

As concepções dos professores de sala de aula regular sobre o transtorno do espectro autista (TEA)

Sandra da Silva Barreto¹
Tícia Cassiany Ferro Cavalcante²

Resumo

O presente estudo investiga as percepções de professores sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) em salas de aula regulares, com foco na identificação de barreiras e oportunidades para a inclusão escolar. A metodologia adotada foi qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas com 3 (três) professoras da rede pública. O referencial teórico dialoga com autores da área de educação inclusiva e diretrizes legais, como a LDB e a Lei Berenice Pianna, que asseguram direitos a alunos com TEA. Os professores relataram desafios relacionados à falta de formação específica e dificuldades na adequação das atividades pedagógicas. A pesquisa conclui que, para além das boas intenções, há uma necessidade urgente de políticas de formação de professores e suporte para que a inclusão se torne uma prática efetiva e acolhedora no ambiente escolar.

Palavras-Chave: educação inclusiva, TEA, concepção docente, políticas educacionais.

1 Introdução

A inclusão escolar, como perspectiva atual da escola regular, ainda se encontra em processo inicial de construção, enfrentando muitos desafios para sua real efetivação. As bases que fundamentam a inclusão escolar podem ser observadas na Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008). O objetivo da PNEEPEI é de assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, visto que, anteriormente à referida Política, esses percorriam caminhos da segregação escolar.

Mantoan (2003) aborda a necessidade de repensar o sistema educacional para incluir alunos com deficiências, destacando a importância de reconhecer e valorizar a diversidade no ambiente escolar, bem como a urgência de alinhar os marcos legais com os princípios da inclusão. Também enfatiza a necessidade de uma abordagem holística e transformadora da educação, que promova oportunidades iguais para todos os alunos.

No âmbito específico da educação, Rodrigues (2006) afirma a necessidade fundamental de se rejeitar a exclusão de qualquer aluno da comunidade escolar, caso a escola pretenda seguir

¹ Concluinte do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. sandra.silvabarreto@ufpe.br

² Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora do Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. ticia.cavalcante@ufpe.br

uma política inclusiva, valorizando a contribuição de cada aluno, onde o conhecimento será construído e compartilhado.

Para além da garantia de acesso à escola, cabe aos sistemas de ensino atender às necessidades educacionais de todos os estudantes (Brasil, 2008). A inclusão não se resume a estar na sala de aula, ela abrange o acesso aos conhecimentos necessários, por meio de uma aprendizagem que, independentemente das diferenças e diversidades de cada aluno, atenda às suas necessidades educacionais. Tais conhecimentos devem promover autonomia e independência, possibilitando a participação plena na vida e exercício da cidadania. É preciso considerar as especificidades desses estudantes, no sentido de que elas refletem suas necessidades educacionais, que devem ser atendidas por meio de práticas educativas.

Frente ao direito de acesso de alunos com transtornos globais do desenvolvimento à escola comum, destacamos os estudantes autistas, ou com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que passaram a ganhar destaque no cenário educacional com aumento exponencial no número de matrículas nas classes comuns, de acordo com o Censo Escolar (Brasil. Inep, 2016, 2017, 2018).

O crescimento do TEA também se deve ao caráter fluido e subjetivo da construção do diagnóstico, maior amplitude na classificação da doença para “espectro do autismo” e a crescente midiaticização do fenômeno, contribuindo para a legibilidade da condição (Rios, et tal, 2019).

Guimarães e Oliveira (2020) destacam que o estudo das concepções dos professores se baseia no papel do pensamento e da ação, na formação de elementos específicos para a atuação docente. Entendemos que as concepções, ou crenças, sobre os estudantes autistas, expressam objetivos e influenciam práticas docentes. Estas concepções são geradas nas relações sociais que se estabelecem com esses sujeitos e suas especificidades, bem como, nas proposições da literatura para a descrição do TEA.

A formação e a aquisição de conhecimentos sobre a educação inclusiva são fundamentais para proporcionar uma eficiente prática pedagógica dos professores. Mantoan (2003) destaca a necessidade de rever os cursos de formação de educadores e também que esta formação seja continuada, possibilitando ao professor a atualização e a transformação de sua prática profissional. O acesso ao conhecimento e o exercício da reflexão permitem a reinterpretação dos princípios e a possibilidade de mudar os conceitos estabelecidos.

A relevância deste estudo se apoia em três motivações principais: o aumento da presença de alunos com TEA no ensino regular; o possível despreparo dos professores frente às

especificidades desses alunos; e as dificuldades enfrentadas pelos estudantes com TEA no ambiente escolar.

Por meio desta pesquisa, almeja-se contribuir para o aprimoramento das práticas inclusivas, fornecendo informações que possam subsidiar políticas de formação continuada para educadores. A importância deste estudo é também pessoal: como Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEE), testemunho diariamente os desafios e as potencialidades do ensino inclusivo. A reação adversa de um aluno com TEA à instalação de televisores na sala de aula exemplifica a urgência de uma compreensão mais profunda sobre como o ambiente escolar e as práticas docentes podem ser adaptadas e adequadas para atender às suas necessidades únicas.

Este estudo foi motivado pelos seguintes questionamentos:

- . Quais são as concepções dos professores sobre o TEA e como elas influenciam suas práticas pedagógicas?

- . Como os professores compreendem e lidam com as necessidades educacionais dos alunos com TEA?

- . Quais estratégias são usadas para facilitar a aprendizagem dos alunos com TEA?

Portanto, o objetivo geral é explorar e analisar as concepções dos professores de sala regular sobre o TEA, visando identificar barreiras e oportunidades no processo de inclusão escolar desses estudantes.

Os objetivos específicos necessários para avaliar esta temática são:

- . Conhecer a qualificação profissional do professor da sala de ensino regular que atua junto ao aluno com TEA;

- . Explorar o grau de conhecimento que este professor possui em relação ao TEA;

- . Identificar as possíveis estratégias que o professor utiliza para incluir este aluno e facilitar a sua aprendizagem.

Através deste estudo, busca-se não apenas ampliar o conhecimento acadêmico na área da educação inclusiva, mas também fornecer contribuições práticas para que professores, gestores escolares e políticas públicas possam promover um ambiente educacional mais acolhedor e eficaz para todos os alunos.

2 Referencial Teórico

2.1 Estado da Arte

Para a elaboração do estado da arte relativo à temática deste estudo, procedeu-se à investigação dos termos “concepção de TEA” e “professor” em bases de dados de referência acadêmica, incluindo o portal da Capes, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Google Acadêmico. A consulta ao portal da Capes revelou um conjunto de 4 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado pertinentes ao tema. Dentre essas contribuições acadêmicas, destacam-se as dissertações intituladas “Transtorno do Espectro Autista: Atuação do Professor de Apoio Pedagógico no Ensino Fundamental” (Prause, 2020) e “A Inclusão Escolar e a Prática Pedagógica no Trabalho com Crianças com Transtorno do Espectro Autista: Desafios e Possibilidades na Atuação de Profissionais da Educação Infantil” (Oliveira, 2020), ambas investigam a percepção dos professores sobre as características dos alunos com TEA, refletindo sobre as práticas educativas e o suporte pedagógico.

De acordo com o estudo de Prause (2020), cada professor de Apoio Pedagógico (PAP) apontou uma ou mais características dos alunos com TEA, perfazendo um total de 57 indicações, que foram agrupadas de acordo com suas semelhanças. Assim, obteve-se 11 conjuntos de características distribuídas nos seguintes percentuais: 7% imitação e dificuldade em sair da rotina; 20% evita contato físico, dificuldade de contato visual, coordenação motora/estereotípias; 27% apontaram problemas relacionados ao cognitivo; 33% dificuldades na atenção/concentração e autorregulação; 40% hiperfoco; 87% das indicações foi referente à socialização; e 87% referente à linguagem: comunicação/ecolalia/vocalização.

Na dissertação de Oliveira (2020), 6 professores de sala de aula foram entrevistados e identificaram 3 principais características em relação a concepção do TEA, distribuídas da seguinte forma: 67% citaram que estes vivem num mundo particular, 50% relataram a dificuldade de comunicação e 33% comentaram sobre a limitação e condição especial de desenvolvimento em relação as demais crianças.

Na exploração da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foram identificadas 20 dissertações e 4 teses que abordam a temática em estudo, com ênfase nos estudos “O Processo de Aprendizagem do(a) Aluno(a) com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)” (Silva, 2022) e “A Educação Inclusiva para Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em Escolas Públicas Municipais” (Mozetti, 2022), que exploram

respectivamente as estratégias de aprendizagem para alunos com TEA e a implementação de políticas inclusivas em contextos educacionais municipais.

O estudo de Silva (2022) investiga o desenvolvimento do processo pedagógico de aprendizagem de alunos com TEA, fundamentado nas teorias histórico-cultural de Vigotski e na aprendizagem de Skinner. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada em seis escolas de Goiânia e contou com a participação de 12 professores e 12 mães de alunos autistas, revelando fatores que comprometem e contribuem para o aprendizado, como déficits de comunicação e a necessidade de reforçadores adequados. Por outro lado, Mozetti (2022) analisou a educação inclusiva de crianças com TEA matriculadas em escolas públicas municipais, destacando a importância da formação continuada dos profissionais e a colaboração entre professores da sala comum e da educação especial.

Por fim, uma busca avançada no Google Acadêmico ofereceu 11 publicações relevantes, das quais se destacam “Autismo e Estratégias para o Ensino da Matemática: Um Estudo de Caso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (Coury, 2022) e “O Processo de Alfabetização de Crianças com Transtorno do Espectro Autista na Perspectiva de Professores e Analistas Pedagógicos: Um Olhar Psicopedagógico” (Gomes, 2022), que investigam as estratégias didáticas específicas para o ensino de matemática a alunos com TEA e as percepções dos profissionais da educação acerca da alfabetização nesse contexto.

Em síntese, as pesquisas destacadas nas três plataformas de busca têm uma relação direta com o presente trabalho, pois todas abordam elementos essenciais para a compreensão das características dos alunos com TEA, as dificuldades pedagógicas enfrentadas pelos professores e as estratégias de ensino inclusivas. Estudos como os de Prause (2020) e Oliveira (2020) investigam a percepção dos professores sobre as características dos alunos com TEA, destacando desafios como dificuldades de socialização, comunicação e limitações de desenvolvimento, aspectos que estão diretamente alinhados com o objetivo deste estudo.

Da mesma forma, os trabalhos de Silva (2022) e Mozetti (2022), contribuem para o entendimento das barreiras enfrentadas no processo de aprendizagem e a importância da formação continuada dos profissionais para a educação inclusiva. Além disso, as pesquisas de Coury (2022) e Gomes (2022), aprofundam a análise ao explorarem estratégias pedagógicas específicas, refletindo sobre práticas didáticas que promovem a inclusão e o avanço na aprendizagem. Essas contribuições fortalecem a relevância do presente estudo ao demonstrar a necessidade contínua de aprimorar as concepções e práticas dos professores no contexto da educação inclusiva.

Este estudo contribui ao aprofundar a análise das concepções dos professores sobre o TEA e como essas percepções afetam suas práticas pedagógicas. Ao focar nas experiências dos docentes em escolas regulares, busca-se identificar estratégias e necessidades de formação para aprimorar a inclusão de alunos com TEA, oferecendo subsídios para melhorar a prática educacional e as políticas de formação continuada.

2.2 Legislação da Inclusão Escolar

O debate sobre o TEA tem aparecido com frequência na mídia e na cena pública nos últimos anos, principalmente após a Lei Berenice Pianna que protege as pessoas com TEA. Todos os instrumentos normativos relativos à inclusão escolar foram importantes para se chegar a esta Lei específica de tanta relevância para esta população. Como sabemos, nossa Constituição Federal de 1988, garante a educação para todos, direito de todos e dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, para atingir o pleno desenvolvimento humano, preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho. E no seu artigo 208, Capítulo III, prescreve - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Então, desde 1988 as escolas já deveriam estar se preparando e capacitando seus profissionais para atender os estudantes, oferecendo práticas escolares específicas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, estabeleceu princípios para a educação nacional que incluem a garantia de padrões mínimos de qualidade e igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. A importância principal desta lei é o reconhecimento e o respeito às diferenças individuais, assegurando currículos, métodos, técnicas e recursos educativos para atender aos educandos com necessidade de atendimento especial.

Quanto a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), instituída pelo decreto nº 6.571/2008, foi outro marco regulatório importante. Ela reiterou o compromisso do Brasil com a educação para todos, destacando a necessidade de sistemas de ensino inclusivos. Trata-se de um documento que consolida o compromisso do país com os direitos humanos e com a democratização da educação, oferecendo diretrizes para que as escolas se adaptem às necessidades de todos os alunos, não apenas daqueles com deficiência.

Retornando a Lei Berenice Pianna, que foi sancionada em 27 de dezembro de 2012, Lei nº 12.764, que “Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista” (Brasil, 2012), reconhecendo a pessoa com transtorno do espectro autista

(TEA) como “pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”. Esta lei representou um marco histórico na luta pelos direitos dos autistas, de maneira que tal inclusão no campo das deficiências viabiliza politicamente o acesso a direitos previstos na legislação já existente para pessoas com deficiência no país, como benefícios financeiros, garantia à educação em escolas regulares e de ingresso no mercado de trabalho, entre outros.

Esses marcos legais não são apenas instrumentos normativos, mas também refletem uma mudança cultural na percepção da educação e da diversidade humana. Eles incentivam práticas que promovem a inclusão efetiva e direcionam as políticas públicas, visando a participação e o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes.

2.3 Aumento dos Estudantes com TEA

Ao tentar explicar o crescente aumento do número de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), atribui-se vários fatores como ampliação do conceito de TEA, maior número de diagnósticos, divulgação pela mídia, pais mais esclarecidos procurando os serviços de saúde para seus filhos, são algumas possibilidades.

O cenário de uma crescente propagação midiática sobre o autismo tem trazido à tona um debate acadêmico acerca da produção clínica desse diagnóstico e de uma possível “epidemia de autismo”. Tal debate pauta uma problematização sobre a flexibilidade e a complexidade da sua produção como um “diagnóstico clínico” e situado em um espectro altamente diversificado, assim como sobre essa condição ser considerada uma deficiência ou uma neurodiversidade, uma “maneira diversa de ser e estar no mundo (Aydos, 2019, pag.93).

Para a autora acima aventura-se até a possibilidade do autismo não ser uma deficiência, mas uma neurodiversidade, tamanho é o crescimento ao longo dos anos, mas conforme os estudos científicos que embasam esta deficiência, esta possibilidade não aparece, embora um grupo de pessoas acreditem que essas pessoas têm muito a nos ensinar sobre desenvolvimento e variabilidade humana.

No Brasil não temos pesquisas concretas sobre o TEA. Assim, utiliza-se os estudos do Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) dos Estados Unidos. As pesquisas informam que a prevalência de pessoas com TEA vem aumentando progressivamente ao longo dos anos. Em 2004, o número divulgado pelo CDC era de 1 a cada 166. Em 2012, esse número estava em 1 para 88. Já em 2018, passou a 1 em 59. Em 2020, a prevalência divulgada estava em 1 em 54. Atualmente, o número ainda é maior que as estimativas do último estudo. Publicado em 2 de dezembro de 2021, o relatório anterior do CDC mostrava que 1 em cada 44

crianças aos 8 anos de idade era diagnosticada autista, segundo dados coletados no ano de 2018, em contraponto com o número atual de 1 em cada 36 crianças. Ainda não se sabe ao certo se o número de pessoas com o TEA realmente está aumentando ou se apenas o número de diagnósticos está crescendo. O Centro de Controle vem rastreando o número e as características de crianças autistas há mais de duas décadas em diversas comunidades americanas. As pesquisas são divulgadas a cada dois anos e se baseiam em dados coletados quatro anos antes da publicação (Sá, 2023).

Percebe-se um aumento vertiginoso se compararmos o ano de 2004 era 1 TEA para 166 pessoas e no ano 2018 temos 1 TEA para 36 pessoas. Este número quase quintuplicou em 14 anos de pesquisa.

2.4 Concepções e Práticas Pedagógicas na Inclusão de Alunos com TEA

A inclusão efetiva dos alunos com TEA no ambiente escolar regular requer que o professor verifique as necessidades específicas de cada aluno, valorizando suas habilidades individuais, a fim de determinar a melhor prática pedagógica para facilitar o seu aprendizado.

O diagnóstico do transtorno do espectro autista é clínico, feito a partir das observações da criança, entrevistas com os pais e aplicação de instrumentos específicos. Como muitos dos casos de autismo são identificados na infância, as primeiras suspeitas costumam ser levantadas pelo pediatra nas consultas de rotina ou pelos professores, pois a convivência diária na escola permite observar de perto o desenvolvimento das crianças e notar se há traços fora do comportamento típico esperado.

Ao pesquisar trabalhos acadêmicos com propostas relacionadas a este tema, localizou-se um artigo com proposta semelhante: “Concepções e práticas dos professores que atuam com TEA em sala regular” (Schimdt, et al., 2016). A amostra de professores foi formada por Teses e dissertações publicadas em programas de Pós-graduação, utilizando a metodologia de análise secundária de dados. Verifica-se no resultado que os docentes se dividiram em relação à categoria da sociocomunicação, afirmando que os educandos com TEA vivem num mundo à parte e os demais relatam que possuem comportamentos de isolamento, retração e distanciamento social. Estes dois resultados diferentes, certamente influenciarão a atuação do professor junto aos estudantes, quanto à possibilidade de uma intervenção externa. Os relatos também citam dificuldades na fala, vocabulário restrito, comportamentos estereotipados e repetitivos, ansiedade, impulsividade, agitação, imprevisibilidade e agressividade. Quanto às práticas pedagógicas, foram encontrados os seguintes resultados: o professor planeja a atividade

de acordo com seu conhecimento prévio sobre as características e preferências do aluno; promove aprendizagens formais, como a alfabetização e faz uso de práticas que maximizem a interação do aluno. Os professores sentiram-se impotentes, frustrados e desamparados para lidar com determinados comportamentos do TEA e mencionaram dificuldades de avaliar seus aprendizados.

Para entender , estabelecer vínculos, interagir e identificar feedbacks no processo de ensino desse aluno, é necessário que o professor e os demais atores do ambiente escolar saibam reconhecer o campo das especificidades e características universais do estudante com autismo – uma vez que esses dados são reconhecidos, os profissionais envolvidos podem estabelecer planos de ensino individualizados quanto ter o intuito de vislumbrara inclusão escolar desses alunos com estímulos e ambientes adequados e assertivos (Araújo; Júnior, 2021, p. 123).

Os autores destacam a importância de reconhecer as especificidades de cada aluno com TEA, pois necessitam dessas informações para que os professores possam elaborar atividades individualizadas e também propiciar ambientes favoráveis.

2.5 Desafios da Inclusão de alunos com TEA em sala de aula

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma das manifestações que geralmente aparece nos primeiros anos de vida, possuindo no seu espectro as incertezas que dificultam o trabalho do professor, muitos se sentem perdidos para trabalhar com esses alunos. As principais características que dificultam esse trabalho referem-se ao lado emocional do aluno, dificuldade de autoregulação, dificuldades cognitivas, comorbidades e dificuldades de comunicação (Oliveira, 2020). Percebe-se também o uso frequente de medicamentos, muitas vezes deixando o aluno sonolento e desconectado, o que inviabiliza o trabalho do professor.

Uma pesquisa realizada junto aos professores (Prause, 2000), relativa a práticas pedagógicas para propiciar aprendizagem aos alunos com TEA, teve como resultado que 86,5 % conseguem trabalhar os aspectos pedagógicos com o aluno satisfatoriamente com ou sem adaptação de conteúdo. Os docentes recorrem aos colegas de trabalho quando necessitam de subsídios didático-pedagógicos, como a professora da sala de recursos, também fazem uso de livros e realizam pesquisas na internet. Ao serem questionados se utilizavam recursos pedagógicos, 100% afirmaram que sim, sendo os mais usados tecnologias (três), jogos (quatro), materiais pedagógicos (vinte e dois), material tátil (três), materiais e atividades para socialização (quatro) e materiais visuais (dois).

Esta pesquisa apresenta um dado surpreendente: 86,5% dos professores entrevistados afirmaram que conseguem trabalhar os aspectos pedagógicos com alunos com TEA de maneira satisfatória, com ou sem adaptações de conteúdo. No entanto, é importante refletir sobre a metodologia empregada para se chegar a esse resultado. Embora os docentes tenham indicado o uso de variados recursos pedagógicos, bem como o apoio de colegas de trabalho e a realização de pesquisas, essas práticas não foram observadas diretamente em sala de aula e os dados foram obtidos apenas por meio de entrevistas. A coleta de dados se baseou unicamente em relatos dos próprios professores, podendo haver uma discrepância entre a percepção dos educadores e a realidade cotidiana da prática pedagógica.

3 Caminho Metodológico

A abordagem escolhida foi a de uma pesquisa qualitativa, que de acordo com Minayo (2010, p.21) “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. A pesquisa qualitativa trata do espaço mais profundo das relações, dos fenômenos que refletem a realidade social que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Procurei trabalhar com o universo de significados relacionados às concepções dos professores de sala de aula regular sobre o TEA.

3.1 Objetivos

O objetivo principal desta pesquisa foi explorar e analisar as concepções dos professores de sala de ensino regular sobre o TEA. Para tanto foi necessário conhecer um pouco o perfil deste profissional, os conhecimentos que ele detém sobre o TEA e identificar possíveis estratégias utilizadas para incluir este aluno e facilitar sua aprendizagem.

3.2 Local da pesquisa e perfil dos entrevistados

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal da rede pública, localizada no município do Recife, no bairro de Casa Amarela, que funciona em três turnos, atendendo os anos iniciais do Ensino Fundamental I. A escola apresenta uma estrutura composta pela direção, corpo docente, secretaria, coordenação pedagógica e sala de recursos multifuncional.

Os critérios usados para a seleção dos participantes foram: ser professor dos últimos anos do Ensino Fundamental I e estar atuando com alunos com TEA.

Participaram deste estudo uma professora do 4 ano e duas professoras do 5 ano, identificadas por Cristina, Paula e Lúcia. O perfil de cada está apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Perfil das professoras entrevistadas

Nome	Formação	Especialização	Tempo de Atuação	Localidade
Cristina	Pedagogia (UFRPE)	Educação Especial (Concluindo)	3 anos	Recife
Paula	Pedagogia (UFRPE)	Educação Infantil	16 anos	Vitória de Santo Antão, Jaboatão e Recife
Lúcia	História e Pedagogia (UFPE)	Educação Especial e Inclusiva	11 anos	Recife

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco, UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

Fonte: Autora.

3.3 Procedimentos para construção de dados

A entrevista semiestruturada foi utilizada para a coleta de dados, constando de 10 (dez) perguntas previamente elaboradas. A entrevista semiestruturada permite a inclusão de novas perguntas e maior aprofundamento do assunto abordado. A seguir, roteiro das entrevistas:

- 1) Qual é a sua formação acadêmica?
- 2) Possui cursos específicos na área de Educação Especial? Quais?
- 3) A escola em que você leciona demonstra preocupação com a inclusão dos alunos com deficiência?
- 4) Como define um aluno com TEA?
- 5) Descreva as características mais comuns que você identifica nos alunos com TEA.
- 6) Na sua visão, os alunos com TEA podem aprender efetivamente na sala regular de ensino?
- 7) Quais estratégias você emprega em sala de aula para incluir os alunos com TEA?
- 8) Quais são as principais dificuldades enfrentadas ao ensinar um aluno com TEA na sala regular de ensino?

9) Como você acredita que seu trabalho com alunos com TEA poderia ser facilitado em sala de aula regular?

10) Poderia compartilhar exemplos de progressos de aprendizagem observados em alunos com TEA?

A entrevista ocorreu em uma sala no próprio espaço físico da escola, no turno da manhã. As conversas foram gravadas em celular e tiveram uma duração média de 30 min, cada professora foi entrevistada individualmente, sendo posteriormente transcritas. As entrevistas foram gravadas com o consentimento das entrevistadas para preservar integralmente os dados.

Após leitura e releitura do texto das três transcrições, os dados foram organizados por similaridade, o que Bardin (1977) denomina de regra de homogeneidade. As professoras entrevistadas foram identificadas com nomes fictícios: Cristina, Paula e Lúcia.

Os temas foram criados de acordo com a análise de Bardin sobre as entrevistas obtidas, onde as entrevistadas respondem sobre as características dos alunos com TEA e como atuam para facilitar a aprendizagem dos mesmos.

Para análise dos dados, foi empregada a metodologia qualitativa de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), que consiste em percorrer os núcleos de sentido nos relatos dos participantes a partir do levantamento e categorização dos temas frequentemente abordados nos enunciados em relação ao assunto investigado. A análise dos relatos das professoras foi percorrida através das etapas de pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Assim, as falas das participantes foram agrupadas em categorias e subcategorias de análise a posteriori, observando-se os critérios de recorrência do conteúdo, a intenção da mensagem, a pertinência e a homogeneidade. Desse modo, foi possível identificar e analisar aspectos comuns na experiência das professoras em relação aos alunos com TEA.

4 Resultados e discussão

Após a análise dos aspectos supramencionados, foi desenvolvida uma avaliação detalhada das entrevistas, separando em partes, com a finalidade de extrair e apreender informações significativas e relevantes em comum com os objetivos da pesquisa em questão. As entrevistadas são identificadas pelos nomes de Cristina, Paula e Lúcia, e as informações foram organizadas em três categorias: compreensão das características do aluno com TEA; dificuldades no atendimento pedagógico das crianças com TEA e estratégias de ensino para inclusão e avanço na aprendizagem dos alunos com TEA.

4.1 Compreensão das características do aluno com TEA

Dentro desta categoria, as professoras relatam que:

“Dentro das especificidades do TEA, dos graus que as pessoas dizem que o TEA tem, eu poderia definir que são crianças únicas, não são iguais. Cada pessoa, o TEA, ele vai se apresentar de diferentes maneiras nas diversas crianças. Por exemplo, eu tenho quatro crianças com TEA em sala de aula, e são extremamente diferentes, inclusive nos níveis de aprendizagem.” (Cristina)

“Características, eles são, na maioria das crianças, elas têm dificuldade, né? De relacionamento, né? Mas elas se relacionam, elas preferem mais ficar no mundinho dela, ou seja, brincam mais sozinhas, né? Às vezes fazem coisas repetitivas, como elas gostam de empilhar objetos, né? Gostam de sequências, por exemplo, se você der a elas um jogo de montar, aqueles do tipo Lego, elas vão fazer uma sequência, se der um alfabeto, ela vai colocar na sequência e nas cores, ou então de acordo com os números, elas têm muito isso.” (Paula)

“Acho que, primeiro, a dificuldade de relacionamento, né? Ou um apego muito grande com algumas pessoas de referência, ou a falta de abertura pra fazer amizades, um interesse restrito por algumas coisas, né? Então, crianças menores, eu vejo muito interesse em dinossauros, ou carrinhos, né? Temáticas. Temáticas que são comuns às crianças, mas que são de interesse e aí a criança vai explorar muito daquilo, né? Então, acho que a dificuldade do relacionamento, o interesse restrito. Algumas crianças têm comportamentos repetitivos, né? Então, o expressando do corpo, e aí é movimento com as mãos, movimento com a cabeça. Acho que tem também a questão da comunicação, né? A comunicação, a comunicação. Tanto na fala, né? Como pra se expressar, como pra compreender o outro.” (Lúcia)

A professora Cristina destaca que cada aluno é único e apresenta características específicas, inquietação, hiperatividade, estereotípias, agitação de mãos, comportamento repetitivo, super foco em números, andam de um lado ao outro da sala.

A professora Paula descreve as características como dificuldades de relacionamento, comportamento repetitivo, dificuldade de coordenação, alguns não oralizados, hiperfoco em objetos ou temas específicos, sensibilidade a sons e preferência alimentares baseada em cores.

A professora Lúcia identifica dificuldade de relacionamento, comportamentos repetitivos, dificuldade de comunicação, apego grande por algumas pessoas e interesse por brinquedos temáticos.

As três professoras apresentam pontos em comum ao descrever as características dos alunos com TEA, especialmente em relação a comportamentos repetitivos, dificuldades de relacionamento e hiperfoco em determinados temas ou objetos. Essas observações coincidem ao ressaltar o comportamento estereotipado e o foco intenso, além das dificuldades sociais, aspectos frequentemente associados ao transtorno. No entanto, algumas diferenças também se

destacam, refletindo as experiências e percepções individuais de cada professora sobre as diferentes manifestações do TEA em seus alunos.

Assim como no estudo de Schmidt et al. (2016), as professoras entrevistadas também apontaram dificuldades de sociocomunicação, comportamentos repetitivos e problemas de relacionamento, o que demonstra uma convergência nas observações sobre o isolamento social e retração dos alunos com TEA. No entanto, o estudo relata uma divisão entre os professores em relação à visão de que os alunos com TEA "vivem num mundo à parte", o que não foi diretamente mencionado por nenhuma das professoras entrevistadas.

Em comparação com o estudo de Oliveira (2020), algumas semelhanças e diferenças são evidentes. A dificuldade de comunicação, mencionada por 50% dos participantes do estudo de Oliveira, também é destacada pelas professoras, refletindo um ponto de concordância importante. No entanto, o estudo enfoca a ideia de uma condição especial de desenvolvimento em comparação com outras crianças, uma característica menos explorada nas observações das professoras, que tendem a detalhar comportamentos específicos e preferências dos alunos. Essas diferenças refletem a variação na abordagem e ênfase nas características do TEA entre os diferentes contextos de observação.

Diante das diversas características elencadas pelas professoras, verifica-se o grande número de especificidades do TEA, daí o nome de Transtorno do Espectro Autista, onde o termo "espectro" foi inserido ao nome do transtorno autista em 2013, por conta da diversidade de sintomas e níveis que as pessoas apresentam. Cada indivíduo com autismo tem seu próprio conjunto de manifestações, tornando-o único dentro do espectro.

4.2 Dificuldades no atendimento pedagógico das crianças com TEA

O TEA frequentemente se manifesta na infância e apresenta uma série de desafios que complicam o trabalho dos educadores. Segundo Oliveira (2020), esses desafios resultam de várias complexidades inerentes à condição, que tornam a abordagem educacional mais exigente. Diante dessas especificidades, há uma necessidade evidente de adequação do currículo e adequação das atividades pedagógicas, o que exige não só esforço, mas também formação contínua por parte dos educadores e acompanhantes.

4.2.1 Desafios na adequação das atividades

“Então, a minha dificuldade é fazer atividades para essas crianças, porque aí muitos têm que ser atividades de alfabetização. Então, é como se eu tivesse que ter, na minha turma hoje, tem quatro grupos, né? Então, assim, tem crianças que nem conhecem as letras, tem crianças que já estão lendo, mas a escrita é mais difícil. Tem crianças que já estão alfabéticas. Mas que, assim, crianças típicas, né? Crianças que já estão lendo, mas com muitas lacunas. E crianças que estão mais dentro do nível do quinto ano. Então, fazer todo esse planejamento e ainda tentar articular todo mundo no mesmo ritmo, né? No mesmo tema, por exemplo. Não no mesmo conteúdo, mas na mesma temática. Pelo menos é o maior desafio. Porque a gente não tem quem faça essas adaptações.” (Lúcia)

As professoras são unânimes ao relatar as dificuldades enfrentadas na elaboração de atividades específicas para alunos com TEA ou outras deficiências, além dos alunos típicos que muitas vezes apresentam diferentes níveis de desenvolvimento. Elas recebem orientação para não se desviar do conteúdo principal trabalhado na aula, o que muitas vezes torna o planejamento mais complexo. Se o restante da turma acompanha de uma maneira, os alunos com deficiência acompanham de outra, porém, dentro do mesmo tema. No entanto, elaborar atividades diferenciadas para cada aluno, dentro da mesma temática, frequentemente se torna uma tarefa desafiadora e, por vezes, inviável.

Um dos grandes desafios está na necessidade de equilibrar a inclusão e a personalização das atividades. A literatura sobre práticas educacionais para alunos com TEA destaca a importância de adaptar o ambiente e os métodos de ensino, oferecendo suporte individualizado por meio de intervenções especializadas. Isso inclui a colaboração com psicólogos, terapeutas ocupacionais e outros profissionais para promover o desenvolvimento acadêmico e socioemocional desses alunos. Além disso, a personalização das atividades é fundamental, já que cada aluno possui um perfil único e pode necessitar de adaptações que favoreçam a sua participação ativa e progresso (Gomes, 2022).

4.2.2 Dificuldade no acompanhamento das crianças com TEA

Percebe-se na fala de todas as professoras a necessidade de um trabalho conjunto de todos que atendem a criança com TEA, como formação adequada de professores, AADEEs (Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial) e estagiários.

“Então, assim, o que eu vejo é que a maioria desses apoios, quando eles vêm, alguns têm o ensino médio, não é menosprezando, mas não tem nenhum direcionamento de como trabalhar com essas crianças, né? Quem fica com o Luiz Henrique é justamente uma menina que eu sei que é estudante de

psicologia. Então, eu vejo o diferencial. Embora o aluno é meu, eu tenho que desenvolver as atividades, mas ela me dá muito feedback, me dá sugestões, por exemplo. Ele gosta disso. Aí eu digo, que massa. Como é que ele pode fazer? A gente troca ideias, porque ela está ali sentada junto com ele e percebe.” (Paula)

A professora Paula cita como maior dificuldade seguir o planejamento elaborado previamente, pois não existe uma rotina e dependendo das demandas é necessário dispensar maior tempo com determinada criança e afirma não gostar de retirar nenhuma criança da sala. Esta professora destaca o número elevado de alunos por sala e a falta de apoio, AADDEE ou estagiário, para acompanhar as crianças com deficiência.

No trecho fornecido pela professora, observa-se uma reflexão sobre a importância da formação e do suporte especializado na educação de alunos com necessidades específicas. Paula destaca uma situação em que a presença de uma estudante de psicologia proporciona um diferencial significativo no acompanhamento de Luiz Henrique. A estudante de psicologia contribui de maneira efetiva, oferecendo feedback valioso e sugestões que enriquecem o processo educativo.

As professoras Cristina e Paula especificam a falta de formação específica dos professores e acompanhantes (AADDEEs e estagiários) como uma dificuldade significativa. Muitos não têm formação adequada para lidar com as especificidades do TEA, e ambas sugerem que os acompanhantes sejam mais preparados para atender essas crianças. Elas acreditam que agora vai melhorar porque estes terão que estar cursando Pedagogia ou Psicologia.

As professoras também relatam que alguns acompanhantes (AADDEE ou estagiários) não se preocupam em ajudar a criança a realizar as atividades, fazendo pela criança ou afirmando que a mesma não quer fazer. O trabalho tem que ser em conjunto, senão impacta negativamente o desenvolvimento das mesmas.

Essa discussão está alinhada com Mantoan (2003) que enfatiza que a formação adequada dos profissionais da educação é crucial para a inclusão efetiva de alunos com necessidades especiais. A autora argumenta que, além da formação inicial, a formação contínua e a especialização são fundamentais para que os educadores possam atender às diversas necessidades dos alunos e implementar estratégias pedagógicas eficazes. O exemplo dado por Paula reforça a ideia de que a interação entre profissionais com diferentes formações pode trazer benefícios significativos para o desenvolvimento dos estudantes. A colaboração entre professores e profissionais especializados pode proporcionar um ambiente mais adaptado e sensível às necessidades individuais dos alunos, promovendo uma inclusão mais efetiva e significativa.

4.3 Estratégias de ensino para inclusão e avanço na aprendizagem dos alunos com TEA

A necessidade constante de adequar atividades para alunos com TEA exige que as professoras ajustem seu ensino com base nos interesses e habilidades individuais dos estudantes. Elas utilizam uma ampla gama de recursos, como jogos, materiais concretos e massinha de modelar, além de atividades que envolvem correspondência visual. Esse esforço busca atender a diversidade cognitiva e promover um aprendizado significativo, respeitando as limitações e potencializando as habilidades dos alunos. A professora Cristina, por exemplo, compartilha uma experiência em que tentou diversas abordagens até encontrar uma forma adequada para engajar seu aluno no aprendizado

“A priori eu dei o desenho em branco pra ele. Pra depois que ele quisesse pintar, ele pintasse. Mas ele não conseguiu identificar. Aí eu junto com o apoio dele. Vamos mudar a estratégia. Vamos pintar as figuras que eu quero que ele identifique da mesma cor. Tanto na cena quanto no quadradinho de cima. Pra ver se ele vai acompanhar. E infelizmente ele não acompanhou. Então assim, eu já tenho que pensar em outra situação. Possivelmente um material concreto que ele possa ver. Enfileirar. E ele fazer aquela correspondência. Entendes? Então assim, eu sempre estou adaptando. Adaptando, adaptando, adaptando. Pra ver que vai funcionar. Eu quero que ele aprenda aquilo dali. Então eu vou primeiro ofertar uma atividade.” (Cristina)

A professora Paula relatou que um de seus alunos possui um hiperfoco em dinossauros, o que a levou a adaptar todas as atividades com esse tema, utilizando dinossauros em desenhos, histórias e até mesmo em exercícios de aritmética, já que isso captava sua atenção e o engajava de maneira eficaz. Outro aluno, por sua vez, só responde a perguntas orais quando utiliza um microfone, muitas vezes repetindo o que é dito pela professora, e consegue até se apresentar com a turma na frente da sala.

Com base nestes depoimentos, pode-se inferir que o trabalho pedagógico junto às crianças com TEA demanda sensibilidade, criação e flexibilidade. É preciso que as professoras conheçam os comportamentos comuns às crianças e tenham conhecimentos sobre o desenvolvimento para que possam eleger estratégias para intervir junto a cada uma delas.

A partir da aplicação de estratégias na aprendizagem dos alunos com TEA, pode-se observar avanços significativos em seu desenvolvimento, como relatam as professoras entrevistadas.

“Por exemplo, se uma criança, ela não sabe escrever o nome, e aí a gente consegue, através de vários recursos, com que ela escreva o nome, ou se ela

não escreve, porque tem criança que não consegue pegar de jeito nenhum no lápis, né? Mas se ela identifica e monta, por exemplo, com alfabeto móvel, é um avanço. E tem outras coisas também. Eu acredito que a escola regular não é apenas a questão dos conhecimentos, né? É adquirido ao longo do histórico da gente. Mas que a criança, na sala regular, ela vai estar convivendo com outras crianças, ela vai aprender a ter autonomia, a se relacionar com outras pessoas.” (Paula)

A inclusão de crianças autistas na rotina escolar, quando realizada de forma adequada, traz diversos benefícios. Entre eles, destacam-se a melhora na socialização, no desenvolvimento da autoestima, no aprendizado, na autonomia e em outras áreas importantes do desenvolvimento infantil.

Outro avanço foi o reconhecimento das letras do nome do aluno, como citado pela Professora Lúcia:

“Não fala nem uma palavra, então, ele é, assim, bem aquém do grupo pedagogicamente e a meta que a gente estabeleceu com ele era de ele reconhecer as letras do nome dele e escrever o nome dele. E, agora, ele já está conseguindo fazer, primeiro começamos com fazer o pareamento das letras, né? Só assim, que ele conseguisse entender que aquela letra representava o nome dele, naquele conjunto de letras, então, fazer o pareamento L com L, 1 com 1, C com C e, hoje, ele já está escrevendo, né? Precisa ainda do modelo, né? Precisa ter ali para ele ver.” (Lúcia)

Ao abordar seu aluno, a docente oferece uma visão equilibrada das dificuldades com as quais ele ainda lida, destacando tanto os desafios quanto os progressos. Essas percepções são fundamentais, pois os professores não se limitam a apontar os aspectos negativos ou a rotular os alunos como incapazes. Pelo contrário, reconhecem as limitações que podem interferir no processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que identificam as oportunidades de desenvolvimento. Assim, os docentes adotam uma postura realista e construtiva, que valoriza tanto as conquistas quanto as dificuldades, sem perder de vista o potencial de cada aluno.

A professora Paula fez um relato da importância da psicopedagoga para o desenvolvimento da criança com TEA. Após os atendimentos a criança começou a pedir para ir ao banheiro que antes não pedia. Passou a seguir a fila no parquinho, que antes ele não respeitava. Quando ele se desorganizava jogava as cadeiras todas no chão. Então, a psicopedagoga a orientou que ela não levantasse. Com relação aos brinquedos também, ele tem que juntar. Só dava outro joguinho se ele guardasse o anterior. Começou a seguir as orientações e viu resultados. O avanço neste caso foi o de aceitar regras, normas e também passou a interagir com outras crianças.

As professoras notam que os alunos com TEA estão demonstrando maior adaptação social, interagindo de forma mais positiva com os colegas e apresentando avanços significativos em áreas como o reconhecimento e a escrita de letras, algo que anteriormente era um desafio.

Além disso, observam melhorias em habilidades matemáticas. Elas também ressaltam o valor da convivência mútua, que promove a aprendizagem do respeito e da inclusão entre todos os alunos, tanto os que têm TEA quanto os típicos, ao lidarem com as diferenças e celebrarem o crescimento conjunto.

“Eu fiquei encantada com ele no dia da apresentação do, foi da Revolução Pernambucana, que ele ia trabalhar a bandeira e as cores. A gente tentou encaixar eles de uma maneira mais lúdica, né? E aí, ele sozinho fez a anotação no caderno dele, eu fiquei incrível. Desenhou a bandeira. E aí, a gente ia perguntando, quando ele esquecia o significado, por exemplo, o azul é o quê? Aí, a gente dizia, o que será que é o azul? Que cor? Aí, o menino, é o céu. Aí, ele dizia. Então, ele se sentiu incluído, né? Foi muito bom. Foi muito bom, né? “(Paula)

Na fala da professora, transparece sua satisfação ao reconhecer o progresso de seu aluno tanto na aprendizagem quanto na integração com os demais colegas. Esse reconhecimento de resultados positivos em seu trabalho gera uma sensação de realização pessoal, além de fortalecê-la em sua jornada pedagógica. Ao ver o impacto de seus esforços, ela se sente não apenas recompensada, mas também mais motivada a continuar desenvolvendo estratégias inclusivas que beneficiem todos os seus alunos.

5 Considerações Finais e/ou Conclusões

A pesquisa evidenciou que as concepções dos professores sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) desempenham um papel crucial na implementação das práticas pedagógicas inclusivas nas salas de aula regulares. A análise dos dados indicou que, embora haja um reconhecimento crescente sobre a importância da inclusão, a formação recebida pelos professores ainda é insuficiente. A legislação que embasa a inclusão, como a Lei Berenice Pianna e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), fornece diretrizes claras para o acesso à educação, mas não garante a adaptação pedagógica necessária para o atendimento das especificidades dos alunos com TEA.

Os professores relataram uma série de desafios, incluindo a dificuldade de adequar o currículo e a falta de suporte adequado para manejar comportamentos desafiadores, como hiperfoco, estereotípias e dificuldades de comunicação. A pesquisa também destacou que o trabalho dos AADDEs (agente de apoio ao desenvolvimento escolar especial) e de outros profissionais de apoio, quando os mesmos são qualificados, facilita o trabalho do docente em sala de aula. Contudo, a falta de formação específica e a sobrecarga de responsabilidades desses

profissionais limitam a efetividade do apoio oferecido. As conclusões apontam que, para que a inclusão seja realmente efetiva, é necessário investir na formação continuada dos professores, oferecer recursos adequados e criar uma rede de apoio que inclua a participação ativa de toda a comunidade escolar. Somente com essas mudanças será possível promover uma inclusão escolar que vá além do acesso e que realmente considere as necessidades individuais dos alunos com TEA.

Para pesquisas futuras, sugere-se a realização de estudos que incluam observações em sala de aula e entrevistas com alunos com TEA e suas famílias, visto que o principal limite deste estudo é a dependência de relatos subjetivos dos educadores, que podem não refletir com precisão a realidade das práticas pedagógicas em sala de aula, uma vez que não houve observação direta das interações e metodologias utilizadas.

Referências

AYDOS, Valéria. A (des)construção social do diagnóstico de autismo no contexto das políticas de cotas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho. **Anuário Antropológico**, [S. l.], v. 44, n. 1, 2019. DOI: 10.4000/aa.3492. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/25442>.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa edições, 1977.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal.

_____. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2008. Art. X.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília, DF: Inep, 2016.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília, DF: Inep, 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília, DF: Inep, 2018.

_____. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

COURY, Layla Mariana Sucini. **Autismo e Estratégias para o Ensino da Matemática: Um Estudo de Caso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação (Pós-graduação em Ensino de Educação Básica) - Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/19093>.

GOMES, Fernanda Siqueira Costa. **O Processo de Alfabetização de Crianças com Transtorno do Espectro Autista na Perspectiva de Professores e Analistas Pedagógicos: Um Olhar Psicopedagógico**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/36856>.

GUIMARÃES, J.; OLIVEIRA, G. **Concepções de professores sobre a Resolução de Problemas**. REnCiMa, São Paulo, v. 11, n. 7, p. 198-219, nov. 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOZETTI, Fernanda Cristina de Souza. **A Educação Inclusiva para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas públicas municipais**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Franca, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/242375>.

OLIVEIRA, Thaís Naiani Menezes Gomes de. **A Inclusão Escolar e a Prática Pedagógica no Trabalho com Crianças com Transtorno do Espectro Autista: Desafios e Possibilidades na Atuação de Profissionais da Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: <http://tede2.ufrpe.br:8080/tede/handle/tede2/9051>.

PRAUSE, Vanessa Fernandez. **Transtorno do Espectro Autista: Atuação do Professor de Apoio Pedagógico no Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5205>.

RODRIGUES, David. **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SÁ, Clarisse. **Uma a cada 36 crianças é autista, segundo CDC**. Autismo e Realidade, 2023. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/2023/04/14/uma-a-cada-36-criancas-e-autista-segundo-cdc/>. Acesso em: 02/03/2024.

SCHMIDT, C., NUNES, D. R. de P., PEREIRA, D. M., OLIVEIRA, V. F. D., NUERNBERG, A. H., & KUBASKI, C. (2016). Inclusão Escolar e Autismo: uma Análise da Percepção Docente e Práticas Pedagógicas. **Revista Psicologia: Teoria E Prática**, 18(1), 222–235. <https://doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v18n1p222-235>

SILVA ARAÚJO, G.; SEABRA JUNIOR, M. O. Elementos fundamentais para o design de jogos digitais com o foco no treino de competências e habilidades de estudantes com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, n. 260, 28 abr. 2021.

SILVA, Ana Maria da Conceição. **O Processo de Aprendizagem do(a) Aluno(a) com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/4870>