Médio. Com o propósito de oferecer uma formação integral, a instituição disponibiliza uma ampla gama de serviços pedagógicos e atividades extracurriculares.

Entre as opções oferecidas, destacam-se o Turno Integral, o suporte de reforço escolar, laboratórios de ciências e robótica, além de oficinas artísticas e esportivas que englobam coral, teclado, teatro, dança e vôlei. Há também um forte engajamento em projetos formativos e de valores, representados pelos grupos da Pastoral Juvenil, como a PMI[13] e a PJM[14].

Para fazer frente a essa expressiva demanda de alunos e atividades, o complexo arquitetônico da escola dispõe de uma infraestrutura física robusta e diversificada. O espaço é composto por salas de aula específicas para a Educação Infantil e salas voltadas ao Ensino Comum, todas planejadas para atender às necessidades de cada faixa etária. A acessibilidade física é contemplada por meio de banheiros adaptados, dispostos ao lado das instalações sanitárias regulares de tamanho infantil e adulto.

Ademais, o ambiente escolar estende-se para além das salas de aula convencionais, englobando laboratório para experimentos científicos, ateliê de artes, restaurante próprio, áreas de lazer como parque infantil, campo esportivo e ginásio poliesportivo, além de bibliotecas setoriais segmentadas para os públicos infantil e juvenil.

[13] Pastoral Marista das Infâncias
[14] Pastoral Juvenil Marista

No âmbito específico da Educação Especial e da perspectiva inclusiva, a instituição apresenta uma estrutura de suporte técnico-pedagógico estruturada para garantir a permanência e o sucesso dos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), altas habilidades ou superdotação. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é operacionalizado por meio de uma Sala de Recursos Multifuncionais bem equipada, cujo trabalho é mediado por uma equipe de três professores especialistas na área. Nesse sentido, vale considerar que a sala é ambientada com três computadores, armários com jogos e materiais impressos, mesa para crianças pequenas e adolescentes, tatamis, rede para regulação, entre outros.

Complementando essa rede de apoio no cotidiano escolar, a instituição garante a presença de profissionais de apoio dentro das salas de aula regulares. Esses profissionais atuam em coparticipação com os docentes titulares, assegurando as mediações necessárias e promovendo a efetiva inclusão e acessibilidade curricular dos estudantes público-alvo da educação especial.

A instituição está localizada na região central da cidade, em uma área de fácil acesso e próxima à região comercial. Em sua maioria, os estudantes são matriculados mediante o pagamento de mensalidades, além de serviços adicionais e atividades extracurriculares oferecidos pela instituição. Essas características contribuem para situar o contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida, permitindo compreender as condições institucionais, sociais e econômicas que atravessam as práticas pedagógicas e as experiências de inclusão analisadas nesta investigação.

Os professores que atuam nas séries iniciais têm formação em pedagogia e pós-graduação em diversas áreas. Os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) possuem graduação em diferentes áreas de formação de professores e pós-graduação em Educação Especial e AEE/Sala de recursos. Entendemos também que o professor se constitui na prática, nas reflexões e ações desenvolvidas nas formações continuadas, no fazer parte de uma instituição de ensino. Neste sentido, elaboramos um quadro com o tempo de atuação das professoras regentes.

Quadro 7: Atuação de professoras

Professora	Atuação docente	Atuação na instituição
Luiza	15 anos	10 anos
Valentina	15 anos	5 anos
Antonella	17 anos	4 anos

Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

Os profissionais de apoio geralmente são acadêmicos dos cursos de graduação em pedagogia e por vezes possuem formação complementar de AT. Esta formação complementar autoriza os mesmos a atuar como AT em diferentes espaços e contextos. A participante da pesquisa, que atua como profissional de apoio e AT, é graduada em pedagogia.

É importante observar o arranjo realizado entre a família, professor de apoio e clínica. No contexto da escola, a profissional atua como profissional de apoio; fora da escola, passa a atuar como AT com as mesmas crianças que atende no contexto escolar. Essa relação permite ao mesmo tempo que a AT acompanhe a criança em diferentes momentos do dia, auxiliando no desenvolvimento de importantes habilidades identificadas nos atendimentos clínicos, levando estes para o ambiente escolar.

5.1.2 A escola e a garantia de acesso, permanência e aprendizagem: compreensão dos professores sobre Inclusão escolar, AEE e ABA.

A inclusão escolar dos estudantes da educação especial resulta de um longo processo de discussões e disputas teóricas e ideológicas. No Brasil, a inclusão é pautada por políticas públicas estruturantes, exigindo das redes de ensino públicas e privadas um ambiente, uma concepção e práticas pedagógicas inclusivas.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146, de 6 de julho de 2015, no seu artigo 27 considera:

> A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

A educação é compreendida como um direito fundamental, por meio do qual todos devem ter asseguradas oportunidades para o seu pleno desenvolvimento. Nesse contexto, a escola, por intermédio de seus professores, constitui-se como um espaço e tempo privilegiados para a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades. No entanto, a efetivação desse direito exige do corpo docente uma atuação cada vez mais complexa e

multifacetada, especialmente no atendimento, com equidade, às demandas da inclusão na Educação Especial. Quando questionadas a respeito da importância da inclusão e a nota que dariam para o processo de 0 a 10, as professoras afirmaram:

> Acredito que depende da criança e do nível de suporte. Voltando o olhar para a interação, a nota é 10. No entanto, quando pensamos no aspecto cognitivo e na aprendizagem de uma criança que se mostra agitada e agressiva em sala de aula, acredito que isso dificulta a sua inclusão e o aprendizado dos demais. Por vezes, esse comportamento pode atrapalhar, fazendo com que o aluno precise se retirar da sala para se acalmar. Nesse sentido, um certo suporte é possível, mas, por conta de tais situações, pode vir a surgir uma falsa inclusão. Nesses casos, o tempo de aula regular precisa ser adaptado. No ano passado, por exemplo, eu tinha um estudante que, assim que começávamos a observar características de cansaço, orientávamos a ir para casa. Isso era feito justamente para não criar uma aversão à sala de aula. Portanto, por esse lado, observo que esse tipo de inclusão, com adaptações de tempo, é positivo. (Antonella, entrevista, 2026)

> 10. Porque não é possível trabalhar em sala de aula se não acontecer essa inclusão. (Luísa, entrevista, 2026)

> Eu acho que depende. No caso do ano passado foram 10, mesmo cada um tendo sua particularidade, eles conseguiam estar muito bem incluídos e adaptados, mas tem casos que vejo que não flui. Acredito que tudo depende do estudante, pois tem casos mais tensos tanto para a criança quanto para a turma como os gritos, agressividades, aí eu acho mais complicado. Por exemplo, nesses casos, eu acho que o tempo escolar deveria ser reduzido, visto que isso pode cansar o estudante. (Valentina, entrevista, 2026)

Os recortes apresentam uma convergência importante na compreensão da inclusão, mas também revelam diferenças no modo como cada professora interpreta seus objetivos, possibilidades e limites de suas crianças na sala de aula. Nos relatos, aparece a ideia de que a escola precisa adaptar sua organização às necessidades do estudante, especialmente em relação ao tempo de permanência na escola. Um ponto bastante significativo é que todas consideram a flexibilização do tempo escolar como uma prática inclusiva.

Antonella apresenta uma compreensão mais marcada pela tensão entre inclusão, aprendizagem e comportamento. Seu discurso começa reconhecendo a inclusão pela dimensão da interação, “a nota é 10”, mas, quando passa para o aspecto cognitivo e pedagógico, evidencia dificuldades. Ela chama atenção para situações em que a agitação e a agressividade podem interferir tanto na aprendizagem da própria criança quanto na dos demais alunos. A inclusão parece depender de determinadas condições e níveis de suporte. Quando essas condições não são suficientes, a inclusão é adjetivada como “falsa inclusão” e não como uma exclusão, indicando assim que simplesmente manter a criança na sala regular não garante que ela esteja efetivamente incluída.

Evidencia-se a necessidade de a instituição escolar gerenciar o tempo e a permanência do aluno no ambiente pedagógico, para além das adequações curriculares. Essa medida visa

mitigar a sobrecarga externa associada aos estudos, a qual corre o risco de promover a exclusão escolar em detrimento da inclusão.

> A percepção do tempo é um processo neurocognitivo e sensorial complexo, que envolve a integração de informações auditivas, visuais e proprioceptivas. Para crianças neurodivergentes, especialmente aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) [...] essa percepção pode estar alterada, modificando a forma como experimentam a passagem e o controle do tempo. (Andrade, I.; Andrade, J., 2025, p. 19)

Antonella deixa um exemplo, que acreditamos ser válido, que no ano de 2025, quando observava que um de seus estudantes apresentava cansaço e sobrecarga extrema por conta de demais terapias, solicitavam à família a liberação para ir para casa para que assim não criasse aversão ao ambiente escolar e sala de aula.

Para além da sala de aula, as crianças podem ter matrícula na Sala de Recursos Multifuncional (SRM), na qual é ofertado o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Segundo Silva e Mendes (2021, p. 54) " [...] a presença de uma equipe interdisciplinar em redes de ensino tem sido apontada pela literatura como uma importante fonte de suporte na construção de escolas mais inclusivas". Ao analisar o contexto da escola e dialogar com Hanna e Gabriela, ambas professoras do AEE, destaca-se que há um número significativo de matrículas, fato que reforça um número reduzido de atendimentos para cada estudante. Nesse sentido, reconhecem que apenas um atendimento especializado semanal não oferece o suporte necessário ao desenvolvimento integral da criança.

Porém, no contexto desta instituição, as crianças realizam múltiplas intervenções terapêuticas. Se por um lado, existem dificuldades operacionais da instituição para oferecer o serviço, estes estudantes frequentam inúmeros serviços ofertados na saúde e fora da instituição de ensino. "Segundo a professora Gabriela, os estudantes realizavam diferentes intervenções, conforme relatado na entrevista: "A maioria dos estudantes faziam ABA, Fonoaudióloga e Terapia Ocupacional". Já segundo a professora Hanna, seus alunos fazem atendimentos com "fonoaudiologia, ABA, psicomotricidade, fisioterapia, atendimento psicológico e neuromodulação transcraniana. Os estudantes da rede particular fazem quase todas as terapias disponíveis"

Diante da diversidade de intervenções realizadas, as professoras ressaltam a importância da articulação e do diálogo frequente entre a escola e os diferentes profissionais que acompanham os estudantes, tanto da área clínica quanto pedagógica. Essa comunicação possibilita maior alinhamento entre os objetivos, as estratégias e os manejos adotados,

favorecendo a continuidade das intervenções e contribuindo para que o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança ocorra de maneira mais integrada e tranquila.

As professoras concordam que o AEE é uma das áreas fundamentais no ambiente escolar para que a criança com deficiência, TEA, altas habilidades ou superdotação possa desenvolver as suas habilidades, pertencer ao espaço e participar coletivamente. Além disso, destacam que a atuação do professor do AEE e do profissional de apoio também é romper com o estigma e preconceito dos colegas. Nesse sentido, a professora Hanna destaca que quando realizado um Atendimento Educacional Especializado corretamente, isto é, dando o suporte em sala de aula, dialogando com a comunidade escolar, com demais terapeutas e realizando a estimulação individualizada da criança, o impacto é significativo.

Conforme Oliveira, Ferreira e Moraes (2026, p. 267), “trabalhar de forma colaborativa se pode criar um ambiente mais atraente em aprendizagens diferenciadas no contexto acadêmico, com reflexo social, tanto para estudantes com ou sem deficiências, quanto aos professores envolvidos na inclusão escolar.”. A articulação do ensino colaborativo exige diálogo entre os professores, tempo para efetivação dos planejamentos.

Para a professora Hanna essa é uma das dificuldades, pois são inúmeras crianças que têm horários de atendimento e demandas do profissional especializado. Além disso, ela também salienta que muitas vezes os planejamentos coletivos também são prejudiciais, dado que muitas vezes se torna impossível sentar-se e dialogar com calma com os professores regentes. Conforme Santos (2024, p. 1015),

> No entanto, a realidade muitas vezes revela dificuldades na implementação de estratégias conjuntas devido à falta de comunicação, recursos insuficientes, e a sobrecarga de trabalho que recai sobre os profissionais envolvidos. Esses desafios são amplamente reconhecidos no contexto do AEE em geral, onde a falta de tempo e a elevada demanda por atendimento individualizado tornam a colaboração um objetivo difícil de alcançar.

Ainda seguindo essa reflexão, a professora Gabriela destaca outra dificuldade: a ruptura dos atendimentos por parte dos estudantes. A ruptura, interrupção temporária, interrompe o acompanhamento do desenvolvimento da criança, a organização do AEE e o desenvolvimento de determinada habilidade. A partir da fala das professoras do AEE, podemos observar que os estudantes possuem a oferta do AEE, porém o acesso ao serviço depende da família, pois é ela que define se a matrícula, bem como se a participação, ocorre ou não.

Para além deste serviço, como mencionado, muitas crianças têm acesso a outras terapias, como destacado pelas professoras. O diálogo constante com demais profissionais possibilita a

identificação das defasagens pedagógicas, comportamentais e sociais. Neste sentido, questionamos as professoras se realizaram cursos em outras áreas, para além da educação.

Segundo as professoras do AEE, necessidades diante dos atendimentos realizados no AEE e as demandas dos estudantes, impulsionaram a buscar formação na área de Análise do Comportamento Aplicada (ABA). Hanna relata que fez apenas uma formação, além de realizar leituras constantes sobre o assunto. Já a educadora Gabriela relata ter cursos voltados para Análise do Comportamento Aplicado e Atendente Terapêutica (AT), reconhecendo que conhece os benefícios da ABA e do AT.

> Sim. Fiz um curso de ABA e um curso de AT - Atendente Terapêutico, então conheço os benefícios do ABA, assim como de AT. (Gabriela, entrevista, 2026)
>
> Eu fiz apenas uma formação online em ABA. Além disso, também li alguns textos que me dão suporte, mas não me aprofundei muito. (Hanna, entrevista, 2026)

É preciso destacar que o ABA é desenvolvido em clínicas, por profissionais com formação específica, a partir de princípios da aprendizagem comportamental que visam desenvolver habilidades de comunicação, interação social, autocuidado e redução de comportamentos que causam prejuízo funcional especialmente em crianças, jovens e adultos com TEA. Porém, em algumas situações, quando ocorre a interlocução entre os professores e a clínica que atua com ABA, orientações passam a ser observadas pelos professores.

As professoras, sem perceber, encontram-se na intersecção entre o clínico e o educacional. A fala da professora Hanna reforça essa observação. Pois possui formação na área, que segundo ela, possibilita identificar comportamentos, observar e escolher os devidos reforçadores tanto para extinção ou para conservação de determinado comportamento e/ou habilidade. Vale ressaltar que a descrição da professora está relacionada à teoria de Skinner (1953), que descreve a tríade ABC - *Antecedent, Behavior and Consequence*[15], isto é, "antecedente é aquilo que acontece antes de qualquer comportamento. O comportamento é o retorno ao antecedente e a consequência é o que acontece depois do comportamento" (Almeidas e Bentes, 2019, p. 29). Além disso, a educadora Gabriela destaca a importância de identificar os estímulos utilizados, sendo eles positivos ou negativos. A profissional salienta que:

> Eu acho que existem vários pontos positivos que podemos trabalhar no AEE. Eu gosto muito de trabalhar na linha da criança fazer determinada proposta e ganhar uma recompensa/reforçador. em contrapartida, não gosto do ABA quando o reforçador é uma comida, mas no restante gosto muito. Gosto de ver o que antecede determinado comportamento, qual o manejo do professor após determinada crise. Isso eu gosto bastante. (Gabriela, entrevista, 2026)

[15] Traduzido para o português: Antecedente, Comportamento e Consequência

Com base na resposta da educadora, Santos e Leite (2013, p. 11) afirmam que:

> O reforçamento positivo é geralmente definido como o fortalecimento de uma resposta devido à apresentação de determinado estímulo a ela contingente; já o reforçamento negativo consiste no aumento na frequência de uma resposta por causa da remoção contingente de um estímulo.

Também é importante destacar que as professoras foram questionadas sobre o uso do reforço positivo e sobre sua contribuição para a aceleração ou consolidação da aprendizagem de estudantes com TEA. Nesse sentido, os reforçadores, quando utilizados de maneira adequada e intencional, podem favorecer a aquisição e a manutenção de habilidades e comportamentos desejados. Entretanto, seu uso inadequado ou excessivamente sistemático pode produzir respostas mecânicas, fazendo com que a criança passe a realizar determinadas ações apenas em função do reforço, sem necessariamente favorecer uma aprendizagem significativa e autônoma.

Com relação à professora Hanna, ela destaca que o uso de reforços pode acelerar a aprendizagem, visto que essa estratégia, por si só, não tem o poder de consolidá-la. A professora ainda salienta que observa o reforço positivo muito atrelado à conquista afetiva, isto é, afeto no estímulo ao interesse da criança, assim como na relação com o professor.

> Eu acho que acelera, pois esses recursos sozinhos não têm o poder de consolidar, mas têm o poder de acelerar. Vejo o reforço positivo muito atrelado à conquista afetiva, ou seja, o afeto naquilo em que o aluno tem interesse e na relação professor-aluno. É assim que encaro esses recursos positivos. (Hanna, entrevista, 2026).

Além disso, para identificar melhor como o ABA é visto dentro do ambiente escolar, perguntamos à educadora Hanna quais eram as barreiras identificadas ao utilizar os princípios do ABA nas instituições de ensino. A professora ressalta que, atualmente, a ABA apresenta um olhar predominantemente clínico, não sendo igualmente reconhecida como uma abordagem que pode contribuir para o contexto escolar.

> Hoje, vemos a ABA muito mais como uma estratégia clínica do que como uma estratégia escolar, e acredito que essa seja uma barreira. Outra dificuldade é entender que os registros precisam ser feitos; ou seja, tudo tem que ser registrado e não ficar apenas na memória. Aquelas tabelas de acompanhamento da ABA e os registros são vistos como uma barreira atitudinal, pois as pessoas não entendem que eles são importantes e que contribuiriam muito. Acho que a principal barreira é a atitude em compreender a importância desses registros. Quando registramos e olhamos de fora, conseguimos ter um histórico semanal ou quinzenal, o que permite ir formalizando o comportamento e fazendo uma análise melhor. (Hanna, entrevista, 2026).

Hanna traz para o debate uma questão interessante. A ABA, a partir das suas fundamentações teóricas, entende que a operacionalização dela é clínica, deve ser desenvolvida por profissionais com formação específica e supervisionados por outro profissional. Em contrapartida, a educadora Gabriela destaca que além da dificuldade com os registros, uma vez que os professores auxiliares/monitores não possuem tal formação e o preenchimento pode ser

algo muito amplo, a escola não precisa realizar os apontamentos a todo o momento. O que é considerado importante é que o professor auxiliar saiba o que está sendo desenvolvido nas sessões ABA e que a escola siga o mesmo padrão.

Dessa forma, a partir das entrevistas, observa-se que a escola oferta AEE, busca o trabalho colaborativo e dialoga com as orientações clínicas, especialmente, advindas das equipes que oferecem os serviços de ABA. Para responder aos objetivos propostos, emergiu a categoria a seguir, denominada "Alfabetização das crianças com TEA", a qual se dedica a aprofundar as discussões sobre a articulação teórica e prática dessas duas vertentes na percepção dos docentes entrevistados.

5.1.3 Alfabetização das crianças com TEA

A análise dos dados desta pesquisa deve considerar o contexto em que estão inseridos os estudantes participantes, uma vez que as experiências escolares não se desenvolvem de forma isolada. As crianças e os jovens que frequentam a instituição na qual atuam as professoras participantes da pesquisa, em sua maioria, possuem acesso a diferentes serviços e acompanhamentos especializados para além do espaço escolar, incluindo terapias e outros atendimentos que podem contribuir para seu desenvolvimento e para o processo de aprendizagem.

Nesse sentido, é necessário considerar que as condições de acesso a esses serviços não são homogêneas entre os estudantes e podem estar relacionadas às condições socioeconômicas de suas famílias. Dessa forma, aspectos sociais e econômicos constituem elementos relevantes para a compreensão das diferentes experiências de escolarização e das condições de aprendizagem apresentadas pelos estudantes, devendo ser considerados na interpretação dos resultados desta pesquisa.

Destacamos ainda que as três professoras regentes entrevistadas, Luísa, Antonella e Valentina, atuaram como professoras regentes no ano de 2025, tinham em sua sala de aula estudantes com TEA, e estes realizavam intervenção ABA no contraturno. Dessa forma, o relato da professora Luísa vai ao encontro da situação vivenciada por muitas instituições de ensino e professores: vários estudantes do público da educação especial em sala de aula. Na situação relatada pela professora, sua sala de aula tinha no ano de 2025 o número adequado de estudantes, sendo composta por duas crianças público da educação especial.

A professora destaca que contou com o auxílio de duas professoras auxiliares ao longo do ano letivo. No entanto, foi necessária a substituição de uma delas, em razão do vínculo de

apego estabelecido por um dos estudantes com TEA, cuja ausência ou atenção direcionada a outros estudantes desencadeava episódios de desregulação em sala de aula.

A decisão pela troca da profissional foi tomada de forma articulada, a partir do diálogo entre a professora, o profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a psicóloga clínica e a família do estudante, evidenciando a importância da atuação conjunta entre os diferentes profissionais envolvidos no processo de inclusão. Sendo assim, "promover a inclusão significa, sobretudo, uma mudança de postura e de olhar acerca da deficiência. Implica quebra de paradigmas, reformulação do nosso sistema de ensino para a conquista de uma educação de qualidade." (Filho; Lowenthal, 2013, p. 136).

Goergen (2013, p. 37) ainda afirma que "ao acompanhar uma criança no espectro autista, não só a equipe de profissionais deve estar sintonizada com os pais e o paciente, mas também o contato com a escola onde a criança e ao adolescente estão incluídos deve ser constante.". Dessa forma, percebemos que a inclusão educacional exige que se tenha um olhar minucioso perante o estudante em todos os campos de desenvolvimento, incluindo as habilidades socioemocionais.

Com relação à professora Valentina, no diálogo, ela destaca que no ano de 2025 havia quatro estudantes do público da educação especial, sendo quatro com TEA e um quinto estava no processo de avaliação, porém a família apresentava resistência em entregar a documentação. Apesar dos avanços quanto ao diagnóstico precoce, em algumas situações, conforme os estudos de Semensato e Bosa (2013, p. 82) "O autismo, em virtude de sua etiologia pouco definida, pode suscitar nos pais confusão, mistério e a necessidade de busca do significado do que está acontecendo. [...] Essa dificuldade no diagnóstico do autismo pode gerar nos pais tendência a se culparem [...]." ou por vezes questionar a necessidade de diagnóstico.

Mesmo com a dificuldade mencionada e as demandas específicas de cada um dos estudantes, a professora Valentina destaca que tinha o apoio de dois profissionais de apoio. Do mesmo modo, por fim, a professora Antonella ressalta que no ano anterior, ou seja, 2025, tinha 3 estudantes com TEA em sua turma, assim como dois profissionais de apoio na mediação das propostas.

Ao observar o quantitativo de estudantes do público da educação especial, especialmente de estudantes com TEA, além de profissionais de apoio nas salas, podemos indicar que talvez a escola tenha construído uma relação de confiança com a comunidade escolar ao garantir os profissionais qualificados, o diálogo e a difusão de uma concepção inclusiva de educação. Isso repercute no significativo número de matrículas de estudantes com TEA e deficiências na instituição.

Para além do acesso e da permanência na escola, é fundamental considerar a garantia do acesso aos conhecimentos escolares e às oportunidades de aprendizagem. Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o processo de alfabetização assume especial relevância, constituindo-se como uma dimensão importante do percurso escolar dos estudantes e uma preocupação compartilhada por professores e famílias.

Nesse sentido, as professoras foram questionadas sobre o processo de alfabetização dos estudantes participantes da pesquisa, buscando compreender se já haviam desenvolvido conhecimentos relacionados à leitura e à escrita e de que maneira acompanhavam e registravam seus avanços ao longo desse processo.

A professora Antonella destaca que, entre os três estudantes acompanhados, um já se encontrava alfabetizado. Esse estudante, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), passou por uma nova avaliação na metade do ano letivo, na qual foram identificadas altas habilidades na área acadêmica. Em relação ao segundo estudante, a professora relata a presença de comportamentos que dificultavam a interação social e o processo de aprendizagem, contudo, com suporte do profissional de apoio, ele conseguia realizar as atividades propostas. O terceiro estudante, também diagnosticado com TEA, era não verbal e ainda não havia desenvolvido a escrita e leitura.

Neste caso, em específico, a professora destaca que habilidades que antecedem a alfabetização precisavam ser estimuladas sem esquecer o conteúdo proposto para a série. Para tanto, Antonella utilizava em sala de aula jogos e materiais sensoriais, pois os estudantes:

> [...] necessitam de estímulos para desenvolver sua aprendizagem, visto que pode utilizar jogos, brincadeiras, atividades de montagem e atividades em que todo o grupo participe, com fins de promover uma interação social, pois, sabe-se que o processo de ensino e aprendizagem se inicia primeiramente na troca com o outro [...] (Silva; Souza, 2022, p.20).

A professora Valentina destaca que em sua turma do ano de 2025, apenas um dos estudantes com TEA era alfabetizado. Com relação aos demais estudantes do público da Educação Especial, salienta que desenvolvia as atividades conforme as possibilidades de cada estudante. Além disso, também relata que por vezes precisava utilizar atividades mais lúdicas, mas leva em consideração que o ano de 2025 foi diferenciado, uma vez que não precisou fazer grandes adaptações.

Por fim, a professora Luísa diz que de seus dois estudantes, um já era alfabetizado e outro não. Com relação ao acompanhamento dos avanços de aprendizagem, a educadora ressalta que realizava a monitoria em tempo integral das propostas apresentadas, assim como fazia no período regular alguns atendimentos individualizados. De acordo com Dias, Santos e

Abreu (2021, p. 11) “a utilização de formas alternativas e individualizadas no ensino, favorecerá o atingimento dos objetivos escolares almejados, adequando-se as especificidades sensoriais, comportamentais, comunicativas e cognitivas do indivíduo”.

Dessa forma, observa-se que o estudante, além das intervenções realizadas no AEE, também precisa de suporte contínuo da professora regente no período regular de aula. A presente subcategoria evidenciou que a alfabetização ocorre em algumas situações e os professores têm suporte dos profissionais de apoio em sala de aula, buscam diálogo com diferentes profissionais para a concretização da habilidade.

5.2 Prática Baseada em Evidências: intersetorialidade entre a clínica e a educação

A presente categoria articula os dados coletados acerca da Prática Baseada em Evidências (PBE) no contexto clínico, especialmente no que se refere à Análise do Comportamento Aplicada (ABA), com as percepções dos profissionais que atuam no contexto escolar. Busca-se compreender de que maneira os professores entendem as orientações provenientes do acompanhamento clínico e como essas orientações são apresentadas, interpretadas e incorporadas às práticas pedagógicas desenvolvidas com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Nesse sentido, a análise considera não apenas a presença da ABA no contexto clínico, mas também a relação estabelecida entre os profissionais da saúde e da educação, uma vez que a articulação entre esses diferentes contextos pode favorecer a continuidade das intervenções e a utilização de estratégias coerentes com as necessidades educacionais de cada estudante. A partir dos relatos dos participantes, procura-se identificar como essas orientações são compreendidas pelos professores, quais conhecimentos possuem sobre os princípios da ABA e de que forma estabelecem relações entre as recomendações clínicas e o trabalho pedagógico realizado no cotidiano escolar.

5.2.1 Princípios da ABA e suas contribuições no processo de alfabetização

A criança com TEA, por vezes, tem uma agenda com inúmeras atividades clínicas. Segundo a professora Antonella, todos os seus alunos com TEA realizavam intervenções com profissionais do ABA. Alguns tinham horas a mais e outros a menos, conforme orientação da supervisão psicológica. Os alunos da professora Valentina, da turma no ano de 2025, apenas um realizava a intervenção. Já a professora Luísa, na sua turma de 2025, especificamente os estudantes com TEA, também usufruíam da terapia ABA.

Também perguntamos se as educadoras tinham contato constante com os supervisores, isto é, com os psicólogos. As professoras Luísa e Antonella destacam que sim, tinham muito contato com a psicóloga e demais profissionais externos que faziam o acompanhamento de seus estudantes. Em contrapartida, a professora Valentina sinaliza que não tinha diálogo com supervisor/psicólogo ABA durante as atividades letivas. Provavelmente, nesta situação, os profissionais optaram por ater-se na clínica evidenciando diferentes formas de conduzir a intervenção ABA.

Dessa forma, vale considerar que muitas vezes, levando em consideração as características e limitações da criança que realiza a intervenção ABA, sem a supervisão adequada, muitas podem ser as dificuldades na generalização e manutenção de habilidades já desenvolvidas.

> A aplicação das estratégias ABA transcende o ambiente clínico e se mostra fundamental no contexto educacional, especialmente no que tange à inclusão escolar de alunos autistas e com outros transtornos do neurodesenvolvimento. A escola é um dos principais ambientes para a generalização das habilidades aprendidas em terapia. A aplicação das estratégias da ABA na educação permite o ensino de Habilidades Acadêmicas: estratégias comportamentais são utilizadas para o ensino da leitura, escrita, e matemática, adaptando o currículo de forma sistemática para o aluno atípico. (Silva, 2025, s.p).

É preciso destacar que a compreensão de muitos estudiosos da ABA é que ela é uma prática essencialmente clínica. Porém, as habilidades desenvolvidas ultrapassam o contexto clínico e podem ser generalizadas. Por outro lado, alguns profissionais entendem que os princípios da prática podem ser incorporados no contexto educacional. As contradições que perpassam a ABA influenciam de algum modo na prática dos professores que têm os seus alunos com atendimento clínico nesta área.

Sendo assim, perguntamos para a professora Luísa qual era a sua concepção a respeito dessa intervenção. A educadora destaca que entende que a ABA está mais voltada para o desenvolvimento da habilidade do brincar funcional e a partir da generalização dessa habilidade, passam a ser desenvolvidas outras competências.

> Entendo que seja mais voltado para o desenvolvimento do brincar e através disso desenvolver outras habilidades. Posso dizer que não tenho uma opinião ou compreensão concreta ainda sobre isso, mas sei que o embasamento teórico é extremamente necessário e importante. Ainda tenho dúvidas de como aplicar o ABA. (Luísa, entrevista, 2026).

A professora Valentina destaca que em sua concepção, a ABA é uma terapia realizada no contraturno e que foca em habilidades específicas, visando a autonomia diária da criança, autonomia essa essencial para que a criança com TEA tenha uma vida de qualidade.

> Compreende-se que a ABA apresenta muitos ganhos para as crianças com TEA, por ser capaz de fazer com que elas aprendam e ampliem repertórios comportamentais importantes e habilidades necessárias para o seu desenvolvimento e autonomia, ainda que estas possuam dificuldade em aprender (APA, 2013, apud, Sousa et al., 2020, p. 121).

Por fim, a professora Antonella destaca que a Análise do Comportamento Aplicada é uma extensão da escola, assim como a escola é uma extensão da ABA, ou seja, tudo que é reforçado nos momentos de terapias individuais são reforçados na escola e tudo que é reforçado na escola também é reforçado nas terapias.

Perguntamos se, na prática pedagógica, tiveram alguma orientação ou inspiração da intervenção ABA em seus planejamentos e qual tipo de apoio consideram essencial para utilizar a Análise em sala de aula. Dessa forma, a professora Luísa diz que foi orientada e que em suas aulas, com as crianças com TEA, usufruía dos reforços positivos, ensino estruturado e o encadeamento de tarefas.

Com relação ao apoio, a professora diz ser essencial a presença do profissional de apoio, assim como recursos, visto que, por vezes, sem os materiais adequados, o desenvolvimento pode apresentar defasagens. Nesse sentido, observa-se que por conta dessa "escassez" e pela alta demanda atual diante dos professores, Tognette, Santos e Silva (2023, p. 401) afirmam que

> [...] no cotidiano escolar a falta de recursos é um aspecto comum aos educadores obrigando os mesmo a utilizar da criatividade para tornar o ensino efetivo e atrativo aos alunos, adaptando materiais de baixo custo, confeccionados por eles próprios com material EVA, tampinhas, papéis, dentre outros.

Luísa também expressa a necessidade de espaços nos quais seja possível ter um olhar individualizado para a criança, uma vez que em sala de aula, muitos podem ser os estímulos distratores. Valentina, professora do primeiro ano em 2025, ressalta que, quando tinha orientação, utilizava sempre como estratégias os reforços positivos e a rotina estruturada. Além disso, também enfatiza que a presença do profissional de apoio se torna primordial, porém é necessário que esse profissional tenha formação para atuar diretamente com a criança com o Transtorno do Espectro Autista. A compreensão da professora dialoga com Gomes; Mendes (2010):

> [...] para que esses profissionais de apoio sejam capazes de mediar as relações da criança no meio escolar, auxiliar na interação social, autonomia e aprendizagem, é necessário que haja capacitação e supervisão constantes, senão corre-se o risco do auxiliar torna-se apenas um cuidador, perdendo as funções educacionais que ele deveria ter para que o aluno com autismo participe ativamente do processo escolar. (p. 392).

A partir dessa reflexão, se torna imprescindível que a escola selecione minuciosamente os profissionais de apoio, assim como observe os possíveis perfis, dado que por vezes a

relação/conexão entre professor e estudante se torna base para a aprendizagem. A professora Antonella ressalta que em suas práticas utiliza muito de aspectos voltados para a socialização, brincadeiras (trocas de turno), limites e reforços positivos.

Com relação ao apoio, a professora ressalva que as instituições de ensino oferecem um repertório grande de formações, mas organizações voltadas para essa pauta, ou seja, ABA, muitas vezes não são oferecidas mesmo a demanda estando cada vez mais crescente. Por conta da falta de suporte, muitas vezes os professores para conseguirem desenvolver e aprimorar suas práticas docentes passam a buscar sozinhos esse tipo de formação.

De acordo com Nunes, Azevedo e Schmidt (2013, p. 563) "[...] ter um aluno com autismo é percebido como um 'desafio', que instiga o docente a, sozinho, investir em uma formação profissional continuada.". Sendo assim, essa falta de suporte nos faz refletir sobre a necessidade de as esferas maiores das instituições de ensino buscarem profissionais adequados e formados para formações e orientações de seus professores.

Também dialogamos com as professoras e levantamos a reflexão sobre como acreditam que os princípios da Análise do Comportamento Aplicada podem auxiliar no processo de alfabetização. Nesse sentido, as professoras Antonella e Valentina destacam que a intervenção pode auxiliar em diferentes áreas, dado que passa a se tornar uma extensão da aprendizagem.

A professora Luísa ressalta que os princípios da Análise, quando utilizados corretamente, podem auxiliar na assimilação de imagem e escrita, além de diferentes estratégias que utilizem o ensino sistemático para desenvolver a memorização e generalização. Além disso, destacam a necessidade de utilizar elementos da vida diária da criança e a partir disso usufruir dos fundamentos da ABA. A partir dos estudos de Cooper, Heron e Heward (2020 apud Silva, 2025, s.p) "a manipulação sistemática desses princípios é o que confere à ABA seu rigor científico e sua eficácia na promoção de mudanças comportamentais socialmente significativas".

Com relação ao avanço da aprendizagem, também perguntamos para as professoras se observam um desenvolvimento significativo a partir da utilização de reforçadores e atenção individualizada. As professoras Antonella e Luísa destacam que sim, uma vez que ao criar uma conexão de afeto com a criança, o processo de aquisição de diferentes habilidades pode ser mais assertivo. Trazem o exemplo de uma de suas estudantes em que no início do ano letivo de 2025, tinha como característica a autoagressão. Nesses momentos, a professora destaca que mudavam o foco do comportamento, evitando reforço.

> No início essa criança costumava se bater muito e então fomos entendendo esses comportamentos. Então conseguimos entender que dizer o não podia ser um reforço

> para que esse comportamento se repetisse. Então mudávamos o foco do comportamento. Também usávamos o reforço como recompensa após finalização de propostas. (Luisa, entrevista, 2026).

Com relação ao reforço positivo, Alvez (2022, p. 2) afirma que

> A análise do comportamento aplicada (ABA), auxilia na aprendizagem do aluno trabalhando com os reforços positivos, método mais eficaz e conhecido como 'aprendizagem sem erro'. Este sistema envolve o alerta precoce e imediato do alvo, de modo que a resposta do aluno seja correta. Uma vez que o aluno esteja familiarizado com o comportamento alvo, de modo que a resposta do aluno esteja correta.

Para finalizar, buscamos entender qual a percepção das professoras com relação ao processo de alfabetização e se a Análise do Comportamento Aplicada acelera ou facilita tal percurso. Dessa forma, Antonella, Luisa e Valentina enfatizaram que, através de sua experiência em sala de aula, observam que acelera.

Através dos apontamentos feitos pelas professoras, observamos que todas utilizam alguns fundamentos da ABA, mas também é necessário compreender quais são os recursos e métodos mais eficazes utilizados em sala. A partir disso, a professora Antonella e Luísa enfatizam que utilizam muitos recursos visuais e que, em sala, com os estudantes no ano letivo de 2025, utilizaram o método fônico. Conforme Oliveira e Albuquerque (2021, p. 251):

> [...] o método fônico é inteligente, lúdico e nada mecânico. Nesse sentido, as crianças neurotipicas acabam sendo bem alfabetizadas em quatro ou seis meses, quando passam a ler textos cada vez mais complexos e variados e com as crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem, o tempo é maior, no entanto é eficaz.

Vale considerar que esse pode ter sido um método isolado e que teve resultados significativos, uma vez que a professora buscou diferentes estratégias para desenvolver o processo de aquisição de leitura e escrita de seus estudantes. Além disso, Antonella ressalta que com relação às suas adaptações, utiliza materiais concretos e sempre busca pelo lúdico. Ainda destaca que o mais importante seria a criança iniciar o processo de alfabetização, independentemente do nível de suporte, a partir da identificação e associação da letra bastão, dado que observa que muitas crianças avançam para a letra cursiva não tendo a generalização dessa habilidade.

> A EXPLORAÇÃO da letra 'bastão' no início do processo de alfabetização proporciona várias vantagens às crianças: facilita o acesso rápido às mensagens da sociedade, melhora a discriminação dos sinais gráficos, é menos variável e requer um desenvolvimento motor menos avançado. (Peres, 2025, s.p).

Sendo assim, a partir de uma longa análise, observamos que as professoras utilizaram, no ano de 2025, e ainda utilizam estratégias fundamentadas na Análise do Comportamento Aplicada, no processo de ensino de seus estudantes.

5.2.2 O que dizem os professores do AEE sobre ABA, TEA e alfabetização.

A partir da coleta de dados dos professores do AEE, buscamos responder à pergunta inicial. Ambas as educadoras destacam que o ABA tem grande contribuição para as habilidades pré-acadêmicas. A educadora Hanna ainda destaca que se a criança não possui a habilidade de atenção, troca de turno ou até mesmo o ato de se sentar, tais defasagens podem impactar nesse processo.

> Consideramos habilidades pré-acadêmicas aqueles comportamentos esperados em estudantes como: seguir instruções orais, atentar-se ao professor, cooperar, trabalhar em grupo, solicitar auxílio, aguardar a sua vez, dentre outros. Todos esses comportamentos precisam ser ensinados como base para a implementação de habilidades mais complexas. (Barreto et al. 2022, p. 102).

Nesse sentido, observa-se que a Etapa da Educação Infantil também é um estágio fundamental para o processo de alfabetização. Além disso, deve-se levar em consideração a necessidade de um olhar atento para a criança com o Transtorno do Espectro Autista, uma vez que esta, por vezes, pode apresentar dificuldade ou atraso no desenvolvimento das habilidades. Sendo assim, a professora Gabriela destaca a necessidade de a ABA estar presente como forma de intervenção desde o momento em que a criança recebe o diagnóstico, uma vez que tais competências citadas pela professora Hanna, podem também ser trabalhadas antes mesmo de chegar na etapa de escolarização.

Ainda em conversa com a professora Gabriela, dialogamos e procuramos identificar como e quais estratégias com base na Análise são utilizadas para favorecer a aquisição de leitura e escrita. A professora destaca que para esse processo nunca utilizou esses princípios para a alfabetização, visto que utiliza com frequência para o desenvolvimento de habilidades comportamentais. De acordo com Fazzio (2012, p.15)

> [...] atentar para as dificuldades e facilidades da criança em aprender. Tudo deve ser planejado de acordo com o estilo de aprendizagem de cada criança, demonstrado pelos dados. Os dados são registros de como a criança está respondendo a cada programa; por exemplo se ela acertou ou errou perguntas, se precisou de ajuda, de quanta ajuda precisou, quantos dias ou tentativas demorou para aprender certa habilidade.

A professora Hanna destaca que é de suma importância também trabalhar com atividades e propostas que partam do hiperfoco da criança, utilizando a estimulação para que o estudante queira aprender. Conforme Mattos e Lione (2023, p. 17) “movimentação excessiva das crianças com TEA dificulta sua concentração, porém, quando se interessam por algo, concentram suas energias psíquicas de forma prazerosa por um longo tempo, denominado de hiperfoco.”

A professora ainda cita um exemplo. Determinado estudante não havia desenvolvido as habilidades de leitura e escrita, e após a investigação de seu hiperfoco, desenho animado *He-Man*, foram explorando as devidas competências. Atualmente o estudante está alfabetizado. A professora Hanna salienta que esse processo também é Análise do Comportamento Aplicada.

Sendo assim, Hanna enfatiza a relevância e necessidade de a consciência fonológica também ter atenção especial, uma vez que essa habilidade precisa ser desenvolvida de forma minuciosa, principalmente com crianças com o Transtorno do Espectro Autista.

> A importância da consciência fonológica para aprendizagem da língua escrita, já que para a criança aprender a ler e escrever no sistema de escrita alfabético é necessário a percepção da relação grafema-fonema. Para isso, são fundamentais as habilidades em identificação, análise, síntese e manipulação dos componentes fonológicos em níveis silábico e fonêmico, que compõem a consciência fonológica. (Rosal et al, 2016, p.75)

A professora ainda salienta que por vezes a consciência fonológica, principalmente a discriminação auditiva e visual não é vista como uma habilidade da alfabetização e por essa competência passar despercebida, acaba por impactar no processo de aquisição de leitura e escrita. Seguindo nessa linha, a professora Gabriela também afirma em suas respostas que tais competências devem ser desenvolvidas antes mesmo de a criança chegar no 1º ano, ou seja, na etapa de alfabetização.

Realizar intervenções clínicas e escolares pensadas na singularidade e tempo da criança, principalmente no estudante com TEA, faz com que, como colocado anteriormente, a aprendizagem ocorra integralmente. Nesse sentido, perguntamos quais são os recursos e adaptações indispensáveis para a alfabetização dessas crianças. A professora Gabriela destaca que utiliza material visual, elemento este que facilita a aquisição de informações. Além disso, ressalta que tem em suas práticas os painéis de previsibilidade, estratégia essa que diminui a ansiedade da criança, uma vez que ao identificar o que vai acontecer no período regular de aula, pode levá-la a se concentrar mais. Conforme Pereira e Sousa (2023, s.p).

> A rotina e a previsibilidade desempenham um papel fundamental no desenvolvimento e aprendizagem de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ter um ambiente seguro e previsível pode ajudá-los a se sentirem mais seguros e confortáveis, permitindo que eles se concentrem em aprender e se desenvolvam.

Observa-se que manter uma rotina estruturada com essas crianças é fundamental, visto que evita crises, resistências e dificuldade de aprendizagem. Além disso, destaca que utiliza materiais/letras sensoriais, dado que por vezes, alguns estudantes apresentam dificuldade na utilização de lápis e coordenação motora. Ainda vale salientar que a utilização desses recursos possibilita à criança a não associação de determinada grafia apenas a um único símbolo/significado.

A professora Hanna destaca que utiliza muito da adaptação de tempos e espaços, enfatizando que a aprendizagem não acontece apenas em sala de aula, mas sim em outros espaços externos. Ainda, ressalta que a alfabetização de crianças com TEA (alguns casos) não acontece nos primeiros anos de alfabetização e sim em um período mais avançado do processo de escolarização.

> A inclusão é um preparo para a vida em comunidade, dando oportunidade às crianças autistas de conviver com crianças que não possuem a síndrome e vice-versa. Desmistificando rótulos que foram dados há muito tempo e que não condizem com a atual realidade dos indivíduos portadores da síndrome. (Vieira, Baldin e Freire, 2015, p. 2).

Dessa forma, cabe aos professores compreender a individualidade de cada estudante com TEA, respeitando tempos e limites. Ainda, Hanna traz uma reflexão a respeito do uso de celulares no ambiente escolar, uma vez que considera necessário o uso de recursos tecnológicos, dado que sem eles, limitou-se o uso de diversos aplicativos e ferramentas que possibilitariam ampliar diversas habilidades defasadas dos estudantes.

> Quanto aos recursos, penso nos tecnológicos. Trago o exemplo da proibição do uso do celular na escola: se pudéssemos usar, teríamos tantos aplicativos e ferramentas para aproveitar. (Hanna, entrevista, 2026).

Ainda, ressalta também que os recursos e adaptações voltados para a acessibilidade também são fundamentais, uma vez que o uso de pranchas de comunicação alternativa, quando utilizadas por meios tecnológicos, tornam-se mais atrativas, além de ampliar o vocabulário. Através das afirmações de Rodrigues, Burei, Stangherçin, (2017, p. 16) “[...] assim, é com a Comunicação Alternativa que o professor poderá incluir o aluno deficiente, fazendo com que ele não seja passivo, mas sim ativo, que tenha oportunidades de se expressar com todos que o cercam.”.

Questionadas sobre os registros do processo de leitura e escrita dos estudantes, a fim de acompanhar como estas realizam esse processo, a professora Gabriela destaca que utiliza registros fotográficos para que no final do ano possa realizar as devolutivas aos pais. De acordo com Lima (2020, p. 17)

> [...] o registro fotográfico é uma poderosa ferramenta para o professor como recurso que permite o registro de sua prática 18 pedagógica e é, também, um objeto de investigação que mobiliza a reflexão e análise sobre a experiência vivida e compartilhada.

A partir dos dados é possível destacar a preocupação das professoras do AEE com os preditores da alfabetização, mesmo que não mencionados. A compreensão da necessidade de desenvolver determinadas habilidades deve fazer parte dos objetivos propostas para os

estudantes tanto no AEE como na sala de aula comum através do trabalho colaborativo. Questionadas sobre a articulação entre o serviço e sala de aula, Hanna ressalta que:

> A forma como o AEE está estruturada hoje, na qual temos que atender no contraturno escolar, dificulta muito essa interação. O que vejo como ideal seria o professor do AEE estar junto em sala de aula, montando a rotina, observando as questões sensoriais que desregulam os estudantes e fazendo antecipações de comportamento para que o aluno não entre em crise. Ou seja, entre o ideal e o real, ainda temos uma grande distância. (Hanna, entrevista, 2026).

Conforme os estudos de Barboza (2019, p.15) "É importante lembrar que para o sucesso do trabalho colaborativo entre os professores de sala de aula do ensino comum e os profissionais especialistas AEE é preciso que os envolvidos mantenham um diálogo constante." Nesse sentido, compreende-se que o professor de AEE junto com os professores regentes e demais educadores possuem um diálogo contínuo, fazendo com que essa ação reflita positivamente na aprendizagem do estudante.

Além disso, a professora destaca que o processo de acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes é de extrema importância. Para tanto, utiliza sondagens contínuas, justamente para poder analisar e identificar o processo de escrita e leitura da criança, assim como a área criativa. Salienta que utiliza do método fônico de alfabetização, porém reconhece que tal estratégia não se enquadra para todos. Como ferramenta pedagógica, diz utilizar o IAR[16], visto que através desta estratégia, consegue avaliar diversas habilidades defasadas ou já consolidadas.

> Trata-se de um instrumento diante do qual o aluno realiza uma série de tarefas que avaliam habilidades referentes a 13 áreas, consideradas pré-requisitos para desenvolver leitura e escrita, a saber: Esquema corporal, Lateralidade, Posição, Direção, Espaço, Tamanho, Quantidade, Forma, Discriminação visual, Discriminação auditiva, Verbalização de palavras, Análise-síntese, Coordenação motora fina (Leite 2013, apud Lima e Hora, 2020, p. 5)

Com relação à professora Gabriela, esta destaca que tem como rotina ir todos os dias nas salas dos estudantes que precisam de acompanhamento, dialogando com os professores sobre dificuldades e sugestões de atividades para o desenvolvimento acadêmico das crianças. Além disso, aproveita esses momentos para compreender aspectos comportamentais e conseguir observar tais condutas durante as atividades letivas. Podemos indicar que as professoras reconhecem o ABA como intervenção clínica, utilizam algumas orientações, mas, as práticas pedagógicas são elaboradas pelos professores e pelo método por ele definido.

5.2.3 O Profissional de apoio escolar versus Atendente Terapêutico

[16] Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para a Alfabetização

Quando iniciamos essa pesquisa, o Decreto 12.686, de 20 de outubro de 2025, ainda não havia sido sancionado. As instituições de ensino faziam referência ao profissional que apoiava o estudante da educação especial e à professora da sala de aula comum, que eram nomeados como auxiliar, monitor, professor de apoio, entre outras denominações. Na escola em que realizamos a pesquisa era denominado monitor escolar. A função a ser desenvolvida também dependia de acordos estabelecidos entre o professor, a escola e este profissional.

Decreto 12.686/2025, atualizado pelo Decreto 12.773/2025, prevê que o profissional de apoio escolar passa a ter suas funções descritas, e estas devem estar em consonância com o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE).

> I – na locomoção, no acesso e na participação dos estudantes em todos os espaços e atividades pedagógicas;
> II – na higiene e na alimentação, guardado o respeito ao corpo e à privacidade, ao tempo e às escolhas dos estudantes;
> III- na interação social e na comunicação, a partir do reconhecimento das diferentes formas de expressão dos estudantes e da pluralidade dos meios e modos de comunicação; e.
> IV- na utilização de eventuais tecnologias e recursos auxiliares desenvolvidos pelo AEE, de modo a favorecer o convívio entre os pares e a livre expressão dos estudantes nas atividades e nos espaços escolares;
> S 1º o profissional de apoio escolar atuará em todas as atividades escolares, e deverá reportar-se a equipe pedagógica, sempre que se fizer necessário.

O documento prevê ainda que este profissional deverá ter Ensino Médio e formação específica de 180 horas. As orientações buscam resolver um problema recorrente, em que muitos profissionais de apoio escolar iniciavam a sua atuação desconhecendo o público e as demandas da função. Diante da mudança legal, optamos, ao longo do texto, que foi revisado, por fazer referência ao monitor escolar como o "profissional de apoio escolar". Dito isso, retomamos os dados da pesquisa, que realizamos com uma das participantes que atuava no contexto escolar nesta função.

Vale considerar a necessidade de a sociedade compreender que nem todo profissional de apoio precisa ter formação específica em Atendente Terapêutico, visto que tais setores possuem escopos diferentes. Nesse contexto de pesquisa, de forma isolada, tivemos a oportunidade de analisar e compreender as práticas da profissional que atua tanto no âmbito educacional, como no âmbito clínico.

A profissional de apoio é pedagoga. Para além da formação acadêmica, ao longo da sua trajetória investiu na área clínica, como AT. A atuação nesta área é entendida como uma possibilidade profissional e como uma possibilidade de auxiliar os estudantes nas suas demandas. A escola não reconhece, não recomenda o vínculo ou contratação de AT pelas famílias. Os vínculos e a contratação ocorrem em outros contextos, mas implicam nas

compreensões que o profissional de apoio escolar tem das necessidades e demandas dos estudantes com TEA. A profissional entrevistada tinha clareza das diferenças entre suas funções no contexto educacional e no contexto clínico. Porém, a formação nas duas áreas e a experiência constituem-se como elementos importantes para analisar o contexto de atuação, refletir e elaborar a sua prática.

Ainda a educadora destaca que as maiores dificuldades que observa com relação às crianças com as quais atua no ambiente clínico é o desenvolvimento das habilidades de socialização e o seguimento de instruções. Dessa forma, deve-se considerar que o atendente terapêutico, tanto no ambiente clínico como no ambiente escolar tem atribuições relevantes.

> Sua principal atribuição, dentro de tal conjuntura, é oportunizar meios para que o processo de ensino e aprendizagem possa acontecer de forma mais efetiva para crianças com necessidades especiais, gerando assim uma inclusão que traga aos/às sujeitos/as a possibilidade de autonomia na vivência social e educativa. (Simplicio; Gomes, 2024, p.5)

Ainda sobre o escopo, vale destacar que o Atendente Terapêutico tem função de executar protocolos de ensino, assim como desenvolver treinos prescritos pelos supervisores/psicólogos. No ambiente escolar, sua atribuição se volta para a mediação de interações sociais e adaptação de demandas acadêmicas, tendo como principal foco o desenvolvimento e inclusão. Na área domiciliar, seu encargo tem como objetivo o treino de AVDs[17], como, por exemplo, higiene pessoal, alimentação e saídas em espaços públicos. Conforme o Conselho Federal de Psicologia (2025, p. 29)

> [...] aplicadora(or), é necessário, minimamente: ser um estudante, com matrícula ativa em cursos superiores das áreas de saúde e educação, estagiando com contrato devidamente firmado e com treinamento específico mínimo de 40 horas em Cursos Livres ou Cursos de Formação Continuada para intervenção com base em ABA para TEA.

Também questionamos se realiza atendimentos em outros espaços além da escola e esta destaca que sim, na escola há cerca de quatro anos atua como profissional de apoio escolar e no ambiente clínico como aplicadora ABA/Atendente Terapêutica em outros espaços totalizando o tempo de três anos.

A atuação do AT, bem como toda a equipe, centra as suas atividades no desenvolvimento de atividades não adquiridas espontaneamente e que influenciam a escolarização e a alfabetização. Estimular a comunicação e a linguagem, a interação social, a autonomia, apoiar o processo de aprendizagem da leitura, da escrita e da atenção são habilidades

[17]Atividade de Vida Diária

que o AT busca desenvolver. Além disso, visa entender e intervir nos comportamentos desafiadores e garantir que a criança consiga generalizar as habilidades aprendidas.

O desenvolvimento das habilidades na ABA tem relação com o processo de alfabetização, pois muitas dessas habilidades são essenciais para que a alfabetização ocorra. Porém, essa interseção entre clínica e escola, muitas vezes, não é reconhecida e o profissional de apoio com formação em AT realiza a interseção, sem nomeá-la, mas a efetiva no cotidiano. Nesse sentido, a ausência de formações dos professores e profissionais que atuam nas intervenções clínicas implica, muitas vezes, atuações isoladas que não favorecem o desenvolvimento e a alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Conforme Silva (2025, p.14)

> Um dos principais desafios é a formação insuficiente dos educadores. A ABA exige conhecimento técnico específico, sensibilidade para intervenções individualizadas e habilidade para registrar, analisar e ajustar estratégias com base em dados. No entanto, estudos indicam que a formação inicial dos professores, em geral, não contempla adequadamente conteúdos sobre o ensino de alunos com TEA, tão poucas metodologias baseadas em análise do comportamento

A partir disso, o atendente terapêutico que atua no espaço escolar desenvolve um trabalho que ainda não se encontra claramente nomeado e definido nesse contexto. Sua atuação envolve a articulação entre os conhecimentos construídos em sua formação como professor e aqueles relacionados à sua formação como AT, buscando favorecer a continuidade das intervenções e a generalização das aprendizagens para as diferentes situações vivenciadas pelo estudante no ambiente escolar.

Com base nessa percepção, buscamos entender quais princípios do ABA Renata utiliza e acha mais relevantes no processo de alfabetização, pois atua justamente nessa fase de escolarização. Renata relata que utiliza muito os reforçadores positivos e negativos, assim como as punições positivas e negativas. Conforme Costa (2025, p. 27) “os punidores são consequências que reduzem a probabilidade de o comportamento se repetir. A punição também pode ser positiva (P+), quando um estímulo indesejado é acrescentado, ou negativa (P-), quando um estímulo desejável é retirado.”. Vale considerar a necessidade e importância de saber utilizar, de forma atenta, tanto os reforços como as punições no processo de ensino da criança com Transtorno do Espectro Autista.

Além disso, a professora destaca que a utilização de reforçadores pode auxiliar e potencializar o desenvolvimento das competências das crianças. Seguindo essa reflexão, também perguntamos de que maneira Renata utiliza o reforço positivo, e ela destaca que quando o estudante/paciente faz a devolutiva conforme solicitado, ganha o reforçador. Também

buscamos entender como é a articulação da educadora, que na escola possui função de monitora, com as professoras regentes. Dessa forma, Renata relata que:

> Olhando pelas minhas pacientes, uma já está alfabetizada e a outra não consegue nenhum contato com os professores. Com relação a essa segunda paciente, temos uma barreira bem grande, uma vez que tentamos dar dicas e sugestões e estes não aceitam. Se eu tivesse essa possibilidade de articulações de intervenções baseadas em ABA, começaria através do hiperfoco do estudante, e a partir disso começar a nomear, escrever. (Renata, entrevista, 2026).

Dessa forma, reconhecemos que o AT, através da supervisão, pode encontrar diferentes formas e até melhorar estratégias para assegurar a inclusão do estudante na sala de aula e no ambiente escolar, fortalecendo a ponte de comunicação entre a família, a equipe terapêutica e a comunidade escolar para a construção de um ambiente verdadeiramente acolhedor.

> [...] o AT colabora estreitamente com professores e equipe escolar, fornecendo orientações e insights sobre as melhores abordagens para lidar com desafios específicos, essa parceria é fundamental para criar um ambiente inclusivo e de apoio, garantindo que o aluno se sinta acolhido e compreendido no contexto escolar (Moreira; Silva; Oliveira, 2023, p. 3)

Com relação às habilidades desenvolvidas pelas crianças, perguntamos à Renata, a partir das experiências ao longo da carreira docente, que contribuem diretamente para a alfabetização? Nesse sentido, entendeu-se a partir da resposta que as habilidades de imitação, esperar e seguimento de instruções são as principais competências atreladas ao avanço e início do processo de alfabetização.

Sabemos que a aquisição de leitura e escrita é uma habilidade que, se não desenvolvida de forma correta, pode levar os estudantes com TEA, por vezes a se desregular. Nesse sentido, perguntamos quais são os comportamentos mais presentes durante o desenvolvimento dessa competência e como o ABA pode superar tais dificuldades. Renata destaca que:

> Fuga, choro, birra. Quando a criança sai de perto para não ler, para não fazer. Nesse sentido, eu acredito que é o ABA o responsável por fazer a análise do comportamento, ou seja, conseguimos compreender que a criança não está em desregulação, mas sim apresentando um comportamento de fuga de demanda. Então nós utilizamos dos reforçadores e punições para instigar a criança a aprender, além de usar os hiper focos da criança para o desenvolvimento cognitivo. (Renata, entrevista, 2026).

Também se devem considerar quais são as formas, estratégias e habilidades que partem da Análise do Comportamento Aplicada e que Renata utiliza no processo de aquisição de leitura e escrita como AT. E quais são as habilidades que são pré-requisitos que acredita ser essencial desenvolver antes de iniciar o processo de alfabetização? Com base nisso, Renata destaca que inicia com atividades de motricidade fina, ou seja, propostas que exijam o movimento de pegar, realizar movimentos com o corpo e com as mãos.

> Ao iniciar a aprendizagem da escrita, as crianças demonstram peculiaridades, em razão da imaturidade motora, cognitiva e emocional neste processo. Dessa forma, para que ocorra a grafia é de suma importância que o corpo se encontre em total harmonia com relação à precisão dos músculos, ligados ao ato pensando do entendimento a respeito do que quer fazer e por sua vez à ação. (Amaral, 2021, p. 27).

Observa-se, então, que, antes mesmo de iniciar o processo de alfabetização, assim como Renata, Hanna e Gabriela, a coordenação motora, assim como as funções executivas, precisa ser desenvolvida antes da aquisição de leitura e escrita. Com relação aos estudantes/pacientes que Renata atende, perguntamos se em suas práticas havia utilizado recursos visuais estruturados para apoiar o processo de aprendizagem gráfica. Ela ressalta que, sim, utilizou dessa estratégia através da utilização de jogos de pareamento, materiais concretos como blocos e peças, assim como imagens. Ao utilizar essas ferramentas, destaca que os resultados encontrados foram positivos. Através do diálogo com Renata, podemos observar que a formação e atuação como AT contribuem para a sua atuação como professora.

6 CONCLUSÕES

A realização dessa pesquisa possibilitou retomar uma inquietação que se constituiu a partir da experiência profissional no campo da Educação Especial Inclusiva, especialmente no das crianças com TEA no ambiente escolar e terapêutico. Ao longo do percurso, buscou-se responder à questão que orientou esta pesquisa: quais princípios da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) podem ser incorporados às práticas pedagógicas com estudantes dos primeiros anos do Ensino Fundamental diagnosticados com TEA?

Para tanto, retomamos a identificação do TEA e as pesquisas desenvolvidas sobre as intervenções clínicas, em especial o ABA e o processo de inclusão escolar. Buscando evidenciar que apesar da escola e da clínica terem funções diferentes, ambas precisam estabelecer diálogos e práticas que visam diminuir os comportamentos inadequados, contribuir no processo de aprendizagem dos estudantes com TEA, em especial na alfabetização.

A partir das falas dos professores, podemos identificar que os professores entrevistados tinham conhecimento do funcionamento da ABA nas clínicas e utilizavam em alguma medida estratégias e princípios fundamentados na ABA especialmente por meio do reforço positivo, do ensino estruturado e sistemático, do uso de recursos visuais, dos encadeamentos de tarefas, da atenção individualizada, da análise de comportamentos e da preocupação com a generalização das habilidades.

Nesse sentido, um dos principais achados da pesquisa está relacionado à compreensão de que os princípios da ABA podem contribuir para as condições necessárias à aprendizagem, mas não devem ser compreendidos como um método único ou como uma solução para o processo de alfabetização. Enquanto alguns participantes relatam perceber avanços e maior facilidade no processo de aprendizagem quando determinados princípios são utilizados, outra diz que a ABA não constitui produto final da alfabetização, mas pode representar uma ferramenta importante entre outras que integram o trabalho pedagógico. Essa compreensão é fundamental para evitar uma visão simples, em que a alfabetização de estudantes com TEA seja atribuída exclusivamente à intervenção comportamental.

Os resultados também permitiram compreender que, antes de determinadas habilidades acadêmicas mais complexas, algumas habilidades pré-acadêmicas precisam receber atenção. As participantes do AEE destacaram a importância de competências como atenção, permanência na atividade, seguir instruções, aguardar sua vez, realizar troca de turno, comunicar-se e participar de situações compartilhadas. Essas habilidades constituem condições importantes para que os estudantes possam se envolver nas propostas pedagógicas e avançar posteriormente em aprendizagens acadêmicas. Então, a pesquisa reforça a necessidade de que

o processo de alfabetização não seja compreendido somente a partir do domínio de letras, palavras e textos, mas também considere os repertórios que possibilitem a participação da criança nas situações de ensino.

Outro aspecto significativo identificado refere-se à utilização dos interesses dos estudantes como possibilidade de aproximação com as propostas pedagógicas. O relato da professora Hanna, ao apresentar a experiência do hiperfoco de um estudante para favorecer o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura e escrita, demonstra que conhecer as particularidades, interesses e formas de participação da criança pode contribuir para a construção de situações de aprendizagem mais significativas. Nesse sentido, o estudante com TEA não pode ser compreendido apenas a partir de suas dificuldades ou comportamentos que interferem na aprendizagem, mas também a partir de seus interesses, potencialidades e formas singulares de estabelecer relações com o conhecimento.

A análise das entrevistas também evidenciou a relevância do reforço positivo e da atenção individualizada. As professoras participantes relataram perceber avanços quando essas estratégias eram utilizadas de maneira planejada, especialmente quando associadas à construção de vínculos e à compreensão das necessidades individuais do estudante.

Outro princípio que emerge da análise é a necessidade de sistematização e acompanhamento dos processos de aprendizagem. Os registros aparecem como importantes instrumentos para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, identificar avanços, reconhecer dificuldades e reorganizar estratégias. Embora tenham sido observadas diferentes compreensões entre as participantes acerca da quantidade e da forma da realização desses registros, existe uma convergência quanto à importância de conhecer aquilo que está sendo desenvolvido com o estudante e manter certa continuidade entre os diferentes espaços de intervenção. Dessa maneira, os dados não devem ser compreendidos apenas como registros burocráticos, mas como instrumentos que subsidiam decisões pedagógicas e possibilitam avaliar se determinadas estratégias estão produzindo os resultados esperados.

A pesquisa também evidenciou que a incorporação de princípios da ABA ao contexto escolar não depende exclusivamente da vontade individual do professor. Embora algumas professoras tenham buscado formação e tenham incorporado estratégias como reforço positivo, rotina estruturada, recursos visuais e encadeamento de tarefas, os relatos indicam a existência de lacunas na formação oferecida pelas instituições. Em alguns casos, os professores precisam buscar, individualmente, conhecimentos relacionados à ABA e à educação de estudantes com TEA. Essa realidade aponta para a necessidade de que as instituições de ensino assumam maior

responsabilidade pela formação continuada de seus profissionais, criando espaços sistemáticos de estudo, diálogo e acompanhamento.

Nesse contexto, torna-se fundamental discutir a formação dos profissionais que atuam como apoio aos estudantes. A pesquisa identificou a importância da presença do professor auxiliar e do Atendente Terapêutico, mas também evidenciou que esses profissionais precisam ter formação compatível para suas atribuições, assim como receber as devidas supervisões. O profissional de apoio não pode ser reduzido à função de cuidador, mas sim, sua atuação precisa estar articulada às necessidades pedagógicas, sociais e comunicativas da criança, respeitando as atribuições de cada profissional e os objetivos definidos pela escola e pela equipe pedagógica.

A atuação do AT, analisada a partir da participante Renata, também evidencia a necessidade de delimitação das funções e formação específica. Embora a profissional possua formação para atuar com a intervenção, no diálogo, foi possível identificar que a professora não possui formação específica relacionada a ABA e alfabetização. Esse dado é significativo porque demonstra que o diálogo entre a intervenção comportamental e o processo pedagógico exige conhecimentos que ultrapassem a simples execução de protocolos. É necessário compreender o contexto escolar, os objetivos educacionais, os processos de aprendizagem e as especificidades da alfabetização.

Dessa forma, um dos principais resultados dessa pesquisa está na compreensão de que a inclusão escolar de estudantes com TEA exige articulação entre diferentes profissionais, mas essa articulação não significa sobreposição de funções. Professor regente, profissional de apoio, professor de AEE, AT, supervisor, família e demais profissionais da saúde possuem responsabilidades distintas, que podem se complementar quando existe diálogo e definição clara dos objetivos. As experiências relatadas pelas professoras demonstram que o contato com profissionais externos possibilitou ajustes planejados, troca de informações e a aproximação entre estratégias utilizadas nos diferentes contextos.

Essa articulação precisa ser analisada a partir das condições concretas de acesso ao serviço. A pesquisa foi realizada em uma instituição da rede privada, na qual os estudantes apresentavam acesso a diferentes serviços especializados. Entretanto, os próprios dados demonstram que o acesso não é homogêneo e pode estar relacionado às condições socioeconômicas das famílias. Assim, não se pode generalizar os resultados desta pesquisa para a realidade de todos os estudantes com TEA, especialmente considerando as desigualdades existentes no acesso às terapias e aos serviços especializados.

Essa questão conduz a outro resultado importante, ou seja, a necessidade de discutir a intensidade das intervenções e a qualidade de vida dos estudantes. Embora as terapias possam contribuir para o desenvolvimento de diferentes habilidades, os relatos das participantes demonstram situações em que a quantidade de compromissos terapêuticos produz cansaço e sobrecarga, exigindo que a escola reorganize o tempo e a permanência dos estudantes. A inclusão não pode ser pensada somente a partir da quantidade de serviços oferecidos, mas também a partir das condições em que a criança participa desses espaços. Descanso, brincadeira, convivência, autonomia e participação social também fazem parte do desenvolvimento infantil.

Assim, a pesquisa permite defender que a incorporação de princípios da ABA ao contexto educacional deve ocorrer de maneira criteriosa, individualizada e contextualizada. Não se trata de transformar a escola em um espaço terapêutico, tampouco o professor em terapeuta. Trata-se de reconhecer que determinados princípios relacionados à análise do comportamento podem contribuir para a organização das condições de ensino, para a compreensão dos comportamentos que interferem na aprendizagem, para o planejamento de estratégias, para o uso de reforçadores e para o acompanhamento sistemático dos avanços. A escola, entretanto, permanece como espaço educativo, social e pedagógico, com objetivos próprios e com responsabilidade pela garantia do direito à aprendizagem.

No que diz respeito à alfabetização, os dados indicam que os princípios da ABA podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à aquisição de leitura e escrita, especialmente quando associadas a estratégias pedagógicas próprias desses processos. As professoras relataram a utilização de recursos visuais, materiais concretos, associação entre imagem e escrita, método fônico, alfabeto móvel, atividades lúdicas e estratégias estruturadas. Algumas participantes também destacaram a possibilidade de utilizar os princípios da análise para favorecer a memorização, a assimilação, a generalização e a organização das atividades.

Portanto, a resposta encontrada para o problema de pesquisa não aponta para a existência de uma única prática ou método capaz de alfabetizar estudantes com TEA. Ao contrário, os resultados demonstram que a contribuição dos princípios da ABA está justamente na possibilidade de organizar, sistematizar, acompanhar e individualizar determinadas condições de ensino, articulando-as às práticas pedagógicas e às necessidades especificadas de cada estudante. Essa constatação reafirma a necessidade de abandonar a ideia de um método único para todos e reconhecer que diferentes estudantes podem necessitar de diferentes caminhos para alcançar objetivos semelhantes.

Nesse percurso, o AEE assume papel fundamental. A existência de profissionais especializados, associada ao diálogo com os professores regentes e com demais profissionais, possibilita construir estratégias que consideram tanto as necessidades educacionais quanto os repertórios individuais dos estudantes. A pesquisa demonstrou que a instituição investigada dispõe de uma estrutura organizada de apoio, contando com Sala de Recursos, professores especializados e professores auxiliares em sala de aula.

Também foi possível evidenciar que alguns princípios da intervenção clínica da ABA perpassam o contexto da escola, são conhecidos e compreendidos por alguns professores, através do diálogo com os profissionais de diferentes áreas ou formação específica.

Dessa forma, o segundo objetivo específico, voltado à compreensão das percepções dos docentes sobre a intervenção da ABA e a inclusão de estudantes com TEA, foi contemplado. As entrevistas demonstraram que os professores reconhecem contribuições da ABA, especialmente em aspectos relacionados ao comportamento, à organização de atividades, à atenção, aos reforçadores e à estruturação de ensino. Ao mesmo tempo, os relatos demonstraram diferentes níveis de conhecimento e apropriação desses princípios, evidenciando que ainda existe necessidade de formação e de maior aproximação entre conhecimento e prática pedagógica.

O terceiro objetivo específico, relacionado à construção de um e-book, material norteador aos pais, professores e gestores sobre TEA, escolarização, alfabetização e intervenção ABA, constitui uma contribuição prática dessa pesquisa e que também foi alcançado. O produto educacional representa uma tentativa de aproximar os conhecimentos discutidos na investigação da realidade cotidiana dos professores, oferecendo possibilidades de reflexão e organização das práticas pedagógicas. Sua construção não deve ser compreendida como um manual, mas como um recurso de apoio para que os profissionais possam conhecer princípios, refletir sobre sua prática e selecionar estratégias de acordo com as características e necessidades de cada estudante.

É importante destacar algumas limitações desta investigação. A pesquisa foi realizada em uma única instituição de rede privada, localizada no município de Erechim, Rio Grande do Sul, envolvendo um número delimitado de profissionais. Além disso, os estudantes acompanhados possuem diferentes condições de acesso às intervenções terapêuticas, o que interfere na compreensão dos resultados. Dessa forma, os resultados não podem ser generalizados para todas as instituições, redes de ensino ou estudantes com TEA. Ao contrário, devem ser compreendidos a partir do contexto situado no qual foram produzidos.

Outra limitação diz respeito ao fato de que a investigação se concentrou nas percepções dos profissionais envolvidos no contexto escolar e terapêutico. Embora essas percepções sejam fundamentais para compreender a articulação entre ABA e educação, novas pesquisas podem ampliar a participação de outros sujeitos, especialmente estudantes, famílias, supervisores ABA e gestores escolares. Também seria relevante desenvolver estudos que acompanhassem os efeitos da incorporação de determinadas estratégias pedagógicas ao longo do processo de alfabetização, utilizando registros sistemáticos de aprendizagem.

Ao finalizar esta pesquisa, compreende-se que falar sobre alfabetização de estudantes com TEA é falar sobre possibilidades, mas também sobre responsabilidades. A criança autista não pode ser reduzida ao diagnóstico, aos comportamentos que interferem na aprendizagem ou às habilidades que ainda não desenvolveu. Da mesma forma, o professor não pode ser responsabilizado individualmente por todas as demandas que atravessam o processo de inclusão. É necessário construir uma rede de colaboração em que diferentes conhecimentos possam dialogar, sem que um campo de conhecimento se sobreponha ao outro.

Nesse sentido, a principal contribuição dessa dissertação talvez esteja justamente na possibilidade de aproximar dois campos que, embora tenham objetivos e modos de atuação distintos, podem estabelecer relações de colaboração, isto é, educação e saúde. A pesquisa demonstra que princípios da ABA podem contribuir com determinadas práticas pedagógicas, especialmente quando utilizados de maneira ética, individualizada, sistemática e articulada aos objetivos educacionais. Entretanto, essa aproximação somente será efetivamente inclusiva quando respeitar a função social da escola, a autonomia do estudante, a formação dos profissionais e o direito de cada criança de aprender de acordo com suas singularidades.

Por fim, esta pesquisa também representa uma etapa de transformação do próprio pesquisador. O percurso investigativo possibilitou retornar às experiências vividas na escola, às inquietações surgidas no cotidiano e às perguntas que pareciam possuir respostas simples. Ao longo da pesquisa, tornou-se possível compreender que trabalhar com estudantes com TEA exige mais do que conhecer técnicas ou métodos, isto é, exige escuta, formação, diálogo, registro, avaliação e disposição para reconstruir diariamente a própria prática.

Assim, conclui-se que a alfabetização de estudantes com TEA não possui um único caminho. Existem diferentes possibilidades, diferentes tempos, diferentes necessidades e diferentes formas de aprender. Os princípios da Análise do Comportamento Aplicada podem constituir uma dessas possibilidades quando incorporados de maneira responsável e articulada ao trabalho pedagógico. O desafio que permanece para a educação é transformar o conhecimento científico em práticas acessíveis, éticas e contextualizadas, garantindo que o

estudante com TEA não apenas esteja na escola, mas possa participar, aprender, desenvolver-se e ocupar, de forma efetiva, o lugar que lhe pertence, ou seja, O DE SUJEITO DE DIREITO À APRENDIZAGEM.

RFERÊNCIAS

ACOSTA, M.T; PEARL, P.L. Aspectos genéticos do autismo. In: Tchuman, R.; RAPIN, I. (orgs.) **Autismo**: Abordagem neurobiológico. Porto Alegre: Artmed, p. 109-130. 2009.

AGUIAR, J. C de. **Análise comportamental do direito**: fundamentos para uma abordagem do direito como ciência comportamental aplicada. 2006. 240 f. Tese (Doutorado) - Curso de Direito, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/88943/226188.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 04 dez. 2024.

ALMEIDA, C. G. M de; MARTONE, M. C. C. Ensino por tentativas discretas para pessoas com Transtorno do Espectro Autista. In: SELLA, Ana Carolina; RIBEIRO, Daniela Mendonça (org.). **Análise do Comportamento Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista**. Curitiba: Appris, 2018. p. 185-199.

ALMEIDA, I. C. A; RIBEIRO, S. L. Alfabetização de alunos com TEA: a centralidade nas diferenças e potencialidades do sujeito. **Eccom**, São Paulo, v. 13, n. 26, p. 493-508, dez. 2022. Disponível em: http://revistas.unifatea.edu.br:8081/seer/index.php/eccom/article/view/671/589. Acesso em: 25 abr. 2025.

ALMEIDA, G. K. F. C; MOREIRA, M. C.; OLIVEIRA, C. D de; MAGALHÃES, Y. C; ALMEIDA, W. R. M. MOTIVAEduc: Um game baseado na metodologia ABA para auxiliar na aprendizagem de crianças autistas. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 113–126, jan./abr. 2019. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/9225/b927ca384d6a5e178c257550b5e245d3b9d9.pdf. Acesso em: 25 abr. 2025.

ALVES, F. R. V. Contribuições do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará, na formação de professores. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 16, n. 36, p. 1–12, jul./dez. 2020. Disponível em: https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/download/1772/913/6256. Acesso em: 28 abr. 2025.

ALVES, G. W. ABA e Educação Especial: uma união necessária, mas ainda longe de ser comcretizada. **Anais**. Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, Vitória, v. 4, n. 4, p. 775–789, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/40675. Acesso em: 25 abr. 2025.

AMARAL, José Márcio Vilela. **A importância do trabalho do professor de Educação Física Escolar para o desenvolvimento da coordenação motora fina e para o aprendizado da escrita de crianças na Educação Básica.** 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica: Formação Docente para a Educação Básica) – Universidade de Uberaba, Uberlândia, 2021. Disponível em: https://dspace.uniube.br:8443/bitstream/123456789/1713/1/Jose%20Marcio%20Vilela%20Amaral.pdf. Acesso em: 15 jul. 2026.

AMADO SANTOS, L. Y. (2022**). Considerações sobre os primeiros diagnósticos do autismo**: Leo Kanner, O pai do autismo. Seminário De Pesquisa Do Programa De Pós-

Graduação Em Educação - *SEPED*, (1). Recuperado de https://eventosgrupotiradentes.emnuvens.com.br/seped/article/view/14912

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: https://dislex.co.pt/images/pdfs/DSM_V.pdf. Acesso em: 27 abr. 2025

ANDRADE, I. C. Feijó de; ANDRADE, J. V. F de. A pressão do tempo e o desempenho escolar em crianças neurodivergentes: implicações cognitivas, sensoriais e emocionais. **Revista GepesVida,** v. 11, n. 29, 2025. Disponível em: https://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida/article/view/31292. Acesso em: 26 out. 2026.

ANJOS, S. C. T dos. **Diálogos entre educação e antropologia na ABA e na Anped:** espaços educativos e territórios identitários. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/69015665/SIMONY_CRISTINA_TEIXEIRA_DOS_ANJOS_rev-libre.pdf?1630678713=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDialogos_entre_educacao_e_antropologia_n.pdf&Expires=1745627254&Signature=WfRs3kUNBpdp0FvvW4wg1oQacw-S5ML5kQj5phABNzqq5MwVUPbFQWXcoqd6WwoN6Z3Ujwr4uGTcN~y1tpOdMO-ErHYYs6TAYQyIlC-uj0fazMsGCFc8ufS7VnNRHUZYo0Ow0hijsN6Kevz4-pD5Up65Z3uZeRWycf-8bmFDldU80HPkegpAGSZPKsLlaSsaELzP5Osy34AmA46PfOsI9abTGoP9oGkCwHiuSYVdAkL4zzM8Lhce8gZGs6nxyB7ZzYz5aoRfQtHTOEpwORgFphm~ZY~oR4izhv3LSK3~cbwiOBV5fPLjzzH6Rg6u0DI~mADcwB0v6~tPoaMWjmm2Cg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em: 25 abr. 2025.

ARAÚJO, P. G. S; SILVA, M. L. B da; FARIA, M. A de. O método ABA na alfabetização de alunos autistas. In: _____. **Estudos em Educação**: Inclusão, Docência e Tecnologias. 2022. p. 159-161. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/76687/2/O%20m%C3%A9todo%20aba%20na%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20de%20alunos%20autistas.pdfA.pdf. Acesso em: 25 abr. 2025.

BAER, D. M.; WOLF, M. M.; RISLEY, T. R. Algumas dimensões atuais da análise do comportamento aplicada. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 1, n. 1, p. 91–97, 1968.

BARBOSA, G. F. C; FRANÇA, G. T. Processo de alfabetização de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro do Autismo. **Modalidades de Ensino:**: educação especial e inclusiva, Paraná, v. 9, n. 18, p. 188-203, dez. 2020. Disponível em: https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/1295/1160. Acesso em: 04 dez. 2024.

BARRETO, A. P. S de. O.; SILVA, A. R da.; COSTA, F. S.; DOURADO, N de. F. S. Ensino de habilidades básicas e o processo de aprendizagem da pessoa com Transtorno do Espectro Autista. In: **Autismo:** Reflexões e Perspectivas. Ponta Grossa: Aya Editora, 2022. cap. 6, p. 94-110. DOI: 10.47573/aya.5379.2.59.6. Disponível em: https://ayaeditora.com.br/wp-content/uploads/2022/02/L90C6.pdf. Acesso em: 25 jun. 2026.

BEZAM, P. D. B. **Desempenho no teste R-2**: comparação da inteligência entre grupos de crianças com transtorno do espectro autista (tea), grau leve e moderado, com intervenção baseada na análise do comportamento aplicada (aba), intervenção não-aba e crianças neurotípicas. 2024. 90 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2024. Disponível em: efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59134/tde-05042024-090234/publico/PatriciaDanielaBinhardiBezam_corrigida.pdf. Acesso em: 04 dez. 2024.

BLATTMAN, U; FACHIN, J; WERLANG, E. Perspectivas do e-Book acadêmico de acesso aberto. **Ibero-Americana de Ciência da Informação**, v. 13, n. 2, p. 522-547, ago. 2020. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/RICI/article/view/21154/26273. Acesso em: 1 dez. 2024.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. Revista Brasileira de Psiquiatria, São Paulo, v. 28(Supl I), p. S47-53, 2006. Dispnível em: http://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a07v28s1.pdf. Acesso em: 13 Jan. 2026.

BORDIN, J. C. **Análise do Comportamento Aplicada ao tratamento de crianças diagnosticadas com autismo**: um estudo de sua efetividade. 2015. 71 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015. Disponível em: efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/3013/1/000227780.pdf. Acesso em: 04 dez. 2024.

BRASIL. Constituição (1988**). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 9 dez. 2024.

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**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm. Acesso em: 9 dez. 2024.

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: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 9 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020. **Institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA) e altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 jan. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13977.htm. Acesso em: 9 dez. 2024.

BRASIL**.** Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1 dez. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14254.htm. Acesso em: 11 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.992, de 3 de outubro de 2024. **Altera a Lei nº 13.667, de 17 de maio de 2018, para estabelecer medidas que favoreçam a inserção de pessoas com Transtorno do Espectro Autista no mercado de trabalho**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 dez. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14992.htm. Acesso em: 9 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 9 dez. 2024.

BREMM, D; GÜLLICH, R. I da. C. Processos de investigação-formação-ação decorrentes de narrativas em ciências de professores em formação inicial: com a palavra o PIBID. **Rencima**, São Paulo, v. 9, n. 4, p. 139-152, set. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Daniele-Bremm/publication/335074851_Processos_de_investigacao-formacao-acao_decorrentes_de_narrativas_em_Ciencias_de_professores_em_formacao_inicial_com_a_palavra_o_PIBID/links/5e7aa8a192851cdfca2f5ed5/Processos-de-investigacao-formacao-acao-decorrentes-de-narrativas-em-Ciencias-de-professores-em-formacao-inicial-com-a-palavra-o-PIBID.pdf. Acesso em: 06 dez. 2024.

CAMARGO, G. B,; SERZOSKI, A. C. C. Alfabetização e letramento na educação infantil: a perspectiva da criança. **Contexto & Educação**, Ijuí, v. 38, n. 120, e13234, ago. 2023. Disponível em: https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/13234 . Acesso em: 25 jul. 2025.

CAMARGO, S. P. H.; RISPOLI, M. Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 639-650, dez. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6994/pdf_1. Acesso em: 04 dez. 2024.

CHIMURA, W.; LACERDA, L. Prática baseada em evidência: de que se trata? In: FRANÇA, George; LACERDA, Lucelmo (Orgs.) **Autismo:** compreensão e práticas baseadas em evidências. Curitiba: Capricha na Inclusão, 2020. Cap. 8. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Lucelmo-Lacerda/publication/377233845_Pratica_baseada_em_evidencia_de_que_se_trata/links/659c30226f6e450f19d77919/Pratica-baseada-em-evidencia-de-que-se-trata.pdf. Acesso em: 16 ago. 2025.

COCK, J. C. A. N; NASCIMENTO, A. M do; COSTA, P. A; BONAMINO, A. M. C de. Pesquisas sobre implementação de políticas educacionais no Brasil: um estado do conhecimento. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, e26769, 2022. DOI:10.1590/0102-4698368526769. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/edur/a/8GMNJK47zRZhRHJR8YpqvDB/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 17 out. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Nota Técnica nº 23/2025 – **TEA:** Orientações sobre intervenções comportamentais baseadas em ABA para atuação com pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: CFP, 2025.

COSTA, B. A. **A análise do comportamento aplicada (ABA) como ferramenta no processo de inclusão escolar da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2025. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/36590/1/BAC24112025.pdf. Acesso em: 14 jul. 2026.

CRUZ, M. V. S; FIUZA, V. R. A. **Estratégias de alfabetização e letramento de crianças surdas com autismo**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Recife, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/49364. Acesso em: 25 abr. 2025.

DAVIES, P. Revisões Sistemáticas e a Campbell Collaboration. In: THOMAS, G.; PRING, R. (Orgs) **Educação baseada em Evidências**: a utilização de achados científicos para a qualificação da prática pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DUARTE, C. P.; SILVA, Luciana. C.; VELLOSO, R. de L. (org.). **Estratégias da Análise do Comportamento Aplicada Para Pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnom, 2018.

FACION, J. R**. Transtornos do desenvolvimento e do comportamento**. Curitiba: Intersaberes. 2013.

FAZZIO, D. O Verdadeiro ABA: Um Programa Público Modelo de Intervenção Comportamental Precoce Para Crianças Com Autismo. **Revista Autismo**. n. 2. Abr, 2012. Disponível em: https://www.canalautismo.com.br/wp-content/uploads/2026/01/RevistaAutismo002.pdf. Acesso em: 25 jun. 2026.

FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda et al. O papel do fonoaudiólogo e o foco da intervenção no TEA. **Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v.3, n. 5, 2022.

FERREIRA, W.; CORDEIRO, R; AGUIAR, Y. P. C.; SARAIVA, J.; TARDIF, C.; GALY, E. Panorama das publicações nacionais sobre autismo, educação e tecnologia. **Anais**. XXIX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2018). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/328735888_Panorama_das_Publicacoes_Nacionais_sobre_Autismo_Educacao_e_Tecnologia. Acesso em: 25 abr. 2025.

FERREZ, S.; MOARES, K.; MACHADO, L. M. B. O desenvolvimento das crianças com TEA. **Anais**. Jornada Científica dos Campos Gerais, v. 16, p. 865, 2018. Disponível em: https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/jornada/article/view/865. Acesso em: 25 abr. 2025.

FRANÇA, G. T.; BARBOSA, G. F. C. Processo de alfabetização de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro do Autismo. **Caderno Intersaberes**, Curitiba, v. 11, n. 32, p. 212–229, 2022. Disponível em: https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/1295. Acesso em: 25 abr. 2025.

GARCIA, G de. L. Genética do Autismo. In: SCHMIDT, C (org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 2013. p. 61-80.
GOMES, Romeu. Análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, M. C de. S. (org.). **Pesquisa social**: método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOERGEN. M. S.; Sobre o diagnóstico em Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): Considerações introdutórias à temática. In: SCHMIDT. C. (org) **Autismo, Educação e Transdisciplinaridade**. Edição Especial. Campinas: Papirus, 2013. p. 29 - 41.

GRANDIN, T. **O cérebro autista**: pensando através do espectro. Rio de Janeira: Record, 2015.

HOSHINO, Y. et al. An epidemiological study of autistic children in Fukushima-Ken. **Japan Journal of Child Psychiatry**. V.21, n.2, p. 111-128. 1980.

JAMES, Karin H.; GAUTHIER, Isabel. When writing impairs reading: Letter perception's susceptibility to motor interference. **Journal of Experimental Psychology:** General, v. 138, n. 3, p. 416, 2009.

JUNIOR, E. B. L.; OLIVEIRA, G. S de.; SANTOS, A. C. O dos.; SCHNEKENBERG, G. F. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da* **FUCAMP,** v. 20, n. 44, p. 36–51, 2021. Disponível em: https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356/1451. Acesso em: 28 abr. 2025.

KOHLS-SANTOS, P.; MOROSINI, M. C. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento: para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica,** v. 33, p. 123–144, maio/ago. 2021. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/download/1318/19192476/0. Acesso em: 27 abr. 2025.

KAZDIN, A. E. History of behavior modification: Experimental foundations of experimental research. **Baltimore**: University Park Press, 1978.

KUPERSTEIN, A. L.; NORTE, D.; BIAZUS, F.; GOMES, T. M. P. D. Trasntorno do Espectro Autista. In: ROTTA, N. T.; BRIDI FILHO, C. A.; BRIDI, F. R de. S. **Plasticidade Cerebral e Aprendizagem**: abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2018. Cap. 3. p. 41-55.

LIMA, M de. A. **A fotografia como registro:** reflexões sobre a prática pedagógica na educação infantil. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Normal Superior) – Instituto Superior de Educação Pró-Saber, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em:

https://prosaber.org.br/upload/biblioteca_trabalho_de_conclusao_item/original/MARCIA-DE-ASSIS-LIMA.pdf. Acesso em: 29 jun. 2026.

LIMA, N. D. P.; HORA, C. L da. Instrumento de avaliação do repertório básico para alfabetização (IAR): aplicabilidade para crianças com transtorno do espectro autista. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, 2020. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9520797.pdf. Acesso em: 3 jul. 2026.

LUDKE, Menga Ludke; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 3. ed. Rio de Janeiro: EPU, 1986.

MATOS, D. C. de. Análise do Comportamento: teoria, comportamento verbal e aplicação ao autismo e quadros relacionados. In: MATOS, Daniel Carvalho de (org.). **Análise do Comportamento Aplicada ao Desenvolvimento Atípico com Ênfase em Autismo**. São Luiz: Uniceuma, 2016. p. 19-31.

MATTOS, M. M de. M.; LIONE, V de. O. F. O brincar das crianças com o transtorno do espectro autista na educação infantil. **Olhares:** Revista do Departamento de Educação da Unifesp, Guarulhos, v. 11, n. 1, 2023. v. 11. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/14479. Acesso em: 25 jun. 2026.

MARTINS, J dos. S; CAMARGO, S. P. H. A adaptação de crianças com autismo na pré-escola: estratégias fundamentadas na Análise do Comportamento Aplicada. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília, v. 104, e5014, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/RFv9XMsqs6YgVxB9RHGBjtz/?format=html&lang=pt. Cesso em: 18 ago. 2025. DOI:

MILAN, D.; SILVA, E. E. I e.; SOUZA, M. A de.; ANDRADE, L. C de.; SANTOS, M. J dos. Método ABA como proposta de intervenção no Atendimento Educacional Especializado para crianças com TEA. In: ANDRADE, L. C de.; TARGINO, E.; LEMOS, E. B. C. (orgs.). **Salas de recursos multifuncionais e o atendimento educacional especializado**: formação, práticas e pesquisas. Itapiranga: Schreiben, 2022. p. 47–60. Disponível em: https://www.editoraschreiben.com/_files/ugd/e7cd6e_577ad33a265948b7b9cd244f5edcf766.pdf. Acesso em: 25 abr. 2025.
MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAES, M. S. M. C de. **Sistemas e aplicações para autistas:** uma revisão sistemática sobre soluções para pessoas atípicas. 2023. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Sistemas de Informação) – Universidade Aberta do Brasil, Universidade Federal de Alagoas, Instituto de Computação, Maceió, 2023.

MOREIRA, A. B. R; SILVA, E. S; OLIVEIRA, J. C de. O papel do Acompanhante Terapêutico (AT) dentro do ambiente escolar e seu suporte especializado: apontamentos bibliográficos. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 12, n. 14, e35121444548, 2023. Disponível em: https://rsdjournal.org/rsd/article/view/44548. Acesso em: 14 jul. 2026.

MOREIRA, M. B.; M., C. A de. **Princípios básicos de análise do comportamento**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018. 320 p.

MOROSINI, M. C.; NASCIMENTO, L. M do.; NEZ, E de**.** Estado de conhecimento: a metodologia na prática. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 55, p. 170–185, 2021. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4946/3336. Acesso em: 27 abr. 2025.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva. Ijuí, RS: Ed. da Unijuí, 2007.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, M. C de. S. (org.). **Pesquisa social**: método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2022.

NUNES, D. R. P.; SCHMIDT, C. Educação especial e autismo: das práticas baseadas em evidências à escola. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 49, n. 173, p. 84–104, jul./set. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v49n173/pt_1980-5314-cp-49-173-84.pdf. Acesso em: 16 dez. 2025.

OLIVEIRA, A. D de.; NAVES, N. **Análise do comportamento aplicada ao autismo.** 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Faculdade Anhanguera de Jacareí, Jacareí, 2023. Disponível em: https://repositorio.pgsscogna.com.br/bitstream/123456789/66033/1/Adriana%20Dantas%20de%20Oliveira.pdf. Acesso em: 25 abr. 2025.

NUNES, D. R. P.; SCHMIDT, C. Educação especial e autismo: das práticas baseadas em evidências à escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 84–104, jul.-set. 2019. DOI: 10.1590/198053145494. Acesso em: 11 ago. 2025.

OLIVEIRA, C. L. de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias**, Cascavel, v. 2, n. 3, p. 1-16, mar. 2010. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122/2459. Acesso em: 04 dez. 2024.
ORNITZ, E. M. The functional neuroanatomy of infantile autism. International Jounarl of Neuroscience, v.19, n.1-4, p. 85-125, 1983.

OLIVEIRA, N. P de; FERREIRA, R de. M; MORAES, S. L. S. O professor do AEE no trabalho colaborativo ao professor do ensino regular. **Revista Ilustração**, v. 7, n. 5, p. 253–269, 15 mai. 2026. Disponível em: https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/652. Acesso em: 3 jul. 2026.

PEIXOTO, P de. A. B *et al*. Alfabetização e letramento de crianças com transtorno do espectro autista (TEA). **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 84, p. 317-330, dez. 2022. Disponível em: https://revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/1323/1387. Acesso em: 05 dez. 2024.

PEREIRA, A. M.; SOUSA, E. R. A importância da rotina e da previsibilidade para a aprendizagem de crianças e adolescentes com TEA. In: Congresso Nacional de Educação, 9., 2023, João Pessoa. **Anais**. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em:

https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV185_MD4_ID7553_TB7127_20112023111808.pdf. Acesso em: 27 jun. 2026.

PERES, Liliane dos Santos. Letra “bastão” e o seu papel na alfabetização e letramento infantil**. International Integralize Scientific**, v. 5, n. 48, jun. 2025. Disponível em: https://iiscientific.com/artigos/B941D8. Acesso em: 26 out. 2026.

PIRES, S. M. O.; JOU, G. I de. Indentificação precoce do Trastorno do Espectro Autista e diagnóstico diferencial: estudo de caso. In: ROTTA, Newra Tellechea; BRIDI FILHO, Cézar Augusto; BRIDI, Fabiane Romano de Souza (org.). **Neurologia e Aprendizagem**: abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 55-75.

PORCIUNCULA, R. A. L.; Investigação precoce do Transtorno do Espectro Autista: sinais que alertam para a intervenção. In: ROTTA, N. T.; BRIDI FILHO, C. A.; BRIDI, F. R de. S. (org.). **Neurologia e Aprendizagem**: abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2016. Cap. 2. p. 29-54.

PRANDO, G. B; LEPKE, S; ZIESMANN, C. I. A iniciação cientifica como impulsionadora da pesquisa no desafiador contexto do novo Ensino Médio. *In*: BAGNARA, I. C; PEREIRA, T. I. (org.). **Produtos no Mestrado Profissional em Educação**: concepções e experiências. 140. ed. Curitiba: CRV, 2024. p. 2012.

PSICOEDU. Funções executivas – Psicologia. **PsicoEdu,** 30 set. 2018. Disponível em: https://www.psicoedu.com.br/2018/09/funcoes-executivas-psicologia.html. Acesso em: 25 jul. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Constituição (1989). **Constituição do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 1989. Disponível em: https://www.al.rs.gov.br. Acesso em: 9 dez. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 15.322, de 25 de setembro de 2019. **Institui a Política Estadual de Atendimento à Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 19 maio 2022. Disponível em: https://saude.rs.gov.br/upload/arquivos/202211/29084014-decreto-56505.pdf. Acesso em: 9 dez. 2024.

RITVO, E. R**.** Autism: diagnosis, current research, and management. **Annual Review of Medicine**, v. 27, p. 427–441, 1976.

RODRIGUES, R. V.; BUREI, A. P.,; STANGHERÇIN, D. C. Comunicação alternativa: discutindo a prática pedagógica e a utilização desses recursos. **Revista Criar Educação**, v. 6, n. 2, 2017. Disponível em: https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/2426/3647. Acesso em: 27 jun. 2026.

ROSA, S de. O. **Estudo sobre a análise do comportamento aplicada (ABA) e sua contribuição para a inclusão de crianças com transtorno do espectro autista (TEA), graus II e III, no ensino fundamental I**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação

em Educação Especial) – Centro Universitário Internacional Uninter. Disponível em: https://repositorio.uninter.com/handle/1/905. Acesso em: 25 abr. 2025.

ROSA, S de. O. Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e a sua contribuição para inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) graus II e graus III no Ensino Fundamental I. **Caderno Intersaberes,** Curitiba, v. 11, n. 32, p. 212-229, 2022. Disponível em: https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/2177/1774. Acesso em: 12 jul. 2026.

ROSAL, A. G. C. et al**.** Contribuições da consciência fonológica e nomeação seriada rápida para a aprendizagem inicial da escrita. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 74–85, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rcefac/a/s4ppdZRdyVTqMrWnJR9y5ds/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 27 jun. 2026.

RASMUSSEN, F de. S. M; SILVA, R da. C; NEIX, C da. S. V. O ensino e a atividade estruturada para a aprendizagem de pessoas com transtorno do espectro autista. **Construção Psicopedagógica,** São Paulo, v. 30, n. 31, p. 101–112, jul./dez. 2021. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v30n31/10.pdf. Acesso em: 15 jul. 2026.

ROTTA, N. T; BRIDI FILHO, C. A; BRIDI, F. de S. (org.). **Neurologia e Aprendizagem**: abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2015.

ROTTA, N. T; BRIDI FILHO, C. A. N; BRIDI, F. R. de Souza (org.). **Plasticidade Cerebral e Aprendizagem**: abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2018.

ROTTA, N. T; OHLWEILER, L; RIESGO, R. dos Santos (org.). **Transtornos da Aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2015.

Salles I. C.; Toriyama A. T. M. A utilização da Caderneta de Saúde da Criança por alunos de enfermagem. **Rev Grad USP**. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.2525-376X.v2i2p41-46. Acesso em 15 dez. 2025.

SALGE, E. H. C. N.; OLIVEIRA, G. S de.; SILVA, L. S. Saberes para a construção da pesquisa documental. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 123–139, 2021. Disponível em: https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/47/39. Acesso em: 28 abr. 2025.

SANTOS, D. R dos. Os desafios da atuação de professores do Atendimento Educacional Especializado. In: Congresso Nacional de Educação (CONEDU), 10., 2024. **Anais** [...] Campina Grande: Realize Editora, 2024. v. 3. p. 1003–1019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2024/GT1/TRABALHO_COMPLETO_EV200_MD5_ID12110_TB4940_30092024202816.pdf. Acesso em: 09 jul. 2026.

SANTOS, E. L. N.; LEITE, F. L. A distinção entre reforçamento positivo e negativo em livros de ensino de análise do comportamento. **Perspectivas em Análise do Comportamento**, v. 4, n. 1, p. 10-19, 2013

SANTOS, M. A dos. Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e sua contribuição para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) graus II e III no ensino

fundamental I. **Caderno Intersaberes,** Curitiba, v. 11, n. 32, p. 212–229, 2022. Disponível em: https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/2177. Acesso em: 25 abr. 2025.

SANTOS, M. A. dos. O aluno autista e a alfabetização: a importância da aplicação do método ABA. **Revista Autênticos**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 5–10, mar. 2023. Disponível em: https://www.revistaautenticos.com.br/gallery/VOL_03_REVISTA2.pdf. Acesso em: 25 abr. 2025.

SANTOS, M. A dos. Panorama das Publicações Nacionais sobre Autismo, Educação e Tecnologia. **Revista ECCOM**: Educação, Cultura e Comunicação, v. 13, n. 26, p. 913–922, 2018. Disponível em: http://revistas.unifatea.edu.br:8081/seer/index.php/eccom/article/view/671. Acesso em: 25 abr. 2025.

SANTOS, N. L dos. **Programa de estimulação percepto-viso-motor para escolares com dificuldades de aprendizagem:** elaboração e aplicação em contexto de pandemia. 2022. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Marília, 2022. Disponível em: http://repositorio.unesp.br/handle/11449/234671. Acesso em: 24 jul. 2025.

SANTOS, P. R. B. dos. Estratégias de Reforço Positivo em ambientes escolares: impactos no comportamento dos alunos. **Research, Society And Development**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 1-17, mar. 2025. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/48476/38091/497522. Acesso em: 22 jul. 2025.

SANTO, R. F da S. Espírito. **O autismo e o processo de alfabetização**: em uma perspectiva escolar. 2022. 41 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2022. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://adelpha-api.mackenzie.br/server/api/core/bitstreams/892f0862-08fd-4d5d-92c1-3774978d8bf2/content. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, T. N. et al. Uma revisão de literatura da aplicabilidade da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) no contexto escolar para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, Portugal, v. 17, n. 6, p. 1-22, 2025. Disponível em: https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/8640/5932. Acesso em: 12 jul. 2026.

SIMPLICIO, C. C.; GOMES, J de. O. O atendente terapêutico e suas possíveis contribuições no espaço escolar. **Periferia**, v. 16, n. 1, e75795, 2024. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/75795. Acesso em: 13 jul. 2026.

SCHMIDT, C (org.). **Autismo, Educação e Transdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 2014.

SCHMIDT, C; PAULA, S de (org.). **Transtorno do espectro autista**: pesquisas na saúde e na educação. Campinas: Papirus, 2024.

SCHIRMANN, J. K.; MIRANDA, N. G; GOMES, V. F.; ZARTH, E. L. F**.** Fases de desenvolvimento humano segundo Jean Piaget. **Anais**. VI Congresso Nacional de Educação – CONEDU, Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA9_ID4743_27092019225225.pdf. Acesso em: 27 abr. 2025.

SELLA, Ana Carolina; RIBEIRO, Daniela Mendonça. O que é a Análise do Comportamento Aplicada. In: SELLA, Ana Carolina; RIBEIRO, Daniela Mendonça (org.). **Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista**. Curitiba: Appris, 2018. p. 47-74.

SILVA, C. B da; ALMEIDA, S. T. T de.; DIAS, F. M de. A.; OLIVEIRA, F. M de.; VASCONCELLOS, R. P. M. Educação especial inclusiva, processo de alfabetização e transtorno do espectro autista no Brasil: entre o incluir e o educar. **Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva,** v. 15, n. 2, p. 83–100, dez. 2022. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8722852. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, M. A. B da; MENDES, E. G. A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à inclusão escolar. **Revincluso** – Revista Inclusão & Sociedade, Santo André, v. 1, n. 1, p. 33–56, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufabc.edu.br/index.php/revincluso/article/view/609. Acesso em: 23 jun. 2026.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano.** São Paulo: Martins Fontes, 1953.

SOARES, L. P. M. **Organização do ambiente de ensino para o aluno com TEA segundo a ABA**, 2023. Disponível em: https://rhemaneuroeducacao.com.br/wp-content/uploads/2023/05/PALESTRA-2-LUIZ-PAULO-1.pdf. Acesso em: 25 abr. 2025.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. (Orgs.). **Alfabetização**: Série Estado do Conhecimento. Brasília: MEC/Inep/Comped, n. 1, 2000.

SOUSA, A. S de; OLIVEIRA, G. S de; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v. 20, n. 43, p. 64-83, fev. 2021. Disponível em: https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336. Acesso em: 30 nov. 2024.

SOUZA, C. D de; SANTO, R. F da. S. E. **O autismo e o processo de alfabetização**: em uma perspectiva escolar. 2022. 41 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2022. Disponível em: https://dspace.mackenzie.br/bitstreams/892f0862-08fd-4d5d-92c1-3774978d8bf2/download. Acesso em: 05 dez. 2024.

SOUZA, D. V. de; VIANA, G. M**.** Análise do comportamento aplicada (ABA) no apoio a crianças com TEA no contexto escolar. **Revista Contemporânea,** v. 4, n. 11, 2024. Art. e6436. DOI: 10.56083/RCV4N11-020. Disponível em: https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/6436. Acesso em: 16 ago. 2025.

VASCONCELLOS, V. M. R de.; SILVA, A. P. P. N da.; SOUZA, R. T de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1-12, set./dez. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.15448/1981-2582.2020.3.37452. Acesso em: 28 abr. 2025.

Vecchia, C. C. S. Dalla; Vestena, C. L. B. aprendizagem escolar de crianças com autismo e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. **Teoria e Prática da Educação**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 81-98, ago. 2020. Disponível em: https://www.bing.com/ck/a?!&&p=e1eff4e8cbad8020649650ff5bfdea67360fa0c547c16668334b5cf8912aee8bJmltdHM9MTc0NTcxMjAwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=2f4b0688-97ab-6ea1-260c-140596bf6fff&psq=Vecchia+e+Vestena+(2020%2c+p.89)&u=a1aHR0cHM6Ly93d3cucmVzZWFyY2hnYXRlLm5ldC9wdWJsaWNhdGlvbi8zNDc4NDgzNTRfQVBSRU5ESVpBR0VNX0VTQ09MQVJfREVfQ1JJQU5DQVNfQ09NX0FVVElTTU9fRV9BU19QUkFUSUNBU19QRURBR09HSUNBU19ERVNFTlZPTFZJREFTX1BFTE9TX1BST0ZFU1NPUkVT&ntb=1. Acesso em: 27 abr. 2025.

VENTURA, M.; OLIVEIRA, S. C de. Integridade e ética na pesquisa e na publicação científica. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 1, e00283521, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csp/a/MYwqWtW9WLN36pd5LffBG9x/?lang=pt. Acesso em: 1 maio 2025.

VIEIRA, M; CUNHA, M dos. N. V da; SOUZA, É. R. S de; SANTOS, R. M dos. Habilidades necessárias à alfabetização: uma visão psicopedagógica. In: Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 2017, João Pessoa. **Anais** [...]. João Pessoa: Editora Realize, 2017. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD4_SA9_ID3653_18072017142039.pdf. Acesso em: 24 jul. 2025.

VIEIRA, Neuza Maria; BALDIN, Sandra Rosa; FREIRE, Raísa Souza. Inclusão escolar de alunos com autismo: o que diz a literatura. GT5-Educação, **Comunicação e Tecnologia**. s/dp, p. 1-10, 2015. Disponível em: https://www.educaretransformar.net.br/wp-content/uploads/2017/04/INCLUSAO_ESCOLAR_ALUNOS_AUTISMO_QUE_DIZ_LITERATURA.pdf. Acesso em: 27 jun. 2026.

Wolff Mota A. C, Vieira M. L, , Nuernberg A. H. *Programas de intervenções comportamentais e de desenvolvimento intensivas precoces para crianças com TEA: uma revisão de literatura.* Revista Educação Especial [Internet]. 2020;36( ):1-27. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313162288013

WING, L. Asperger's syndrome: a clinical account. **Psychological Medicine,** Cambridge, v. 11, n. 1, p. 115–129, 1981.

WOLF, M.; RISLEY, T.; MEES, H. Application of operant conditioning procedures to the behaviour problems of an autistic child. **Behavior Research and Therapy**, 1, 1964. p. 305-312.

APÊNDICES

ANEXO A – Termo de Consentimento para educadores e auxiliares

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFFS
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

A ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA (ABA) E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "A Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e as Práticas Pedagógicas de Alfabetização na Inclusão de estudantes com TEA no Ensino Fundamental" desenvolvida por Marco Wesley Colling Albuquerque, discente de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Erechim sob orientação da Profa. Dra. Sonize Lepke.

O objetivo central do estudo é "analisar quais princípios da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) podem ser incorporados às práticas pedagógicas com estudantes dos primeiros anos do Ensino Fundamental diagnosticados com TEA". Nesse sentido, para que se possa dar continuidade à pesquisa, escolhemos professores que atuam com estudantes com TEA que realizaram intervenções de Análise do Comportamento semanalmente no ano de 2025; que atuem como professores de sala de aula, auxiliares ou professores de AEE, assim como tenham dialogado com os pais sobre as demandas e necessidades do estudante com TEA. A adoção de critérios e a seleção de participantes são etapas fundamentais dentro de uma pesquisa, uma vez que se pode delimitar o público investigado e realizar uma análise mais contextualizada a partir da temática e objetivos criados, tornando a pesquisa ainda mais significativa.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo quando desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir com sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da

pesquisa e o material armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder a uma entrevista com perguntas objetivas e subjetivas. O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente 30 minutos a 1 hora. A entrevista será gravada somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização.

Assinale a seguir conforme sua autorização:
[ ] Autorizo gravação [ ] Não autorizo gravação

Os dados coletados durante o desenvolvimento desta pesquisa serão armazenados e organizados pelos pesquisadores responsáveis, garantindo-se o sigilo e a confidencialidade das informações dos participantes. Os registros provenientes das entrevistas, anotações do diário de bordo e demais documentos produzidos ao longo do estudo serão arquivados em formato digital e físico.

Os arquivos digitais serão armazenados em computador de uso exclusivo do pesquisador, protegido por senha, bem como em dispositivo de armazenamento seguro, assegurando que apenas os pesquisadores envolvidos tenham acesso às informações. Já os documentos físicos, quando houver, serão mantidos em pasta específica, guardados em local seguro e de acesso restrito.

Conforme as diretrizes éticas para pesquisas com seres humanos, os dados serão mantidos arquivados pelo período mínimo de cinco anos após a finalização da pesquisa. Após esse período, os materiais físicos serão devidamente destruídos por meio de fragmentação, e os arquivos digitais serão permanentemente excluídos dos dispositivos de armazenamento, garantindo a não identificação dos participantes e a preservação de sua privacidade.

O benefício relacionado com a colaboração do entrevistado nesta pesquisa poderá auxiliar outros profissionais da educação interessados em compreender e aplicar os princípios da ABA no processo de alfabetização. Ao aproximar o conhecimento científico da prática pedagógica, o estudo busca contribuir para a construção de um ambiente educacional mais preparado para atender às necessidades dos estudantes com TEA, favorecendo seu desenvolvimento integral e garantindo maiores oportunidades de aprendizagem significativa.

A pesquisa pode apresentar alguns riscos, como desconforto emocional, medo, vergonha, estresse, cansaço ou aborrecimento durante a participação. Também pode haver possibilidade de constrangimento ao responder determinadas perguntas ou ao refletir sobre temas sensíveis, como experiências pessoais e relações sociais. Além disso, existe o risco de quebra de sigilo, anonimato ou privacidade, bem como a necessidade de disponibilidade de tempo para responder aos instrumentos da pesquisa.

Para minimizar esses riscos, será garantido o sigilo absoluto das informações fornecidas, sendo todas as respostas tratadas de forma confidencial e utilizadas exclusivamente para fins científicos. Não haverá identificação nominal dos participantes nos instrumentos de coleta, nos registros ou em banco de dados, assegurando o anonimato dos envolvidos. Além disso, a coleta de dados será realizada em ambiente que proporcione privacidade, com uma abordagem humanizada por parte do pesquisador, baseada na escuta atenta, no acolhimento e na coleta apenas das informações estritamente necessárias para a pesquisa, assim como a entrevista acontecerá no horário disponibilizado pelo próprio participante.

Por fim, caso algum risco previsto venha a se concretizar, a instituição envolvida será devidamente informada para que sejam tomadas as providências necessárias. Os participantes terão garantido um local reservado para participação, assegurando liberdade, segurança e respeito durante todo o processo de coleta de dados.

Os resultados desta pesquisa serão divulgados por meio da publicação oficial da dissertação, bem como pela apresentação do produto final desenvolvido a partir do estudo. Dessa forma, busca-se contribuir para a disseminação do conhecimento produzido, possibilitando que os achados e as reflexões decorrentes da investigação possam ser acessados pela comunidade acadêmica e por profissionais interessados na temática.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

CAAE:

Número do Parecer de aprovação no CEP/UFFS:

Data de Aprovação:

_____

Marco Wesley Colling Albuquerque

Telefone: (54)99169-4225

E-mail:wesleycollingalbuquerque@hotmail.com

Endereço para correspondência: Silveira Martins, 970, ap.907.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS:
Telefone: (49) 2049-3745
E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br
Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil)

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.
Nome completo do (a) participante: _____
Assinatura: _____

ANEXO B – Declaração de ciência e concordância da instituição de ensino

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
***CAMPUS* ERECHIM**

Declaração de ciência e concordância da instituição

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, Pessoa I[1]autorizo a pesquisador Marco Wesley Colling Albuquerque autor do projeto de pesquisa intitulado "A Análise do Comportamento Aplicada (aba) e as Práticas Pedagógicas de Alfabetização na Inclusão de estudantes com TEA no Ensino Fundamental", a desenvolver sua pesquisa na escola supracitada e declaro estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que a pesquisadora deverá cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e as demais legislações vigentes.

Erechim, RS, 03 de fevereiro de 2026.

Marco Wesley Colling Albuquerque

Danuzio Brandelero
Aut. SOME Nº 0-1098/25
Diretor

Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição

[1] No momento que será submetido ao comitê de ética será inserido o nome da pessoa responsável.

ANEXO C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

ENTREVISTA COM OS PROFISSIONAIS

Pergunta para professores da sala de aula

A) Alfabetização

1) Você é professora de qual turma? Quanto tempo atua na escola? E quanto tempo você está atuando como professora?
2) Quantos estudantes com deficiência você tem na sua sala? Quantos estudantes com TEA? Tem a presença do professor auxiliar?
3) Os alunos com TEA já estão alfabetizados? Como você acompanha o progresso na alfabetização dos alunos?

5) Quais métodos ou recursos considera mais eficazes para apoiar a alfabetização de crianças com necessidades específicas (como TEA, TDAH, dislexia)?

6) De que forma você adapta suas estratégias de alfabetização para alunos que apresentam dificuldades significativas na aquisição da leitura e escrita?

7) De 0 a 10, o quanto você considera importante a inclusão escolar dos estudantes com TEA? Por quê?

b) Sobre as terapias ABA

1) Os seus estudantes realizam terapia ABA no contraturno?
2) Eles têm a presença de um terapeuta na escola? Ou vocês têm diálogo ou orientações de um supervisor ABA?
3) Qual a sua concepção/compreensão sobre a Análise do Comportamento Aplicado (ABA)?
4) Em sua prática na sala de aula, você já foi orientada e utilizou alguma estratégia de ensino inspirada em princípios comportamentais (ex.: reforço positivo, ensino estruturado, encadeamento de tarefas)? Que tipo de apoio considera essencial para aplicar estratégias de ABA em sala de aula (formação, equipe de apoio, materiais, tempo)?
5) Como você acredita que os princípios da ABA poderiam contribuir para o processo de alfabetização?

6) Você percebeu diferença na aprendizagem de alunos quando utilizou reforços positivos ou ensino individualizado?
7) A partir da sua experiência e conhecimento, o uso de ABA poderia acelerar ou facilitar a alfabetização de crianças em diferentes ritmos de aprendizagem?

Questionário para os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

1. Você tem alunos com TEA na sala de recursos? Quantos? Quantos realizam outras terapias no contraturno?
2. Quais são as terapias realizadas?
3. Você dialoga/planeja com as intervenções com profissionais que atendem o seu estudante, fora da escola?
4. Você estudou, fez curso ou foi orientada sobre os aspectos positivos da ABA (Análise do Comportamento Aplicada) para crianças com TEA?
5. Como avalia a relevância da ABA no contexto do AEE?
6. Em sua prática, quais princípios da ABA você mais utiliza (ex.: reforço positivo, modelagem, ensino por tentativas discretas, análise funcional do comportamento)?
7. Como você enxerga a contribuição da ABA no processo de alfabetização de estudantes com TEA, TDAH ou outras condições atendidas no AEE?
8. Quais estratégias específicas você utiliza para favorecer a aquisição da leitura e escrita com base na análise do comportamento?
9. Na sua experiência, quais habilidades precisam ser trabalhadas antes ou junto com a alfabetização (ex.: atenção compartilhada, pré-requisitos cognitivos, funções executivas, comunicação funcional)?
10. Como acontece a articulação entre você (professor do AEE) e o professor regente do 1º ano no trabalho de alfabetização?
11. Quais barreiras você identifica na aplicação de práticas de ABA no contexto escolar regular?
12. Que tipos de adaptações ou recursos você considera indispensáveis para a alfabetização dos alunos atendidos no AEE?
13. Quais instrumentos ou estratégias você utiliza para acompanhar o avanço da alfabetização de alunos público-alvo da Educação Especial?
14. Você já percebeu que o uso de reforços positivos e ensino estruturado aceleram ou consolidam a aprendizagem da leitura e escrita?

15. Como você mede o impacto do trabalho do AEE na evolução acadêmica dos estudantes?

Questionário para os Atendentes Terapêuticos (ATs)

1. Você é AT de uma criança com TEA? Qual a idade? Em que série se encontra? E quais as maiores dificuldades deste estudante?
2. Você atua na escola ou em outros espaços?
3. Fale sobre o diálogo com os professores? E com a família quanto às habilidades do estudante?
4. Você já recebeu formação em ABA voltada para o processo de alfabetização?
5. Na sua prática como AT, quais princípios da ABA você considera mais eficazes para apoiar a aprendizagem da leitura e escrita?
6. Como você utiliza o reforço positivo durante as atividades de alfabetização?
7. Quais pré-requisitos (atenção, imitação, consciência fonológica, discriminação visual) você costuma trabalhar antes de iniciar atividades diretamente ligadas à alfabetização?
8. Você já utilizou recursos visuais estruturados (cartões, figuras, tabelas) para apoiar a aprendizagem de letras, sílabas ou palavras? Como foi a resposta do estudante?
9. Como você aplica estratégias de ensino estruturado (ex.: tentativas discretas, encadeamento de tarefas, modelagem) no processo de alfabetização?
10. Quais comportamentos de resistência ou frustração você observa durante as atividades de leitura e escrita, e como a ABA auxilia na superação dessas dificuldades?
11. Na sua experiência, quais habilidades desenvolvidas por meio da ABA contribuem diretamente para o avanço na alfabetização?
12. Como você articula suas intervenções com o professor regente e/ou o AEE para alinhar estratégias de alfabetização baseadas em ABA?
13. Em sua visão, quais são os maiores desafios e os maiores avanços que a ABA pode trazer para o processo de alfabetização no contexto escolar?