



REESMA, Humaitá - Amazonas, Volume XX, nº 2, jul-dez. 2026, p. 407-437.

AUTISMO E EDUCAÇÃO ESCOLAR: CONHECIMENTO PRODUZIDO PARA ENFRENTAMENTO DOS DESAFIOS DA ESCOLARIZAÇÃO

AUTISM AND SCHOOL EDUCATION: KNOWLEDGE PRODUCED TO
ADDRESS THE CHALLENGES OF SCHOOLING

Guacyara Barbosa Gorayeb¹
Sonia Mari Shima Barroco²

Resumo: Este trabalho apresenta uma revisão bibliográfica de produções acadêmico-científicas publicadas entre 2019 e 2023, que abordam a educação escolar de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), na Educação Básica. A partir de um levantamento no Portal de Periódicos da CAPES, foram analisados 33 artigos que discutem aspectos relacionados à formação docente, às práticas pedagógicas inclusivas e às condições institucionais que interferem no processo de escolarização desse público. A partir dessa revisão, o trabalho teve como objetivo, identificar as principais contribuições teóricas, abordagens metodológicas e lacunas ainda presentes na literatura, com a intenção de ampliar a compreensão sobre os desafios e possibilidades da inclusão escolar desse público, além de fornecer subsídios para a formação e a atuação dos professores. Os estudos analisados demonstraram uma lacuna expressiva no domínio teórico e formativo dos professores no que se refere à inclusão escolar, ressaltando a necessidade de investir em formação inicial e continuada que os instrumentalize com práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas que reconheçam e valorizem as potencialidades de crianças com TEA, pautadas na equidade e no direito de todos ao bom ensino, à aprendizagem e à participação social.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Inclusão escolar; Formação docente; Práticas Pedagógicas Inclusivas

¹ Mestrado em Psicologia, Universidade Federal de Rondônia. E-mail: guacygorayeb@hotmail.com.

² Pós-Doutorado pelo Programa de Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano (USP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: smsbarroco@uem.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4136-8915>.



Abstract: This work presents a literature review of academic and scientific publications from 2019 to 2023 that address the school education of people with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Basic Education. Based on a survey of the CAPES Periodicals Portal, 33 articles were analyzed that discuss aspects related to teacher training, inclusive pedagogical practices, and institutional conditions that interfere in the schooling process of this population. From this review, the work aimed to identify the main theoretical contributions, methodological approaches, and gaps still present in the literature, with the intention of broadening the understanding of the challenges and possibilities of school inclusion for this population, as well as providing support for teacher training and practice. The studies analyzed demonstrated a significant gap in the theoretical and formative knowledge of teachers regarding school inclusion, highlighting the need to invest in initial and ongoing training that equips them with truly inclusive pedagogical practices that recognize and value the potential of children with ASD, based on equity and the right of all to good education, learning, and social participation.

Keywords/Palabras clave: Autism Spectrum Disorder; School Inclusion; Teacher Training; Inclusive Pedagogical Practices.



1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação escolar voltada a pessoas com transtorno do espectro autista (TEA) tem ganhado muita visibilidade pelo número crescente de diagnósticos e de matrículas de pessoas sob essa condição nos sistemas de ensino (IBGE, 2025). O TEA tem impulsionado estudos que buscam compreender e transformar as práticas pedagógicas ante a defesa dos direitos humanos e da perspectiva da inclusão. No Brasil, esse movimento reflete tanto os avanços nas políticas públicas quanto os desafios enfrentados pelos/as sistemas de ensino, instituições/escolas, e profissionais da educação. Pode-se dizer que a formação de professores e demais profissionais da educação, a intervenção pedagógica, o desenvolvimento dos estudantes com TEA, por exemplo, são temas centrais dessas investigações.

Considerando a implementação da Lei 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica, indaga-se sobre as contribuições dessa ciência e profissão para a escolarização de pessoas com e sem deficiência. A partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural (PHC) sobre o desenvolvimento humano, considera-se que o processo de escolarização alcança suas finalidades, como as previstas na Lei 9.394/1996 (LDB), quando se considera como os alunos se desenvolvem e o papel da educação escolar para isto. Como se dá o domínio dos signos, a atuação dos professores, o trabalho efetivo de ensino dos componentes curriculares, a intencionalidade nas relações interpessoais em favor da apropriação e da objetivação dos conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos, éticos etc., também devem ser alvos de atenção constante em meio ao crescimento de diagnósticos de TEA (IBGE, 2025). Pela abordagem da PHC, que converge com a concepção social de deficiência - como prevê a Lei 13.146/2015 (LBI), destaca-se a importância fundamental do professor como agente mediador entre a cultura e as crianças e os estudantes, seja na organização de ambientes de aprendizagem, seja no ensino, na compreensão das características de periodização do desenvolvimento e o contexto escolar, visto que tudo isso pode favorecer o ensino e a aprendizagem, e que esta movimenta o desenvolvimento das pessoas, das suas funções psicológicas superiores (FPS). No caso de crianças e estudantes com TEA, essa atenção se reforça no tocante às estratégias específicas de



ensino e aprendizagem, sendo que a intervenção docente assume um papel ainda mais crucial.

Observa-se ainda uma lacuna significativa entre o que é proposto em leis e documentos que norteiam a educação, em seus diferentes níveis, etapas e modalidades (Brasil, 1996; 2001; 2008; 2024) e o que efetivamente se concretiza na prática escolar. Pelo convívio cotidiano em escolas, pelo que se identifica em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, pelos conteúdos veiculados na imprensa e nas mídias sociais, nota-se que muitos professores relatam insegurança e despreparo para lidar com as especificidades do TEA. Isso evidencia uma lacuna em suas formações iniciais e continuadas no tocante às teorias pedagógicas, à Educação Especial, à inclusão escolar e educacional e à Psicologia da Educação, de tal modo que os auxiliem em práticas para que sejam, de fato, inclusivas.

Nesse cenário, surgem questionamentos que motivaram a pesquisa bibliográfico-documental, realizada entre 2022 a 2024, e aqui relatada: - o que revelam pesquisas acadêmicas mais recentes sobre as práticas pedagógicas e os processos de escolarização voltados a estudantes com TEA?; - quais impactos essas práticas têm na escolarização dessas crianças?

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo apresentar uma revisão bibliográfica de produções acadêmico-científicas recentes que abordam a educação escolar de pessoas com TEA. A partir dessa revisão, busca-se identificar as principais contribuições teóricas, abordagens metodológicas e lacunas ainda presentes na literatura, com a intenção de ampliar a compreensão sobre os desafios e possibilidades da inclusão escolar desse público, além de fornecer subsídios para a formação e a atuação dos professores.

Considerações sobre o Autismo

No Brasil, conta-se muito com a Classificação Internacional de Doenças na 11ª Revisão - CID-11, e o que expõe a Organização Mundial de Saúde - OMS sobre os transtornos mentais, comportamentais ou de neurodesenvolvimento:



Transtorno do espectro autista é caracterizado por déficits persistentes na habilidade de iniciar e manter interações sociais e comunicação social recíprocas, e por uma gama de padrões de comportamento, interesses ou atividades restritos, repetitivos e inflexíveis, que são claramente atípicos ou excessivos para a idade e o contexto sociocultural do indivíduo. O início do transtorno ocorre durante o período do desenvolvimento, tipicamente na primeira infância, mas os sintomas podem não se manifestar plenamente até mais tarde, quando as demandas sociais excedem as capacidades limitadas. Os déficits são suficientemente graves para causar comprometimento na funcionalidade pessoal, familiar, social, educacional, ocupacional ou outras áreas importantes da funcionalidade, e são, geralmente, uma característica generalizada da funcionalidade do indivíduo, observável em todas as situações, embora possam variar conforme o contexto social, educacional ou outro. Os indivíduos ao longo do espectro exibem toda uma gama de funcionalidade intelectual e habilidades de linguagem (IBGE, 2025, p. 61).

Shaw et al (2022) explicam que se trata de “[...] uma deficiência de desenvolvimento caracterizada por dificuldades de interação social ou comunicação e presença de interesses restritos ou comportamentos repetitivos”, argumentando ser “uma condição heterogênea com ampla variação no tipo e gravidade dos sinais, sintomas e níveis de suporte necessários entre pessoas com TEA”. Defendem que “a Academia Americana de Pediatria recomenda que os prestadores de cuidados pediátricos examinem todas as crianças para TEA nas idades de 18 e 24 meses”, pois a identificação precoce pode ajudá-las a receberem serviços e apoios para seus desenvolvimentos. Nota-se que o aumento expressivo no número de crianças com suspeita de TEA encaminhadas para avaliação diagnóstica, aliado aos desafios relacionados à sua compreensão, tem impulsionado diversas pesquisas e reflexões (Shaw et al, 2022), e que a perspectiva da saúde, clínica tende a prevalecer, inclusive no espaço escolar.

Para compreender esse cenário, é fundamental considerar o contexto sócio-histórico e as políticas públicas educacionais (PPE) que orientam o atendimento a esse público no âmbito da Educação Especial — uma modalidade de ensino que permeia todos os níveis, etapas e demais modalidades da educação (Brasil, 1996).

A perspectiva inclusiva, no Brasil está sendo discutida desde 1994 e vem se consolidando ao longo das últimas décadas, ancorada em legislações e diretrizes que buscam garantir o acesso à matrícula, à permanência e à terminalidade dos estudos - o



que nem sempre se dá com garantias de aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/1996 afirma esse compromisso, estabelecendo a década de 1990 como um período de mudanças estruturais significativas, marcada pela reorganização das políticas educacionais, impulsionadas tanto por diretrizes nacionais quanto por diretrizes ou documentos norteadores de organismos internacionais, como a Conferência de Jomtien (UNESCO, 1990) que reforçou o direito universal à educação, e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que consolidou a perspectiva da escolarização inclusiva.

A partir de diretrizes internacionais, os sistemas educacionais dos países signatários da Unesco passaram gradualmente a ser repensados, deslocando o foco das dificuldades de aprendizagem do indivíduo para as condições oferecidas pelo ambiente escolar. Essas mudanças foram fundamentais para impulsionar a reorganização das redes públicas e privadas de ensino, promovendo maior acesso de crianças com TEA às escolas regulares. No Brasil, nas últimas décadas, a perspectiva inclusiva tem ganhado destaque e provocado transformações/mudanças, como pode ser observado no crescimento das matrículas de crianças com deficiência no ensino regular (Brasil, 2021; IBGE, 2025). Apesar disso, ainda há muitos desafios a serem enfrentados, especialmente no que diz respeito à formação de profissionais da educação e à implementação de práticas pedagógicas capazes de promover a aprendizagem e o desenvolvimento desses alunos.

Para se dimensionar o que a academia vem investigando/estudando e publicando sobre a inclusão escolar da pessoa com TEA na Educação Básica, com quais objetivos e como isso tem sido realizado após a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e após a pandemia da Covid-19, realizou-se um levantamento das publicações a respeito. Para tanto, optou-se pela busca no Portal Periódico-Capes³, abarcando materiais produzidos em inglês, português e espanhol.

¹ A utilização do Portal de Periódicos da CAPES se justifica por sua relevância enquanto fonte de acesso a publicações científicas nacionais e internacionais. Trata-se de um dos maiores acervos virtuais do país, criado com o propósito de democratizar o acesso à informação científica de qualidade, contribuindo para a redução das desigualdades regionais no campo da pesquisa. Além de fomentar a produção acadêmica nacional, o portal também fortalece a inserção da ciência brasileira no cenário internacional, sendo, portanto, um recurso fundamental às atividades de ensino e pesquisa no Brasil.



2 MATERIAL E MÉTODOS

A metodologia adotada envolveu levantamento e a análise de fontes primárias (documentos legais e norteadores nacionais e internacionais, teorizações de autores histórico-culturais) e secundárias (materiais publicados que analisam as fontes primárias). Para proceder o levantamento, delimitou-se o período de 2019 a 2023, considerando que: a) 2019 foi um ano antes da pandemia e pode abarcar estudos iniciados em 2015, como é o caso de pesquisas de doutorado, que levam de três a quatro anos; b) em maio de 2023 a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou o fim da pandemia, embora a escolarização já tivesse sido retomada na forma presencial em 2022. Efetuou-se a busca de publicações empregando um operador boelano de intercessão, que filtra conteúdos que apresentam os seguintes descritores: “Autismo *and* Educação Básica”; “Autismo *and* Formação Docente”; “Autismo *and* Escolarização”; “Autismo *and* Psicologia Histórico-Cultural” e “Autismo *and* Teoria Histórico-Cultural”, “TEA *and* Psicologia Histórico-Cultural” e “TEA *and* Teoria Histórico-Cultural”.

Quadro 1 - Seleção dos Materiais e Etapas de Triagem

Descritores	Textos levantados na pesquisa	ETAPA 1 Selecionados a partir do título e palavras-chave	ETAPA 2 Selecionados para leitura dos resumos	ETAPA 3 Selecionados para leitura dos textos completos	Selecionados para análise
1. Autismo <i>and</i> Inclusão	164	56	20	20	18
2. Autismo <i>and</i> Educação Básica	36	21	10	07	06
3. Autismo <i>and</i> Escolarização	14	13	11	08	06
4. Autismo <i>and</i> Formação Docente	06	06	04	04	02
5. Autismo <i>and</i> Teoria Histórico-Cultural	02	01	01	01	00



6. Autismo <i>and</i> Psicologia Histórico-Cultural	01	01	01	01	00
7. TEA <i>and</i> Teoria Histórico-Cultural	02	00	00	00	00
8. TEA <i>and</i> Psicologia Histórico-Cultural	04	01	01	01	00
Total	229	99	48	41	33

Fonte: Elaboração pelos autores.

A aplicação dos critérios levou à seleção de 99 trabalhos, e após a aplicação das três etapas de triagem, restaram 33 artigos para análise, conforme elencados no Quadro 2.

Quadro 2 - Artigos selecionados para análise

1) Termos da busca: <i>Autismo and Inclusão</i>		
2023	1	COSTA, Daniel da Silva; SCHMIDT, Carlo; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. Plano Educacional Individualizado : implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PPfgrTp5g4bCWvpYLTydbMK/#
	2	NOGUEIRA, Maria Luísa; VICARI, Luiza; Borges, Adriana; BRUN, Olívia. A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo : ouvindo as famílias e formando professores. http://curriculosemfronteiras.org/vol22articles/nogueira-vicari-borges-brun.pdf
2022	3	SHAW, Gisele Soares Lemos; OLIVEIRA, Maria Letícia de. Oficinas interdisciplinares remotas : o ensino de ciências para pessoas com Transtorno do Espectro Autista e a busca pela inclusão. https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/12427
	4	SILVA, Sílvia Cristina da <i>et al.</i> A interdisciplinaridade do Transtorno do Espectro do Autismo : uma análise do direito da inclusão do autista no ambiente escolar. https://revista.uepb.edu.br/Datavenia/article/view/1356/1109
2021	5	BENITEZ, Priscila; PAULINO, Vanessa Cristina; OLIVEIRA JR, Ailton Paulo; DOMENICONI, Camila; OMOTE, Sadao. Atitudes sociais de agentes educacionais em relação à inclusão e à formação em análise do comportamento aplicada . https://www.scielo.br/j/rbee/a/Sdz5BrfLZFNdCcrbsSqgWhR/?lang=pt
	6	SANTOS, João Otacilio Libardoni dos; SADIM, Geyse Patrizia Teixeira; SCHMIDT, Carlo; MATOS, Maria Almerinda de Souza. O atendimento educacional especializado para os educandos com autismo na rede municipal de Manaus-AM . http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4150/3916



2021	7	BALBINO, Elisa Maria Santos; SILVA, Silmara Gabriela da; OLIVEIRA, Nadjane Carla Salustiano de; BALBINO, Elizete Santos. O aluno com Transtorno do Espectro Autista e o mediador escolar: um olhar inclusivo. https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/1663/1330
	8	CABRAL, Cristiane Soares; FALCKE, Denise; MARIN, Angela Helena. Relação família-escola-criança com Transtorno do Espectro Autista: percepção de pais e professoras. https://www.scielo.br/j/rbee/a/STKcXJNwvxqhGk5QKh8WpLP/?lang=pt
	9	DIAS, Adelaide Alves; SANTOS, Isabelle Sercundes; ABREU, Adams Ricardo Pereira de. Crianças com transtorno do espectro autista em tempos de pandemia: contextos de inclusão/exclusão na educação infantil. https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79005/45377
	10	FRANCÊS, Lyanny Araujo; MESQUITA, Amélia Maria Araújo. As experiências nos espaços-tempos da escola sob o olhar de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo. https://www.scielo.br/j/rbedu/a/M7jYYq84pmgK4TsbSQDQ8Dr/#
	11	OLIVEIRA, Letícia Dal Pícolo Dal Secco de; GARCIA, Rafael Vilas Boas; MENOTTI, Ana Rubia Saes; DONADELI, Josiane Maria; ARAN, Marineide Aquino de Souza; CARMO, João dos Santos. Transtorno do espectro autista: capacitação de professores para atividades escolares em grupo. file:///C:/Users/guacy/Downloads/55795-Texto%20do%20artigo-168940-1-10-20211011.pdf
2020	12	WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szarecki; ZANON, Regina Basso. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. https://www.scielo.br/j/pee/a/NwnK5kF4zM9m9XRynr53nwF/?lang=pt#
	13	DIAS LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros; NUNES, Láisy de Lima; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. Transtorno do Espectro Autista e interações escolares: sala de aula e pátio. https://www.scielo.br/j/rbee/a/z9kw6rcvPhxsPSkmLnXwMhd/?lang=pt#
	14	OLIVEIRA, Denise Gabriel de; ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; STREIECHEN, Eliziane Manosso. Transtorno do Espectro Autista e formação docente: perspectivas de alunos do curso de Letras. https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/52888/751375151434
2019	15	LOPES, Mario Marcos; NASCIMENTO, Luciana Maria Campos Fernandez. Autismo, interação e aprendizagem: uma relação através do afeto. http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/3705/2872
	16	PIMENTEL, Jaqueline Lúcio; SOUZA, Sirlene Vieira de. Prática pedagógica inclusiva: desafios do processo escolar de estudantes autistas. https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3121/1383
	17	SILVA, Solange Cristina da; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. A contribuição do modelo social da deficiência para a compreensão do Transtorno do Espectro Autista. https://revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/12897/pdf
	18	SILVA, Carla Cilene Baptista da; FERREIRA, Andressa Fabri; PORTUGAL, Gabriela. Inclusão escolar de uma criança com transtorno do espectro do autismo na educação infantil – contributos do sistema de acompanhamento das crianças. https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/10573/6917

2) Termos da busca: *Autismo and Educação Básica*



2021	19	FLEIRA, Roberta Caetano; FERNANDES, Solange Hassan Ahmad Ali. As vozes daqueles envolvidos na inclusão de aprendizes autistas nas aulas de Matemática. https://www.scielo.br/j/ciedu/a/YXzg45W8s4Mg3hWxWjzSpSK/?lang=pt
2020	20	SOARES, Francisca Maria Gomes Cabral; NUNES, Leila Regina D'Oliveira Paula. A mediação pedagógica de professoras de crianças com autismo: uma avaliação a partir do uso da Escala de Aprendizagem Mediada (EAM). https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8655543/22099
	21	CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de; SIQUEIRA, Mônica Frigini. O movimento e a emergência do jogo de papéis na criança com autismo. https://www.scielo.br/j/mov/a/nm4SJXq45bYqYwZVcvcNXvz/?format=pdf&lang=pt
2019	22	WUO, Andrea Soares. Educação de pessoas com transtorno do espectro do autismo: estado do conhecimento em teses e dissertações nas regiões Sul e Sudeste do Brasil (2008-2016). https://www.scielo.br/j/sausoc/a/Xchrj5dRf6gWzH7bvsZ8gKM/?lang=pt
	23	PIMENTA, Paula Ramos. Clínica e escolarização dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). https://www.scielo.br/j/edreal/a/QYmr6MvJbr3WygLfGLBrm5x/?lang=pt
	24	DE SOUZA, Andiara Cristina; DA SILVA, Guilherme Henrique Gomes. Incluir não é apenas socializar: as contribuições das tecnologias digitais educacionais para a aprendizagem matemática de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. https://www.scielo.br/j/bolema/a/WXbRNkncggMBx8F5xLzSKv/
3) Termos da busca: Autismo and Escolarização		
2022	25	NUNES, Joice Carla dos Santos; ALVES, Francisca Ivoneide Benicio Malaquias. Inclusão de criança com autismo em sala de aula. https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3607/5662
2021	26	CARDOZO, Paloma Rodrigues. A inclusão de alunos com TEA no ensino fundamental: uma análise a partir da prática pedagógica na perspectiva do afeto. https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/17101/1/000499641-Texto%2bcompleto-0.pdf
	27	BORGES, Adriana Araújo Pereira; SCHMIDT, Carlo. Desenho universal para aprendizagem: uma abordagem para alunos com autismo na sala de aula. https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/57044/38785
	28	BASSO ZANON, Regina; WEIZENMANN, Luana Stela; BACH, Franciele Moser; SZARESKI PEZZI, Fernanda Aparecida. Inclusão de crianças com autismo: percepções de professores. https://seer.atitus.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/4313
2020	29	CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; SILVA, Gabrielle Lenz da; CRESPO, Renata Oliveira; OLIVEIRA, Calleb Rangel de. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. https://www.scielo.br/j/edur/a/6vvZKMSMczy9w5fDqfN65hd/?lang=pt
2019	30	SILVA, Fabiana de Lima da; FRANÇA, Aurenia Pereira de; SOBRAL, Maria do Socorro Cecílio. Educação inclusiva: o autismo e os desafios na contemporaneidade. https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2283/3523
4) Termos da busca: Autismo and Formação Docente		



2020	31	RIBEIRO, José Jailton. Educação inclusiva e os desafios para formação de docente. https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/13316/9308
	32	BALBINO, Vanessa da Silva; PINTO, Sérgio Crespo; BRAZ, Ruth Maria Mariani. Uma visão do uso de MOOCs como ferramenta de capacitação para docentes de alunos com TEA. https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/8298
5) Termos da busca: Autismo and Psicologia Histórico-Cultural		
2020	33	GOMES MONTEIRO, Emilene. Música, brincadeira e afeto: possíveis facilitadores da linguagem de crianças com autismo. https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/3982/2438

Fonte: Elaboração pelos autores.

3 RESULTADOS

Embora haja um consenso acerca do fator biológico hereditário, o TEA tem sido caracterizado sobretudo pelo ponto de vista biomédico, de acordo com os critérios clínicos definidos em referenciais como o DSM V e o CID (Silva; Gesser; Nuernberg, 2019; Pimenta, 2019; Soares; Nunes, 2020; Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020; Oliveira; Angelo; Streiechen, 2020; Weizenmann *et al.*, 2021; Oliveira *et al.*, 2021; Cabral; Falcke; Marin, 2021; Dias; Santos; Abreu, 2021; Fleira; Fernandes, 2021; Nogueira *et al.*, 2022).

O DSM V (2014, p. 31) aponta como características do TEA:

[...] déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

No que se refere à análise dos materiais levantados e selecionados, elegeu-se três categorias: *Formação Docente*, *Práticas Pedagógicas* e *Condições de Ensino na Instituição Escolar*, cujo quantitativo e percentual se apresentam no Quadro 4.

Quadro 4 - Quantidade/percentual de artigos que apresentam termos relacionados às categorias de análise

Termos	Quantidade	Percentual	Categorias de Análise
Formação Docente/	17	51,51%	



Professores/Profissional			Formação Docente
Formação Inicial	07	21,21%	
Formação Continuada/Especializada	05	15,15%	
Capacitação Docente	07	21,21%	
Prática(s) Docente(s)	05	15,15%	Práticas Pedagógicas
Prática(s) Pedagógica(s)	19	57,57%	
Estratégia(s)	16	48,48%	
Ferramentas	04	12,12%	
Instrumentos	05	15,15%	
Metodologia de Ensino	02	06,06%	
Recurso (s)	16	48,48%	
Recursos Pedagógicos	03	09,09%	
Intervenção	09	27,27%	
Adequação/Organização do espaço escolar	21	63,63%	Condições de Ensino na Instituição Escolar
Aprendizagem	31	93,93%	
Inclusão Escolar	24	72,72%	
Ensino	31	93,93%	

Fonte: Elaboração pelos autores.

Quanto à *formação docente* inicial e continuada para o trabalho com alunos com TEA, diversos estudos apontam um déficit significativo (Oliveira; Angelo; Streichen, 2019; Balbino; Pinto; Braz, 2020; Ribeiro, 2020; Fleira; Fernandes, 2021; Balbino et al., 2021; Benitez et al., 2021). Observa-se a carência de conteúdos pedagógicos específicos nos currículos, bem como a ausência de estratégias e recursos adequados para o ensino. Essa lacuna compromete a prática educativa e constitui uma das principais barreiras à inclusão, evidenciando a necessidade de reorganização curricular que assegure práticas



inclusivas e ensino de qualidade para todos os estudantes da mesma sala de aula, independentemente de suas condições (Benitez et al., 2021, p. 2).

Destaca-se que, no processo de inclusão, a formação docente é garantida por dispositivos legais (Santos *et al.*, 2021; Silva *et al.*, 2022), como a LDB 9.394/1996, que assegura professores especializados para o atendimento a educandos com necessidades especiais; o Decreto nº 6.571/2008, que prevê formação continuada para o AEE; e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que exige formação inicial para a docência e específica para a Educação Especial. Tais marcos normativos fortalecem a inclusão escolar da criança com TEA.

Nesse sentido, os estudos de Oliveira, Angelo e Streiechen (2020) investigam a formação inicial de professores de Letras para atuar com alunos com TEA; Camargo et al. (2020) defendem formações continuadas menos generalistas e mais direcionadas às necessidades docentes, considerando aspectos comportamentais e pedagógicos; Balbino, Pinto e Braz (2020), exploram o uso de cursos MOOC⁴ como ferramentas na capacitação de professores de alunos com TEA em uma perspectiva inclusiva; Ribeiro (2020), ressalta a importância de uma formação pedagógica em EE para se trabalhar com alunos com autismo; e, Shaw e Oliveira (2022), analisam a proposta de uma formação continuada inclusiva para professores de Ciências.

Durante a pandemia da Covid-19, que demandou novas formas de ensinar e aprender no ensino superior e impactou a formação docente, Shaw e Oliveira (2022) desenvolveram oficinas pedagógicas interdisciplinares e inclusivas, realizadas de forma remota com alunos com TEA de diferentes idades, com o objetivo de promover uma formação docente inclusiva. As atividades incluíram palestras e discussões sobre o TEA e a inclusão de pessoas com deficiência (PcD), fundamentadas em Vigotski (2007), além do planejamento didático elaborado em parceria entre professores orientadores e

* MOOC (Cursos Online Abertos Massivos) abrange cursos online com a opção de registro gratuito e aberto, com currículo compartilhado publicamente, e os resultados em aberto. MOOCs integram redes sociais, recursos acessíveis online e são facilitados por lideranças na área de estudo. Mais significativamente, MOOCs são baseados no engajamento dos estudantes que auto-organizam sua participação de acordo com os objetivos de aprendizagem, conhecimento prévio, habilidades e interesses em comum (McAuley *et al.*, *apud* Balbino; Pinto; Braz, 2020, p. 183).



licenciandos. Destacou-se a participação ativa de pessoas autistas na organização das oficinas, permitindo que seus interesses, habilidades e dificuldades fossem considerados, alinhados com a perspectiva de Ponce e Abrão (2019), citados por Shaw e Oliveira (2022), que defendem uma abordagem educacional centrada nas singularidades dos estudantes autistas, ressaltando suas potencialidades em vez de limitar-se às dificuldades.

Embora o TEA seja uma condição frequentemente mencionada, ainda não é conhecida pela perspectiva da concepção social de deficiência, prevalecendo uma concepção médica. Nesse contexto, a formação continuada é fundamental, pois o docente enfrenta o desafio de operacionalizar a inclusão sem se sentir/estar preparado, diante das especificidades apresentadas pelas crianças. É essencial a capacitação buscando “[...] prover condições adequadas de ensino e de aprendizagem destinadas a esse público” (Benitez et al., 2021, p. 2).

Assim, as formações inicial e continuada são apontadas como fatores decisivos para se enfrentar os obstáculos para a inclusão. O conhecimento sobre as características do TEA possibilita ao professor planejar atividades adequadas e/ou adaptá-las às necessidades de cada estudante, favorecendo o processo de aprendizado. Conforme Camargo *et al.* (2020):

[...] é fundamental que o professor seja orientado, em cursos de formação de professores, sobre recursos e estratégias de ensino para alunos com TEA para que eles estejam, de fato, incluídos e a aprendizagem possa efetivamente ocorrer (Lemos *et al.*, *apud* Camargo *et al.*, 2020, p. 10).

[...] a falta de recursos e de estratégias práticas e adaptadas, pautadas no conhecimento das características do TEA, é uma dificuldade que impede o progresso do trabalho não só com o aluno com necessidades educacionais especiais, mas com todos os demais alunos. Esse aspecto remete diretamente à sua prática pedagógica diária e às estratégias que utilizam ou deixam de utilizar com esses alunos [...] (Camargo *et al.*, 2020, p. 11).

Nessa mesma perspectiva de formação docente, a análise dos materiais evidenciou a ênfase em formações/capacitações fundamentadas na Análise do Comportamento Aplicada (ABA)⁵ (Oliveira *et al.*, 2021; Nogueira *et al.*, 2022; Benitez *et al.*, 2021). Essas

* Sella e Ribeiro (2018) afirmam que equiparar a ABA “[...] a uma intervenção, método de ensino ou prática psicológica, é comum, sendo frequentemente propagada.”. No entanto, procurando apresentar uma concepção mais ampla do que é ABA, a definem como uma “[...] ciência constituinte da Análise do Comportamento, responsável pelas aplicações de princípios comportamentais a problemas socialmente relevantes (Baer; Wolf; Risley, 1968; Morris, 2009, *apud* Sella; Ribeiro, 2018, p. 47).



formações têm como objetivo capacitar professores no uso de estratégias de manejo comportamental como práticas pedagógicas aplicadas a alunos com TEA, para o enfrentamento das dificuldades de escolarização e favorecer a aquisição de comportamentos desejáveis.

Em um estudo sobre a capacitação em ABA voltada à inclusão, Benitez et al. (2021) afirmaram que essa formação pode favorecer mudanças nas atitudes sociais de agentes educacionais, estendendo-se a todos os envolvidos no processo de escolarização da criança autista. Segundo os autores, tais mudanças decorreram dos conteúdos e atividades que possibilitaram aos participantes vislumbrar alternativas concretas para enfrentar as dificuldades cotidianas da Educação Inclusiva. Destacam ainda que “somente ao vivenciarem situações especiais, as pessoas podem apresentar atitudes sociais diferenciadas, possivelmente por ter acesso a informações mais específicas e diversificadas em vez de estereótipos, preconceitos e estigmas” (Benitez *et al.*, 2021, p. 9).

Nessa direção, Oliveira *et al.* (2021) apontaram resultados de uma formação para professores com base nesse mesmo referencial teórico da Análise do Comportamento, “[...] com o objetivo de capacitá-los a aprenderem estratégias para promover a participação de alunos com TEA em atividades de grupo utilizando jogos cooperativos” (Oliveira et al., 2021, p. 75/76), de forma que pudessem estimular comportamentos desejáveis na criança, utilizando duas estratégias possíveis de serem aplicadas às crianças com TEA, quais sejam:

[...] o *prompt* e o reforço. O primeiro caracteriza-se pela inserção de gestos, instruções, toques, demonstrações para ajudar e ensinar a criança a aprender ou desenvolver comportamentos. O reforço, é definido como um evento, dentro de uma contingência ou relação de dependência, que fortalece um comportamento, aumenta sua eficiência e o mantém fortalecido ao longo do tempo. (Catania, *apud* Oliveira *et al.*, 2021, p. 75-76).

No entanto, enquanto tais estudos apresentam as atividades lúdicas (jogos e brincadeiras) como estratégias em potencial para a utilização de *reforço* (positivo e negativo) e, conseqüentemente, promotoras de comportamentos adequados e desejáveis na criança, Vygotsky (1989), sob a perspectiva histórico-cultural, considerando o papel do brinquedo no desenvolvimento infantil, diz que se devem observar “[...] as



necessidades das crianças - entendidas em seu sentido mais amplo, que inclui tudo aquilo que é **motivo para a ação**” (p. 105, grifo nosso). Nesse sentido, é preciso compreender que, na atividade lúdica, a criança satisfaz certas necessidades através do brinquedo, porém não se encerram em respostas comportamentais advindas de reforços (positivos e/ou negativos) e que tais comportamentos não estariam acompanhados de aprendizagem e desenvolvimento, visto que, segundo o autor:

[...] se ignoramos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, **porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos** (Vygotsky, 1989, p. 105, grifo nosso).

Aliados a essa perspectiva de formação de professores, Balbino, Pinto e Braz (2020) e Ribeiro (2020) discutem sobre o uso de *práticas pedagógicas inclusivas*, com propostas de abordagens específicas e adequadas ao aluno autista, por meio de ações educativas que atendam à diversidade desses aprendizes (estratégias, recursos educacionais e metodologias), e considerem seus interesses e potencialidades, de modo que favoreçam o desenvolvimento da criança com TEA, sua interação social e seu aprendizado. Nessa esteira, Lopes e Nascimento (2019) destacam o seguinte pensamento de Vygotsky:

No processo de construção do conhecimento o aspecto da interação social é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem, pois na relação com o outro, o sujeito se descobre e descobre o mundo ao redor, se incluindo nele através da capacidade de comunicação que favorece a interação onde as trocas de experiências entre os indivíduos acontecem a partir do uso da linguagem, ocasionando a transformação de si mesmo e do mundo no âmbito cognitivo, social e afetivo (Vygotsky, *apud* Lopes e Nascimento, 2019, p. 27).

Silva, Ferreira e Portugal (2019) defendem o uso do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), proposto por Portugal e Laevers (2018), enquanto “[...] um instrumento de apoio à prática pedagógica que procura agilizar a relação entre práticas de avaliação e edificação curricular, buscando as melhores respostas a todas e a cada criança do grupo” (Silva; Ferreira; Portugal, 2019, p. 29). Segundo os autores,

[...] a abordagem individualizada do SAC permite que o professor tenha uma visão clara sobre os comportamentos e características das crianças que suscitam maior preocupação, e possa, dessa forma, elaborar estratégias que



priorizem suas demandas e promovam seu desenvolvimento pessoal e social (Silva; Ferreira; Portugal, 2019, p. 30).

Tal instrumento, que analisa os “[...] níveis de implicação⁶ e bem-estar emocional⁷ experienciados pela(s) criança(s) e suas aprendizagens e desenvolvimento [...]”, permite a observação, o registro e a avaliação dos processos de interação vividos pela criança, de forma tal que tornou possível “[...] identificar crianças que necessitam de apoio adicional ou atenção diferenciada e perceber aspectos que requerem intervenções pedagógicas específicas” (Silva; Ferreira; Portugal, 2019, p. 29).

Nesse sentido, destaca-se a importância do conceito de *vivência*, de Vigotski (2018) - “[...] **compreendida como uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, que se vivencia** - a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa - **e, por outro lado, como vivencio isso**” - para compreender a relação que define o papel e a influência do meio nas relações ali estabelecidas e essenciais no desenvolvimento psicológico da criança.

Assim, enquanto instrumento de apoio às práticas pedagógicas, o SAC apresentou resultados positivos no que tange o processo educacional inclusivo da criança com TEA, visto que permitiu, através da sistematização dos registros e análises da vivência da criança, a definição de objetivos e estratégias educacionais, além de estimular a “[...] capacidade reflexiva e crítica da professora, mobilizando também a sua intervenção e atenção à criança, de saber ouvir e de dar espaço à expressão do outro” (Silva; Ferreira; Portugal, 2019, p. 37).

Na mesma direção, o Plano Educacional Individualizado (PEI) também se configura como recurso pedagógico-metodológico voltado à inclusão de alunos com autismo, tendo por finalidade “[...] viabilizar as condições adequadas ao processo de inclusão na escola comum para crianças e jovens com necessidades educacionais

*A implicação é definida como uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia. É determinada pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento (Silva; Ferreira; Portugal, 2019).

*O grau de bem-estar evidenciado pelas crianças num contexto educativo indicará o quanto a organização e dinâmica do contexto as ajudam a “sentirem-se em casa”, a serem elas mesmas e a terem as suas necessidades satisfeitas (Silva; Ferreira; Portugal, 2019).



especiais”, auxiliando o trabalho do professor no contexto inclusivo (Costa; Schmidt; Camargo, 2023, p. 3). O PEI pode ser compreendido como:

[...] uma ferramenta de instrução que fornece orientação para o ensino, que atende às necessidades individuais do aluno com deficiência, de forma documentada. Sua composição é delineada pelo nível de desempenho atualizado do aluno, metas anuais, serviços suplementares e acomodações ou modificações necessárias, organizados com base em uma avaliação precisa do desenvolvimento do educando nas áreas acadêmicas e funcionais (Costa; Schmidt; Camargo, 2023, p. 3).

A equipe multiprofissional que acompanha o aluno com TEA elabora o PEI de forma *colaborativa* com o professor e a família, visando “[...] propiciar um ambiente de comunicação mais confortável e favorável aos interesses educacionais do estudante”, definindo objetivos e metas de aprendizagem por meio da flexibilização pedagógica e curricular, de modo a “[...] garantir que os conteúdos do plano do aluno sejam relevantes e apropriados para suas necessidades [...]”, considerando “[...] o nível do potencial cognitivo e o desempenho funcional atual do aluno” (Costa; Schmidt; Camargo, 2023, p. 4). Dessa forma, a responsabilidade pelo planejamento pedagógico voltado à inclusão deixa de estar centrada apenas no professor e passa a ser compartilhada com a equipe multiprofissional e a instituição escolar.

Aliado a esse recurso, cabe o destaque ao AEE, que ocorre na SRM, onde os recursos pedagógicos aplicados são “[...] utilizados para alcançar um determinado objetivo; são ações, práticas educacionais ou material didático projetado para propiciar a participação autônoma do aluno com deficiência no seu percurso escolar” (Santos *et al.*, 2021, p. 108).

Entretanto, segundo Santos *et al.* (2021), para o encaminhamento ao AEE, muitas escolas ainda exigem laudos médicos comprobatórios da deficiência como condição para o atendimento, o que gera entraves burocráticos tanto para alunos já diagnosticados quanto para aqueles em processo de avaliação por equipe multidisciplinar ⁸. Essa exigência evidencia a vinculação do laudo ao modelo clínico de deficiência (Silva;

*No Decreto nº 12.686/2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, Art. 11, § 7º consta: “A garantia da oferta do AEE ao estudante não será condicionada à exigência de diagnóstico, laudo, relatório ou qualquer outro documento emitido por profissional de saúde”.



Gesser; Nuernberg, 2019), embora não seja necessária, uma vez que, conforme a legislação, **o AEE deve ser compreendido como atendimento pedagógico e não clínico** (Brasil, 2014, grifo nosso), além disso,

[...] o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, **não se trata de documento obrigatório, mas, complementar**, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (Brasil, 2014, grifo nosso).

Santos *et al.* (2021) afirmam que a valorização do laudo médico por parte das instituições escolares e professores os leva “[...] a acreditarem no fato de que as dificuldades para aprender são consequência de uma doença [...]”, fazendo girar “[...] uma grande engrenagem de encaminhamentos da escola a especialistas da área da saúde” (Garrido, 2009, *apud* Santos *et al.*, 2021, p. 107), perpetuando a ideia de que o aluno não teria condições de aprender.

Borges e Schmidt (2021) destacam que, no contexto da evolução das sociedades, as demandas relacionadas à inclusão são progressivas e contínuas, exigindo a adoção de recursos, materiais e procedimentos capazes de compreender a diversidade das pessoas e as auxiliem no processo de inclusão. Nesse cenário, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) surge como uma estratégia de intervenção capaz de facilitar o aprendizado de crianças com TEA, configurando-se como uma ferramenta relevante para a prática pedagógica inclusiva, que, segundo os autores,

[...] pode ser compreendido como um conjunto de princípios e estratégias que se relacionam com o currículo escolar. Sua finalidade é eliminar as barreiras que impedem o aprendizado, contribuindo para a inclusão escolar dos alunos, principalmente aqueles que constituem o público-alvo da educação especial (Borges; Schmidt, 2021, p. 27).

No contexto escolar, o DUA favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas⁹ que possibilitam “[...] o acesso ao currículo e aos conteúdos acadêmicos

*Aqui, cabe diferenciar os conceitos de práticas pedagógicas e práticas educativas, para compreender melhor esse processo: “Enquanto as práticas educativas se referem às práticas que ocorrem no sentido de concretizar os processos educacionais, as práticas pedagógicas se referem às práticas sociais que se exercem com a finalidade de concretizar os processos pedagógicos (Franco, 2017, *apud* Borges; Schmidt, 2021, p. 31). Nesse sentido, “[...] as práticas pedagógicas podem ser compreendidas como aquelas que se organizam intencionalmente para atender determinada demanda social” (Borges; Schmidt, 2021, p. 31).



pertinentes a cada etapa de escolarização” (Borges; Schmidt, 2021, p. 30), permitindo que os alunos com deficiência, como os alunos com TEA, acompanhem o currículo com atividades acessíveis, por meio de *redes de aprendizagem*. Conforme Meyer *et al.* (2014, *apud* Borges; Schmidt, 2021, p. 31), o DUA prioriza três tipos de redes: *afetivas*, que ajudam a definir prioridades, motivar e envolver aprendizagem e comportamento; *de reconhecimento*, que transformam informações em conhecimento utilizável; e *estratégicas*, que organizam e planejam intencionalmente as ações.

A compreensão do DUA é, portanto, fundamental para orientar práticas inclusivas com alunos com TEA. Seus princípios organizam-se em três dimensões: *o porquê da aprendizagem*, que envolve múltiplos meios de engajamento, considerando os interesses específicos dos alunos; *o o quê da aprendizagem*, que prevê a apresentação do conteúdo em diferentes formatos, sobretudo visuais, de modo a favorecer a compreensão; e *o como da aprendizagem*, que admite variadas formas de expressão e avaliação, valorizando as potencialidades do aluno por meio da escrita, do desenho, da música ou de tecnologias assistivas (Borges; Schmidt, 2021, p. 32/33).

Nesse sentido, o processo de escolarização dos alunos com TEA demanda uma reorganização da estrutura do ambiente escolar e a adaptação de conteúdos e atividades em um currículo flexível, que considere as necessidades e potencialidades desses alunos (Pimenta, 2019; Weizenmann *et al.*, 2021), pois tem-se “[...] como princípio básico o fato de que o indivíduo com autismo é capaz de aprender, porém de maneira significativamente diferente das demais pessoas [...]” (Pimenta, 2019, p. 10).

Nessa mesma perspectiva, fundamentados na teoria histórico-cultural, Weizenmann *et al.* (2021) dizem ser necessário considerar o contexto maior que circunda a atuação do professor e interfere no processo de inclusão, além de sua formação para atuar junto aos alunos com TEA - *os aspectos estruturais do ambiente educativo*, como forma de promover o desenvolvimento cultural da criança com TEA; segundo os autores, **o contexto escolar é:**

[...] um contexto propício para a criação de caminhos indiretos de desenvolvimento, que são adquiridos pela humanidade no desenvolvimento cultural e histórico. A criação destes caminhos alternativos de desenvolvimento poderá acontecer a partir das interações da criança com deficiência com seus pares e professores, dentro de um contexto cultural. (Weizenmann *et al.*, 2021, p. 78).



Nesse contexto, Pimenta (2019), tratou sobre a organização/estruturação do ambiente na perspectiva da psicanálise e da Teoria da Mente, com o método TEACCH¹⁰, destacando que “[...] a falta de estrutura ambiental aumentava a ausência de objetivo na ação e piorava o comportamento estereotipado da criança” (Pimenta, 2019, p. 9), impedindo seu processo de aprendizagem, visto que o método TEACCH “[...] preconiza que a aprendizagem do aluno com autismo ocorra em ambiente organizado, submetendo-o a um ensino sistemático” (Pimenta, 2019, p. 11).

Considerando que, dentre as características do transtorno encontram-se as dificuldades na comunicação (DSM 5, 2014), no processo de escolarização da criança com TEA, é necessário, identificar quais instrumentos auxiliam o desenvolvimento de sua linguagem, visto que esta “[...] origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam” (Vigotskii, 2010, p. 114).

Assim, Lopes e Nascimento (2019) destacam o uso de *instrumentos mediadores visuais* como ferramentas/instrumentos que podem auxiliar a comunicação e a expressão da criança com TEA, como a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA)¹¹ e o Sistema de Comunicação por Trocas de Figuras ou PECS¹². Entretanto, embora tais recursos de apoio ao trabalho com crianças com TEA possam auxiliar suas atividades no desenvolvimento da linguagem, não pode se limitar a eles, pois compreende-se que “[...] é essencial a atuação de um educador que mantenha *diálogo e ação mediadora* constante com seus alunos” (Orrú, 2012, p. 76, grifo nosso).

Seguindo a linha de propostas de recursos de inclusão escolar no TEA, Lopes e Nascimento (2019), baseados em Fernandes e Amato (2013), apresentam a proposta de intervenção baseada na Análise de Comportamento Aplicada (ABA):

*“O método TEACCH - *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children* –, criado em 1966, por Eric Schopler, da Universidade da Carolina do Norte, nos Estados Unidos, é uma adaptação dos princípios da Teoria da Mente, em associação com a terapia comportamental, às pessoas com TEA e crianças com deficiências na área da comunicação. Esse método foi proposto para ser utilizado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) do AEE, no Brasil” (Pimenta, 2019, p. 9).

*São recursos utilizados, que podem ser “gestos manuais, expressões faciais e corporais, símbolos gráficos, voz digitalizada ou sintetizada e outros meios para efetuar a comunicação face a face” (Nunes; Santos, *apud* Lopes; Nascimento, 2019, p. 28).

*“É um protocolo de ensino desenvolvido em seis fases que capacita o indivíduo com distúrbios de comunicação a se expressar por meio de um sistema pictográfico” (Lopes; Nascimento, 2019, p. 28)



[...] fundamentada na análise de comportamento aplicada para com questões terapêuticas e educacionais na criança com TEA, uma vez que a comunicação dessa criança se dá através de comportamento.

[...] Os programas frequentemente incluem as habilidades verbais e de comunicação em níveis de intensidade da intervenção semelhantes às habilidades cognitivas e acadêmicas e às dificuldades de comportamento. (Fernandes; Amato, 2013, *apud* Lopes; Nascimento, 2019, p. 29).

No entanto, propostas de atividades que consideram o mero treinamento de habilidades (resultantes de repetições e reforçamento) assumem uma posição reducionista das formas superiores e complexas do pensamento e por si só não promovem o aprendizado, visto que excluem o que Luria (1986) chama de “comportamento abstrato ou categorial consciente” - em que homem não acumula somente a experiência visual e imediata, mas também “[...] assimila a experiência social, formulada no sistema dos conceitos abstratos” (Luria, 1986, p. 13).

Seguindo as propostas de escolarização de crianças com TEA, Silva *et al.* (2019, p. 27) destacam que tais processos “[...] devem considerar as crianças em sua plenitude, integrando seus aspectos físicos, cognitivos, linguísticos, emocionais, afetivos e sociais, e valorizando a identidade pessoal de cada uma delas”. Nessa perspectiva, Lopes e Nascimento (2019) ressaltam que o grande desafio da inclusão de crianças autistas está na interação social e na comunicação que permitiriam o estabelecimento de *vínculos afetivos para promoção de sua aprendizagem*.

Nas atividades com alunos com autismo, a *afetividade* e o *lúdico* aparecem como aliados fundamentais no processo de mediação entre o professor e a criança com TEA. O *vínculo afetivo* fortalece a segurança da criança para explorar o meio e ampliar suas conquistas cognitivas (Lopes; Nascimento, 2019, p. 30). Já o *brinquedo*, ao criar situações imaginárias e regras específicas, possibilita uma zona de desenvolvimento proximal, em que a criança se comporta de forma mais avançada do que em atividades cotidianas, aprendendo a diferenciar objeto e significado (Oliveira, *apud* Lopes; Nascimento, 2019, p. 34-35). Os referidos autores afirmam que:

O lúdico no processo de interação favorece a criança com TEA na construção positiva da autoestima, autonomia e autoconfiança e, a promoção de autodescobertas emocionais em prol da relação harmoniosa entre os aspectos de afetividade e cognição com a aceitação do outro e do respeito próprio. (Lopes; Nascimento, 2019, p. 35).



Todo esse quadro apresentado pela criança demonstra a complexidade que a constitui, o que ressalta a importância do professor no processo de inclusão e aprendizagem, pois ele é elemento participativo na constituição do sujeito, por meio de sua *ação mediadora*. Como afirma Vygotsky, (1989, p. 33), “**o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa.**” (grifo nosso). Nesse sentido, nos processos de escolarização da criança com TEA, é necessário considerar os postulados de Vigotski (2019) acerca dos processos de desenvolvimento da criança com deficiência: “[...] a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo” (Vigotski, 2019, p. 31). Nas palavras do autor,

Assim como a criança, em cada etapa do desenvolvimento, em cada fase, representa uma peculiaridade qualitativa, uma estrutura específica do organismo e da personalidade, a criança com deficiências representa um tipo peculiar, qualitativamente distinto, do desenvolvimento. Da mesma forma que, do oxigênio e do hidrogênio, não surge uma mescla de gases, mas água [...] a personalidade da criança com deficiência intelectual¹³, do ponto de vista qualitativo, não é somente uma simples soma de funções e propriedades desenvolvidas de modo insuficiente. (Vigotski, 2019, p. 31-32)

Vigotski (2019) defendia a tese da *compensação social do defeito*, processo que conduz a criança a compensar suas deficiências naturais, em que “[...] técnicas e habilidades culturais passam a existir, dissimulando e compensando o defeito [...]” (Vygotsky; Luria, 1996, p. 221), criando caminhos alternativos para seu desenvolvimento psicológico, no qual “**o comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural e defeituoso**” (grifo nosso, Vygotsky; Luria, 1996, p. 221).

Nesse contexto, a escolarização de crianças com TEA deve proporcionar condições para que “[...] caminhos alternativos se configurem nos processos de ensino e de aprendizagem e nos percursos desses sujeitos [...]” (Chicon; Oliveira; Siqueira, 2020, p. 3), criando *formas culturais singulares* (Vigotski, 2019) que favoreçam o

*Em nota sobre tal expressão, os autores responsáveis pela tradução da obra “Fundamentos de Defectologia” explicaram a adoção desse termo: “No original, a expressão usada é *deficiência mental*. A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007) traz um novo conceito de deficiência, em que aparecem os dois conceitos: deficiência mental e deficiência intelectual. Ressalta-se que esta obra, aqui traduzida, trata do conceito de deficiência intelectual” (Vigotski, 2019, p. 32).



desenvolvimento cultural da criança com deficiência. De acordo com Vigotski (2019, p. 247),

[...] ao penetrar na cultura, a criança não só toma algo da cultura, assimila algo, apreende algo do meio externo, mas também a própria cultura reelabora toda a conduta natural da criança e **restabelece de uma nova forma todo o curso do desenvolvimento** (grifo nosso).

Assim, no processo de inclusão da criança com TEA, a educação escolar “[...] estabelece uma técnica cultural, artificial, um sistema especial de signos ou símbolos culturais, adequados às particularidades da organização psicológica da criança anormal” (Vigotski, 2019, p. 249), demandando à pedagogia (re)pensar suas práticas educacionais e pedagógicas, no sentido de “[...] orientar-se não tanto para a deficiência e a enfermidade, mas para a normalidade e a saúde que se conserva na criança” (Vigotski, 2019, p. 109), considerando suas potencialidades no planejamento sistematizado de um currículo flexível, com adaptações de atividades e conteúdos que confrontem os tradicionais métodos de ensino e garantam a permanência do aluno na escola (Camargo *et al.*, 2020).

No entanto, segundo Ribeiro (2020), para materializar o direito à escolarização da criança com TEA, devemos superar a visão clínica, que evidencia “[...] intervenções “curativas” às suas “deficiências” em detrimento do acesso ao conhecimento trabalhado no coletivo da turma” (Ribeiro, 2020, p. 88) e que promovem práticas de microexclusão, relacionadas ao que Souza e Silva (2019) chamam de *Síndrome do Diagnóstico*, “[...] que é toda e qualquer ação que coloca os preconceitos e o próprio diagnóstico clínico à frente de qualquer possibilidade de trabalho educativo com esses estudantes, posicionando-se à frente da própria pessoa” (Souza; Silva, 2019, p. 1.309) e os coloca como incapazes de desenvolver funções psicológicas mais elaboradas, ignorando o aspecto socializador da escola, que viabiliza o desenvolvimento de tais funções, nas quais as “[...] **relações sociais** e a **mediação pedagógica** podem promover as condições necessárias ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores em sujeitos com desenvolvimento atípico” (Ribeiro, 2020, p. 88, grifo nosso).

Nesse sentido, entende-se que superar os desafios no processo de inclusão escolar da criança com TEA envolve a (re)estruturação da formação docente, a fim de capacitar os professores para atuar com práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva, que



considerem a diversidade dos estudantes no processo de escolarização do autista, auxiliando sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do levantamento bibliográfico, constatou-se uma lacuna significativa no domínio teórico e formativo dos professores no que se refere à inclusão escolar. Os princípios, concepções e metodologias que fundamentaram — e ainda fundamentam — sua formação inicial não têm se mostrado suficientes para subsidiar práticas pedagógicas alinhadas à perspectiva inclusiva. Tal constatação reforça a necessidade de uma formação continuada que os instrumentalize para atuar junto ao público da Educação Especial, com foco na acessibilidade ao conhecimento e na promoção de uma formação integral para todos, especialmente para as crianças com autismo.

Nesse contexto, a pesquisa realizada evidenciou o papel central do professor como agente mediador entre o sujeito e o conhecimento, conforme preconiza a perspectiva histórico-cultural. Destacou-se, ainda, a relevância das práticas pedagógicas lúdicas mediadas — particularmente o brincar orientado pelos interesses da criança —, nas quais o professor atua de forma intencional e planejada, promovendo interações que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças com TEA. Assim, o docente não apenas participa do processo educativo, mas o constitui, ao reconhecer e valorizar as singularidades de seus alunos como ponto de partida para práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas.

Nesse sentido, reafirma-se a necessidade de repensar a formação docente, a estrutura das escolas e as políticas públicas, para que se tornem verdadeiramente inclusivas, acolhendo a diversidade como princípio formativo. A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige não apenas a sua presença física nas salas de aula, mas o compromisso com práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem suas potencialidades, garantindo o pleno exercício do direito à educação e à participação social.



O percurso deste estudo revelou a complexidade e os desafios da inclusão escolar de estudantes com TEA, destacando a urgência de superar concepções capacitistas e práticas excludentes. A partir da perspectiva histórico-cultural, compreende-se que o desenvolvimento humano, inclusive das crianças com TEA, ocorre por meio da mediação social e cultural, fazendo da escola um espaço privilegiado para essa interação.

Nesse processo, a formação inicial e continuada dos professores deve ir além do conhecimento sobre o transtorno, incorporando estratégias pedagógicas inclusivas que respeitem as singularidades e potencialidades de cada aluno, independentemente de suas condições. É mister que se aprofundem estudos na direção do que propõe o Decreto Nº 12.686/2025 que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva e de seus desdobramentos para a formação de professores e demais profissionais da Educação, como da Psicologia Escolar e do Serviço Social, ante a implementação da Lei 13.935/2019. Por fim, reforça-se a necessidade urgente de políticas e de formação docente que fortaleçam uma cultura de educação inclusiva, pautada na equidade e no direito de todos ao bom ensino, à aprendizagem e à participação social.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALBINO, E. M. *et al.* O aluno com Transtorno do Espectro Autista e o mediador escolar: um olhar inclusivo. Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/1663/1330. Acesso em: jan. 2024.
- BALBINO, V. S.; PINTO, S. C. C. S.; BRAZ, R. M. M. Uma visão do uso de MOOCs como ferramenta de capacitação para docentes de alunos com TEA. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/8298>. Acesso em: jan. 2024.
- BENITEZ, P. *et al.* Atitudes sociais de agentes educacionais em relação à inclusão e à formação em análise do comportamento aplicada. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/Sdz5BrfLZFNdCcrbsSqgWhR/#>. Acesso em: 25 jan. 2024.
- BORGES, A. A. P.; SCHMIDT, C. Desenho Universal para Aprendizagem: uma abordagem



para alunos com autismo em sala de aula. Disponível em:
<https://www.epublicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/57044/38785>. Acesso em: jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acessado em: out. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: out. 2022.

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). Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: out. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113935.htm. Acesso em: nov. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf> Acesso em: out. 2022.

BRASIL. Decreto Nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm>. Acesso em out. 2025

CABRAL, C. S.; FALCKE, D.; MARIN, A. H. Relação família-escola-criança com Transtorno do Espectro Autista: percepção de pais e professoras. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/STKcXJNwvxqhGk5QKh8WpLP/?lang=pt>. Acesso em: jan. 2024.

CAMARGO, S. P. H. *et al.* **Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo:** diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. Disponível em:



<https://www.scielo.br/j/edur/a/6vvZKMSMczy9w5fDqfN65hd/?lang=pt>. Acesso em: jan. 2024.

COSTA, D. S.; SCHMIDT, C.; CAMARGO, S. P. H. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PPfgrTp5g4bCWvpYLTydbMK/>. Acesso em: jan. 2024.

DIAS, A. A.; SANTOS, I. S.; ABREU, A. R. P. Crianças com Transtorno do Espectro Autista em tempos de pandemia: contextos de inclusão/exclusão na Educação Infantil. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79005/45377>.

Acesso em: jan. 2024.

FLEIRA, R. C.; FERNANDES, S. H. A. A. As vozes daqueles envolvidos na inclusão de aprendizes autistas nas aulas de Matemática. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/YXzg45W8s4Mg3hWxWjzSpSK/?lang=pt>. Acesso em: jan. 2024.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2022. Pessoas com deficiência e pessoas diagnosticadas com transtorno do espectro autista - Resultados preliminares da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2025.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 119-142.

LOPES, M. M.; NASCIMENTO, L. M. Autismo, interação e aprendizagem: uma relação através do afeto. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/3705/2872>. Acesso em: jan. 2024.

LURIA, A. R. Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS - DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014

NOGUEIRA, M. L. *et al.* **A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo:** ouvindo as famílias e formando professores. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol22articles/nogueira-vicari-borges-brun.pdf>. Acesso em: jan. 2024.

OLIVEIRA, D. G.; ANGELO, C. M. P.; STREIECHEN, E. M. Transtorno do Espectro Autista e formação docente: perspectivas de alunos do curso de Letras. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/52888/751375151434>. Acesso em: jan. 2024.



OLIVEIRA, L. D. P. et al. Transtorno do Espectro Autista: capacitação de professores para atividades escolares em grupo. Disponível em:

https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752021000100008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: jan. 2024.

ORRÚ, S. E. Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PIMENTA, P. R. Clínica e escolarização dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/QYmr6MvJbr3WygLfGLBrm5x/?lang=pt>. Acesso em: jan. 2024.

RIBEIRO, J. J. Educação inclusiva e os desafios para formação de docentes. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/13316/9308>. Acesso em: jan. 2024.

SANTOS, J. O. L. *et al.* **O atendimento educacional especializado para os educandos com autismo na rede municipal de Manaus-AM.** Disponível em:

<https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4150/3916>. Acesso em: jan. 2024.

SILVA, C. C. *et al.* **Inclusão escolar de uma criança com transtorno do espectro do autismo na educação infantil** - contributos do sistema de acompanhamento das crianças. Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/10573/6917>.

Acesso em: jan. 2024.

SILVA, S. C.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. A contribuição do modelo social da deficiência para a compreensão do transtorno do espectro autista. Disponível em:

<https://revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/12897/pdf>. Acesso em: jan. 2024.

SILVA, C. C. B.; FERREIRA, A. F.; PORTUGAL, G. Inclusão escolar de uma criança com transtorno do espectro do autismo na educação infantil - contributos do sistema de acompanhamento das crianças. Disponível em:

<https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/10573/6917>. Acesso em: jan. 2024.

SOARES, F. M. G. C.; NUNES, L. R. P. A mediação pedagógica de professoras de crianças com autismo: uma avaliação a partir do uso da escala de aprendizagem mediada (EAM). Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8655543/22099>.

Acesso em: jan. 2024.

SOUZA, A. C.; SILVA, G. H. G. Incluir não é apenas socializar: as contribuições das tecnologias digitais educacionais para a aprendizagem matemática de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/bolema/a/WXbRNkknccgMBx8F5xLzSKv/#>. Acesso em: jan. 2024.



SHAW, G. S. L.; OLIVEIRA, L. M. Oficinas interdisciplinares remotas: o ensino de ciências para pessoas com Transtorno do Espectro Autista e a busca pela inclusão.

Disponível

em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/12427>.

Acesso em: jan. 2024.

SHAW, K. A., WILLIAMS, S. ; PATRICK, M. E. ET AL. Prevalence and Early Identification of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 4 and 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 16 Sites, United States, 2022. US Department of Health and Human Services | Centers for Disease Control and Prevention | MMWR | April 17, 2025 | Vol. 74 | No. 2.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 5 out. 2022.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394?posInSet=7&queryId=dc11ae3c-47e9-4dad-b743-a3b2d58e5080>. Acesso em: 5 out. 2022.

VIGOTSKI, L. S. Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia Organização e tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. Obras Completas: Tomo V - Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel: EDUNIOESTE, 2019.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A.R; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 11. edição. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-117.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3. ed. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. A criança e o seu comportamento. In: A história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/NwnK5kF4zM9m9XRynr53nwF/?lang=pt>. Acesso em: jan. 2024.

WEIZENMANN, L. S. et al. Inclusão de crianças com autismo: percepções de professores. Disponível em:



<https://seer.atitus.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/4313/0>. Acesso em: jan. 2024.