

A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS

Eva Maria Soares Oliveira¹
Ana Maria Damasceno Landim²

RESUMO

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma prioridade nas políticas educacionais e um desafio para a prática docente. O TEA envolve dificuldades na comunicação, interação social e padrões restritos de comportamento, exigindo estratégias pedagógicas específicas. A educação inclusiva, como apontam Mantoan (2003) e Bosa (2006), requer não apenas a matrícula, mas também mudanças metodológicas que garantam participação efetiva. Na Educação Infantil, professores ainda enfrentam barreiras como a falta de formação, ausência de apoio técnico e dificuldades na adaptação curricular (Cunha, 2018; Silva & Schmidt, 2020). Este estudo buscou investigar práticas pedagógicas e desafios na inclusão de crianças com TEA, a partir da aplicação de questionário estruturado a docentes. Conclui-se que, embora haja avanços, ainda são necessárias formações continuadas, apoio multiprofissional e políticas públicas consistentes, para que a inclusão se efetive em oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças com TEA.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Transtorno do Espectro Autista. Práticas pedagógicas. Desafios. Educação Infantil

ABSTRACT

The school inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) is a priority in educational policies and a challenge for teaching practice. ASD involves difficulties in communication, social interaction, and restricted behavior patterns, requiring specific pedagogical strategies. Inclusive education, as Mantoan (2003) and Bosa (2006) point out, requires not only enrollment but also methodological changes to ensure effective participation. In early childhood education, teachers still face barriers such as lack of training, lack of technical support, and difficulties in adapting curricula (Cunha, 2018; Silva & Schmidt, 2020). This study sought to investigate pedagogical practices and challenges in the inclusion of children with ASD, based on the administration of a structured questionnaire to teachers. It concludes that, although progress has been made, ongoing training, multidisciplinary support, and consistent public policies are still necessary for inclusion to translate into real learning and development opportunities for children with ASD.

Keywords: Inclusive Education. Autism Spectrum Disorder. Pedagogical Practices. Challenges. Early Childhood Education.

¹Possui Graduação em Licenciatura História (URCA) e Pedagogia (UERN). Especialista em Gestão, Orientação e Coordenação Escolar (FIB). Professora da Educação Infantil (Prefeitura Municipal de Ereré-CE). Email: 1981emso@gmail.com

²Possui mestrado em Saúde da criança e do adolescente (UECE). Especialista em Psicopedagogia Clínica/Institucional e Educação a Distância (UECE). Professora e Técnica em Educação (Prefeitura Municipal de Maracanaú- CE). Email: anamariadamascenolandim@gmail.com

1.INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem se tornado uma prioridade nas políticas educacionais, com o objetivo de garantir a esses estudantes o direito a uma educação de qualidade em ambientes escolares regulares (BRASIL, 2015). Esse tema é central nas discussões sobre a educação inclusiva, uma vez que o autismo é caracterizado por dificuldades na comunicação, na interação social e pela presença de comportamentos repetitivos e interesses restritos, conforme descrevem os critérios do DSM-5 (APA, 2014).

Segundo Mantoan (2003), a inclusão não se resume à presença física do aluno com deficiência na escola, mas exige mudanças estruturais e pedagógicas que possibilitem sua participação plena nas atividades escolares. No caso dos alunos com TEA, é necessário que os professores compreendam suas especificidades e desenvolvam práticas pedagógicas flexíveis e individualizadas (BOSA, 2006). No entanto, estudos como os de Cunha (2018) e Silva e Schmidt (2020) apontam que muitos docentes ainda enfrentam desafios significativos, como a falta de formação específica, ausência de apoio técnico e dificuldades na adaptação curricular, o que compromete a efetivação de uma inclusão verdadeira.

Este artigo, intitulado “A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA): práticas pedagógicas e desafios”, é o resultado de uma pesquisa bibliográfica sobre as particularidades e necessidades educacionais dessas crianças.

A pesquisa bibliográfica de caráter descritivo-exploratório tem como objetivo levantar, analisar e discutir produções já existentes sobre determinado tema, proporcionando ao pesquisador uma compreensão mais ampla do objeto de estudo. Conforme Gil (2008, p. 44), esse tipo de pesquisa possibilita construir uma visão geral do fenômeno investigado, sendo essencial para fundamentar teoricamente o trabalho e identificar lacunas que orientem novas investigações. Sendo assim, a pesquisa bibliográfica não se resume à simples coleta de informações, mas envolve a seleção crítica de conceitos e teorias relevantes ao problema. Nessa mesma perspectiva, Severino (2016, p. 102) destaca que o estudo bibliográfico permite ao pesquisador confrontar diferentes abordagens e sistematizar o conhecimento produzido, favorecendo análises reflexivas. Portanto, a pesquisa bibliográfica de caráter descritivo-exploratório constitui um passo essencial no processo científico, pois fornece sustentação teórica e orienta o direcionamento da investigação.

Sabe-se que a educação deve atender às dificuldades de aprendizagem e socialização que os alunos com TEA apresentam. Diante disso, pergunta-se: Quais as práticas pedagógicas

adotadas por professores no processo de inclusão escolar dessas crianças, bem como os desafios enfrentados no cotidiano escolar? Para responder a esses questionamentos, será aplicado um questionário estruturado, contendo questões direcionadas à docentes da Educação Infantil, com o objetivo de obter um diagnóstico inicial sobre suas experiências e percepções no contexto da inclusão escolar de alunos com TEA.

A educação inclusiva, em seu sentido mais amplo, busca garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sociais, possam frequentar as mesmas escolas e participar plenamente das atividades escolares (MANTOAN, 2003). No contexto do autismo, a inclusão escolar se torna especialmente desafiadora, pois muitos alunos apresentam dificuldades significativas na comunicação e na interação social, o que pode resultar em exclusão social e dificuldades na aprendizagem (APA, 2014; BOSA, 2006). Essas características específicas do Transtorno do Espectro Autista exigem que as práticas pedagógicas sejam adaptadas para promover a participação efetiva desses estudantes e minimizar os riscos de isolamento dentro do ambiente escolar (CUNHA, 2018).

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo investigar as práticas pedagógicas eficazes para a inclusão escolar de crianças com TEA, assim como os desafios enfrentados pelos profissionais da educação e pelas famílias para promover um ambiente de ensino mais acessível e inclusivo.

2.REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Conceituando o Transtorno do Espectro Autista

O Transtorno do Espectro Autista-TEA é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por dificuldades persistentes na comunicação social e na interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. O termo "espectro" indica a variabilidade das manifestações clínicas, que podem variar de formas leves a mais severas. A conceituação do TEA passou por diferentes fases históricas e científicas até alcançar o entendimento atual, baseado principalmente em evidências empíricas e nos manuais internacionais de classificação, como o DSM-5 (APA, 2014) e a CID-11 (OMS, 2022).

Segundo a Associação Americana de Psiquiatria (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é diagnosticado com base em dois critérios principais: déficits persistentes na comunicação e interação social em múltiplos contextos e padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades. Esses

sintomas devem estar presentes desde o início do período do desenvolvimento e causar prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, ocupacional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo. A quinta edição do Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5), publicada em 2013, trouxe mudanças significativas na categorização do autismo, unificando diagnósticos anteriormente separados — como autismo infantil, síndrome de Asperger e transtorno desintegrativo da infância — sob a nomenclatura única de Transtorno do Espectro Autista.

Já a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-11), elaborada pela Organização Mundial da Saúde, também adota o termo “espectro” para refletir a variedade das manifestações clínicas. A CID-11 descreve o TEA como um distúrbio do neurodesenvolvimento com início na infância, caracterizado por déficits na capacidade de iniciar e manter interações sociais recíprocas e pela presença de comportamentos repetitivos, interesses restritos ou hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2022). Essa abordagem permite uma visão mais abrangente e individualizada dos diferentes perfis dentro do espectro.

Do ponto de vista histórico, o autismo foi descrito pela primeira vez em 1943 pelo psiquiatra austríaco Leo Kanner, que observou um grupo de crianças com dificuldades severas de interação social, resistência à mudança e comportamentos repetitivos. No ano seguinte, Hans Asperger, também psiquiatra austríaco, descreveu um quadro semelhante, mas em crianças com maior habilidade verbal e intelectual, o que mais tarde ficou conhecido como Síndrome de Asperger. No entanto, essas descrições iniciais levaram a uma visão fragmentada do transtorno, o que gerou controvérsias diagnósticas até a consolidação do conceito de "espectro".

A perspectiva atual sobre o TEA também é profundamente influenciada pelas neurociências, que apontam para uma base neurológica e genética do transtorno. Pesquisas recentes identificam alterações em áreas cerebrais associadas à linguagem, empatia e regulação sensorial, além de possíveis vínculos genéticos relacionados à hereditariedade do autismo (Volkmar & McPartland, 2014). No entanto, a etiologia do TEA ainda é multifatorial, envolvendo uma complexa interação entre fatores biológicos, genéticos e ambientais.

A prevalência do TEA vem aumentando nas últimas décadas, o que pode ser atribuído tanto ao aprimoramento dos critérios diagnósticos quanto à maior conscientização da sociedade e dos profissionais de saúde. De acordo com dados do CDC (Centers for Disease Control and Prevention, 2023), estima-se que 1 em cada 36 crianças nos Estados Unidos esteja dentro do

espectro autista. No Brasil, embora ainda haja subnotificação, estudos apontam para números semelhantes, especialmente nas grandes cidades (Mello, 2021).

No entanto, é importante destacar que o TEA não é uma condição única ou homogênea. Pelo contrário, existe uma grande diversidade de perfis dentro do espectro, com variações nas habilidades cognitivas, linguagem, comportamento adaptativo e funcionamento social.

Conforme aponta Baron-Cohen (2010):

Essa diversidade exige uma abordagem individualizada no diagnóstico e nas intervenções, que devem considerar as necessidades específicas de cada pessoa com autismo. Assim, o conceito de "neurodiversidade" tem ganhado força como uma maneira de compreender o autismo não apenas como uma disfunção, mas como uma variação natural do cérebro humano.

A neurodiversidade, termo cunhado nos anos 1990, propõe que condições como o autismo devem ser vistas sob uma perspectiva de diferença, e não apenas de déficit. Essa abordagem tem implicações importantes nas práticas sociais e educacionais, pois desloca o foco da tentativa de "normalizar" o comportamento da pessoa com TEA para o reconhecimento e valorização de suas formas singulares de perceber o mundo.

Assim, para Singer (1999), uma das pioneiras do conceito, o reconhecimento da neurodiversidade é essencial para promover a inclusão social e o respeito às identidades autistas.

Na prática educacional e clínica, o reconhecimento do TEA implica a necessidade de adaptações, intervenções especializadas e apoio às famílias. O atendimento precoce é um dos fatores mais relevantes para o desenvolvimento da criança com autismo, contribuindo para ganhos significativos na comunicação, habilidades sociais e autonomia (Schreibman et al., 2015). Entre as abordagens mais utilizadas estão as terapias comportamentais, como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), intervenções baseadas em desenvolvimento, como o Modelo Denver, além de terapias ocupacionais, fonoaudiologia e psicopedagogia.

Do ponto de vista legal e educacional, o Brasil tem avançado na garantia de direitos às pessoas com TEA. A Lei nº 12.764/2012, conhecida como a "Lei Berenice Piana", institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reconhecendo-a como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. Essa legislação assegura o direito à educação inclusiva, ao diagnóstico precoce, à terapêutica multidisciplinar e ao acompanhamento contínuo, além do apoio às famílias. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº

13.146/2015) também fortalece esse marco legal, promovendo a igualdade de oportunidades e o combate ao capacitismo.

Em suma, o Transtorno do Espectro Autista é uma condição complexa, multifacetada e heterogênea, que exige um olhar atento, empático e interdisciplinar. A evolução conceitual do autismo, desde suas primeiras descrições clínicas até os modelos contemporâneos baseados na neurociência e na neurodiversidade, reflete não apenas avanços científicos, mas também mudanças sociais e culturais na forma de compreender as diferenças humanas. Nesse sentido, a conceituação do TEA não pode ser reduzida a uma definição técnica, mas deve ser entendida em sua amplitude biopsicossocial, envolvendo aspectos clínicos, educacionais, familiares e culturais.

2.2 Histórico da Inclusão

A história da inclusão escolar é marcada por um longo percurso de exclusão, segregação e, somente mais recentemente, de avanços rumo à equidade educacional. Durante séculos, crianças com deficiências ou necessidades educacionais específicas foram marginalizadas do ambiente escolar, sendo consideradas ineducáveis ou destinadas a instituições especializadas. A concepção de deficiência, fortemente ancorada em um modelo médico e assistencialista, reforçava a exclusão e a invisibilidade desses sujeitos no espaço escolar (Mantoan, 2006).

Somente a partir do século XX, com a emergência dos direitos humanos e o fortalecimento de movimentos sociais, começaram a surgir críticas às práticas excludentes. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, já apontava a educação como um direito de todos, sem qualquer distinção. Contudo, foi apenas nas últimas décadas do século XX que os debates sobre educação inclusiva ganharam maior visibilidade, especialmente com marcos legais e políticos como a Declaração de Salamanca, em 1994. Este documento, formulado durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, promovida pela UNESCO, defendeu que “as escolas regulares, com uma orientação inclusiva, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias” (UNESCO, 1994, p. 9).

No Brasil, a educação inclusiva passou a ser pauta das políticas públicas principalmente a partir da Constituição Federal de 1988, que garantiu a educação como direito de todos e dever do Estado. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, reafirmou esse direito ao assegurar, no Art. 58, que o atendimento educacional especializado deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino. A partir disso, diversas normativas foram sendo elaboradas, como a Política Nacional de Educação Especial

na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que consolidou o paradigma da inclusão como princípio estruturante das práticas pedagógicas e da organização do sistema educacional.

Mantoan (2003; 2006) desempenham papel fundamental na construção do pensamento inclusivo no Brasil, a mesma destaca:

que a inclusão não se resume à presença física do aluno com deficiência na escola, mas implica a transformação de toda a cultura escolar, das práticas pedagógicas e das relações interpessoais, de modo a acolher e valorizar a diversidade humana.

Ela critica fortemente o modelo integrador, que pressupõe a adaptação do aluno à escola, em vez de promover mudanças na escola para atender a todos.

Outra contribuição relevante vem de Stainback e Stainback (1999), que concebem a inclusão como um movimento de respeito à diversidade, no qual todos os alunos aprendem juntos, em ambientes cooperativos. Para os autores, a inclusão é um processo contínuo de criação de uma escola para todos, onde as diferenças são consideradas oportunidades para o crescimento e a aprendizagem coletiva.

Apesar dos avanços legais e teóricos, a efetivação da inclusão escolar ainda enfrenta inúmeros desafios. A resistência de parte dos profissionais da educação, a precariedade na formação inicial e continuada de professores, a falta de recursos e adaptações curriculares e a manutenção de uma lógica meritocrática e padronizadora nas escolas são alguns dos obstáculos apontados por diversos estudiosos (Oliveira & Silva, 2012; Mantoan, 2006). É fundamental que a inclusão não seja apenas uma exigência legal, mas um compromisso ético e pedagógico com a justiça social e o direito à educação para todos.

Atualmente, discute-se a inclusão a partir de uma perspectiva interseccional, considerando não apenas a deficiência, mas também outras formas de desigualdade, como classe social, gênero, raça e etnia.

Segundo Artiles, Kozleski e Waitoller (2011): “a inclusão deve ser pensada como um processo dinâmico que enfrenta continuamente as barreiras à participação plena de todos os estudantes”.

Nesse sentido, a escola inclusiva é aquela que busca constantemente eliminar os obstáculos que impedem a aprendizagem e o pertencimento de seus alunos. Portanto, o histórico da inclusão escolar revela uma trajetória de lutas por reconhecimento e participação. Ainda que

muito tenha sido conquistado, sobretudo no campo normativo e conceitual, os desafios para tornar as escolas, de fato, espaços de inclusão, respeito à diferença e promoção da equidade permanecem presentes. A inclusão escolar deve ser entendida como uma construção coletiva, permanente e comprometida com os princípios democráticos da educação.

2.3 A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A Educação Especial, ao longo da história, passou por profundas transformações no Brasil e no mundo. Inicialmente, esteve marcada por práticas excludentes e segregadoras, em que as pessoas com deficiência eram vistas como incapazes de participar da vida em sociedade, inclusive da escola. No entanto, a partir da segunda metade do século XX, houve uma mudança de paradigma, impulsionada por movimentos sociais, legislações internacionais e nacionais, que culminaram na construção de políticas públicas voltadas à promoção da inclusão.

Nesse contexto, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada em 2008 pelo Ministério da Educação. Essa política representa um marco fundamental para o avanço da educação inclusiva no Brasil, ao propor a transformação das escolas em espaços acessíveis e acolhedores a todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou emocionais (BRASIL, 2008).

A PNEEPEI rompe com o modelo integrador, no qual o aluno com deficiência era admitido na escola comum desde que se adaptasse às normas e conteúdos preestabelecidos. Em contrapartida, propõe um modelo inclusivo, baseado no direito à diferença, na valorização da diversidade humana e no reconhecimento da necessidade de reestruturação das práticas pedagógicas e da organização escolar.

A política estabelece que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser ofertado de forma complementar ou suplementar ao ensino comum, preferencialmente na própria escola onde o estudante está matriculado.

Segundo Mantoan (2003), uma das principais defensoras da inclusão escolar no Brasil, a inclusão não significa apenas colocar o aluno com deficiência dentro da sala de aula comum, mas transformar a escola em um espaço em que todos possam aprender juntos, com equidade de oportunidades. Para ela, “não é o aluno que deve se adequar à escola, mas a escola que deve estar preparada para acolher a diversidade”.

A política também se fundamenta nos princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU, 2006), ratificada pelo Brasil com equivalência constitucional. A Convenção afirma que os Estados devem assegurar que “as pessoas com deficiência possam ter acesso, em igualdade de condições com as demais pessoas, ao sistema educacional inclusivo em todos os níveis”. A partir desse marco, a inclusão escolar passa a ser compreendida como um direito humano fundamental e inalienável.

Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e outras legislações internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006), ressaltam a importância de garantir o direito à educação inclusiva para todas as crianças com deficiência, incluindo aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (BRASIL, 2015; ONU, 2006).

No entanto, a implementação dessas políticas enfrenta obstáculos práticos significativos, tais como a falta de formação específica e informação adequada para os educadores, além da necessidade de adaptações curriculares que atendam às particularidades de cada aluno com TEA (MANTOAN, 2003; CUNHA, 2018).

Esses desafios apontam para a necessidade de investimentos contínuos em capacitação docente e no desenvolvimento de materiais pedagógicos inclusivos que promovam a efetiva participação dos alunos com autismo no ambiente escolar.

Entretanto, a efetivação da PNEEPEI ainda enfrenta diversos desafios. Um dos principais refere-se à formação de professores, que muitas vezes não recebem a preparação adequada para trabalhar com a diversidade em sala de aula. Conforme apontam Freitas e Padilha (2012), muitos docentes não se sentem capacitados para atender alunos com deficiência, sobretudo quando se trata de condições específicas como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), as deficiências múltiplas ou a surdocegueira. Outro obstáculo é a falta de infraestrutura nas escolas públicas brasileiras.

A ausência de acessibilidade arquitetônica, tecnológica e comunicacional ainda é uma realidade em muitas instituições. Além disso, há escassez de materiais didáticos adaptados, profissionais especializados e tempo pedagógico adequado para a realização do AEE. Como afirmam Pletsch e Glat (2012), “a inclusão requer um conjunto articulado de ações que envolvam não apenas a escola, mas também o sistema educacional como um todo”.

A resistência cultural e atitudinal por parte de alguns educadores, gestores e familiares também é um fator que dificulta a implementação da política. Muitas vezes, a deficiência ainda é vista sob uma perspectiva assistencialista ou de incapacidade, dificultando o reconhecimento do potencial dos alunos com necessidades educacionais específicas.

Para Sassaki (2005), a inclusão depende fundamentalmente de uma mudança de mentalidade, em que a diversidade seja compreendida como um valor e não como um problema. Apesar desses desafios, a PNEEPEI traz contribuições importantes para o avanço da inclusão no país. Ela estabelece princípios orientadores claros, como o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos; reconhece a necessidade de uma escola aberta à diversidade; e propõe ações práticas, como a implantação de salas de recursos multifuncionais, a formação de profissionais especializados e a criação de centros de apoio à inclusão.

Além disso, ao enfatizar o papel do Atendimento Educacional Especializado como um direito do aluno com deficiência e como parte integrante do processo educacional, a política contribui para superar a lógica da segregação e para consolidar um novo paradigma de escola: uma escola inclusiva, equitativa e democrática.

Entretanto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é uma conquista histórica no campo dos direitos educacionais das pessoas com deficiência no Brasil. Contudo, sua plena implementação exige compromisso político, investimento financeiro, mudanças na cultura escolar e, principalmente, a crença na capacidade de todos os estudantes aprenderem, cada um ao seu modo. Como lembra Mantoan (2006), “a escola que se transforma para incluir é aquela que se humaniza, amplia sua função social e reafirma sua vocação pública”.

3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO

A Educação Infantil é o primeiro espaço coletivo de convivência e aprendizagem para muitas crianças, sendo decisiva para o seu desenvolvimento integral. Quando se trata da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), esse processo assume ainda maior relevância, pois envolve a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem singularidades e promovam a participação efetiva em todas as atividades. De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2015), o direito à educação inclusiva está fundamentado em princípios de equidade e valorização da diversidade, devendo ser assegurado em todas as etapas da educação básica.

Entre as principais práticas pedagógicas, destaca-se a organização de um ambiente estruturado, previsível e acessível. O planejamento do espaço físico da sala é fundamental para reduzir a ansiedade, facilitar a orientação e favorecer a autonomia das crianças com TEA.

Segundo Barbosa (2009),

a definição de espaços delimitados para cada atividade – como o canto da leitura, o canto simbólico e a área de atividades dirigidas – contribui para que a criança compreenda a dinâmica da rotina e se sinta mais segura.

Além disso, a utilização de apoios visuais, como cronogramas com figuras e sinalizações nos ambientes, torna as informações mais claras, já que muitas crianças autistas processam melhor estímulos visuais do que verbais. Outro aspecto essencial é a utilização de recursos de comunicação alternativa e aumentativa.

Muitas crianças com TEA apresentam atrasos ou alterações na linguagem oral, necessitando de outras formas de expressar suas necessidades e desejos. Pranchas de comunicação com imagens, pictogramas, gestos e aplicativos de comunicação são exemplos de instrumentos que ampliam a participação.

De acordo com Silva e Mendes (2019), essas estratégias não substituem o estímulo ao desenvolvimento da fala, mas garantem que a criança possa interagir com colegas e adultos, reduzindo frustrações e comportamentos de isolamento. As interações sociais na Educação Infantil desempenham papel central no desenvolvimento emocional e na aprendizagem. Crianças com TEA frequentemente demonstram dificuldades em iniciar e manter interações, interpretar sinais sociais ou compartilhar brincadeiras.

Assim, cabe ao professor planejar momentos de interação mediados, com atividades que favoreçam a troca e a cooperação. Brincadeiras orientadas em duplas ou pequenos grupos, jogos de regras simples e atividades de dramatização podem ser adaptadas para estimular habilidades sociais.

Conforme Amaral e Salomão (2014), a mediação docente é indispensável para modelar comportamentos sociais e ensinar habilidades de forma explícita, por meio de encorajamento e reforço positivo.

Também é importante que as propostas pedagógicas considerem o nível de desenvolvimento e os interesses individuais da criança. Isso implica flexibilizar o tempo de realização das atividades, diversificar os materiais e apresentar os conteúdos de maneira

concreta e visual. Por exemplo, no trabalho com conceitos matemáticos, podem ser utilizados blocos, tampinhas, brinquedos e imagens.

Na linguagem oral e escrita, livros com ilustrações grandes, recursos táteis e músicas ajudam a criar interesse e favorecer a compreensão. A personalização não significa separar a criança do grupo, mas garantir que ela participe das mesmas propostas, com apoio e adaptações, conforme necessário (BRASIL, 2015).

Outro ponto de atenção é o cuidado com a regulação emocional e sensorial. Crianças com TEA podem apresentar hipersensibilidade ou hipossensibilidade a estímulos como sons, luzes e texturas, o que pode gerar comportamentos de fuga ou agitação. Diante disso, estratégias como a criação de espaços tranquilos, a oferta de fones abafadores, o uso de brinquedos sensoriais e a previsão de momentos de relaxamento são práticas que ajudam a manter o bem-estar da criança no ambiente escolar.

A parceria com a família é outra dimensão indispensável do processo inclusivo. As informações fornecidas pelos responsáveis são fundamentais para compreender melhor o perfil, as preferências e as necessidades da criança. Além disso, o diálogo constante contribui para alinhar estratégias pedagógicas com intervenções terapêuticas externas e fortalecer o vínculo escola-família. Conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2009), a atuação colaborativa amplia a efetividade das práticas pedagógicas e fortalece o direito da criança ao atendimento integral.

Para que todas essas ações sejam possíveis, é necessário investimento na formação continuada dos profissionais. O conhecimento sobre o TEA, sobre metodologias inclusivas e sobre recursos de acessibilidade fortalece a capacidade da escola de atender de forma qualificada seus alunos. Além disso, a construção de uma cultura escolar inclusiva depende do comprometimento coletivo da equipe gestora, dos professores e dos demais profissionais, que devem compartilhar responsabilidades, refletir sobre desafios e valorizar cada avanço conquistado no cotidiano.

Por fim, é importante ressaltar que a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil não se resume a adaptações pontuais ou à presença física da criança na sala. Ela requer práticas pedagógicas planejadas, intencionais e fundamentadas em princípios de respeito, participação e aprendizagem significativa. Ao investir em ambientes estruturados, em estratégias diferenciadas de ensino e em relações de confiança e parceria, a escola contribui para que cada

criança desenvolva seu potencial, fortaleça sua autoestima e exerça plenamente seu direito de aprender junto com seus colegas.

4. MATERIAIS E MÉTODOS

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo-exploratório, com o objetivo de identificar e analisar as práticas pedagógicas e os principais desafios enfrentados por professores da Educação Infantil no processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário estruturado, elaborado especificamente para esta investigação. As perguntas contemplaram aspectos relacionados às estratégias utilizadas pelos docentes, dificuldades encontradas no cotidiano escolar, relação entre professor da sala comum e do AEE, percepções sobre a formação profissional e sugestões para o aprimoramento das práticas inclusivas. O questionário estruturado é uma técnica bastante utilizada em pesquisas sociais, pois permite maior uniformidade e precisão na coleta de dados. Nele, as perguntas e as alternativas de resposta já estão previamente definidas, o que facilita a organização e a análise das informações obtidas. Além disso, esse tipo de instrumento reduz a interferência do pesquisador, garantindo maior objetividade no processo investigativo.

De acordo com Gil (2008), o questionário estruturado caracteriza-se pela apresentação de questões padronizadas, formuladas de modo que todos os participantes recebam exatamente os mesmos estímulos, o que favorece a comparação entre os resultados. O autor ainda destaca que essa padronização aumenta a confiabilidade das informações, já que diminui as variações provocadas pela interpretação subjetiva tanto do pesquisador quanto do respondente, tornando-se, portanto, um recurso essencial em pesquisas que demandam precisão e sistematização na análise dos dados.

O instrumento foi organizado em cinco seções principais: Perfil dos participantes, com questões sobre formação acadêmica, tempo de atuação docente e experiência prévia com inclusão; Inclusão dos alunos com TEA; Práticas pedagógicas, abrangendo recursos, metodologias e adaptações utilizadas no trabalho com crianças com TEA; Relação entre professor da sala comum e do AEE; Desafios e necessidades que trataram das barreiras identificadas e demandas de apoio.

A pesquisa foi realizada na Escola de Educação Infantil Ana Maria de Carvalho no Município de Ereré – CE, a coleta de dados ocorreu no período de julho de 2025, correspondente ao período de férias. A escolha desse período deveu-se à maior disponibilidade dos professores, que puderam participar de forma voluntária, em horários previamente combinados, sem prejuízo no seu período de férias. Participaram 05 professores, selecionados por critério de conveniência, considerando a presença de pelo menos uma criança diagnosticada com TEA em suas turmas e a disponibilidade para participar voluntariamente da investigação.

A aplicação do instrumento ocorreu de forma presencial, em horários previamente agendados com cada participante. Antes do início da coleta de dados, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, contendo informações sobre os objetivos da pesquisa, garantias de sigilo, confidencialidade dos dados e a possibilidade de desistência a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ao participante.

Os dados coletados foram organizados em categorias temáticas e submetidos à Análise de Conteúdo, conforme o método proposto por Bardin (2016), que envolve três fases principais:

1. Pré-análise, etapa na qual será realizada a leitura flutuante do material e a definição das unidades de registro;
2. Exploração do material, com categorização e codificação das respostas dos participantes;
3. Tratamento dos resultados, inferência e interpretação, visando identificar padrões, recorrências e especificidades presentes nas narrativas.

O procedimento de análise foi realizado de maneira sistemática, buscando garantir o rigor metodológico e a fidedignidade das interpretações. A análise dos dados foi obtida por meio de questionários aplicados a professores da Educação Infantil que atuam com crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O objetivo foi compreender as práticas pedagógicas adotadas e os principais desafios enfrentados no processo de inclusão.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1. Perfil das Participantes

Foram analisadas as respostas de 05 docentes que atuam na Educação Infantil. A maioria das participantes é do sexo feminino, com idade variando entre 29 e 55 anos, com formação em Pedagogia e atuação há vários anos na Educação Infantil. Apesar da experiência com turmas heterogêneas, poucas relataram ter formação específica sobre o TEA ou experiências formativas

voltadas à educação inclusiva. A maioria afirmou já ter atendido ou estar atendendo alunos com diagnóstico de autismo. Em relação ao tempo de atuação na Educação Infantil, observou-se uma diversidade de experiências entre os participantes, variando de 4 a 6 anos de exercício profissional na área. No entanto, apenas uma parte declarou possuir formação específica voltada ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), o que evidencia a necessidade de maior investimento em capacitação docente para atender às demandas da inclusão escolar.

5.2. Inclusão de Alunos com TEA e Capacitação de professores

Em relação a presença de alunos com TEA na sala: A maioria dos participantes afirmou ter alunos com TEA em suas turmas.

No tocante à preparação para trabalhar com TEA: Muitos docentes relataram não se sentirem preparados, o que indica uma lacuna na formação inicial e continuada.

Sobre a Capacitação oferecida pela escola: Em geral, as instituições não oferecem capacitação frequente sobre inclusão e TEA.

A respeito do acompanhamento especializado: Alguns relataram haver profissionais de apoio, como o psicopedagogo, na sala do AEE, apesar de não ser constante esse apoio, visto que só atende duas vezes na semana.

Entre os principais desafios mencionados, destacaram-se: a falta de formação continuada, ausência de materiais pedagógicos adequados, sobrecarga de trabalho docente e a dificuldade de conciliar as necessidades específicas dos alunos com TEA às demandas da turma regular. Uma das docentes respondeu: “É muito difícil lidar com eles, pois vêm de uma realidade muito diferente.” Outra apontou: “Conciliar as atividades com os alunos deficientes e os alunos normais.”

Esses relatos revelam o sentimento de despreparo e frustração diante das exigências do processo de inclusão. De acordo com Mendes (2006), a inclusão escolar ainda enfrenta barreiras culturais e estruturais, exigindo não apenas boa vontade, mas condições reais de trabalho, apoio institucional e formação adequada. Assim, percebe-se a urgência de investimentos em formação continuada e suporte institucional, como defendem autores como Mantoan (2003) e Oliveira (2016), ao destacarem a importância de preparar os profissionais para uma educação inclusiva de qualidade.

5.3. Práticas Pedagógicas utilizadas em sala de aula comum

Quando questionadas sobre as estratégias pedagógicas utilizadas com crianças com TEA, as professoras indicaram: adaptação de atividades; uso de recursos visuais (figuras, quadros, rotinas); apoio de estagiário ou acompanhante, que é uma pessoa que está cursando nível superior e fica responsável por acompanhar a criança com deficiência nas atividades escolares; outros recursos como uso de tecnologias assistivas ou trabalho individualizado foram pouco mencionados

Sobre o incentivo à socialização por meio de atividades dirigidas, foi relatado pela maioria das participantes que, reconhecem que ainda se sentem limitadas quanto ao conhecimento de metodologias específicas para o autismo. Uma participante relatou: “Tento adaptar as atividades e dar uma atenção maior a eles, embora nem sempre consiga.”

Compreende-se que essas práticas, embora positivas, ainda carecem de planejamento colaborativo e embasamento técnico. Como afirmam Silva e Schmidt (2014), a inclusão requer o desenvolvimento de estratégias individualizadas que respeitem as características do aluno com TEA e favoreçam seu engajamento e aprendizagem. As práticas apontadas indicam que os professores buscam alternativas acessíveis à realidade escolar, porém limitadas à sua própria iniciativa.

5.4. Relação entre as professoras da sala de aula comum e a professora do Atendimento Educacional Especializado - AEE

A maioria das respostas das participantes revelou que não há diálogo frequente ou planejamento conjunto entre as professoras da sala comum e a professora do AEE, comprometendo a construção de estratégias pedagógicas eficazes.

As sugestões apresentadas pelas participantes incluem: Oferta de cursos de formação continuada sobre TEA; Maior apoio da gestão escolar; Presença de equipe multiprofissional (Psicólogos, Terapeutas); Sensibilização de toda a equipe escolar sobre a inclusão. Depoimento de 2 professoras: “Nunca aconteceu esse trabalho junto, só a participação da profissional.” “Trabalho conjunto com o professor da sala de AEE seria de grande valia.”

Essas sugestões reforçam a compreensão de que a inclusão escolar não depende apenas da professora regente, mas de uma ação coletiva e institucionalizada. Para Mantoan (2003), a inclusão só se realiza quando a escola se transforma em todos os seus aspectos — pedagógicos, físicos, organizacionais e relacionais — para acolher a diversidade dos seus alunos. Sendo

assim, a articulação entre os profissionais é fundamental para a inclusão efetiva. A falta de planejamento conjunto prejudica o desenvolvimento de práticas colaborativas.

5.5. Sugestões para possibilitar a Inclusão

As sugestões apresentadas pelas participantes foram: Formação continuada para todos os funcionários; Trabalho em equipe com o AEE; Melhoria da estrutura física e pedagógica; Apoio multiprofissional (Psicólogos, Terapeutas, etc.); Maior sensibilização da comunidade escolar. Depoimentos: “Ter formação para todos os funcionários, começando do porteiro até a pessoa que limpa a escola.” “Trabalho conjunto com o professor da sala de AEE seria de grande valia.”

5.6 Percepções das professoras sobre os desafios para a inclusão

De acordo com as participantes, os desafios citados foram: Falta de formação adequada; Falta de apoio da gestão escolar; Falta de recursos materiais e pedagógicos; Dificuldades de comunicação e comportamento dos alunos; Resistência de colegas de turma;

A maioria das docentes afirmou que não há um diálogo frequente entre elas e os profissionais do AEE. Em alguns casos, os professores sequer sabem quem é o profissional responsável pelo AEE da escola. Segundo elas:

“É muito difícil lidar com os alunos com TEA, pois vêm de uma realidade muito diferente.”

“É desafiador conciliar as atividades com os alunos deficientes e os alunos “ditos normais.”

“É um trabalho complexo que exige estudo, atuação e capacitação contínua.”

“Nunca aconteceu esse trabalho junto, só a participação da profissional.”

“A sala de AEE que a escola dispõe ainda está iniciando, portanto, ainda não tivemos nenhuma comunicação com o professor da sala.”

A falta de articulação compromete a eficácia do atendimento às necessidades dos alunos com deficiência. Segundo Pletsch (2010), a cooperação entre os professores da sala comum e os profissionais do AEE é fundamental para a elaboração de um planejamento pedagógico realmente inclusivo.

Nesse sentido, as falas revelam sentimento de sobrecarga e despreparo. Esses desafios corroboram com estudos que apontam a exclusão estrutural e simbólica vivenciada por alunos com deficiência e seus professores.

A análise dos questionários revela que, embora os professores da Educação Infantil demonstrem disposição para acolher crianças com TEA, encontram diversas barreiras no cotidiano escolar. A ausência de formação específica, o trabalho isolado e a falta de recursos impactam diretamente a qualidade da inclusão oferecida. Os resultados obtidos dialogam com a literatura da área e apontam a urgência de políticas públicas eficazes, formação continuada com base na prática e a valorização do trabalho colaborativo como elementos essenciais para garantir o direito à educação das crianças com autismo.

6. CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS RESULTADOS DA ENTREVISTA

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil apresenta-se como um avanço significativo no campo educacional brasileiro, mas também como um processo permeado por desafios diários para os docentes. A análise dos questionários aplicados nesta pesquisa revelou que, embora as professoras demonstrem disposição para atender às necessidades de todos os alunos, há um conjunto de dificuldades estruturais, pedagógicas e organizacionais que comprometem a efetividade desse processo.

A ausência de formação adequada para lidar com o TEA foi o ponto mais enfatizado pelas professoras participantes. A maioria declarou não ter recebido capacitação específica sobre autismo e práticas inclusivas, sendo que os conhecimentos que possuem, advêm de experiências empíricas e tentativas individuais de adaptação. Uma das respostas coletadas reforça essa percepção: “É muito difícil lidar com eles, pois vêm de uma realidade muito diferente.”

Segundo Mantoan (2003) ressalta que a inclusão efetiva requer não apenas a presença física do aluno com deficiência na escola, mas também a preparação técnica e pedagógica dos professores para mediar a aprendizagem de forma a contemplar a diversidade. Sem formação continuada, os docentes acabam desenvolvendo práticas de maneira intuitiva, o que pode limitar as oportunidades de aprendizagem para o aluno com TEA.

De acordo com Mendes (2006) aponta que a formação docente, no contexto da inclusão, precisa considerar estratégias metodológicas diferenciadas, compreensão das especificidades do transtorno e domínio de recursos que favoreçam a participação do aluno. No entanto, a realidade encontrada nesta pesquisa mostra que essa formação, quando existe, é eventual e pouco sistematizada.

Outro desafio recorrente é a carência de recursos pedagógicos e tecnológicos adaptados às necessidades das crianças com TEA. As professoras relataram que, muitas vezes, precisam improvisar materiais com recursos próprios, pois a escola não oferece suporte adequado. Essa situação é agravada pela ausência de materiais visuais, jogos adaptados, mobiliário adequado e tecnologias assistivas.

Conforme Silva e Schmidt (2014), a utilização de recursos adaptados é fundamental para a aprendizagem do aluno com TEA, pois contribui para a organização da rotina, favorece a comunicação e amplia o engajamento nas atividades. Quando esses recursos não estão disponíveis, o professor precisa recorrer a estratégias improvisadas, que nem sempre são eficazes. Além dos materiais, a infraestrutura física das escolas muitas vezes não é planejada para atender à diversidade, o que pode gerar barreiras de acessibilidade e de organização do espaço, comprometendo o conforto e a autonomia dos alunos com deficiência.

A sobrecarga de trabalho docente é outro aspecto que impacta diretamente a inclusão. Os professores destacaram a dificuldade de conciliar as necessidades específicas dos alunos com TEA com as demandas da turma regular. Um dos participantes sintetizou esse sentimento ao afirmar: “Conciliar as atividades com os alunos deficientes e os alunos normais.”

A dificuldade relatada está relacionada não apenas à quantidade de tarefas atribuídas ao professor, mas também à falta de apoio de profissionais especializados no cotidiano escolar. Para Pletsch (2010), o trabalho colaborativo com equipes multiprofissionais é essencial para que o professor possa atuar de maneira efetiva, garantindo que as demandas individuais dos alunos com deficiência sejam atendidas sem comprometer o andamento geral da turma.

A pesquisa evidenciou que a comunicação e a articulação entre os professores da sala regular e os profissionais do AEE são incipientes ou inexistentes em muitas escolas. Alguns professores relataram que nunca houve planejamento conjunto, mesmo quando há um profissional de AEE disponível. Um depoimento exemplifica essa situação: “A sala de AEE que a escola dispõe ainda está iniciando, portanto ainda não tivemos nenhuma comunicação com o professor da sala.”

Essa ausência de articulação dificulta a continuidade e a coerência das estratégias pedagógicas. Pletsch (2010) defende que a parceria entre os professores é indispensável para garantir que as ações planejadas no AEE sejam efetivamente aplicadas e acompanhadas na sala regular. Sem essa integração, o aluno com TEA corre o risco de vivenciar práticas desconectadas, que não contribuem para seu desenvolvimento global.

Embora menos frequente nas respostas, alguns docentes apontaram que ainda existem resistências, tanto por parte de alguns colegas quanto da comunidade escolar, no acolhimento da diversidade. Atitudes preconceituosas, subestimação das capacidades do aluno com TEA e a falta de compreensão sobre o transtorno foram mencionadas como entraves à inclusão plena.

De acordo com Mendes (2006), as barreiras atitudinais são tão limitadoras quanto as estruturais, pois afetam diretamente a autoestima e a participação do aluno. A mudança desse cenário depende de processos formativos que envolvam toda a equipe escolar, e não apenas o professor regente.

Os desafios enfrentados pelos docentes da Educação Infantil para incluir crianças com TEA vão muito além do âmbito individual. Trata-se de um conjunto de fatores que exigem ações integradas, envolvendo formação continuada, apoio institucional, adequações pedagógicas e mudanças de atitude na comunidade escolar.

Como destaca Mantoan (2003), a inclusão é um processo de transformação profunda da escola, e não apenas a inserção física do aluno no espaço escolar. Assim, para superar tais barreiras, é necessário um compromisso coletivo que contemple políticas públicas efetivas, investimento em recursos e, sobretudo, uma concepção de educação que reconheça e valorize a diversidade como um elemento enriquecedor do processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Trabalho de Conclusão de Curso teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, a partir da aplicação de um questionário à professoras e da reflexão à luz de referenciais teóricos sobre educação inclusiva. A investigação possibilitou compreender que, embora haja avanços significativos nas políticas públicas e diretrizes legais voltadas à inclusão (BRASIL, 2015), a realidade escolar ainda apresenta lacunas importantes, sobretudo no que se refere à formação continuada dos professores, à adaptação curricular e à disponibilidade de recursos pedagógicos adequados (MANTOAN, 2003; BOSA, 2006; CUNHA, 2018).

Os resultados obtidos por meio do questionário aplicado às professoras confirmaram que a ausência de preparo específico e de apoio especializado ainda compromete a efetividade de uma inclusão plena e significativa. Assim, conclui-se que a inclusão de crianças com TEA requer um esforço conjunto, envolvendo não apenas o compromisso dos professores, mas também o apoio institucional, a colaboração da equipe pedagógica e a participação ativa das

famílias. A formação continuada, aliada a práticas pedagógicas flexíveis e individualizadas, surge como fator determinante para superar barreiras e promover um ambiente escolar mais justo e acessível.

Nesse sentido, a formação inicial e continuada dos docentes é um dos fatores determinantes para a efetivação da inclusão. As professoras afirmaram sentir-se inseguros quanto à adaptação curricular e ao uso de recursos específicos para alunos com TEA, apontando a necessidade urgente de capacitações voltadas à prática inclusiva. Além disso, a ausência de articulação entre professores da sala regular e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi identificada como um entrave, dificultando a construção de estratégias pedagógicas personalizadas.

Outro ponto observado foi a carência de recursos físicos e materiais adequados, bem como de apoio humano, como estagiários e cuidadores, para auxiliar no atendimento às demandas específicas desses alunos. Essa realidade gera sobrecarga para os professores e compromete o processo de ensino-aprendizagem, tanto dos alunos com TEA quanto dos demais da turma.

Apesar dos desafios, verificou-se que os professores têm buscado estratégias adaptativas, como o uso de recursos visuais, a flexibilização de atividades e a mediação individualizada, demonstrando empenho em promover a participação e o desenvolvimento das crianças com TEA. Contudo, para que tais práticas sejam consolidadas e expandidas, é necessário que a gestão escolar e as políticas públicas invistam na criação de um ambiente mais acessível, colaborativo e inclusivo.

Dessa forma, retomando a proposta inicial deste trabalho, que partiu da necessidade de compreender como ocorre a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil e quais são os desafios enfrentados pelos docentes, podemos afirmar que a pesquisa alcançou seus objetivos, evidenciando que, apesar dos avanços conquistados, a prática inclusiva ainda exige investimentos contínuos em formação, recursos e suporte pedagógico.

Assim, reafirma-se que a inclusão não se limita ao cumprimento de uma legislação, mas representa um compromisso ético, pedagógico e social, capaz de transformar não apenas a vida dos alunos com TEA, mas também o próprio sentido da educação, tornando-a mais humana, equitativa e significativa.

REFERÊNCIAS

ARTILES, A. J., KOZLESKI, E., & WAITOLLER, F. (Eds.). (2011). Inclusive education: Examining equity on five continents. Harvard Education Press.

AMARAL, Luciana de; SALOMÃO, Nívea. Inclusão de crianças com autismo na educação infantil: estratégias e desafios. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 20, n. 1, p. 89-104, 2014.

AMARAL, M. I. (2018). *Autismo e educação: práticas pedagógicas inclusivas*. São Paulo: Cortez.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. Porto Alegre: Artmed.

APA – AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARON-COHEN, S. A teoria empatia–sistematização (E-S) e sua implicação para a inclusão de pessoas com autismo. Em: GOSWAMI, U. (Org.). *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*. 2. ed. Oxford: Wiley-Blackwell, 2010. A abordagem enfatiza a valorização da neurodiversidade em ambientes escolares e sociais .BOSA, C. A. (2006). *Autismo: intervenções psicoeducacionais*. Porto Alegre: Artmed.

BOSA, Cleonice A. *Autismo: intervenções psicoeducacionais*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC.

BRASIL. (2012). 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. Brasília.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

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

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

CUNHA, G. R. da. Desafios da inclusão de alunos com autismo no ensino regular. *Revista Educação Especial*, 2018.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008

FREITAS, Sérgio; PADILHA, Rosane. Inclusão escolar: formação de professores e práticas pedagógicas. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, F. R.; SOUZA, M. T. A inclusão escolar de alunos com autismo: práticas colaborativas e desafios. Revista Educação e Inclusão, 2017.

LORD, Catherine; BISHOP, Somer L. Autism Spectrum Disorders: Diagnosis, Prevalence, and Services for Children and Families. Social Policy Report, v. 24, n. 2, p. 3-21, 2015.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação inclusiva: em construção. Petrópolis: Vozes, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MELLO, M. P. et al. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental: práticas educativas e desafios no contexto brasileiro. Redalyc, 2013.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais no Brasil: uma história de exclusão. Revista Brasileira de Educação, n. 33, p. 35–46, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

ONU – Organização das Nações Unidas. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova York, 2006.

ONU. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova York, 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – 11ª Revisão (CID-11). Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2022. Disponível em: <https://icd.who.int/>. Acesso em: 30 jun. 2025.

PLETSCH, Márcia Denise. Políticas públicas e práticas de inclusão: desafios da formação docente. Rio de Janeiro: Autêntica, 2010.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosa. Políticas públicas e educação inclusiva no Brasil: avanços e contradições. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 635-650, 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SCHWARTZMAN, J. S. (2011). Transtornos do espectro do autismo: teoria e prática. São Paulo: Memnon.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SINGER, Judy. 1999. “Why can’t you be normal for once in your life?’ From a ‘problem with no name’ to the emergence of a new category of difference”. In: M. Corker & S. French (orgs.). Disability discourse. Buckingham, Philadelphia:Open University Press. pp. 59-67.

SILVA, Ana Paula; SCHMIDT, Cleusa M. Educação inclusiva e o ensino de alunos com autismo: contribuições para a prática pedagógica. Revista Educação Especial, v. 27, n. 50, p. 381–396, 2014.

SILVA, D. R.; SCHMIDT, A. Inclusão de alunos com TEA: percepções e práticas docentes. Revista Brasileira de Educação Especial, 2020.

UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca.