

Inclusão escolar e Transtorno do Espectro Autista: percepções e práticas docentes¹

Inclusive education and Autism Spectrum Disorder: teacher perceptions and practices

Inclusión escolar y Trastorno del Espectro Autista: percepciones y prácticas docentes

Gabriella Helena Andrade Roberto²

Flávio Rodrigues de Oliveira³

Solange Franci Raimundo Yaegashi⁴

Resumo: Esta pesquisa, de cunho qualitativo, teve como objetivo analisar as percepções de dez professores do Ensino Fundamental I acerca do processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando os desafios e as possibilidades desse processo. Para a coleta de dados, foram utilizados um questionário sociodemográfico e um roteiro de entrevista semiestruturada. Para a análise dos dados, foram elaboradas duas categorias de análise, conforme a proposta apresentada por Bardin (2016). Como referencial teórico, foi utilizada a Psicologia Histórico-Cultural (PHC). Os resultados evidenciam a falta de compreensão dos professores em relação ao conceito de TEA e à forma como devem organizar sua prática pedagógica para atender a esses alunos. Chegou-se à conclusão de que, para que a inclusão realmente ocorra, não basta garantir as matrículas dos alunos com TEA no ensino regular, mas é necessário assegurar que haja adequação curricular, planejamento educacional individualizado, recursos pedagógicos específicos e, principalmente, investimento na formação contínua de professores.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Inclusão Escolar. Formação de Professores.

¹ Projeto desenvolvido no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, com bolsa Fundação Araucária (Processo: 958/ 2022).

² Graduanda em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3201-1583>. E-mail: gabriela_roberto@hotmail.com

³ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE-UEM). Docente do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5745-2962>. E-mail: froliveira3@uem.br

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE-UEM) e do Mestrado em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7666-7253>. E-mail: sfryaegashi@uem.br

Abstract: This qualitative research aimed to analyze the perceptions of ten elementary school teachers regarding the inclusion process for children with Autism Spectrum Disorder (ASD), considering the challenges and possibilities of this process. A sociodemographic questionnaire and a semi-structured interview guide were used for data collection. Two categories of analysis were developed for data analysis, as proposed by Bardin (2016). Historical-Cultural Psychology (HCP) was used as a theoretical framework. The results highlight teachers' lack of understanding of the concept of ASD and how they should organize their teaching practices to serve these students. The conclusion reached is that, for inclusion to truly occur, it is not enough to ensure the enrollment of students with ASD in regular education; it is also necessary to ensure curricular adaptation, individualized educational planning, specific pedagogical resources, and, most importantly, investment in ongoing teacher training.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. School Inclusion. Teacher Training.

Resumen: Esta investigación cualitativa tuvo como objetivo analizar las percepciones de diez docentes de primaria sobre el proceso de inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), considerando los desafíos y las posibilidades de este proceso. Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario sociodemográfico y una guía de entrevista semiestructurada. Se desarrollaron dos categorías de análisis, según lo propuesto por Bardin (2016). Se utilizó la Psicología Histórico-Cultural (PHC) como marco teórico. Los resultados destacan la falta de comprensión del profesorado sobre el concepto de TEA y cómo deben organizar sus prácticas docentes para atender a este alumnado. Se concluyó que, para que la inclusión sea efectiva, no basta con asegurar la matriculación del alumnado con TEA en la educación regular; también es necesario asegurar la adaptación curricular, la planificación educativa individualizada, recursos pedagógicos específicos y, fundamentalmente, la inversión en la formación docente continua.

Palabras-clave: Separadas. Trastorno del Espectro Autista. Inclusión Escolar. Formación Docente.

Submetido 11/04/2025

Aceito 25/07/2025

Publicado 04/08/2025

Considerações iniciais

No Brasil, o número de matrículas de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola comum é cada vez maior, sendo a inclusão escolar um direito garantido por lei. Entretanto, ter uma política nacional⁵ não garante que a inclusão escolar aconteça, sendo primordial o conhecimento dos fatores que podem influenciar nesse processo em diferentes contextos culturais.

Para compreendermos o que atualmente é denominado de TEA, é necessário observar como se deu o desenvolvimento histórico dessa definição. Segundo Schmidt (2017), no princípio, o autismo era entendido como uma forma de psicose com ocorrência na infância e foi apresentado na década de 1950 como “Reação Esquizofrênica do Tipo Infantil”; após esse período, no final da década de 1980, apareceu pela primeira vez nos manuais médicos com a denominação “Transtorno Autista”.

Foi a partir da terceira edição do Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM-III), que o autismo foi compreendido a partir de uma entidade nosográfica. Na edição posterior, ele foi colocado como uma das categorias presentes nos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), cujo diagnóstico era “baseado em uma tríade de características na interação social, comunicação e comportamentos, os TEA passaram a incluir apenas duas: a comunicação social e os comportamentos” (Schmidt, 2017, p.223).

Atualmente, no DSM-V, o TEA é definido como um transtorno do neurodesenvolvimento. Caracteriza-se por comprometimento significativo na interação social, associado a déficit na comunicação verbal e não verbal, bem como a manifestações clínicas relacionadas a padrões restritos e repetitivos de comportamentos estereotipados, inflexíveis, direcionados a interesses, atividades e ações específicas e rotineiras (APA, 2014). Os efeitos do TEA não se restringem apenas à esfera pessoal do sujeito diagnosticado, mas também se estendem ao âmbito social, e consequentemente, ao ambiente escolar.

Almeida *et al.* (2018) explicam que o TEA se caracteriza por déficits na comunicação e interação social e que, geralmente, a criança com esse diagnóstico pode manifestar um déficit do contato visual e, consequentemente, a falta de reciprocidade com o outro. Essa falta de comunicação pode ser tanto verbal quanto não verbal (sorrir, apontar, balançar a cabeça e dentre

⁵ Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

outros gestos). Além disso, diversas comorbidades podem estar associadas ao TEA, como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), transtorno de ansiedade e depressão.

Para a realização do diagnóstico diferencial, segundo o DSM-V, a criança precisa apresentar alguns critérios, como:

- A. Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia (déficit na reciprocidade socioemocional; déficit nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social; e déficit para desenvolver, manter e compreender relacionamentos);
- B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia (movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos; insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal e não verbal; interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade e foco; hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesses incomum por aspectos sensoriais do ambiente);
- C. Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida);
- D. Os sintomas causam prejuízos clinicamente significativos ou funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente;
- E. Esses distúrbios não são mais bem explicados por deficiência cognitiva ou atraso global do desenvolvimento (APA, 2014, p.50).

De acordo com Almeida *et al.* (2018), a observação da clínica desse transtorno, a partir do que foi pontuado, pode ocorrer no primeiro ano de vida da criança ou pode ocorrer durante o seu desenvolvimento, sendo que, é essencial notar a regressão que ocorre na fala e nas habilidades sociais durante esse percurso. A primeira observação desses atrasos ocorre normalmente entre os familiares com os quais a criança tem mais contato, posto isso, é imprescindível o papel da família para o diagnóstico precoce deste transtorno.

Contudo, os pais ou responsáveis podem apresentar dúvidas e dificuldades para compreender as manifestações do TEA em uma criança, uma vez que esse transtorno pode apresentar uma grande “[...] variabilidade na intensidade e na forma de expressão da sintomatologia, nas áreas que definem o seu diagnóstico” (Zanon; Backes; Bosa, 2014, p.25).

Da mesma forma, os professores também podem sentir dificuldades para lidar com a criança com TEA, adotando muitas vezes atitudes inadequadas no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Para Lemos *et al.* (2016), às crianças com TEA são rotuladas com frequência no interior das escolas. Em virtude desse processo de estigmatização ocorre uma interferência nas ações a elas dirigidas. De acordo com as autoras, além das dificuldades relacionadas à inclusão das crianças com TEA, há toda a complexidade de um cenário educacional, histórico, cultural e social que precisa ser considerado e que contribui para a não efetivação de práticas inclusivas nas instituições escolares.

Nesse sentido, é de extrema relevância a divulgação de informações e dados científicos para os familiares, meio social e escolar a fim de ajudá-los a compreender as dificuldades, necessidades e singularidades das crianças com TEA, para que, além de contribuir para melhor enfrentamento, o tratamento e a intervenção possam ocorrer rapidamente e devidamente acompanhado por profissionais atuantes da área.

Frente ao exposto, as questões orientadoras do presente estudo podem ser assim descritas: Quais as percepções dos docentes do Ensino Fundamental I sobre a inclusão escolar de seus alunos com TEA? Essas percepções dificultam a prática pedagógica dirigida a esses alunos?

Nesse sentido, o presente estudo teve como objetivo analisar a percepção de professores do Ensino Fundamental I acerca do processo de inclusão de crianças com TEA considerando os desafios e as possibilidades desse processo.

A fim de atender ao objetivo proposto, o presente estudo foi subdividido em duas partes. Na primeira apresentamos os procedimentos metodológicos para a realização do estudo. Na segunda, discutimos as percepções dos professores acerca das características das crianças com TEA, obtidas durante as entrevistas semiestruturadas. Nas considerações finais, tecemos reflexões acerca das implicações educacionais do presente estudo.

Metodologia

Para a realização do estudo efetuamos, inicialmente, um levantamento bibliográfico e documental, no qual buscou-se as conceituações e definições acerca do TEA. De acordo com Lakatos e Marconi (2021), a pesquisa bibliográfica é de suma importância tendo em vista que

apresenta os principais trabalhos já realizados dentro da temática sugerida, além disso, proporciona dados e informações atuais sobre o tema.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, a qual segundo Minayo (2014), se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes. Esse tipo de pesquisa confere importância primordial aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles.

Ao discutir as características da pesquisa qualitativa, Creswel (2007) destaca que, neste tipo de pesquisa, o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador, o principal instrumento, sendo que os dados coletados são predominantemente descritivos. Assim, o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é averiguar "como" ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

A pesquisa classifica-se, ainda, como descritiva, uma vez que a pesquisa descritiva tem por objetivo descrever criteriosamente os fatos e fenômenos de determinada realidade, de forma a obter informações a respeito daquilo que já foi definido como problema a ser analisado (Triviños, 2008).

No que tange à abordagem, essa pesquisa é classificada como teórico-empírica. A pesquisa teórico-empírica dedica-se "[...] ao tratamento da face empírica e factual da realidade; produz e analisa dados, procedendo sempre pela via do controle empírico e fatural" (Demo, 2000, p. 21). Segundo o autor, o significado dos dados empíricos depende do referencial teórico, mas estes dados agregam impacto pertinente, sobretudo no sentido de facilitarem a aproximação prática.

Assim, por meio dos estudos bibliográficos buscou-se levantar, analisar e agrupar informações relevantes, envolvendo o TEA e a inclusão escolar. Buscou-se ainda, amparo nas políticas públicas relacionadas à inclusão de pessoas com TEA. Por meio da pesquisa de campo, por sua vez, buscou-se conhecer o espaço no qual trabalham os sujeitos da pesquisa e a forma como eles concebiam/davam significado ao processo de inclusão dos alunos com TEA.

Por envolver seres humanos, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (Copep), da Universidade Estadual de Maringá (UEM), sendo aprovada por meio do parecer n. 5.454.880 e CAEE n. 57770722.1.0000.0104.

Campo de pesquisa e participantes

A pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Municipal de Ensino de uma cidade do interior do Estado de São Paulo-SP. O contato com a escola ocorreu por meio da Diretora de Educação do Município, que juntamente com a equipe pedagógica, decidiu que a escola escolhida para o desenvolvimento da pesquisa fosse uma escola municipal de ensino fundamental.

A escola conta com um total de 29 professores que atuam nas séries do sexto ao nono ano e com 539 alunos matriculados, com idade entre 06 e 11 anos. Participaram do estudo 10 professores que atuam no Ensino Fundamental I.

Perfil das participantes da pesquisa

A partir dos dados do questionário sociodemográfico, foi possível elaborar o perfil dos participantes da pesquisa, com destaque para os seguintes dados: idade, formação e tempo de atuação profissional. Para preservar a identidade dos participantes, usaremos a nomenclatura de Prof.1, Prof.2, até Prof.10, sucessivamente.

Quadro 1: Formação inicial e continuada dos participantes da pesquisa.

Professor	Idade	Graduação	Especialização	Cursos de aperfeiçoamento e Área
Prof.1	39	Educação Física	Ciência da Educação	Sim, em Ciência da Educação; Educação Física
Prof.2	67	Pedagogia	Psicopedagogia	Sim, em Língua Portuguesa; Matemática
Prof.3	45	Pedagogia	Educação Especial; Educação Infantil	Sim, em Educação
Prof.4	35	Pedagogia	Alfabetização	Sim, em Alfabetização e Letramento
Prof.5	48	Pedagogia	Educação Inclusiva	Não
Prof.6	37	Pedagogia	Direito Educacional	Sim, em Pedagógica; digital
Pro ^o .7	36	Pedagogia	Educação Especial; Educação Inclusiva; Alfabetização e Letramento; Psicopedagogia Institucional; Matemática	Sim, em Educação
Prof ^o .8	43	Pedagogia e Letras	Educação Especial	Sim, em Neuropsicopedagogia

Prof ^o .9	44	Pedagogia	Educação Especial; Psicopedagogia	Sim, em Educação
Prof ^o .10	46	Pedagogia	Educação Infantil	Sim, em Educação

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Conforme os dados do Quadro 1, no que se tange à idade dos participantes da pesquisa, observa-se uma variação entre 35 e 67 anos, sendo a média de idade compreendida entre 44 anos.

Quanto à formação acadêmica dos participantes, a grande maioria possui graduação em Pedagogia (80%), exceto os Professores 1 e 8, que têm graduação em Letras e Educação Física. Todos possuem curso de especialização em conclusão ou andamento e a maioria (90%) possui curso de aperfeiçoamento na área. De um total de 10 participantes, 4 (40%) possuem formação em Educação Especial. Isso significa que menos da metade dos participantes podem atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Desses participantes, 09 são do sexo feminino e 01 do sexo masculino.

Quadro 2: Atuação profissional dos participantes da pesquisa.

Professor	Tempo de atuação	Jornada de trabalho	Atua em mais de uma escola	Exerce outra ocupação
Prof.1	12 anos	40 h/semanais	Não	Não
Prof.2	41 anos	60 h/semanais	Não	Não
Prof.3	17 anos	40 h/semanais	Sim	Não
Prof.4	01 ano	30 h/semanais	Não	Não
Prof.5	10 anos	60 h/semanais	Sim	Não
Prof.6	12 anos	55 h/semanais	Sim	Sim
Prof.7	06 anos	60 h/semanais	Não	Não
Prof.8	06 anos	30 h/semanais	Não	Não
Prof.9	33 anos	42 h/semanais	Sim	Não
Prof.10	20 anos	60 h/semanais	Sim	Não

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Quanto à atuação profissional, conforme pode ser observado no quadro 2, percebe-se que o maior tempo de atuação é do segundo professor, que contabiliza 41 anos e o menor tempo é do quarto professor com 01 ano. Desse modo, a média de atuação dos profissionais é de 15,8 anos.

Em relação à jornada de trabalho, item de grande notoriedade, a maior parte dos profissionais fazem jornada de 40 horas/semanais ou mais. O professor 7, por exemplo, cumpre uma jornada de 60 horas. Além disso, 50% dos profissionais atuam em mais de uma escola, como é o caso dos professores: 3, 5, 6, 9 e 10.

Procedimentos para a coleta de dados e instrumentos utilizados

Para a coleta de dados foram utilizados um questionário sociodemográfico e um roteiro de entrevista semiestruturada.

De acordo com Lüdke e André (2013), às pesquisas qualitativas requerem métodos de coleta de dados condizentes com seus objetivos. Assim, por meio do questionário sociodemográfico identificamos o perfil de cada participante da amostra. O questionário sociodemográfico constitui-se como uma ferramenta de pesquisa que auxilia na composição da pesquisa para delinear o quadro social, cultural, familiar e econômico da população estudada. Tais elementos foram essenciais na realização da presente pesquisa, agregando informações fundamentais na organização e na análise dos dados obtidos.

As entrevistas semiestruturadas, por sua vez, permitiram uma maior flexibilidade à pesquisadora, pois possibilitam a ampliação dos questionamentos à medida que as informações foram fornecidas pelos entrevistados. Segundo Triviños (2008), a entrevista semiestruturada parte de questionamentos básicos, que são apoiados de teorias e hipóteses relevantes à pesquisa. Oferece um campo vasto de questionamentos capazes de estimular o levantamento de novas hipóteses a partir das respostas obtidas.

Procedimentos para a análise dos dados

As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra. Na sequência, por meio da técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011), foram elaboradas duas categorias de análise: 1) Significados atribuídos ao TEA; 2) Percepções acerca da inclusão escolar dos alunos com TEA.

De acordo com Bardin (2011), a técnica de análise de conteúdo permite a sistematização, leitura e análise das informações coletadas. Essa técnica compreende três etapas fundamentais: a) pré-análise: que se trata da fase de organização dos dados, realização de leituras preliminares - chamadas pelo autor de “leituras flutuantes”, a elaboração dos

indicadores que orientarão a interpretação dos dados e a preparação do material; b) a exploração do material: na qual são escolhidas as unidades de codificação, que compreende a escolha de unidades de registro – recorte, a seleção de regras de contagem – enumeração - e a escolha de categorias - classificação e agregação; c) tratamento dos resultados - a inferência e interpretação: que caracteriza a significação dos dados por parte do pesquisador, de modo a torná-los válidos a partir de uma análise cuidadosa e minuciosa dos dados.

Antes de iniciar a coleta de dados, a pesquisadora solicitou uma reunião com a Diretora da Educação e o Prefeito da cidade, a fim de requerer a permissão para a realização da pesquisa. Nessa reunião foram apresentados os objetivos da pesquisa e a metodologia a ser empregada na pesquisa de campo; somado a isso, também foi solicitado a assinatura da carta de anuência para a realização das entrevistas.

Após o consentimento da Direção e do Prefeito do município, bem como da aprovação da pesquisa no Comitê de Ética Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (Copep) deu-se início à coleta de dados.

No primeiro encontro agendado com cada participante, foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme prevê a Resolução nº 510 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde. Além disso, foi solicitado o preenchimento do questionário sociodemográfico. Com tempo hábil, realizou-se a entrevista semiestruturada.

É importante ressaltar que as entrevistas foram realizadas individualmente e gravadas em áudio (com a permissão do participante) e depois foram transcritas na íntegra. As entrevistas aconteceram nos dias nove e dez de fevereiro de 2023.

Análise dos dados e resultados

Nesta seção são apresentados os dados obtidos a partir das duas categorias de análise: 1) Significados atribuídos ao TEA; 2) Percepções acerca da inclusão escolar dos alunos com TEA.

As respostas obtidas nas entrevistas semiestruturadas são apresentadas nos quadros e correlacionadas com a teoria.

Significados atribuídos ao TEA

Na categoria em foco, foram agrupados os relatos dos participantes relacionados à concepção e/ou percepção deles em relação ao que é o Transtorno do Espectro Autista. No quadro 3, é apresentada a síntese dos relatos dos professores em relação a essa temática. Os vícios de linguagem e os erros foram corrigidos, a fim de não causar constrangimento aos participantes, conforme orientação de Belei *et al.* (2008).

Quadro 3: Síntese das respostas sobre a concepção e/ou percepção em relação ao que é o TEA.

Professor	“Na sua concepção ou percepção, o que é o Transtorno do Espectro Autista?”
Prof.1	“É a criança que apresenta um comportamento diferenciado, né? E é uma criança especial, mas que tem um comportamento, não só o comportamento, mas coordenação motora, noções temporais, espacial, enfim, todas afetadas”.
Prof.2	“[...] para mim, é uma criança, o autista, dentro da sala de aula, é uma criança normal, como os outros, considera como normal, entendeu? Ele só tem dificuldades e o trabalho tem que ser diferenciado [...]. Porque cada um é cada um, tem sua individualidade, né?”
Prof.3	“É... no meu entendimento, uma criança autista é uma criança que tem que ser olhada com um olhar diferenciado, né? Deve ser inserido na classe da melhor forma possível, né? [...] eu vejo que as atividades têm que ser personalizadas, né? Que a gente precisa de pessoas com outro apoio para poder inserir essa criança na sala de aula e fazer com que ele aprenda, né? Como os outros, mas de outras formas.”
Prof.4	“Eu acredito, é pouca experiência, para mim é um assunto novo, né? [...] E o pouco que eu sei, é que assim, é uma, eu não sei, correto não seria dizer nenhuma deficiência, né? Mas eu creio que é uma característica da criança, na criança, se tratando na área infantil. Eu não sei, sinceramente, acho que por mais que tenta buscar uma resposta, eu não sei, eu sei que não é genético, né? Não tem a ver com a genética. Porque eu sei que tem graus mais leves, têm graus mais severos, tem crianças que são não verbais, tem umas que já é bem pouco, a fala, né? Eu sei que existe um momento de adaptação para eles, enfim, demanda toda uma atenção diferente, né? Mas dizer exatamente o que é, eu ainda não sei.”
Prof.5	“É muito assim, mas... É bem complicado porque, assim, cada aluno é de um jeito, então não dá para você, sabe? [...] Não é doença, é um transtorno. É um transtorno. E, dependendo da criança, cada um é de um jeito.”
Prof.6	“Olha, eu acho que é um transtorno, um tanto que eu vou falar pelas minhas experiências, tá? [...] Eu não acredito que seja, como muitos dizem, que é uma doença, eu acho que realmente é um transtorno que atinge algumas áreas, né, da criança. Pela minha experiência, já tive vários autistas em sala, cada um tem uma forma diferente de agir, né? Então, é sempre assim, alguns pontos que um tem em defasagem e o outro não. Então, é sempre essa situação, a gente não sabe catalogar exatamente o que é, em termos de sala de aula, né? Mas eu acredito que é um transtorno, um tanto quanto global, levando em consideração tudo que eu já trabalhei, né? Algumas áreas se repetem bastante, de todos eles.”
Prof.7	“O Transtorno do Espectro Autista, ele é algo no DNA da criança, né? Não acredito que seja, assim, uma doença. É alguma disfunção.”
Prof.8	“O Transtorno do Espectro Autista, na minha concepção, é uma necessidade especial de uma criança, de algumas comorbidades, as suas atitudes, que levam a gente a identificar o autismo.”

Prof.9	“Nossa, é muito complicado falar de autismo. Eu não sei, assim, definir certinho. Eu sei que é um transtorno que tem alguns tipos, não sei se poderia dizer assim. E que tem graus, né? Grau... moderado e grave”
Prof.10	“O autismo é uma maneira diferente de ser... Sim, é uma maneira diferente.”

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Conforme o quadro 3, percebe-se entre os participantes do estudo uma certa dificuldade para conceituar o TEA. Esses dados estão em consonância com a pesquisa de Batista (2021), a qual constatou entre os sujeitos de sua pesquisa a incompreensão em relação às características das crianças com TEA. Pelo fato de os profissionais desconhecerem as especificidades do TEA, que se dá muitas vezes pela falta de acesso a cursos de formação continuada, é possível que desenvolvam um olhar de estranhamento e estigmatizarão em relação ao transtorno, que pode dificultar o processo de inclusão escolar dessas crianças.

É importante esclarecer que mesmo sendo um tema da atualidade, o TEA não é um transtorno novo e característico do século XXI típico da sociedade moderna e tecnológica. Desde o século XIX, a literatura apresenta casos de crianças com distúrbios nos processos normais de desenvolvimento que, de acordo com os avanços das pesquisas, seriam classificadas como autismo, conforme Moraes (2004).

Nesse ínterim, o autor também apresenta em sua obra que a terminologia “autismo” surge pela primeira vez para diagnosticar pacientes esquizofrênicos a partir da incapacidade de socialização e desenvolvimento. Contudo, foi só apenas em 1943 que Leo Kanner publicou um artigo em uma revista neuropediátrica intitulado: “Distúrbio Autísticos do Contato Afetivo”; é a partir dessa publicação que o retardo mental e a esquizofrenia passam a ser desvinculadas desse transtorno (Moraes, 2004).

Em 1944, Hans Asperger, em decorrência de sua prática clínica, pontua que algumas crianças, diferente do que foi apresentado por Kanner, apresentam a capacidade cognitiva preservada, observando alteração apenas no comportamento marcado por um comprometimento nas habilidades sociais. Essa diferenciação, segundo Lima e Lima (2019) de Asperger, ficou denominada de “Psicopatia Autista” e demonstra a alta complexidade nas habilidades superiores das crianças observadas.

Após alguns anos de pesquisa e estudos, na segunda edição do Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM) em 1968, o termo autismo ainda não possuía

critérios diagnósticos e era apenas utilizado para descrever sintomas da esquizofrenia (Grandin; Panek, 2016). Foi em 1978 que Michael Rutter propôs critérios específicos para o diagnóstico de autismo que incluiu: “comprometimentos intelectuais, atraso e desvio sociais, inabilidade de comunicação ou atraso da fala, os comportamentos incomuns como estereotípias, maneirismos e identificação antes dos 30 meses de idade” (Lima; Lima, 2019, p.9) os quais foram incluídos no DSM-III, na categoria de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TIDs) após crescentes pesquisas científicas (Klin, 2006).

Contudo, foi a partir do DSM-III-R (1987) e do DSM-IV (1994) que o termo “autismo infantil” foi inserido e passa a ser descrito com características mais específicas, fazendo referência aos sintomas:

[...] movimentos corporais estereotipados, insistentes preocupações com partes dos objetos, sofrimento acentuado com mudanças triviais no ambiente, insistência em seguir rotinas e um âmbito de interesses marcadamente restritos e estereotipados (DSM-III-R, APA, 1987).

Segundo diversos autores, como Klin (2006), Stelzer (2010) e Relvas (2011), apresentados na obra de Lima e Lima (2019), o autismo é caracterizado como um transtorno do neurodesenvolvimento em que é observável uma dificuldade considerável na socialização, comunicação e cognição – sendo esses os sintomas mais comuns. Por se tratar de um transtorno com diferentes níveis de comprometimento e intensidade dos sintomas, essa característica faz com que cada criança tenha suas próprias demandas, desse modo, “entender o autismo vai além da sintomatologia. Entender o autismo é identificar as particularidades de cada sujeito independente do diagnóstico” (Lima; Lima, 2019, p.13).

Em consonância com os dados apresentados no quadro 3, é possível observar que alguns professores participantes compreendem que por se tratar de um espectro, há diferentes níveis de comprometimento e, conseqüentemente, formas diferentes de expressão das características do TEA no comportamento das crianças. Contudo, é possível observar também que muitos professores concluíram a graduação em Pedagogia há mais de 20 anos e não se atualizaram em relação aos conceitos, o que demonstra a necessidade de cursos de formação continuada sobre a temática, pois a falta de informações científicas sobre o TEA pode gerar equívocos na forma de atuação desses professores.

Segundo Gatti (2017), a estruturação do curso de Pedagogia afeta (e se efetiva) na aprendizagem dos alunos, entretanto, vivencia-se padrões de ensinamentos arraigados desde o início do século XX que dificultam a compreensão do novo e sua estruturação na prática docente:

[...] padrões que se mostram em conflito com o surgimento de novas demandas para o trabalho educacional, as quais se colocam em função de contextos sociais e culturais diversificados, após cem anos de trajetória histórico-social e cultural [...]. No entrecruzamento complexo dessas condições é que questionamentos quanto à formação de professores para a educação básica se colocam: sobre sua relação com as necessidades sociais e educacionais das novas gerações, sua relação com perspectivas político-filosóficas quanto ao papel da educação escolar, sobre suas relações com os conhecimentos a serem tratados nesse nível de educação” (p.723).

Com isso, e a partir dos dados apresentados nesta pesquisa, verifica-se a necessidade de atualização curricular dos cursos de formação inicial de professores. Da mesma forma, é imprescindível que sejam ofertados cursos de formação continuada para os professores que concluíram sua graduação há mais tempo, pois todos os anos recebem alunos com necessidades educacionais especializadas em suas turmas. Essa orientação também é apresentada na pesquisa de Souza (2023), a qual constatou que estudantes que estavam finalizando o curso de Pedagogia não tinham uma formação suficiente para lidar com os alunos autistas e que se sentiam incapazes de realizar uma intervenção pedagógica que atendesse às particularidades dessas crianças.

Ademais, esses cursos de formação continuada devem acontecer de modo que tenham uma significação para os professores. Como postulado por Leontiev (1978 apud Barroco, 2007), a consciência humana é formada a partir das atividades do ser humano (unidade dialética), assim sendo, a forma com que o indivíduo significará e internalizará as informações dependerá do sentido pessoal que a atividade tem para o sujeito.

Percepções acerca da inclusão escolar dos alunos com TEA

Na categoria em foco, foram agrupados os relatos dos participantes relacionados ao que eles acham da criança com TEA frequentar o Ensino Regular, ou seja, como percebem a inclusão dos alunos com TEA. Na tabela 4, é apresentada a síntese dos relatos dos professores em relação a essa temática.

Quadro 4: Síntese das respostas sobre o que os profissionais da educação pensam a respeito da inclusão escolar das crianças com TEA.

Professor	“O que você pensa sobre a criança com TEA estar na escola regular, mais especificamente no Ensino Fundamental I?” “Como tem sido o processo de inclusão escolar desses alunos?”
Prof.1	“Eu sou a favor [...]. Eu acho que eles têm que frequentar mesmo, só em casos específicos de saúde, que não tem como. Agora, na maioria dos casos, eu sou favorável que eles permaneçam dentro da escola, no ensino regular.”
Prof.2	“[...] Para ser sincera, o caso do (nome mantido em sigilo) não deveria estar na escola regular [...] acho que caso mais severo não...”
Prof.3	“[...] Bom, só que eu não acho legal o tanto de tempo que elas permanecem na escola. Eu acho que elas ficam irritadas, nervosas. Porque é um tempo muito grande. Eu acho que elas deveriam ficar até um certo horário. Entrar um pouquinho depois dos demais. Para eles não pegarem esse tumulto da entrada. No recreio é totalmente inserido. Só que, porém, na hora do recreio eles nem comem direito. Porque eles ficam observando. Ou não gostam daquela situação do intervalo. Barulho, né? Aí tem a saída e eles ficam quatro horas e meia aqui. Pelo menos os pequeninhos, eu acho um tempo muito grande de permanência na escola. Eu acho que eles deveriam ter um horário assim... reduzido”.
Prof.4	“Eu acho que é um direito deles. E eu acho isso questão social. Para ele desenvolver esse contato com outras crianças, porque é um ser humano. O maior desafio é ter alguém do lado para auxiliar o professor na sala. Porque tem momentos que eles precisam sair. Tem uns que precisam ter todo um cuidado para não se machucarem. Não machucar outra criança. Então, se tiver essa garantia de ter uma pessoa preparada também ali junto, eu acho que vai dar 100% de certo. Mas é fundamental. Eu creio que é importantíssimo, sim, eles terem esse contato na escola regular”.
Prof.5	“Eu acho normal. Até porque, assim, depende da criança...”
Prof.6	“Ó, eu, para ser bem sincera, não é que eu sou contra. Eu não sou contra. Mas eu acho que deveria ter muito apoio. Para que também não fique exposta a criança. Que eu percebo é uma exposição desnecessária da criança. Por falta de apoio. Então, eu acho até que poderia vir. Mas deveria ter uma sala. Que eles pudessem passar determinado tempo juntos. Com professor especializado [...] eu acho muito expostas. Criança bater cabeça no chão. Criança bater cabeça na parede. Todo mundo vendo. E a gente tentando de uma forma ou de outra conter. É muito difícil.”
Prof.7	“Eu acho importante. Eu acho importante a inclusão deles. Até porque, por mais que eles não desenvolvam a mesma atividade, eu percebo, não só nesse aluno que eu fiquei, mas com outras especialidades que eles interagem. E apesar deles não transmitiram oralmente, eles estão prestando atenção [...]. Mas eu acredito que precise de um auxiliar para estar ali com ele, porque muitas vezes a professora tem que dar atenção para o restante da turma e ela não pode sair para levá-lo ao banheiro, para atender as necessidades dele, né?”
Prof.8	“Porque o TEA, existem os agravantes. Tem criança que tem maiores, não vem só com TEA, vem com outras comorbidades [...] os alunos que têm crises, eles trazem um trabalho bem maior e precisam de um cuidado diferenciado. Não só o social, porque o importante dele estar na sala de aula é trabalhar o social. Porém, às vezes, nem o social dá para trabalhar com essa criança. Então, eu sou bem dividida em relação a essa questão [...] depende do caso.”
Prof.9	“Ah, eu acho que se ele, que nem... Será que se ele fosse num grau mais severo, deveria estar numa outra escola? Uma escola especializada, né? [...] Então, eu acho que vai depender desse grau. Entendeu? Da necessidade dessa criança.”

Prof.10	“Eu acho assim, a partir do momento que você sabe que ela está ali, que ela vai aprender, que nem ele, ele era mega inteligente, ele vinha aqui porque ele aprendia, ele convivia, agora quando você vê que a criança não tem condições nem de conviver com o meio, eu acho que não vale a pena, porque tem barulho, tem mais crianças, têm os professores, e eu acho que se tudo isso gera algum desconforto na criança, é eu estar sacrificando a criança [...] porque você vê uma criança que por conta do recreio, está lá assim, ou está gritando, ou está chorando, porque você sabe que aquilo ali está fazendo mal pra ela, qual é o intuito de eu deixá-lo? Eu acho que a gente precisa ter muita coerência no que está fazendo, até onde vale a pena, até onde eu posso deixá-lo ali, numa sala com 25 ou 30 alunos?”
---------	---

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Com base nos relatos dos participantes apresentados no quadro 4, observa-se que a opinião dos profissionais apresenta bastante divergência. Uns acreditam que a inserção do aluno com TEA no ensino regular é de grande importância para o desenvolvimento, contudo, outros acreditam que dependerá de como o aluno está e o seu grau de autismo - mesmo sabendo da importância do ambiente escolar para a criança.

Todavia, não se pode deixar de levar em consideração as leis e diretrizes que abarcam os direitos dos alunos com TEA e demais deficiências. Sendo assim, é imprescindível pensar que, mesmo o conhecimento do TEA sendo advindo do século XX, como apresentado no tópico anterior, os direitos da pessoa com TEA só foram definidos em 2012, por meio da Lei nº. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. De acordo com essa Lei, a pessoa com TEA possui:

- I- deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
- II- padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2012, *on-line*).

No artigo 3º da Lei, estão previstos ainda os direitos da pessoa com TEA, a saber:

- I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;
- II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;
- III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:
 - a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;
 - b) o atendimento multiprofissional;
 - c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;

- d) os medicamentos;
- e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;
- IV - o acesso:
 - a) à educação e ao ensino profissionalizante;
 - b) à moradia, inclusive à residência protegida;
 - c) ao mercado de trabalho;
 - d) à previdência social e à assistência social (Brasil, 2012, *on-line*).

Contudo, para garantir o cumprimento desses direitos é muito importante que os professores sejam capacitados para atender as demandas de seus alunos no que refere aos processos de aprendizagem, uma vez que é o responsável pela transmissão de conhecimentos acadêmicos, acompanhamento e inclusão de seus alunos (Batista, 2021; Yaegashi *et al.* 2022).

Além da Lei nº. 12.764, uma outra lei que ampara a criança com TEA, de uma forma mais global, é Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, por isso foi chamada de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O quinto capítulo desta Lei é dedicado à Educação Especial, deixando mais explícito no artigo 58 a definição dessa modalidade de ensino: “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996, *on-line*).

Considerando o relato dos professores e reafirmando que cada aluno apresenta necessidades específicas, fica evidente que a falta de estrutura das escolas para atender a demanda desses alunos, o que culmina num grande desafio que consiste em pensar “em estratégias pedagógicas que contemplem a diversidade e garantam a escolarização” (Rambo; Almeida; Martins, 2023, p.3), a fim de atender a todos com equidade como previsto por lei.

Segundo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, apontado por Rambo, Almeida e Martins (2023), a escola deve proporcionar condições necessárias para que ocorra o desenvolvimento do aluno, ou seja, a escola deve se adaptar às necessidades pedagógicas do aluno e não o contrário, com o intuito de que ocorra a universalização da educação, como também apresentado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que tem por objetivo proporcionar o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiências, TEA e altas habilidades e/ou superdotação nas escolas regulares.

Portanto, a PNEEPEI explicita a necessidade da articulação família-escola-comunidade, bem como a existência de processos de formação continuada que possibilitem a construção de

uma educação inclusiva (Vicari; Rahme, 2020). Desse modo, muito mais que compreender que a educação inclusiva faz parte do ensino regular e é direito de toda criança, é impossível deixar de lado que a forma como os profissionais compreendem esse direito e a falta de estrutura presente nas escolas, que acabam por impactar o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com TEA.

Assim, acreditamos que

[...] compreender o universo de peculiaridade que permeia o autismo é uma tarefa instigante e de muitas aprendizagens. Vários estudiosos enveredaram por esse mundo particular com a finalidade de entender a gama de particularidades que envolve o autismo. Porém, devido à complexidade dessa síndrome existem várias lacunas a serem preenchidas (Santos; Chaves, 2016, p. 14).

Por isso, Glat (2007, p. 16) defende que a Educação Inclusiva requer

[...] um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem.

Todavia, a inclusão de crianças com TEA na rede regular de ensino é um desafio para o qual os professores precisam se capacitar, tendo em vista educar uma criança com TEA demanda conhecimento acerca das suas principais características, comportamentos mais frequentes, áreas mais comprometidas, dentre outros aspectos.

Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo analisar as percepções dos professores do Ensino Fundamental I acerca do processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando os desafios e as possibilidades desse processo.

Por meio da pesquisa empreendida, verificou-se que a forma como o professor compreende o que é o TEA reflete diretamente sobre como será o processo de inclusão da criança nas dependências escolares. Portanto, as duas categorias de análise elaboradas para o estudo (1. significados atribuídos ao TEA; e 2. percepções acerca da inclusão escolar dos alunos com TEA) estão intimamente interligadas.

Por isso, onde não há compreensão acerca das características e necessidades dos alunos com TEA, corre-se o sério risco de excluir essas crianças por meio de práticas pedagógicas não inclusivas. Em suma, deve-se compreender que incluir não é apenas fornecer espaço educacional para a criança, mas apresentar um espaço capaz de desenvolver suas habilidades. Para que esse desenvolvimento ocorra, é importante que o professor saiba o que é o TEA e, desse modo, possa pensar em propostas pedagógicas mais individualizadas.

Informar e fornecer formação continuada aos professores parece ser uma parte daquilo que se pode fazer para que ocorra a inclusão dessas crianças na educação regular. Deve-se pensar também em políticas públicas mais adequadas, organização dos espaços físicos e dos recursos pedagógicos, mudança na estrutura curricular dos cursos de licenciatura, entre outros quesitos; porém, não cabe a este artigo contemplar esses itens.

Reconhece-se os limites deste estudo em virtude do número reduzido de professores do Ensino Fundamental I que participaram do estudo e pelo fato de a pesquisa ter sido realizada em apenas uma escola. Nesse ponto, sugere-se a realização de estudos semelhantes que abranjam mais escolas e outros níveis de ensino, como a Educação Infantil, o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio.

Referências

ALMEIDA, S. S. A.; MAZETE, B. P. G. S.; BRITO, A. R.; VASCONCELOS, M. M. Transtorno do espectro autista. **Residência Pediátrica**, Rio de Janeiro, v.8 (supl 1), p.72-78, 2018. Disponível em: <https://residenciapediatria.com.br/detalhes/345/transtorno%20do%20espectro%20autista>. Acesso em: 10 jul. 2025.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders III-R**. Washington. American Psychiatric Association, 1987.

ASSOCIAÇÃO DE PSIQUIATRIA AMERICANA - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-V)**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARDIN, L. **Análise do Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de LS Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. Tese (Doutorado em Educação Escolar), Universidade Paulista Julio Mesquita Filho, Araraquara, 2007.

BATISTA, T. L. A. **Transtorno do Espectro Autista e Educação Infantil: desafios da educação inclusiva.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

BELEI, R. A.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.; NASCIMENTO, E. N.; MATSUMOTO, P. H. V. R. O uso da entrevista, observação e vídeogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 30, p. 187-199, 2008. Disponível em: <http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n30/11.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. **Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 10 jul. 2025.

CRESWEL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto.** 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico.** São Paulo: Atlas, 2000.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v17n53/1981-416X-rde-17-53-721.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025.

GRANDIN, T.; PANEK, R. **O cérebro autista: pensando através do espectro.** Rio de Janeiro: Record, 2016.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Brazilian Journal of Psychiatry**, São Paulo, v. 28, p. s3-s11, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNbhCsndB9Sf5ph5KBYGD/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2025.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** 9.ed. São Paulo: Atlas, 2021.

LEMONS, E. L. M. D.; SALOMÃO, N. M. R. AQUINO, F. S. B.; AGRIPINO-RAMOS, C. S. Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, 28, n. 3, p. 351-361, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/fractal/v28n3/1984-0292-fractal-28-03-00351.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LIMA, P. O.; LIMA, V. H. B. A criança com diagnóstico de autismo na contemporaneidade. **Cadernos de Psicologia**, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, p. 5-24, 2019. Disponível em:

<https://seer.uniacademia.edu.br/index.php/cadernospsicologia/article/viewFile/1974/1272>.

Acesso em: 10 jul. 2025.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E.D.A. M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2.ed. São Paulo: E.P.U., 2013.

MINAYO, M. C. Apresentação. In: GOMES, R. **Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Instituto Sírio Libanês de Ensino e Pesquisa, 2014. p. 5-7. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5347930/mod_resource/content/1/Texto%20pesquisa%20qualitativa.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

MORAES, C. **Comportamentos repetitivos, interesses restritos e obsessões em indivíduos com Transtorno Global de Desenvolvimento**. Tese (Doutorado em Ciências Médicas), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

RAMBO, R. W.; ALMEIDA, L. R.; MARTINS, R. L. Inclusão de estudante com TEA no ensino regular e contribuições do Plano Educacional Individualizado: uma revisão sistemática da literatura. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-17, 2023. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20342>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SANTOS, T. P.; CHAVES, V. E. J. Autismo e educação: os desdobramentos da inclusão escolar. **Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad**, Jaén, v. 3, n. 1, p. 12-24, 2017. Disponível em:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6941038>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SCHMIDT, C. Transtorno do Espectro Autista: onde estamos e para onde vamos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 2, p. 221-230, 2017. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/34651/pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SOUZA, S. T. **Representações sociais de acadêmicos do curso de Pedagogia sobre o Transtorno do Espectro Autista**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

VICARI, L. P. L.; RAHME, M. M. F. (2020). Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, e24, p.1-21, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/43296>.

Acesso em: 10 jul. 2025.

YAEGASHI, S. F. R.; CAETANO, L. M.; BATISTA, T. L. A.; PEIXOTO, J. P. O atendimento educacional especializado no contexto da educação infantil: um estudo sobre a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v.8, n.3, p. 774-796, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/69643>. Acesso em: 10 jul. 2025.

ZANON, R. B.; BACKES, B.; BOSA, C. A. Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 30, p. 25-33, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/9VsxVL3jPDRyZPNmTywqF5F/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 10 jul. 2025.