



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
CAMPUS CLÓVIS MOURA - CCM
CURSO: LICENCIATURA EM PEDAGOGIA



**DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TEA: PERSPECTIVAS
DE FAMÍLIAS E PROFESSORES NA ESCOLA PÚBLICA**

LYA RAQUEL RAMOS BARRETO

TERESINA - PI

2025

LYA RAQUEL RAMOS BARRETO

**DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TEA: PERSPECTIVAS
DE FAMÍLIAS E PROFESSORES NA ESCOLA PÚBLICA**

Trabalho monográfico realizado como exigência para
obtenção do certificado de conclusão do Curso de
Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do
Piauí-UESPI/ *Campus Clóvis Moura*.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Cruz Soares da Cunha
Laurentino.

TERESINA - PI

2025


LYA RAQUEL RAMOS BARRETO

**DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TEA: PERSPECTIVAS
DE FAMÍLIAS E PROFESSORES NA ESCOLA PÚBLICA**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC apresentado à
Banca Examinadora da Universidade Estadual do Piauí /
Campus Clóvis Moura, como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, sob a
orientação da Profa. Dra. Maria da Cruz Soares da Cunha
Laurentino.


Aprovado em 26 de Novembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **MARIA DA CRUZ SOARES DA CUNHA LAURENTINO**
Data: 03/12/2025 10:56:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Profa. Dra. Maria da Cruz Soares da Cunha Laurentino.

Professora Orientadora / Presidente da Banca

Documento assinado digitalmente
 **JOILZA RODRIGUES CUNHA LEITÃO**
Data: 08/12/2025 11:07:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Joilza Rodrigues Cunha Leitão

Membro Examinadora da Banca

Documento assinado digitalmente
 **ANTONIO FRANCISCO SOARES**
Data: 11/12/2025 20:42:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr. Antônio Francisco Soares

Membro Examinadora da Banca

B273d Barreto, Lya Raquel Ramos.

Desafios da inclusão escolar de crianças com TEA: perspectivas de famílias e professores na escola pública / Lya Raquel Ramos Barreto. - 2025.

74f.: il.

Monografia (graduação) - Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Estadual do Piauí, 2025.

"Orientador: Prof.^a Dr.^a Maria da Cruz Soares da Cunha Laurentino".

1. TEA. 2. Inclusão Escolar. 3. Prática Pedagógica. 4. Família.
I. Laurentino, Maria da Cruz Soares da Cunha . II. Título.

CDD 370

Dedico este trabalho, primeiramente, a Deus, que guia cada passo da minha jornada. Às crianças com TEA, cuja pureza e singularidade inspiram este estudo. E a todos que acreditam na educação como instrumento de inclusão, amor e transformação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, dono de todo o meu ser, que me permitiu chegar até aqui, sendo minha fonte de força, sabedoria e direção diária. A Ele, toda honra e glória.

À minha mãe, Alcimar, que sempre foi e continua sendo minha maior inspiração de determinação e persistência. Sua história me ensinou a nunca desistir, mesmo diante dos desafios. Este trabalho também é reflexo do exemplo que você me dá todos os dias.

Aos meus irmãos, Kaline Asnara e Anderson Ramos, e à minha prima Luara Caroline, por todo apoio, incentivo, admiração e torcida. Com vocês o processo foi mais leve, obrigada por todo amor e cuidado.

À minha amiga-irmã Sara, presente nos momentos bons e difíceis, sempre com palavras de ânimo, conselhos sinceros e um carinho que ultrapassa qualquer distância. Obrigada por ser esse suporte constante e tão especial.

Aos amigos da universidade, que tornaram esse percurso mais leve, com amizade verdadeira, companheirismo, muitas risadas e perrengues compartilhados. Em especial, Daniela Mendes, Késsya Ísis e Paulo Weliton. Nossa caminhada foi feita de apoio mútuo e aprendizados que levarei para toda a vida. Amo vocês!

E, com um agradecimento cheio de admiração, à minha orientadora, Profa. Dra. Maria da Cruz Laurentino, uma profissional excepcional, dedicada e profundamente comprometida com o que faz. Sua orientação foi muito mais do que acadêmica — foi humana, acolhedora e transformadora. Obrigada por me incentivar com firmeza e gentileza. Sua orientação foi fundamental para que este TCC fosse construído com qualidade, responsabilidade e significado.

RESUMO

O presente trabalho apresenta os resultados da pesquisa que investigou os desafios e limites da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a partir das perspectivas de famílias e professores na escola pública. O estudo partiu do seguinte problema: quais são as percepções e os desafios enfrentados por professores e familiares no processo de inclusão escolar de crianças com TEA no contexto da escola pública, e quais práticas pedagógicas têm sido adotadas para promover essa inclusão? Para responder a esta indagação, o estudo teve como objetivo geral analisar as percepções e experiências de professores e familiares sobre a inclusão escolar de crianças com TEA, identificando as práticas pedagógicas, os limites e os desafios enfrentados no contexto da escola pública, com vistas a promover uma inclusão efetiva. Para alcançar o objetivo proposto, foram desenvolvidos os seguintes objetivos específicos: investigar as percepções de professores e familiares sobre a inclusão escolar de crianças com TEA; verificar as práticas pedagógicas adotadas pelos professores, identificando limites e desafios enfrentados no contexto da escola pública; e identificar os desafios encontrados e vivenciados pelas famílias para que seus filhos com TEA sejam incluídos de maneira efetiva no ambiente escolar. O estudo teve como base teórica autores como Mota (2020), Mendes (2006, 2010), Grandin (2015), Camurça (2022) e Vygotsky (2022), entre outros. Os procedimentos metodológicos iniciaram-se com uma revisão bibliográfica, utilizando descritores de busca relevantes, como “inclusão escolar”, “alunos com TEA”, e “Transtorno do espectro autista”. Em seguida, realizou-se uma pesquisa de campo (Marconi; Lakatos, 2017), sob abordagem qualitativa (Minayo, 2009) e de caráter descritivo (Gil, 2017). Concluiu-se com o estudo que apesar dos avanços na efetivação de políticas voltadas para a inclusão escolar de crianças com TEA, o processo de inclusão ainda encontra-se em construção, visto que os avanços obtidos até o momento apresentam grandes barreiras que demonstram na prática, a existência do antagonismo entre teoria e prática, expressando apenas o desejo pela utopia da inclusão escolar.

Palavras-chave: TEA, Inclusão escolar, Prática pedagógica, Família.

ABSTRACT

The present study presents the results of research that investigated the challenges and limitations of school inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) based on the perspectives of families and teachers in public schools. The study was guided by the following research question: What are the perceptions and challenges faced by teachers and families in the process of school inclusion of children with ASD in public schools, and what pedagogical practices have been adopted to promote this inclusion? The general objective was to analyze the perceptions and experiences of teachers and families regarding the school inclusion of children with ASD, identifying pedagogical practices, limits, and challenges within the public school context to promote effective inclusion. The specific objectives were: to investigate the perceptions of teachers and families regarding the school inclusion of children with ASD; to examine the pedagogical practices adopted by teachers, identifying limitations and challenges in public schools; and to identify the challenges faced by families to ensure effective inclusion of their children in the school environment. The theoretical basis included authors such as Mota (2020), Mendes (2006, 2010), Grandin (2015), Camurça (2022), and Vygotsky (2022), among others. Methodological procedures began with a literature review using relevant descriptors such as “school inclusion,” “students with ASD,” and “Autism Spectrum Disorder.” Subsequently, field research (Marconi & Lakatos, 2017) was conducted using a qualitative approach (Minayo, 2009) and descriptive character (Gil, 2017). The study concluded that despite advances in public policies aimed at the school inclusion of children with ASD, the inclusion process remains under development, given that the progress obtained so far still reveals significant barriers that highlight an antagonism between theory and practice, expressing only an idealized pursuit of inclusive education.

Keywords: ASD; School inclusion; Pedagogical practice; Family.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
DSM-V	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PcD	Pessoas com deficiência
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TCC	Trabalho De Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UESPI	Universidade Estadual do Piauí

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE CRIANÇAS COM TEA: DEFINIÇÕES E DIRETRIZES LEGAIS	12
1.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE CRIANÇAS COM TEA: POR UMA SOCIEDADE PARA TODOS	12
1.1.1 Transtorno do Espectro Autista (TEA): Origens e evolução do conceito de autismo e definições e critérios diagnósticos contemporâneos.....	15
1.2 DIRETRIZES LEGAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TEA	22
2 CAMINHOS INVESTIGATIVOS DO ESTUDO.....	27
2.1 PARTICIPANTES E INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	29
2.2 METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS.....	30
3 INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TEA: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES E FAMÍLIAS SOBRE PRÁTICAS INCLUSIVAS	33
3.1 DESAFIOS E PRÁTICAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES DOCENTES E FAMILIARES	34
3.1.1 Compreensão sobre inclusão escolar.....	35
3.1.2 Entendimento sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA).....	37
3.2 PRÁTICA PEDAGÓGICAS E DESAFIOS ENFRENTADOS POR PROFESSORAS NO PROCESSO INCLUSIVO.....	39
3.2.1 Ações pedagógicas para a inclusão.....	40
3.2.2 Desafios enfrentados por professoras no processo inclusivo.....	42
3.2.2.1 Desafios percebidos na prática docente	43
3.2.2.2 Estrutura escolar e recursos disponíveis	44
3.2.2.3 Dificuldades para adaptações e recursos utilizados	46
3.2.3 Relação entre professor x aluno com TEA e colegas de classes	48
3.2.3.1 A participação da família no processo de inclusão	50
3.2.3.2 Envolvimento familiar no processo escolar	52
3.2.4 Expectativas e percepções sobre o desenvolvimento da criança.....	55
3.2.4.1 Percepção sobre formação continuada para inclusão e permanência escolar	58
3.3 DESAFIOS FAMILIARES E PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO	60

3.3.1 Dificuldades e desafios enfrentados pela família.....	60
3.3.2 Expectativas em relação à escola	64
3.3.3 Sugestões de melhoria para o processo de inclusão	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS.....	71

INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, as concepções e orientações relativas à educação inclusiva têm passado por significativas transformações. Determinadas visões anteriormente sustentadas sobre as pessoas com deficiências físicas e/ou mentais já não encontram respaldo no contexto contemporâneo, pois os avanços científicos e pedagógicos ampliaram a compreensão acerca das deficiências e potencializaram novas formas de inclusão.

Nesse contexto, ao direcionar o olhar para a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), foco principal desta investigação, é pertinente destacar que as primeiras incursões científicas sobre suas características remontam aos estudos conduzidos pelo psiquiatra austríaco Leo Kanner. Para Tamanaha, Perissinoto e Chiari (2007), Kanner foi pioneiro ao descrever o autismo, observando comportamentos atípicos em crianças manifestados por padrões distintos de interação social, comunicação e comportamento.

O TEA é reconhecido como uma condição do neurodesenvolvimento que envolve desafios na comunicação, na interação social e na flexibilidade comportamental, conforme definido pela Lei nº 12.764/2012. Essas especificidades demandam atenção pedagógica diferenciada e estratégias educativas que favoreçam o desenvolvimento integral e a inclusão escolar das crianças, respeitando suas necessidades individuais e promovendo um ambiente de aprendizagem mais equitativo e acolhedor.

Diante das características e necessidades específicas das pessoas com TEA, o entendimento sobre o autismo evoluiu significativamente, passando de uma visão estritamente médica para uma abordagem mais ampla e humanizada, que reconhece as particularidades individuais e busca promover a inclusão, especialmente nos contextos social e educacional.

A educação inclusiva, nesse cenário, emerge como um pilar fundamental para o atendimento das pessoas com TEA. Ela visa proporcionar um ambiente que reconheça e valorize a diversidade, adaptando-se às necessidades de cada aluno. Isso implica implementar estratégias pedagógicas diferenciadas, garantir o apoio de profissionais capacitados, promover a aceitação e o respeito mútuo entre os estudantes e favorecer o desenvolvimento integral, físico, emocional, cognitivo e social de todos.

É essencial, portanto, que os sistemas educacionais e as políticas públicas estejam direcionados à promoção de práticas inclusivas que atendam adequadamente às necessidades das pessoas com TEA. Ao assegurar um ambiente educacional acolhedor e adaptado, contribui-se para o bem-estar, a autonomia e o desenvolvimento pleno dessas pessoas.

A partir dessas constatações, o problema de pesquisa que orientou este estudo foi: quais são as percepções sobre os desafios enfrentados por professores e familiares no processo de inclusão escolar de crianças com TEA no contexto da escola pública, e quais práticas pedagógicas têm sido adotadas para promover a inclusão escolar?

Diante desse questionamento, este estudo teve como objetivo geral analisar as percepções e experiências de professores e familiares sobre a inclusão escolar de crianças com TEA, identificando as práticas pedagógicas, os limites e os desafios enfrentados no contexto da escola pública, com vistas à promoção de uma inclusão efetiva.

Especificamente, pretendeu-se: investigar as percepções de professores ou responsáveis sobre a inclusão escolar de crianças com TEA; verificar as práticas pedagógicas adotadas pelos professores, identificando limites e desafios enfrentados no contexto da escola pública para o processo de inclusão de crianças com TEA; e identificar os desafios encontrados pelas famílias para que seus filhos com TEA sejam incluídos de maneira efetiva no ambiente escolar.

Este estudo justifica-se pelo aumento significativo de crianças com TEA nos espaços escolares, o que exige das instituições respostas pedagógicas eficazes e a implementação de políticas públicas inclusivas que assegurem atendimento adequado às suas necessidades. Embora avanços relevantes já tenham sido conquistados, ainda persistem desafios que comprometem a efetividade da inclusão escolar, reforçando a necessidade de aprofundar o entendimento sobre as especificidades do TEA e suas implicações no ambiente educacional.

A pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado na região sul da cidade de Teresina – Piauí, de natureza qualitativa e descritiva. O trabalho está organizado em três seções principais, além da introdução, considerações finais e elementos pré e pós-textuais.

A Seção 1, “Educação Inclusiva de Crianças com TEA: Definições e diretrizes legais”, apresenta discussões acerca da educação inclusiva, do transtorno do espectro autista e das diretrizes legais vigentes que sustentam a efetivação da inclusão escolar desses sujeitos.

A Seção 2, “Caminhos Investigativos do estudo”, é composta por duas subseções: Participantes e instrumentos da Pesquisa e Metodologia de Análise dos Dados, abordando o tipo de pesquisa, o campo investigativo e os procedimentos metodológicos.

Por fim, a Seção 3, “Inclusão Escolar de Alunos com TEA: perspectivas de professores e famílias sobre práticas inclusivas”, apresenta as análises e discussões dos resultados obtidos. O trabalho se encerra com as reflexões finais, que buscam responder às questões propostas, retomar os objetivos do estudo e apresentar as principais constatações e contribuições advindas da pesquisa.

1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE CRIANÇAS COM TEA: DEFINIÇÕES E DIRETRIZES LEGAIS

Gostaria de ter começado esta história como nos contos de fada. Gostaria de ter começado assim: 'Era uma vez um pequeno príncipe que habitava um planeta pouco maior que ele (Saint-Exupéry, 2018, p. 18).

Ao longo da história, constatou-se que, por muito tempo, as pessoas com deficiência (PcD) foram marginalizadas e excluídas das esferas sociais, sendo muitas vezes vistas como incapazes de contribuir para a sociedade. Dentro desse contexto, incluem-se as pessoas hoje diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que historicamente enfrentaram e ainda enfrentam *dificuldades* de inclusão social, especialmente no âmbito educacional, foco desta pesquisa.

Entende-se que, garantir o pleno acesso, a permanência e a qualidade do ensino para todos os alunos continua sendo um dos maiores desafios para a efetivação da inclusão escolar na prática. A literatura aponta que essa dificuldade decorre, principalmente, da falta de preparo das escolas regulares e dos professores para lidar com as demandas específicas da inclusão.

Dessa forma, com base nas contribuições de diferentes autores, o texto a seguir discute a educação inclusiva de crianças com TEA, suas definições e características específicas, bem como as diretrizes legais que fundamentam e orientam a inclusão escolar desses sujeitos.

1.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE CRIANÇAS COM TEA: POR UMA SOCIEDADE PARA TODOS

A citação que inicia esta seção, retirada da obra *O Pequeno Príncipe*, evoca o desejo de narrar uma história leve e encantadora. Contudo, ao abordar o percurso da educação inclusiva no Brasil, observa-se que essa trajetória é marcada tanto por avanços significativos conquistados com muita luta quanto por desafios persistentes, especialmente no que se refere à inclusão escolar de crianças com TEA na rede regular de ensino.

Historicamente, a discussão sobre a educação inclusiva esteve associada aos processos de exclusão, segregação, integração e, por fim, inclusão. Antes da promulgação de leis e diretrizes específicas, crianças com algum tipo de deficiência eram rejeitadas socialmente, vistas como pessoas com “defeitos” e, em muitos casos, internadas ou abandonadas. Esse período foi marcado pela exclusão e pela invisibilidade dessas pessoas, sem acesso a oportunidades de escolarização ou convivência comunitária.

Ademais, as crianças com deficiências mentais, físicas ou transtornos de comportamento eram destinadas a instituições de ensino especial, o que configurava uma

segregação social e educacional. A justificativa predominante era a de que suas necessidades seriam mais bem atendidas em ambientes separados, o que, na prática, as excluía da vivência com outras crianças.

De acordo com Mendes (2010, p. 12):

Até a década de 70, as provisões educacionais para os portadores de deficiências eram voltadas para crianças e jovens que eram impedidos de acessar a escola comum do ensino regular ou para aqueles retirados das classes comuns por não avançarem no processo educacional.

A fala de Mendes evidencia que, durante muito tempo, a educação das pessoas com deficiência foi pautada em uma lógica excludente, em que o fracasso escolar era visto como responsabilidade do aluno e não como reflexo das barreiras impostas pelo próprio sistema educacional. Com o fortalecimento dos movimentos em defesa dos direitos humanos e a implantação de legislações inclusivas, um novo olhar social e pedagógico emergiu, promovendo mudanças na forma como as pessoas com deficiência passaram a ser tratadas e garantindo-lhes o direito de acesso à escola regular.

A Constituição Federal de 1988, marco essencial desse processo, estabeleceu em seu art. 208, inciso III, que é dever do Estado “garantir atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). Esse dispositivo representou um avanço decisivo, pois reafirmou o direito à educação como dever do Estado e abriu caminho para a consolidação de políticas públicas voltadas à inclusão escolar.

Contudo, na prática, observou-se que os alunos com deficiência foram inseridos nas escolas sem que houvesse uma reestruturação efetiva do sistema educacional para atender às suas necessidades específicas. Assim, “foi o aluno quem precisou se adaptar ao ambiente escolar, e não o contrário” (Silva, 2012, p. 9). Essa realidade evidencia que, em muitos casos, o que se alcançou foi integração, e não inclusão, situação que ainda persiste em várias instituições escolares.

Uma educação verdadeiramente inclusiva deve ir além da simples presença física do aluno com deficiência na escola. Ela precisa garantir condições reais de permanência, aprendizagem e participação ativa, promovendo equidade de oportunidades e respeito às diferenças individuais. Nessa perspectiva, Silva (2012, p. 8) afirma que a inclusão escolar está intrinsecamente ligada à inclusão social e à “garantia de equiparação de oportunidades para todos os indivíduos, em todas as áreas da vida”. Essa concepção reforça a necessidade de uma escola democrática, capaz de reconhecer e valorizar a diversidade humana, bem como amplia

o entendimento de inclusão, deslocando-o da esfera estritamente educacional para o campo dos direitos humanos e da cidadania.

Cunha (2012) aprofunda essa discussão ao destacar que, para a efetivação da utopia de uma escola democrática, é essencial que o professor tenha condições reais de trabalhar com a inclusão e na inclusão, desenvolvendo práticas sem rótulos, baseadas em ações pedagógicas de qualidade. Essa visão reforça a necessidade de uma escola democrática, capaz de reconhecer e valorizar a diversidade humana. Para que a escola cumpra esse papel, é imprescindível que sua estrutura física, pedagógica e atitudinal esteja voltada para o acolhimento das diferenças, compreendendo que a inclusão não é um favor, mas um direito garantido por lei e um princípio ético da educação.

A falta de tais fatores pode comprometer a permanência e o desenvolvimento dos alunos com deficiência na escola regular, pois essa ausência inviabiliza práticas pedagógicas que respeitem suas particularidades. Diante dessa realidade, especificamente no que diz respeito aos alunos com TEA, público-alvo da educação especial, a escola enfrenta diversos desafios no processo de inclusão, resultando em obstáculos significativos para o pleno desenvolvimento cognitivo, social e emocional desses estudantes.

Ademais, Mendes (2006) complementa que a educação inclusiva é parte integrante da democracia, mas requer reformas contínuas, tanto curriculares quanto estruturais, e formação docente que prepare o professor para lidar com a diversidade. Assim, o processo de inclusão de alunos com TEA demanda ações inovadoras e adaptáveis, centradas nas necessidades de cada criança. Diante desses desafios enfrentados pela escola, o papel da família torna-se fundamental no processo de inclusão, pois a parceria entre escola e família pode favorecer a garantia e o sucesso da inclusão escolar.

Nesse aspecto, a Declaração de Salamanca (1994, p. 5) ressalta:

[...] ao mesmo tempo em que escolas inclusivas provêm um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários.

Essa perspectiva reforça que a inclusão é um esforço coletivo. De certo modo, embora as escolas inclusivas possam oferecer um ambiente propício à igualdade de oportunidades e à participação plena, para o seu êxito é necessário o engajamento de toda a comunidade escolar, gestores, professores, alunos, pais e o próprio sistema público de ensino.

Essa perspectiva reforça que a inclusão é um esforço coletivo, que exige comprometimento e cooperação de todos os envolvidos no ambiente educacional. Desse modo, o êxito da inclusão depende da articulação entre professores, gestores, alunos, famílias e o próprio sistema público de ensino, consolidando uma rede de apoio capaz de sustentar práticas inclusivas reais e contínuas.

Essa visão amplia a compreensão de inclusão, mostrando que ela não deve ser restrita ao papel dos educadores, mas sim uma responsabilidade compartilhada por toda a comunidade escolar e familiar. A colaboração entre escola e família, bem como o apoio entre colegas e a contribuição de voluntários, são essenciais para superar os desafios da inclusão e garantir que os alunos com necessidades educativas especiais, como os com TEA, se sintam verdadeiramente incluídos e participativos no ambiente escolar. Assim, a inclusão não deve ser compreendida como responsabilidade exclusiva dos educadores, mas como uma tarefa compartilhada e colaborativa, que visa assegurar o direito à aprendizagem e à participação plena de todos os estudantes.

1.1.1 Transtorno do Espectro Autista (TEA): Origens e evolução do conceito de autismo e definições e critérios diagnósticos contemporâneos

O termo “autismo” surgiu na década de 1940, a partir dos estudos dos médicos Hans Asperger e Leo Kanner, que caracterizaram inicialmente a síndrome como um problema de interação social observado desde a infância. Segundo Tamanaha (2007, p. 1), o autismo era denominado “Distúrbio Autístico do Contato Afetivo, uma condição com características comportamentais bastante específicas, tais como: perturbações das relações afetivas com o meio”. Antes do reconhecimento científico, o TEA era frequentemente associado a retardo mental e psicose infantil, sendo interpretado de forma equivocada devido às suas características comportamentais.

Leo Kanner, psiquiatra austríaco, como um dos pioneiros a pesquisar sobre o TEA observou características semelhantes em 11 crianças, como comunicação restrita, apego a rotinas e dificuldade em se relacionar socialmente. Inicialmente, Kanner acreditava que o autismo estava relacionado à falta de interação afetiva entre mãe e filho, hipótese posteriormente superada por novos estudos.

Hans Asperger, e psiquiatra, em estudos semelhantes às de Kanner, descreveu comportamentos incomuns de crianças em relação às demais, como fala estereotipada, interesses restritos e dificuldades de interação social que fugiam do padrão comum,

denominando a condição como psicopatia autística infantil. Asperger defendeu um tratamento educativo voltado às pessoas com autismo, que apresentavam dificuldades específicas, mas também potencialidades para desempenhar papéis na sociedade (Dias, 2015). Com base nas contribuições de Kanner (1943) e Asperger (1944), o estudo sobre o autismo ganhou visibilidade e passou a ser reconhecido como uma condição complexa do neurodesenvolvimento, e não como uma doença.

Segundo Buemo (2018, p. 6), o TEA já recebeu diversas denominações, entre elas: “autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger”.

Em relação à terminologia diagnóstica, o autismo foi sendo aperfeiçoado ao longo das versões do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM). Segundo Mota (2020, p. 26), “o DSM-III listava o autismo infantil em uma categoria ampla nomeada de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD)”, mas exigia a exclusão de sintomas relacionados à esquizofrenia. Contudo, o DSM-III constituiu um importante marco para a formalização do autismo enquanto diagnóstico, ainda que persistisse a associação equivocada entre autismo e esquizofrenia, tratada à época como doença devido à semelhança de alguns sintomas. Pesquisas posteriores, porém, esclareceram critérios distintos de identificação entre esses transtornos.

O DSM-V (2014), após sucessivas reformulações, passou a empregar o termo TEA, unificando nomenclaturas anteriores: autismo infantil, síndrome de Asperger e transtorno desintegrativo da infância sob uma única classificação. O manual define o TEA como “associado a alguma condição médica ou genética conhecida, a fatores ambientais ou a outro transtorno do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental” (DSM-V, 2014, p. 51). Essa classificação representou um avanço conceitual importante, ao reconhecer o autismo como um espectro, ou seja, uma condição que abrange diferentes níveis de suporte e manifestações individuais diversas, sendo, portanto, uma condição subjetiva e não uma doença que possa ser “corrigida”.

As características comportamentais do TEA tornam-se evidentes ainda na primeira infância, sendo marcadas por déficits de interação social e comunicação, interesses restritos e comportamentos repetitivos. De acordo com o DSM-V (2014, p. 56), os primeiros sintomas frequentemente envolvem:

Atraso no desenvolvimento da linguagem, em geral acompanhado por ausência de interesse social ou interações sociais incomuns (p. ex., puxar as pessoas pela mão sem nenhuma tentativa de olhar para elas) padrões estranhos de brincadeiras (p. ex., carregar brinquedos, mas nunca brincar com eles), e padrões incomuns de comunicação (p. ex., conhecer o alfabeto, mas não responder ao próprio nome).

Ainda conforme o DSM-V (2014, p. 54):

Alguns encantamentos e rotinas podem estar relacionados a uma aparente hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais, manifestada por meio de respostas extremadas a sons e texturas específicos, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, encantamento por luzes ou objetos giratórios e, algumas vezes, aparente indiferença à dor, calor ou frio. Reações extremas ou rituais envolvendo gosto, cheiro, textura ou aparência da comida ou excesso de restrições alimentares são comuns, podendo constituir a forma de apresentação do transtorno do espectro autista (DSM-V, 2014, p. 54).

Pode-se perceber que, a presença de tais sinais e características evidentes no processo de desenvolvimento da criança com TEA, ocasiona no limite e funcionamento no cotidiano dela. Essas manifestações impactam significativamente o cotidiano da criança com TEA, exigindo de profissionais da educação e familiares um conhecimento aprofundado sobre suas especificidades para que possam oferecer apoio e intervenções adequadas

Até o momento, não há consenso sobre as causas do TEA. Pesquisas como as de Grandin (2015) indicam a influência de múltiplos fatores genéticos e ambientais, resultando em uma multicausalidade que pode estar associada a comportamentos como “comportamento destrutivo, incapacidade de falar, sensibilidade ao contato físico, fixação em objetos giratórios, etc.” (p. 19). Assim, compreende-se que o TEA não possui causa única, mas decorre de combinações complexas de fatores que influenciam o desenvolvimento infantil.

O DSM-V (2014, p. 56) acrescenta que “uma gama de fatores de risco inespecíficos, como idade parental avançada, baixo peso ao nascer ou exposição fetal a ácido valproico, pode contribuir para o risco de TEA”. Assim, compreende-se que não existe uma única causa determinante, mas uma combinação de fatores que explicam a diversidade de manifestações do transtorno.

O mesmo manual informa que o TEA é quatro vezes mais frequente em meninos e que apenas uma parte dos indivíduos autistas alcança autonomia plena na vida adulta. Essa constatação evidencia a necessidade de intervenções precoces e continuadas, especialmente nos anos iniciais da escolarização, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral e a inclusão social. O que por sua vez, essa realidade expressa as lacunas e barreiras ainda

existentes e enfrentadas por essas pessoas com TEA e ainda traz uma reflexão para a importância de intervenções precoces e adequadas ainda na fase da escolarização inicial.

Por isso, Stravogiannes (2024) ressalta que é importante tanto a escola como a família entender os interesses, preferências e os desafios específicos da criança para que seja possível reconhecer e respeitar as diferenças de cada criança com TEA, para que assim tenha abordagens adaptadas e suporte devido.

De acordo com Wilson (2013) *apud* Camurça (2022), o TEA encontra-se dividido em três níveis: leve, moderado e severo, onde estão relacionados ao dano na linguagem funcional e deficiência intelectual das crianças autistas, sendo dividido da seguinte forma:

AUTISMO CLÁSSICO - HOJE NÍVEL 1 - Caracterizado por problemas com a comunicação, interação social e comportamentos repetitivos; o autismo clássico é tipicamente diagnosticado antes dos três anos. Sinais de alerta incluem: o desenvolvimento da linguagem atrasada; ausência da ação de apontar ou gesticular para um objeto desejado, ausência de contato visual, comportamento repetitivo, como balançar ou bater as mãos. Na maioria dos casos, a síndrome provoca atrasos significativos no desenvolvimento cognitivo, emocional e de uma forma generalizada, conhecido como transtorno global do neurodesenvolvimento.

NÍVEL 2 - (ANTES ERA SÍNDROME DE ASPERGER) – apresenta características de alto funcionamento, excepcionais, habilidades verbais, mas ainda apresenta dificuldades com o jogo simbólico, limitação com habilidades sociais, desafios que envolvem o desenvolvimento da motricidade fina e grossa, ou mesmo obsessivos interesses especiais.

HOJE NÍVEL 3 - Envolvem necessidade de mais apoio na sociabilidade, comunicação e autocuidado, apresenta diferenças em habilidades de comunicação, habilidades sociais, e movimentos repetitivos estereotipados (Camurça, 2022, p. 69).

Portanto, fica evidente que para fechar o diagnóstico da pessoa com TEA com a identificação de nível, é necessária uma avaliação criteriosa por parte dos profissionais e, de modo minucioso através de observações comportamentais destes, assim como também através de todo o seu contexto histórico vivido. O reconhecimento desses níveis auxilia os educadores na organização de estratégias pedagógicas adequadas, promovendo o respeito ao ritmo e às singularidades de cada aluno.

Grandin (2015, p. 26) ressalta que “[...] à diferença da meningite ou da infecção de garganta, o autismo não pode ser diagnosticado em laboratório”, reforçando que se trata de um diagnóstico clínico e comportamental, e não de uma doença a ser “curada”. Ademais, vale complementar que, dentro do contexto da educação inclusiva o conhecimento sobre essas subjetividades de níveis presentes no autismo e necessidades específicas desse público, é de

suma importância para uma prática com adaptações e intervenções necessárias de modo que possa contribuir de forma eficaz para o desenvolvimento acadêmico, emocional e social desses.

Compreender essas nuances é essencial para o trabalho docente na perspectiva da educação inclusiva. Conhecer os níveis do espectro e suas particularidades permite planejar adaptações pedagógicas coerentes, promovendo um ambiente que favoreça o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Além disso, Camurça (2022, p. 66) destaca que “o TEA afeta a capacidade de interação social e as habilidades de comunicação, gerando comportamentos repetitivos e interesses sem conexão com o contexto”. Essa condição torna a aprendizagem escolar mais desafiadora, exigindo professores preparados e metodologias inclusivas.

Dessa forma, observa-se a concordância entre os autores Grandin (2015), Camurça (2022), e o documento do DSM-V (2014), ao tratar sobre as especificidades das pessoas autistas, onde é perceptível que a dificuldade de aprendizagem escolar pode ser comum para esses indivíduos, tornando-se desafiador assegurar sua permanência nos ambientes escolares, especialmente nas etapas da educação infantil, uma vez que o transtorno pode ser identificado até os três anos de idade, tendo em vista as necessidades e limitações de cada autista de acordo suas características e níveis como mencionado por ambos autores.

Destaca-se que as dificuldades em usar adequadamente a comunicação verbal e não verbal, a ausência de reciprocidade social e a falha em estabelecer relações apropriadas são desafios que impactam o convívio e a inclusão social. Além disso, os comportamentos repetitivos e a aderência rígida a rotinas reforçam a importância de intervenções individualizadas, que considerem as necessidades específicas de cada pessoa com TEA e promovam um desenvolvimento mais inclusivo.

Os conteúdos descritos na Lei nº 12.764/2012 e no DSM-V encontram-se em consonância, embora a interpretação dos critérios diagnósticos ainda possa variar entre profissionais, dificultando uma avaliação precisa em alguns casos. Em vista toda essas características e especificidades apresentadas, percebe-se a complexidade do TEA, onde compreender os seus diferentes níveis, pode ajudar os professores a trabalhar com esse público em sala de aula, onde a escola como um dos principais ambientes que proporciona o primeiro contato da criança com outras pessoas fora do seu ciclo familiar, precisa estar preparada para receber de forma inclusiva essas crianças com autismo de modo que contribua para o seu envolvimento no meio social, permanência e desenvolvimento humano na etapa inicial da educação.

Diante desse conjunto de características, percebe-se a complexidade do TEA, o que torna fundamental compreender seus diferentes níveis para orientar o trabalho pedagógico. A

escola, como um dos principais ambientes de socialização infantil, precisa estar preparada para acolher crianças autistas de forma verdadeiramente inclusiva, garantindo condições para sua participação, permanência e desenvolvimento humano já na educação infantil.

Sob esse entendimento, considerar o TEA a partir da ótica do desenvolvimento humano implica reconhecer que cada criança possui um percurso singular de aprendizagem e interação. Com base em Vigotski (2022, p. 55), compreende-se que:

Assim como a criança, em cada etapa do desenvolvimento, em cada fase, representa uma peculiaridade qualitativa, uma estrutura específica do organismo e da personalidade, a criança com deficiências representa um tipo peculiar, qualitativamente distinto, do desenvolvimento.

Assim, a deficiência deve ser entendida não como limitação, mas como uma forma diferenciada de desenvolvimento, que requer mediações pedagógicas específicas e um olhar voltado para as potencialidades e não apenas para as dificuldades. Dessa forma, o TEA deve ser entendido como uma manifestação diferenciada do desenvolvimento humano, que exige mediações pedagógicas e sociais específicas, centradas nas potencialidades e não nas limitações, o que requer práticas pedagógicas e sociais intencionais e cuidadosamente planejadas.

Para De Vitta, De Vitta e Monteiro (2010), a educação infantil é uma etapa fundamental para o desenvolvimento da criança, especialmente para aquelas com necessidades educativas especiais, como o autismo. Essa fase possibilita uma nova forma de a criança se relacionar com outras pessoas dentro do contexto da inclusão escolar, em vista a interação entre professor-aluno e aluno-aluno, que é fundamental para o desenvolvimento infantil e que representa um desafio para o professor, no que se refere às suas práticas pedagógicas inclusivas voltadas para esse público e para o próprio aluno com TEA. Esse processo exige do professor sensibilidade e preparo para atuar de forma inclusiva, articulando práticas que considerem as singularidades de cada aluno.

Conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 29: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Portanto, a educação infantil assume papel essencial no desenvolvimento sociocognitivo das crianças com TEA, sendo necessário o preparo dos espaços educativos e o comprometimento dos profissionais para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva.

A entrada na escola para uma criança que possui TEA, pode ser uma tarefa bem mais difícil do que para uma criança sem deficiência, pois envolve comunicação, interação, e comportamentos específicos, para um contexto absolutamente novo. Portanto, a educação inclusiva não pode fornecer uma educação limitada, mas um ensino inclusivo que contribua para esse envolvimento e desenvolvimento pleno de modo que contribua para a inclusão e que tenha uma organização escolar segundo Ferreira (2022), voltada para a tarefa de educar esses sujeitos para a cidadania. Visto que, mediante Glaucê (2025), além da escola ter o papel de promover o desenvolvimento acadêmico, ela tem como objetivo também proporcionar o desenvolvimento intelectual e social.

A entrada na escola para uma criança com TEA pode ser uma tarefa bem mais desafiadora do que para uma criança sem deficiência, pois envolve novas formas de comunicação, interação e adaptação comportamental a um contexto totalmente novo. Portanto, a educação inclusiva não deve oferecer uma proposta pedagógica limitada, mas sim um ensino que favoreça o envolvimento, o desenvolvimento pleno e a participação ativa da criança em todas as dimensões da vida escolar. Nesse sentido, segundo Ferreira (2022), a escola deve possuir uma organização voltada para a tarefa de educar esses sujeitos para a cidadania, assumindo um compromisso ético e social com a diversidade humana.

Conforme destaca Glaucê (2025), além de promover o desenvolvimento acadêmico, a escola tem também o objetivo de estimular o desenvolvimento intelectual, social e emocional, preparando a criança para o convívio coletivo e para a construção de sua autonomia. Ademais, o processo de inclusão exige o envolvimento direto e contínuo da família, especialmente nas decisões pedagógicas que envolvem as crianças atípicas, como as autistas. Assim, a participação ativa dos pais torna-se fundamental, pois eles são os principais defensores e parceiros na garantia dos direitos educacionais e sociais de seus filhos.

Dessa forma, a efetivação da inclusão escolar depende de uma ação compartilhada entre escola, família e comunidade, sustentada por práticas pedagógicas que respeitem as singularidades de cada criança e promovam o desenvolvimento integral, a autonomia e a cidadania. Somente com esse trabalho coletivo e colaborativo será possível assegurar que a educação inclusiva vá além do discurso, tornando-se uma realidade concreta na vida das crianças com TEA.

1.2 DIRETRIZES LEGAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TEA

No Brasil, após a implementação de diversas políticas públicas e leis, ocorreram mudanças significativas no sistema educacional, contribuindo para o fortalecimento da educação inclusiva no ensino regular. Essas normativas têm como objetivo assegurar que crianças com TEA tenham acesso, permanência e participação plena no ambiente escolar, garantindo seus direitos e reconhecendo suas especificidades.

Contudo, ressalta-se que isso decorre a partir dos movimentos sociais e das discussões internacionais sobre direitos humanos, as políticas voltadas à inclusão educacional se intensificaram, ampliando a visibilidade das pessoas com deficiência e promovendo a busca pela igualdade de oportunidades.

No entanto, apesar das conquistas no campo normativo, a literatura aponta que ainda persistem grandes desafios para a efetivação da inclusão escolar, especialmente das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A sociedade contemporânea ainda reproduz estigmas e preconceitos historicamente construídos, que dificultam o reconhecimento da diferença como parte da diversidade humana.

De acordo com Mota (2020, p. 67), “[...] embora desde a década de 1990 a inclusão esteja sendo discutida e implementada na sociedade, a maior parte das escolas brasileiras ainda precisa caminhar e se estruturar para assumir de fato uma proposta inclusiva”. Essa constatação reforça a necessidade de avançar da dimensão legal para a prática pedagógica cotidiana, garantindo condições efetivas para o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes com TEA.

Para compreender esse processo, é necessário retomar os principais marcos legais e diretrizes educacionais que embasam o direito à inclusão escolar no Brasil. A Constituição Federal de 1988 é o primeiro grande referencial, ao afirmar, no artigo 205, que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”, e, no artigo 208, inciso III, que o Estado deve assegurar o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

Em seguida, a LDB nº 9.394/1996, reafirma, em seu artigo 58, que a educação especial deve ser “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino”, abrangendo educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Assim, a LDB consolida a educação inclusiva como parte integrante da educação básica. Além disso, outros documentos normativos e políticas públicas foram sendo elaborados ao longo das

últimas décadas, detalhando formas de organização do atendimento educacional especializado, de financiamento, de formação docente e de acessibilidade, com impacto direto na escolarização de crianças com TEA. Nessa perspectiva, os principais marcos legais são sistematizados a seguir.

No contexto internacional, o Brasil é signatário da Declaração de Salamanca (1994), que defende que “as escolas regulares com orientação inclusiva representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras e construindo uma sociedade inclusiva”. Essa visão impulsionou políticas voltadas ao respeito à diversidade e à valorização da diferença, orientando os sistemas educacionais à construção de práticas mais democráticas e inclusivas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada em 2008 pelo Ministério da Educação (MEC), representa outro marco importante. Ela reafirma o direito ao acesso, à participação e à aprendizagem de todos os estudantes, orientando os sistemas de ensino a organizar o AEE e a promover formação continuada de professores, além de garantir acessibilidade física e pedagógica.

No caso específico das pessoas com TEA, a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reconhecendo oficialmente o autista como pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. Em seu artigo 2º, inciso III, a lei assegura o “acesso à educação e ao ensino profissionalizante, assegurada a inclusão em classes comuns de ensino regular e, quando necessário, o atendimento especializado”. Essa legislação reforça que a inclusão escolar das crianças com TEA deve ocorrer no ambiente da escola regular, garantindo-lhes condições de permanência, aprendizagem e desenvolvimento pleno, o que implica também responsabilidade compartilhada entre gestores, professores e sistemas de ensino.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI – Lei nº 13.146/2015) aprofunda esse princípio ao definir, em seu artigo 27, que:

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

Essa garantia legal representa um avanço expressivo, pois reconhece a necessidade de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, pautado no respeito às singularidades e às necessidades de aprendizagem de cada sujeito. Contudo, na prática, a

efetivação plena ainda enfrenta lacunas, principalmente em relação à estrutura física das escolas, à formação docente e ao suporte pedagógico especializado, elementos indispensáveis para que a legislação se materialize no cotidiano escolar.

Ao analisar as políticas públicas sob a ótica da contemporaneidade, é essencial compreender também a formação social brasileira, marcada por desigualdades históricas e pela estrutura de classes que impacta diretamente o acesso e a permanência na escola. Assim, a efetivação da educação inclusiva não depende apenas da legislação, mas também da transformação das práticas sociais e pedagógicas, da superação do preconceito e da construção de uma cultura escolar democrática.

Diante desse panorama normativo e das conquistas progressivas na legislação educacional, é possível visualizar a consolidação de uma trajetória histórica de avanços que sustentam o direito à educação inclusiva no Brasil. Para uma compreensão mais clara dessa evolução, o quadro a seguir apresenta uma síntese dos principais marcos legais e políticas públicas que fundamentam a inclusão escolar das pessoas com deficiência, com destaque para aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Quadro 1 – Síntese dos principais marcos legais e políticas públicas da educação inclusiva no Brasil

Documento / Ano	Conteúdo principal	Principais contribuições para a inclusão de alunos com TEA
Constituição Federal (1988)	Art. 205 e 208 – Direito à educação e dever do Estado e da família; atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular.	Reconhece a educação como direito de todos e estabelece o dever estatal de garantir o acesso e o AEE aos alunos com deficiência.
Declaração de Salamanca (1994)	Documento internacional de referência sobre educação inclusiva.	Inspira as políticas brasileiras ao afirmar que escolas inclusivas são o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996)	Define a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis de ensino.	Determina que o atendimento educacional deve ser preferencialmente na escola regular, assegurando o acesso de alunos com TEA.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (2008)	Diretrizes do MEC para implementação da educação inclusiva.	Estabelece diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), formação docente e acessibilidade pedagógica e arquitetônica, promovendo o acesso e a participação de todos os estudantes.
Resolução CNE/CEB nº 4/2009	Define as diretrizes operacionais para o AEE.	Determina que o AEE ocorra preferencialmente em salas de recursos multifuncionais, com profissionais capacitados.
Decreto nº 7.611/2011	Regulamenta a educação especial e o AEE.	Assegura a oferta do AEE de forma complementar e suplementar, em articulação com o ensino regular; prevê financiamento de salas de recursos multifuncionais.
Lei nº 12.764/2012 – Lei Berenice Piana	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA.	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reconhecendo o autista como pessoa com deficiência e assegurando o acesso à educação inclusiva em classes comuns, com suporte especializado.
Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015)	Marco legal da inclusão da pessoa com deficiência.	Consolida o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, garante apoio e acessibilidade, reforça o papel do Estado na promoção de políticas educacionais inclusivas e assegura o direito à educação ao longo da vida.
Parecer CNE/CP nº 50/2023	Diretrizes atualizadas para a educação de alunos com TEA.	Reforça o direito ao profissional de apoio escolar, ao PEI e ao AEE em salas de recursos multifuncionais, consolidando práticas inclusivas.

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil (1988, 1994, 1996, 2008, 2009, 2011, 2012, 2015, 2023).

Diante dos marcos legais apresentados, observa-se que o Brasil consolidou um conjunto amplo e consistente de normativas voltadas à garantia do direito à educação inclusiva. Desde a Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como direito de todos, passando pela LDB nº 9.394/1996 e pela PNEEPEI (2008), percebe-se um avanço progressivo no reconhecimento das pessoas com deficiência como sujeitos de direitos. A Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) e a LBI nº 13.146/2015 reforçam esse princípio ao assegurarem matrícula

obrigatória nas escolas regulares, oferta de serviços especializados e acessibilidade plena para estudantes com TEA. Normativas complementares, como o Decreto nº 7.611/2011, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e o Parecer CNE/CP nº 50/2023, detalham diretrizes operacionais, orientam a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI), regulamentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e fortalecem a formação docente. Em conjunto, essas legislações evidenciam um movimento contínuo de consolidação da inclusão escolar como política pública estruturante, embora sua efetivação plena ainda dependa de condições concretas, investimentos e da transformação das práticas pedagógicas.

A análise do quadro evidencia que a trajetória das políticas públicas e normativas brasileiras reflete um movimento gradual de superação do modelo assistencialista para a consolidação de uma perspectiva inclusiva, que reconhece as pessoas com deficiência, incluindo aquelas com TEA, como sujeitos de direitos. Observa-se também que, embora as legislações assegurem o acesso, a permanência e o atendimento educacional especializado, ainda há desafios quanto à efetivação prática desses dispositivos nas escolas públicas brasileiras, especialmente no que diz respeito à formação docente, à implantação adequada de recursos de acessibilidade, à oferta consistente do AEE nas diferentes instituições escolares.

Mais recentemente, o Parecer CNE/CP nº 50/2023, homologado em 2024, trouxe novas orientações para o atendimento educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com foco na garantia de condições pedagógicas, acessibilidade e apoio especializado. O documento destaca a importância do Plano Educacional Individualizado (PEI), da presença de profissionais de apoio escolar e da formação continuada de professores, reforçando a corresponsabilidade das redes de ensino na efetivação da inclusão.

O Parecer enfatiza que o aluno com TEA tem direito a profissional de apoio escolar, quando comprovada a necessidade, e ao AEE em salas de recursos multifuncionais, de forma complementar e suplementar ao ensino regular. Essas garantias já estão amparadas por normas consolidadas, como o Decreto nº 7.611/2011 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, além da Lei nº 13.146/2015, que assegura em seu artigo 28 a promoção de acessibilidade e apoio pedagógico necessário para assegurar a participação plena e efetiva das pessoas com deficiência, em igualdade de condições com as demais.

Assim, o Parecer nº 50/2023 deve ser compreendido como um instrumento complementar, que orienta as redes de ensino quanto à implementação prática dos direitos já garantidos por lei, especialmente no que se refere à oferta do AEE, das salas de recursos multifuncionais e do profissional de apoio escolar, representando um avanço normativo e pedagógico na consolidação da política de educação inclusiva no Brasil.

2 CAMINHOS INVESTIGATIVOS DO ESTUDO

“A pesquisa social se faz por aproximação, mas, ao progredir, elabora critérios de orientação cada vez mais precisos” (Minayo, 2009, p. 12).

Tratou-se de uma pesquisa de caráter qualitativa, pois a pesquisa qualitativa se preocupa em fazer uma exploração aprofundada da realidade, sendo essencial para compreender a complexidade do problema pesquisado, abordando o nível de realidade estudado que não pode ser baseado em números. Segundo Minayo (2009, p. 21), ela aborda uma realidade que não pode ser quantificada, pois trabalha com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes.

Portanto, seguindo a abordagem qualitativa, o foco principal da pesquisa foram duas professoras que atuam em turma de primeiro período em um Centro Municipal de Educação em Teresina-PI, e os pais, mães ou responsáveis legais de crianças com Transtorno do Espectro Autista que frequentam a referida turma. As respostas obtidas possibilitaram analisar quais são as percepções e desafios enfrentados por professores e familiares no processo de inclusão escolar dos alunos com TEA no contexto da escola pública, bem como identificar as práticas pedagógicas adotadas para promover essa inclusão de forma efetiva.

Ademais, é uma pesquisa descritiva, pois incluiu procedimentos observacionais, visando à identificação, descrição, análise e interpretação das características e dos fatos do problema estudado. Segundo Gil (2017, p. 33), “[...] as que têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental etc.”

O trabalho deste estudo concerne, em um primeiro momento, à realização de uma busca sistemática em plataformas brasileiras de bases de dados acadêmicas, como SciELO e o Portal de Periódicos da Capes. A pesquisa considerou publicações no período de 2014 a 2024. Portanto, utilizando os descritores “inclusão escolar”, “alunos com TEA” e “Transtorno do Espectro Autista”. Num segundo momento, foi feita a seleção e triagem. As produções encontradas na primeira etapa foram triadas com base em seus títulos e resumos, seguida da leitura completa daqueles selecionados e considerados relevantes para a pesquisa.

Inicialmente, Periódicos da Capes foram encontrados 110 estudos. Após nova filtragem, selecionando apenas produções nacionais e revisadas por pares, chegou-se a 40 estudos de possível interesse da pesquisa, onde através da exclusão por título e leitura do resumo, foram

selecionados para leitura completa 11 artigos, sendo apenas 04 destes artigos de relevância para atender aos objetivos da pesquisa.

Para as buscas no site SciELO, após a triagem das produções encontradas, foram selecionados para leitura completa 11 estudos, sendo selecionados 02 artigos que realmente estão relacionados à temática com abordagens de interesse e de contribuição para a produção da pesquisa.

Após essa triagem, os demais estudos excluídos da pesquisa se deram devido serem de autoria de alunos em processo de graduação, e, portanto, para resultados mais profundos, relevantes e de maior qualidade de escrita, foi priorizados produções de autores com formação/especialização e outros foram excluídos devido o foco do estudo está mais voltado para áreas de abordagem como da saúde e psicologia.

Esse mapeamento ou estado da arte referente à produção científica brasileira dos últimos dez anos sobre a inclusão escolar de estudantes com TEA, possibilitou observar tendências, recorrências e lacunas no campo. Os dados analisados indicam que grande parte das pesquisas publicadas adota uma abordagem clínica ou médica, com ênfase em diagnóstico e tratamento do TEA, deixando em segundo plano discussões pedagógicas e investigações sobre práticas inclusivas no contexto escolar.

O levantamento também mostrou que a produção científica se encontra marcada pela predominância de estudos bibliográficos, focados na análise de políticas públicas e concepções teóricas, e pela baixa representatividade de pesquisas empíricas realizadas nas escolas. Essa tendência limita a compreensão da realidade cotidiana da educação inclusiva e reforça a necessidade de investigações que articulem as experiências de professores, famílias e estudantes. Além disso, identificou-se uma escassez de estudos nacionais específicos sobre o TEA, o que resulta em lacunas relevantes no conhecimento sobre as necessidades e singularidades desse público no ambiente escolar.

Complementarmente, a revisão bibliográfica contou com autores fundamentais para embasar o estudo, como Baptista e Bosa (2002), Mota (2020), Mendes (2006, 2010), Grandin (2015), Camurça (2022) e Vigotski (2022), por compreender-se que suas contribuições são essenciais para a fundamentação do problema investigado.

Em consequente, o tipo de pesquisa utilizada foi o estudo de campo, pois buscou-se realizar uma pesquisa a qual tem “[...] o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos sobre um problema, para o qual se procura uma resposta, ou sobre uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, com o propósito de descobrir novos fenômenos ou relações entre eles”

(Marconi; Lakatos, 2017, p. 124). Basicamente, a pesquisa foi desenvolvida por meio de entrevista com docentes e pais/mães ou responsáveis legais dos alunos com TEA.

2.1 PARTICIPANTES E INSTRUMENTOS DA PESQUISA

As participantes da pesquisa foram duas professoras do primeiro período da instituição de ensino, sendo uma docente efetiva e uma substituta, além de duas mães de alunos autistas devidamente matriculados na referida turma.

Inicialmente, foi questionado sobre a formação acadêmica e atuação profissional. A professora substituta informou possuir formação inicial em Pedagogia, com ano de conclusão em 2015. Ela também relatou possuir formação continuada, com especialização em Psicopedagogia e AEE. Ainda, destacou ter seis anos de atuação na docência, sendo três anos na instituição e três anos de experiência docente com crianças com TEA. O regime de trabalho da professora substituta é de 40 horas semanais, atuando nos turnos manhã e tarde.

A respeito da formação acadêmica e atuação profissional, a professora efetiva possui formação inicial em Pedagogia, concluída em 2023. Ela relatou possuir formação continuada, com especialização em Educação Infantil, Anos Iniciais e Supervisão Escolar. Possui sete meses de experiência na docência, todos vivenciados na instituição, e o mesmo período de atuação com crianças com TEA. Seu regime de trabalho também é de 40 horas, atuando nos turnos manhã e tarde.

O instrumento e técnica de produção dos dados utilizados foi a entrevista semiestruturada. Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 426), “[...] as entrevistas semiestruturadas se baseiam em um roteiro de assuntos ou perguntas”. Para tanto, foi composto por perguntas abertas, com objetivo de obter uma conversa mais profunda e fluida, e perguntas fechadas com a intenção de conseguir algumas respostas mais precisas. De acordo com Sampieri; Collado e Lucio (2013, p. 425), a entrevista é um instrumento “[...] definido como uma reunião para conversar e trocar informações entre uma pessoa (o entrevistado) e a outra (o entrevistador)”. Posto isto, é uma técnica que serviu para coletar as informações da realidade do problema pesquisado.

As entrevistas tiveram duração aproximada de uma hora e foram conduzidas individualmente pela pesquisadora responsável. As perguntas foram formuladas de forma clara e objetiva, e as respostas foram registradas por áudio de acordo com a autorização dos participantes com a finalidade exclusiva de transcrição e posterior análise, garantindo-se o sigilo e o anonimato das informações coletadas.

2.2 METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados produzidos por meio das entrevistas realizadas com as professoras e com as mães, foram analisados a partir das etapas de classificação, categorização e interpretação, com o objetivo de responder aos propósitos definidos no estudo. Para tanto, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, definida por Bardin (2011, p. 47) como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47).

A escolha dessa técnica fundamenta-se na sua capacidade de tratar dados coletados por meio de entrevistas, permitindo organizar e interpretar as mensagens de forma sistemática. O processo analítico envolve, inicialmente, uma leitura flutuante dos dados, que, segundo Bardin (2011), representa o primeiro contato com o material. A partir disso, procede-se à seleção dos documentos, à formulação de hipóteses e objetivos e, posteriormente, à elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do conteúdo.

Compreende-se que Bardin descreve a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas sistemáticas e objetivas voltadas para a descrição das mensagens, com o objetivo de extrair indicadores que permitam compreender as condições de produção e recepção dessas mensagens. O processo pode envolver tanto a análise quantitativa quanto qualitativa, e busca inferir conhecimentos a partir dos dados coletados, revelando padrões, sentidos e recorrências significativas que influenciam a comunicação.

Dessa forma, a análise de conteúdo possibilita identificar significados explícitos e implícitos, bem como compreender o modo como os participantes percebem e vivenciam a inclusão escolar de crianças com TEA. A técnica, portanto, não se limita à descrição dos dados, mas permite aprofundar a compreensão das práticas, desafios e experiências relatadas pelos sujeitos envolvidos.

Para sistematizar os resultados obtidos na pesquisa e facilitar a compreensão da organização temática desenvolvida ao longo da seção de análise, apresenta-se a seguir um quadro-síntese contendo a estrutura analítica referente à inclusão escolar de alunos com TEA. O quadro reúne os principais eixos que orientaram a investigação, englobando percepções docentes e familiares, práticas pedagógicas, desafios enfrentados e perspectivas de inclusão, permitindo visualizar de maneira integrada as categorias e subcategorias que emergiram da análise dos dados. Essa síntese proporciona uma visão geral da construção teórica e empírica

realizada, situando o leitor quanto às dimensões centrais discutidas e preparando-o para a compreensão aprofundada dos resultados apresentados nos tópicos subsequentes.

Quadro 2 – Organização Temática da Análise: Inclusão Escolar de Crianças com TEA

3 INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TEA: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES E FAMÍLIAS SOBRE PRÁTICAS INCLUSIVAS	3.1 DESAFIOS E PRÁTICAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES DOCENTES E FAMILIARES	3.1.1 Compreensão sobre inclusão escolar	
		3.1.2 Entendimento sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA)	
	3.2 PRÁTICA PEDAGÓGICAS E DESAFIOS ENFRENTADOS POR PROFESSORAS NO PROCESSO INCLUSIVO	3.2.1 Ações pedagógicas para a inclusão	
		3.2.2 Desafios enfrentados por professoras no processo inclusivo	3.2.2.1 Desafios percebidos na prática docente
			3.2.2.2 Estrutura escolar e recursos disponíveis
			3.2.2.3 Dificuldades para adaptações e recursos utilizados
		3.2.3 Relação entre professor x aluno com TEA e colegas de classes	3.2.3.1 A participação da família no processo de inclusão
			3.2.3.2 Envolvimento familiar no processo escolar
		3.2.4 Expectativas e percepções sobre o desenvolvimento da criança	3.2.4.1 Percepção sobre formação continuada para inclusão e permanência escolar
	3.3 DESAFIOS FAMILIARES E PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO	3.3.1 Dificuldades e desafios enfrentados pela família	
		3.3.2 Expectativas em relação à escola	
		3.3.3 Sugestões de melhoria para o processo de inclusão	

Fonte: Pesquisadoras (2025)

A partir do quadro-síntese, é possível perceber que o processo de inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil. Cada eixo apresentado articula elementos para a compreensão dessa realidade, destacando tanto o papel dos professores, responsáveis pela mediação pedagógica e organização do ambiente escolar, quanto o papel das famílias, que vivenciam diariamente as demandas emocionais e práticas relacionadas ao desenvolvimento de seus filhos.

A primeira categoria evidencia que as concepções de professoras e mães sobre inclusão escolar não apenas orientam suas práticas e expectativas, mas também revelam tensões entre o que é garantido legalmente e o que efetivamente ocorre na prática. Já o segundo eixo sintetiza as práticas pedagógicas e os obstáculos enfrentados pelas docentes, mostrando que a inclusão depende tanto da sensibilidade do professor quanto de condições institucionais adequadas, como recursos materiais, apoio profissional e formação continuada.

Por sua vez, o terceiro eixo apresenta os desafios vivenciados pelas famílias, que envolvem desde dificuldades de comunicação com a escola até limitações estruturais e pedagógicas que interferem na permanência e no desenvolvimento da criança. As percepções das mães também revelam expectativas importantes sobre a escola, especialmente no que se refere à criação de ambientes acolhedores e à presença de profissionais especializados.

Assim, o quadro contribui para visualizar de forma integrada a complexidade que envolve a inclusão escolar de crianças com TEA, evidenciando que se trata de um processo que exige ação colaborativa, formação adequada, políticas institucionais efetivas e diálogo contínuo entre família e escola. Essa compreensão amplia a análise realizada e reafirma a necessidade de fortalecer práticas pedagógicas inclusivas que assegurem, de fato, o direito à aprendizagem, participação e desenvolvimento integral dessas crianças.

3 INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TEA: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES E FAMÍLIAS SOBRE PRÁTICAS INCLUSIVAS

“Só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos” (2018, p. 70).

Saint-Exupéry

A epígrafe que abre esta seção dialoga diretamente com a temática discutida, pois enfatiza que a inclusão não se sustenta apenas no que é visível, mas, sobretudo, na capacidade de enxergar o outro em sua singularidade, sensibilidade e potencialidades — elementos essenciais ao trabalho com crianças com TEA. Ver com o “coração” significa ultrapassar a aparência e compreender o sujeito em sua complexidade humana, postura indispensável para uma prática verdadeiramente inclusiva.

O TEA manifesta-se de formas diversas e complexas, e, em muitos casos, não é possível identificá-lo de imediato, devido às suas particularidades e aos diferentes níveis apresentados por cada criança. Essa diversidade exige da sociedade, especialmente da família e da escola, enquanto instituições mediadoras do desenvolvimento um olhar sensível, empático e humano, capaz de reconhecer não apenas o que está dado à vista, mas as singularidades que ultrapassam o que é visível.

Portanto, compreender o aluno com autismo vai além das suas limitações aparentes. O essencial está em reconhecer o potencial, as habilidades e as possibilidades de desenvolvimento que cada criança com TEA possui. Nessa perspectiva, quando escola e família atuam em parceria, a inclusão se concretiza como um processo genuíno de valorização da diversidade humana. Reconhecer uma criança com TEA implica compreender que ela aprende de forma singular e que suas conquistas se tornam possíveis quando práticas pedagógicas intencionais se articulam ao apoio e à participação da família.

Esta seção apresenta as análises das percepções e experiências de professoras e familiares sobre a inclusão escolar de crianças com TEA, identificando as práticas pedagógicas, os limites e os desafios enfrentados no contexto da escola pública, com vistas à promoção de uma inclusão efetiva. A análise é fruto das entrevistas realizadas com duas professoras da Educação Infantil e duas mães de crianças com TEA, interpretadas à luz do referencial teórico.

A seção está dividida em três subseções principais, organizadas conforme os objetivos da pesquisa. Com essa organização, busca-se oferecer uma análise ampla e sobre o processo inclusivo, considerando diferentes vozes, expectativas e experiências que atravessam a escolarização de crianças com TEA.

3.1 DESAFIOS E PRÁTICAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES DOCENTES E FAMILIARES

Nesta subseção, investigam-se as percepções de professoras e responsáveis sobre a inclusão escolar de crianças com TEA. As participantes, duas professoras da Educação Infantil e duas mães dialogam sobre suas compreensões de inclusão escolar e do próprio TEA, revelando diferentes olhares, expectativas e interpretações construídas a partir de suas vivências.

A compreensão que o professor tem sobre inclusão escolar constitui um ponto de partida essencial para avaliar como as políticas públicas e as práticas pedagógicas são efetivadas no cotidiano da escola. Entender o que os docentes pensam sobre o processo inclusivo permite identificar valores, crenças e concepções pedagógicas que influenciam diretamente a forma como o aluno com deficiência é acolhido e ensinado. Do mesmo modo, as mães, enquanto representantes das famílias no presente estudo, trouxeram relatos que revelam tanto expectativas quanto dificuldades enfrentadas no relacionamento com a instituição escolar.

As falas analisadas a seguir refletem percepções pessoais construídas a partir de experiências cotidianas, tanto das professoras quanto das mães, no contexto da Educação Infantil. Cada compreensão apresentada está atravessada por vivências concretas, relações afetivas, aprendizados e desafios enfrentados diariamente com as crianças com TEA.

A literatura da área aponta que a inclusão é um processo contínuo de transformação da cultura escolar. Para Mantoan (2015), a inclusão vai além da simples inserção física do aluno na escola comum; ela implica rever atitudes, currículos, metodologias e relações humanas, de modo que todos os alunos participem ativamente do processo educativo. Stainback e Stainback (1999) também reforçam que a escola inclusiva é aquela que valoriza a diversidade como um elemento de aprendizagem coletiva, reconhecendo as diferenças como oportunidades e não como obstáculos.

No contexto brasileiro, a inclusão escolar está alicerçada em políticas públicas que reconhecem o direito de todos à educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Tais legislações asseguram que o processo educativo ocorra em ambientes regulares de ensino, com os apoios necessários para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos. Assim, o compromisso com a inclusão envolve não apenas o cumprimento legal, mas a materialização de práticas pedagógicas coerentes com esses princípios.

Isso posto, buscou-se inicialmente, compreender como as professoras e mães concebem o significado da inclusão escolar e de que maneira as professoras relacionam esse conceito à prática pedagógica cotidiana. A partir dessa análise, emergiram percepções que revelam tanto avanços quanto desafios enfrentados no contexto da Educação Infantil, especialmente no atendimento às crianças com TEA.

3.1.1 Compreensão sobre inclusão escolar

Esta subseção apresenta como professoras e mães compreendem o significado da inclusão escolar, evidenciando de que maneira articulam esse entendimento às práticas pedagógicas, às expectativas familiares e às vivências cotidianas envolvendo crianças com TEA. A análise, fundamentada no referencial teórico, permite identificar aproximações, tensões e nuances presentes nos discursos, contribuindo para uma leitura crítica sobre o processo inclusivo na escola pública.

A respeito da compreensão sobre inclusão escolar, as professoras expressaram suas concepções da seguinte forma:

Prof. 1: *“Então, em relação à compreensão sobre o que significa a inclusão escolar, pra mim, a inclusão é um direito de todas as crianças estarem juntas, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação, né? Juntas, no mesmo ambiente de aprendizado. Isso implica também numa mudança cultural e social, que vai além, não só do direito de se matricular na escola, mas ela deve garantir a permanência do aluno com qualidade para que ele possa ter continuidade e chegar aos níveis mais elevados de ensino. Então, essa inclusão, ela é um modelo educacional que visa tanto o acesso, quanto a participação e o aprendizado dos estudantes no ambiente escolar”.*

Prof. 2: *“A inclusão escolar, ela não é somente o aluno atípico estar dentro da sala de aula, né? Mas é, acima de tudo, que esse aluno, ele tenha condições, né? Ou que seja dado a ele, tanto o professor como toda a equipe escolar, darem condições a esse aluno para participar efetivamente das atividades escolares, e não que ele somente esteja ali dentro da sala. A inclusão só acontece quando esse aluno tem a oportunidade efetiva de participar das atividades dentro da escola”.*

As falas das docentes convergem ao reconhecer a inclusão escolar como um direito e um processo educativo que envolve acesso, permanência e participação efetiva. Ambas compreendem a inclusão como um direito humano fundamental, embora suas falas evidenciem níveis diferentes de compreensão teórica e prática. Enquanto a professora 1 demonstra uma visão mais sistêmica e crítica, a professora 2 reforça o compromisso com o fazer pedagógico cotidiano. Essa diferença ressalta a necessidade de formação continuada e reflexiva, a fim de aproximar o discurso docente da efetivação real da inclusão na escola pública (Mantoan, 2015).

As duas falas convergem ao reconhecer a inclusão como direito, estando em sintonia com as políticas públicas educacionais, como a LBI nº 13.146/15, que visa assegurar os direitos fundamentais das pessoas com deficiência.

Contudo, as professoras abordam ênfases diferentes. A Professora 1 destaca a dimensão cultural e social, reforçando a ideia de mudança de mentalidades e práticas pedagógica para efetivação da inclusão, ela ainda demonstra consciência crítica ao reconhecer a diferença de “*acesso*” e “*permanência*” no processo de inclusão, estando em consonância para o que aponta autor Mendes (2006) que reforça que a inclusão requer transformação contínua tanto física como curriculares, não apenas matrícula formal na escola regular.

A Professora 2, por sua vez, enfatiza a garantia de apoio pedagógico centrando sua compreensão da inclusão na necessidade de fornecer condições para que o aluno com TEA possa “*participar efetivamente das atividades escolares*”. Seu entendimento se alinha com o pensamento de Silva (2010) ao afirmar que para a inclusão escolar ser efetiva é necessária “[...] a garantia de equiparação de oportunidades para todos os indivíduos”, oferecendo assim, recursos necessários para sua plena participação.

Em síntese, as respostas das professoras demonstram que ambas reconhecem a inclusão escolar com um direito fundamental das crianças com TEA, onde na prática, essa inclusão deve ir para além do acesso físico à escola, mas que requer mudanças estruturais, curricular, cultural e social para o acesso, permanência e aprendizado de forma efetiva e democrática desses sujeitos.

As mães expressaram suas concepções da seguinte forma:

Mãe 1: “A minha percepção é que a inclusão escolar é um processo fundamental, né? Ela visa **garantir que todas as crianças independentes das suas necessidades ou habilidades, elas tenham acesso à uma educação de qualidade, sejam tratadas com amor, com dignidade, com respeito e especialmente as crianças com TEA, né? com TDAH, todo tipo de deficiência. Que a escola seja importante para ajudar essas crianças né? que ela possa ajudar essas crianças a desenvolver as habilidades social, aumentar a autoestima, a melhorar o aprendizado, isso tudo eu almejo e espero que a escola ela contribua com isso para a vida da minha filha**”.

Mãe 2: “Tá tendo muito desenvolvimento muito bom com (nome da criança) na escola, na CMEI, né? **Ele teve muitas mudanças né? Ele não sabia falar direito, não sabia pedir, o que ele não sabia, agora ele tá sabendo, não sabia as vogais, não sabia o alfabeto, os numerais, ele já sabe tudo, ele já conhece tudo, então eu vejo e entendo que a inclusão escolar é isso, ver ele se desenvolvendo né?**”

As falas das mães revelam compreensões construídas a partir de suas vivências e dos resultados percebidos no desenvolvimento dos filhos. Ambas mostram aspectos diferentes a respeito da inclusão escolar.

A Mãe 1 demonstra uma compreensão mais ampla e humanizada, percebendo a inclusão como processo que ultrapassa a dimensão estritamente pedagógica. Para ela, inclusão envolve amor, dignidade, respeito e acolhimento, elementos fundamentais para a construção da autoestima e do bem-estar emocional da criança com TEA. Sua fala evidencia sensibilidade à perspectiva do desenvolvimento integral e ao papel da escola como ambiente de cuidado e pertencimento. Esse entendimento aproxima-se da Declaração de Salamanca (1994), que orienta que escolas inclusivas devem promover ambientes acolhedores, combater discriminações e valorizar a dignidade de cada aluno.

A Mãe 2, por sua vez, apresenta uma compreensão centrada nos resultados de aprendizagem obtidos pelo filho. Ela associa inclusão escolar aos avanços observados no desenvolvimento cognitivo e comunicativo, entendendo a evolução acadêmica como principal indicador de eficácia do processo inclusivo. Tal percepção está alinhada à ideia de “equiparação de oportunidades”, destacada por Silva (2012), ao reconhecer que a criança deve ter condições e recursos que lhe permitam aprender e se desenvolver como seus pares.

No conjunto, essas percepções, evidenciam que, para as mães de acordo suas falas, ter oportunidades concretas que oportunize aprender e se desenvolver assim como os demais, ter participação plena em todas as atividades independente de suas necessidades, sendo assim acolhidas e respeitadas, é a base representativa da inclusão escolar efetiva. Dessa maneira, as compreensões expressas por professoras e mães enfatizam que a inclusão escolar das crianças com TEA deve garantir muito mais do que a matrícula ou a presença física na sala de aula: ela deve assegurar aprendizagem significativa, participação ativa, desenvolvimento integral e acolhimento humano.

3.1.2 Entendimento sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA)

A compreensão do TEA constitui um aspecto central para pensar a inclusão escolar, pois o modo como professores e familiares interpretam o transtorno influencia diretamente as práticas pedagógicas, as expectativas sobre o desenvolvimento da criança e a forma como se estabelecem as relações escolares e familiares. Assim, buscou-se identificar como as professoras e mães participantes da pesquisa compreendem o TEA, verificando a proximidade de suas concepções com as definições teóricas e diagnósticas atuais presentes na literatura especializada.

Sobre o TEA, as professoras expressaram suas compreensões conforme segue:

Prof. 1: “Em relação ao Transtorno do Espectro Autista, entendo que é uma **condição do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação social, a interação com o mundo e a presença de comportamentos restritos e repetitivos**. Então, chamamos de espectro porque **existem diferentes níveis de intensidade e combinações e características, né? Então, cada pessoa autista ela é única; ou seja, o TEA não é uma doença, mas uma diferença no funcionamento do cérebro, que traz desafios e também potenciais únicos**”.

Prof. 2: “O Transtorno do Espectro Autista é uma **condição neurológica e do desenvolvimento de determinado indivíduo**, de uma criança, né? E, **que afeta**, muitas vezes, **como essa criança consegue vê o mundo, consegue interagir com ele, né? É chamado de espectro justamente pela condição de que se manifesta de diferentes graus, formas para determinados indivíduos, né? Desde os mais leves, aos severos, mas é uma condição do desenvolvimento, né? E, também, neurológico de um indivíduo**”.

As respostas revelam que ambas as professoras compreendem o TEA como uma condição do neurodesenvolvimento, embora apresentem níveis distintos de aprofundamento conceitual. A professora 1 demonstra uma visão mais elaborada e alinhada ao DSM-V (2014), reconhecendo que o autismo não é uma doença, mas uma forma distinta de funcionamento neurológico que combina desafios e potencialidades únicas. Essa concepção está em consonância com Grandin (2015), que enfatiza a valorização das habilidades e capacidades singulares das pessoas autistas.

Já a Professora 2 apresenta compreensão coerente, mas restringe a manifestação do TEA à infância, o que evidencia uma limitação conceitual. Essa lacuna reforça a necessidade de formação continuada, como defendem Mantoan (2015) e Camurça (2022), a fim de que o docente compreenda as múltiplas manifestações do espectro e planeje estratégias pedagógicas inclusivas.

O domínio conceitual demonstrado pela Professora 1 evidencia a influência positiva de sua formação em Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que reforça a afirmação de Vigotski (2022) de que compreender o desenvolvimento humano exige interpretar cada criança como sujeito singular, com potencialidades próprias que precisam de mediação adequada.

Conclui-se que, embora ambas reconheçam o TEA como condição do desenvolvimento, suas interpretações influenciam diretamente a forma como constroem práticas pedagógicas. Assim, o conhecimento científico, aliado à sensibilidade e à experiência, constitui elemento fundamental para a efetivação da inclusão.

As mães expressaram suas compreensões sobre o TEA conforme segue:

Mãe 1: “O meu entendimento sobre o Transtorno TEA, é que ele é **uma condição complexa, que requer muita compreensão, requer muita aceitação, muito apoio, compreender as características e necessidade das pessoas com TEA, pode ajudar a promover uma maior inclusão e aceitação na sociedade, então esse é o meu entendimento do Transtorno TEA**”.

Mãe 2: “Eu não entendo muito né? sobre o espectro do autismo, eu não entendo muito não, porque assim, a primeira pessoa que eu tô tendo contato é com o meu filho né? com esse problema, mas eu não entendo muito bem não, eu sei que ele é diferente né?”

As falas das mães apresentam entendimentos diferentes, que pode refletir a respeito do conhecimento ainda fragilizado por parte da maioria dos principais sujeitos que convivem com uma criança autista e vivenciam a realidade de ser uma família atípica.

A mãe 1 demonstra entendimento sobre o TEA ser “*complexo*”, isso pode justificar o seu baixo entendimento sobre o transtorno por ser amplo, com características distintas assim como aponta o próprio DSM-V (2014). Entretanto, ela destaca e entende que devido a complexibilidade do TEA é necessário um olhar empático e humano que compreenda e aceite como sujeito que faz parte da sociedade. Seu foco voltado para a inclusão, se alinha a ideia de uma perspectiva inclusiva defendida por Mantoan (2015) que destaca a necessidade de uma sociedade acolhedora da diversidade humana.

A Mãe 2 apresenta conhecimento bastante limitado, construído exclusivamente a partir da vivência com o filho. Sua fala inclui termos que reproduzem estigmas sociais, como ao se referir ao TEA como um “problema”. Tal expressão evidencia falta de orientação adequada e revela lacunas no diálogo entre escola, saúde e família. A ausência de informações de qualidade contraria o previsto na Lei Berenice Piana (nº 12.764/2012), que assegura às famílias o direito à informação e ao atendimento especializado.

Assim como a formação continuada é indispensável para os docentes (Mantoan, 2015), é igualmente essencial que as famílias recebam orientações claras e contínuas, a fim de desconstruir estigmas e compreender os diferentes níveis do espectro, como aponta Camurça (2022). Esse conhecimento fortalece a participação da família na defesa dos direitos da criança com TEA, especialmente no que diz respeito à inclusão escolar assegurada pela legislação brasileira.

3.2 PRÁTICA PEDAGÓGICAS E DESAFIOS ENFRENTADOS POR PROFESSORAS NO PROCESSO INCLUSIVO

Nesta subseção, verificam-se as práticas pedagógicas adotadas pelas professoras, identificando os desafios enfrentados no contexto da escola pública para o processo de inclusão de crianças com TEA. As entrevistas analisadas referem-se exclusivamente às docentes e estão organizadas em subcategorias de análise.

Toda prática de ensino exige conhecimento, preparação e dedicação por parte do docente. Quando se trata do ensino voltado a crianças autistas, essa exigência torna-se ainda

maior, demandando mediações que ultrapassam o conhecimento pedagógico geral e requerem práticas intencionais que vão além do simples ato de integração escolar. Para que esse processo seja efetivo, o professor precisa não apenas de instrumentos, recursos e apoio institucional disponíveis, mas também de um compromisso ético e formativo com a educação inclusiva, pois, como se costuma afirmar, a inclusão escolar começa no olhar e na postura do professor.

É importante salientar que, conforme afirma Freire (2022), ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. O professor deve analisar e repensar constantemente suas estratégias como condição fundamental para a aprendizagem. No contexto da educação inclusiva, isso significa adotar um olhar investigativo sobre a realidade da sala de aula, suas diversidades e necessidades específicas. Não se trata de reproduzir práticas baseadas no senso comum, mas de desenvolver intervenções pedagógicas inovadoras, contextualizadas e funcionais, capazes de assegurar o direito de aprender a cada estudante com TEA e favorecer sua participação no processo de ensino e aprendizagem.

3.2.1 Ações pedagógicas para a inclusão

Para compreender como ocorre o processo de inclusão escolar no cotidiano da Educação Infantil, buscou-se identificar as estratégias pedagógicas utilizadas pelas professoras para favorecer a aprendizagem das crianças com TEA. Essa análise permite observar tanto os recursos empregados quanto as limitações enfrentadas no trabalho diário. A seguir, apresentam-se suas respostas e interpretações relacionadas.

As professoras expressaram suas compreensões conforme segue:

Prof.1: “*É, bom, na escola que eu trabalho, eu utilizo um plano de aula bem flexível com recursos visuais, multissensoriais, pra tornar o processo de aprendizagem mais inclusivo e eficaz. É, como cartazes dos conteúdos, cartaz da rotina da sala, mantendo também a sala sempre organizada, é com algumas ilustrações para facilitar o entendimento dos alunos e utilizo também muitos jogos de memória, quebra cabeça, blocos lógicos e a gente confecciona alguns jogos com materiais recicláveis e eles gostam bastante*”.

Prof.2: “*É. Infelizmente né? nessa educação ainda há muita coisa para melhorar em relação a isso né? questão de estrutura, mas com relação às práticas pedagógicas, o que a gente procura fazer no dia a dia é ter um ambiente mais tranquilo para que essas crianças consigam ficar mais tranquilas, é, ter uma rotina mais previsível para que eles consigam identificar em cada tempo o que é para ser feito, né? Não somente os alunos autistas se beneficiam com isso, mas toda a classe. E, sempre quando desenvolver atividades procurar mostrar para eles o concreto e depois práticas mais abstratas, são algumas dessas práticas que a gente procura desenvolver no dia a dia, e isso na realidade mesmo muitas vezes a gente não consegue né? fazer aquilo que muitas vezes seria o melhor para ele porque são turmas grandes, a gente não consegue dar atenção exclusiva para essas crianças né? E uma coisa que é importante, as pessoas que acompanham essas crianças dentro da sala de aula né, para dar um apoio para que eles consigam efetivamente estarem inclusos né, e não somente dentro da sala de aula*”.

As professoras demonstram consciência da necessidade de estratégias diversificadas para o ensino de crianças com TEA, embora enfrentem limitações estruturais e organizacionais típicas das escolas públicas.

A professora 1 apresenta a consciência e reconhecimento da necessidade de adaptação em seu plano de aula ao afirmar que é “*flexível*” com a intenção de promover uma aula acessível e inclusiva para todos, em especial aos alunos com TEA. A proposta de flexibilidade no plano de aula da professora se encontra em concordância com a LDB (1996), onde defende a importância e necessidade para um currículo regular que se adapte às necessidades do aluno com TEA de modo que garanta a sua plena participação e aprendizagem, e não o aluno se adaptar ao modelo de currículo.

Ademais, a preocupação da professora 1 em buscar trabalhar com métodos diversos como uso de recursos variados e jogos lúdicos acessíveis nas suas aulas, deixa em evidência seu comprometimento e entendimento da importância da contribuição da educação infantil para o desenvolvimento da criança como afirma De Vitta, De Vitta e Monteiro (2010).

As estratégias de ensino demonstrado pela professora 1 se encontram em sintonia com Vigotski (2022), onde o desenvolvimento da criança com deficiência é potencializado pela mediação pedagógica e pelo uso de instrumentos culturais que promovem a aprendizagem. Desse modo, a fala da professora demonstra contribuir para que a criança com TEA participe de forma mais ativa e compreenda melhor o conteúdo, tornando o aprendizado mais significativo e prazeroso.

A professora 2 pensando apresenta sensibilidade às necessidades do aluno com TEA em proporcionar um ambiente organizado de modo que o mantenha “tranquilo”, através de uma rotina “*tranquila*” e “*previsível*”. Essa postura se aproxima à concepção de Vigotski (2022), que aponta que o desenvolvimento da criança com deficiência depende diretamente das condições sociais e educacionais que a cercam, onde a professora centraliza sua fala em críticas a respeito das barreiras que limitam para o desenvolvimento de maiores ações pedagógicas inclusivas. Centrado na presença de “*turmas grandes*”, necessidade de “*pessoas que acompanham essas crianças*”, e “*questão de estrutura*”, indica que a inclusão escolar não é feita sozinha e ainda demanda muitas mudanças. Tal crítica, está alinhada ao pensamento de Sant'Ana (2005), ao afirmar que no processo de inclusão é possível identificar diversas dificuldades como ausência de recursos pedagógicos e inadequação da estrutura física.

Portanto, pode-se afirmar que as professoras apresentam ações pedagógicas direcionadas para as necessidades de aprendizagem dos alunos com TEA, apesar dos desafios

presentes que limitam suas ações e como consequência a garantia da efetivação da inclusão destes alunos em sala de aula.

Em vista disso, conclui-se que a inclusão escolar da criança com TEA, além do comprometimento individual, é fundamental ter o suporte institucional e recursos humanos, com garantia de apoio, materiais pedagógicos disponíveis e melhor organização na distribuição de alunos por turmas para que seja possível o professor conseguir colocar em prática o seu planejamento e dar assistência devida para cada aluno em específico aos alunos com TEA, que demandam de um apoio maior para realizar as atividades em sala de aula.

3.2.2 Limites e desafios enfrentados por professoras no processo inclusivo

O processo de inclusão de alunos com TEA representa um dos maiores desafios para a escola contemporânea. A presença desses estudantes exige não apenas adaptações curriculares e metodológicas, mas também uma mudança profunda de concepções sobre ensino, aprendizagem e diferença. A inclusão efetiva vai além do acesso físico à escola: ela demanda acolhimento, formação continuada dos professores, suporte especializado e sensibilidade para compreender as particularidades de cada aluno. Quando esses elementos não estão devidamente articulados, surgem barreiras que comprometem a participação e o desenvolvimento pleno da criança com TEA.

Na mesma perspectiva, Camurça (2022) afirma que a inclusão de estudantes com TEA requer um olhar sensível e interdisciplinar, capaz de integrar professores, famílias e profissionais de apoio em um trabalho colaborativo que priorize o respeito às singularidades e a construção de vínculos afetivos. Essa abordagem interdisciplinar evidencia que a inclusão não é responsabilidade isolada do professor regente, mas um compromisso institucional e coletivo.

Além dos desafios pedagógicos, há também barreiras estruturais e atitudinais que dificultam o processo inclusivo. Mendes (2010) destaca que a falta de apoio institucional, a sobrecarga docente e a carência de formação específica geram insegurança nos professores, que muitas vezes se sentem sozinhos diante das demandas do cotidiano escolar. Essas dificuldades são intensificadas pela falta de materiais adaptados, ambientes sensoriais inadequados e, em alguns casos, pela resistência de parte da comunidade escolar em compreender o autismo como uma forma diferente e, não deficiente de estar no mundo.

Essas barreiras revelam que a inclusão depende não apenas de ajustes pedagógicos, mas de condições estruturais, políticas e formativas que garantam ao professor suporte contínuo e

recursos adequados. Quando tais elementos falham, a prática pedagógica torna-se limitada, e a participação do aluno com TEA fica comprometida.

Diante desse cenário, compreender os desafios enfrentados na inclusão de alunos com TEA é fundamental para pensar estratégias que possam promover uma educação verdadeiramente inclusiva. Este tópico busca analisar, a partir das entrevistas com as professoras, os principais desafios percebidos, refletindo sobre como eles se manifestam no cotidiano e de que forma impactam o desenvolvimento das crianças. A análise considera tanto os obstáculos pedagógicos quanto os institucionais, compondo um quadro amplo da realidade vivenciada pelas docentes.

3.2.2.1 Desafios percebidos na prática docente

A compreensão dos desafios enfrentados pelas professoras no cotidiano da Educação Infantil é fundamental para visualizar como a inclusão escolar de crianças com TEA se materializa ou se fragiliza nas práticas pedagógicas. As falas a seguir evidenciam que esses desafios não dizem respeito apenas às características individuais das crianças, mas também às condições estruturais, institucionais e humanas disponíveis na escola. Assim, este tópico apresenta os principais desafios relatados pelas docentes, buscando compreender de que modo tais dificuldades influenciam a participação e o desenvolvimento das crianças com TEA.

As professoras expressaram suas compreensões conforme segue:

Prof.1: “Então, os principais desafios é a **comunicação**, a necessidade de **usar recursos visuais**, ou comunicação alternativa e a escola muitas vezes não tem esses recursos. Então, desafio também é a **interação social**, **dificuldade de compreender regras**, o **hiperfoco** em determinados temas e para o professor é **personalizar as atividades sem perder os objetivos do currículo**, esse também é um dos desafios. Então, **tem crianças que têm** muita **sensibilidade a luzes, sons, cheiro ou toques** o que pode atrapalhar a atenção ou a permanência na sala. Tem um aluno que tem essa hipersensibilidade ao barulho e isso atrapalha um pouco nas tarefas, quando tem muita zuada (barulho) na sala isso dificulta muito a concentração dele e também ensinar e dar atenção aos alunos com TEA e aos demais alunos ao mesmo tempo, esse daí também é um dos desafios”.

Prof.2: “A minha resposta é mais ou menos parecida com a anterior. O primeiro desafio é esse né? **não ter pessoas suficientes** para que atendam é a quantidade de crianças que são necessárias dentro da sala de aula né? E a questão que falei dos **materiais concretos**, dos brinquedos, jogos né? que sejam mais ideais para trabalhar com eles né? Ou **a gente compra** ou **no público muitas vezes a gente não tem, é muito escasso**. A gente **consegue improvisar algumas atividades**, alguns é.., improvisar não né? a gente **consegue elaborar** né? **melhor dizendo** algumas atividades, é fazer alguns jogos, adaptar né? mas a gente sente falta de material mais concreto para trabalhar com essas crianças”.

As falas das professoras validam para um cenário de inclusão que está sendo comprometido por três principais obstáculos vivenciado na prática de acordo suas falas: a singularidade do espectro autista, apontada pela professora 1, ao mencionar a dificuldade com a complexibilidade na “*comunicação*”, manifestação do “*hiperfoco*” e “*hipersensibilidade*” em alguns alunos com TEA. Ambas as características apresentadas pela professora 1 são destacadas pelo DSM-V (2014), características essas que afetam diretamente a sua interação com o meio.

A falta de suporte humano, onde a professora 1 encontra dificuldade em “*ensinar e dar atenção aos alunos com TEA*” em vista “*os demais alunos*”. Esta dificuldade é apontada também pela professora 2 por afirmar “*não ter pessoas suficientemente*” para apoio nesse processo. Tal realidade evidência a falha e carência de apoio escolar conforme previsto pelas legislações como a Lei Brasileira de Inclusão (2015), e evidência a importância da efetivação do AEE de forma complementar com o ensino regular de acordo com o Decreto nº 7.611/2011.

A falta de recursos concretos é outro obstáculo, apontado pela professora 1 pela necessidade de uso de “*recursos visuais*”, onde a professora 2 afirma ter que “*comprar*”, “*elaborar*” ou “*adaptar*” para uso. O uso desses recursos se faz essencial para a troca de comunicação, autonomia e aprendizagem do aluno com TEA, onde a ausência deles limitam para esse processo, e não garante condições de permanência, aprendizagem e desenvolvimento pleno como previsto pela Lei Berenice Piana (2012), assim como dificultam para as ações das professoras em sala de aula.

Observa-se diante as falas das professoras que o cenário da educação inclusiva apesar de ser um direito legalmente estabelecido, na prática o que é garantido por lei como recursos humanos previsto pela Lei Brasileira de Inclusão (2015), garantia de desenvolvimento pleno conforme Lei Berenice Piana (2012), é contrariado e negado refletindo para as falhas estruturais existentes no sistema de ensino atual.

Ademais, as narrativas das professoras despertam para uma reflexão crítica a respeito dessas dificuldades existenciais, onde deixa evidente que a promoção da inclusão dos alunos com TEA na sala de aula, fica sobre responsabilidade do esforço e recurso do próprio professor em vista a não garantia de condições necessárias para o direito à educação inclusiva desses sujeitos.

3.2.2.2 Estrutura escolar e recursos disponíveis

A efetivação da inclusão escolar de crianças com TEA está diretamente ligada às condições estruturais que a escola oferece. Recursos materiais, humanos e organizacionais

constituem elementos fundamentais para garantir acesso, permanência, participação e aprendizagem. Assim, compreender como as professoras percebem a estrutura escolar em que atuam permite identificar necessidades, lacunas e possibilidades que atravessam o cotidiano da prática inclusiva. Neste tópico, apresentam-se as visões das docentes sobre os recursos disponíveis e aqueles que consideram essenciais para a inclusão, evidenciando como as condições institucionais interferem no desenvolvimento das crianças com TEA.

As professoras expressaram suas compreensões conforme segue:

Prof. 1: *“Alguns recursos que eu considero essenciais é os materiais visuais né? a tecnologia assistiva, como jogos digitais, materiais adaptados, jogos concretos, jogos estruturados. Então, o apoio seria um professor mediador, em relação ao apoio né? um professor mediador ou uma auxiliar para ajudar nas atividades e na interação social, então uma equipe multidisciplinar, por que tem aluno que não tem esse acompanhamento. Outro apoio seria turmas reduzidas pra dar essa atenção mais individualizada, porque turmas superlotadas dificulta mais o ensino dessas crianças. Então, um ambiente estruturado, políticas institucionais claras, como o envolvimento de toda comunidade escolar”.*

Prof. 2: *“Além do recurso humano né? de apoio de pessoas para acompanhar essas crianças mais de perto, dar mais atenção, a questão de ter uma rotina flexível com essas crianças, uma rotina estruturada e organizada, é, também atividades que seja mais adaptada para eles, com menos estímulos visuais, e com passos mais simplificados para que esses alunos consigam é ver e perceber de fato o que é que tem de ser feito né? São pequenas adaptações que no dia a dia fazem diferenças para essas crianças né?”*

As duas professoras em suas falas apresentam uma visão estrutural de uma escola inclusiva que vai para além da solicitação e acesso de materiais didáticos, elas enfatizam um conjunto de recursos necessários para compor a estrutura do ambiente escolar inclusivo.

A professora 1 destaca a necessidade da presença da “*equipe multidisciplinar*”, para melhor acompanhamento do aluno com TEA. Tal percepção da professora 1 se alinha ao Decreto nº 7.611(2011) que assegura para o aluno com TEA a oferta do AEE de forma complementar no ensino regular, e dispõe no seu art. 2º o acesso ao apoio especializado, o que reforça a importância do envolvimento de profissionais de diversas áreas como mencionado pela professora. Assim, com um olhar para a necessidade de “*políticas institucionais*” mais acessíveis, a narrativa da professora 1 reforça o papel do Estado na promoção de políticas educacionais inclusivas de acordo com Lei nº 12.764 (2012), ao firmar o acesso da pessoa com TEA à educação inclusiva em classes comuns, com suporte especializado. Destaca-se ainda, que a menção às “*políticas institucionais claras*” evidencia a necessidade de uma gestão escolar que articule ações inclusivas, evitando que a responsabilidade recaia apenas sobre o professor.

A professora 2 apresenta uma narrativa técnica e humana ao mencionar a utilização de recursos com “*menos estímulos visuais*” e “*passos mais simplificados*”. A compreensão da

professora reflete para o discurso de Grandin (2015), ao abordar a importância de recursos e ambientes com menos carga de estímulos como a visual, de modo que evite desconforto e contribua para o bem-estar e aprendizado eficaz. A professora 2 ainda menciona a necessidade de “apoio de pessoas”, estando em concordância com o parecer CNE/CP nº 50/2023, que reforça o direito ao acesso e garantia de profissional de apoio escolar na educação de alunos com TEA.

Em suma, as falas das professoras enfatizam para uma visão estrutural, sistêmica e humana, onde segundo suas falas, os recursos utilizados individuais e coletivos fazem toda diferença para a inclusão escolar de crianças com TEA. Suas percepções deixam em evidência que uma estrutura escolar voltada para proporcionar uma educação com qualidade e equidade vai para além da oferta de recursos materiais, mas, deve proporcionar trabalho conjunto com profissionais especializados de modo que contribua para a organização do sistema educacional, eliminando as barreiras para a participação e aprendizagem, conforme dispõe a PNEPEI (2008).

3.2.2.3 Dificuldades para adaptações e recursos utilizados

A adaptação de atividades e o uso de recursos pedagógicos adequados são etapas essenciais para garantir a participação efetiva de alunos com TEA no cotidiano escolar. Entretanto, esses processos dependem tanto das condições estruturais da escola quanto do apoio humano e institucional que oferecem ao professor. Neste tópico, analisam-se os principais obstáculos relatados pelas professoras ao tentarem adaptar atividades, organizar intervenções e utilizar recursos pedagógicos voltados às necessidades específicas das crianças com TEA, destacando como essas barreiras impactam diretamente o processo de inclusão.

As professoras expressaram suas compreensões conforme segue:

Prof.1: “Assim, uma das principais barreiras é a **comunicação** né, **compreender o que a criança sente e deseja**, por que tem muitas crianças que não conseguem verbalizar, se expressar. Não se sentam em sala de aula, elas não conseguem ter a concentração e o professor ele tenta entender o mundo delas, se conectar para levar os ensinamentos. Então, essa interação no primeiro momento é o mais difícil. Muitos não conseguem entender as regras sociais da sala, a rotina, as brincadeiras ou não querem participar no momento, então tem todo um tempo para elas se adaptarem. Então uma das principais barreiras é a **interação e o comportamento** é um pouco difícil, às vezes podem ter crises né? diante de alguma frustração ou mudança de rotina, então eles, eles gostam muito da rotina, quando tem algo que muda pra eles é difícil pra eles compreender, então tem uma certa resistência, é, e o professor ele tem essa dificuldade em atividades realizada, algumas mais abertas outras imprevistas, porque depende dele querer ou não realizar a atividade no momento. Então outra barreira é **adaptar as atividades** para os diferentes níveis de compreensão, é uma sala na maioria das vezes que tem 2 ou 3 crianças com laudo, é a **dificuldade de usar**

estratégias para estimular a atenção, a concentração, e a participação deles. Às vezes a escola não tem os materiais pedagógicos, os recursos né? e o professor tem que se virar nos trinta para confeccionar, então outra barreira é as salas lotadas né? com vinte (20) a vinte e cinco (25) crianças que dificulta a atenção individualizada, então a ausência de apoio a inclusão é de suma importância né? tem crianças autistas que começaram a estudar sem o laudo e não tinha apoio a inclusão, isso também é uma dificuldade que o professor encontra, e era super difícil pra mim adaptar o planejamento, as atividades sem o apoio porque não tinha laudo”.

Prof.2 : “ Na minha visão uma das principais dificuldades de trabalhar com essas crianças na educação infantil, é a questão de **ter pessoas suficientes** para que ajudem na demanda né? com essas crianças, já que existem turmas em que praticamente metade da turma têm o espectro autista, então assim, é necessário mais apoio mesmo de pessoas para que consiga desenvolver atividades com essas crianças e a outra é **ter materiais pedagógicos concretos** pra que a gente consiga trabalhar melhor com essas crianças né? que infelizmente ainda é muito escasso nas escolas né? ”

As professoras apontam para dificuldades nas adaptações de atividades por falta de apoio, materiais pedagógicos e singularidades do TEA. Entre as tentativas e intenção de adaptação de atividades, a professora 1 sintetiza um conjunto de dificuldades enfrentados. A mesma se depara com características singulares aos alunos com TEA, como aponta Camurça (2022), o que dificulta adaptar atividades funcionais “*para os diferentes níveis de compreensão*”, e para “*muitas crianças que não conseguem verbalizar, se expressar*”.

O TEA é uma condição que afeta diretamente na capacidade de comunicação DSM-V (2014), e diante dessa condição, a professora 1 afirma que exige de o professor ter a capacidade de conexão com o “*mundo*” dessa criança com TEA, condição que afeta diretamente na capacidade de comunicação DSM-V (2014). A fala da professora se alinha ao pensamento de Mendes (2010), que considera o professor o principal mediador das interações entre crianças com ou sem necessidades educacionais, o que reflete para a importância da escuta nesses processos de inclusão escolar.

Entretando, pode-se observar que na realidade prática da professora, a falta de recursos, onde “*o professor tem que se virar nos trinta para confeccionar*” e falta de “*apoio a inclusão*”, limitam para o ideal pedagógico.

A professora 2 também foca na falta de “*apoio*” e “*materiais pedagógicos*” para que seja possível desenvolver atividades adaptadas e com recursos adequados de modo a contribuir para aprendizagem e desenvolvimento das crianças com TEA. O cérebro autista em algumas pessoas com TEA processa as informações recebidas por meio de imagens visuais de acordo com Grandin (2015), portanto, o uso de “*materiais pedagógicos*” se torna um recurso essencial no seu processo de aprendizagem, onde ao ser negado ou escasso, assim como a falta de

“apoio”, é descumprido a oferta e garantia de recursos de acessibilidade em todos os seus aspectos, conforme previsto pela LBI (2015), assim como o acesso à educação plena e inclusiva.

Outra questão de muita relevância mencionada pela professora 2, é o fato de “*metade da turma têm o espectro autista*”. A fala da professora aponta para a possibilidade de a mesma não conseguir oferecer e garantir uma atenção individualizada para essas crianças, estando em concordância com Mota (2020) ao demonstrar através da sua fala, uma realidade escolar que ainda estar caminhando para efetivar de fato a inclusão. Observa-se que dentro desse processo de adaptação escolar, com integração de crianças em salas de aula a todo custo, sem devidos recursos e organização estrutural, os alunos com TEA e educadores se tornam as maiores vítimas desse processo, Mota (2020).

Portanto, as falas de ambas as professoras convergem em relação às muitas barreiras existentes para a realização de adaptações e usos de recursos diversos e adequados que não são disponibilizados. Essa realidade vivenciada no contexto escolar representa a negação do direito de uma educação básica adequada, de modo que contribua para a independência e melhoria de qualidade de vida para a criança autista através de apoios necessários, assim como seu desenvolvimento integral, LDB (nº 9.394/1996).

3.2.3 Relação entre professor x aluno com TEA e colegas de classes

A qualidade da relação estabelecida entre professor, aluno com TEA e colegas de turma constitui elemento central para a efetivação da inclusão escolar. O modo como o docente organiza interações, media conflitos, promove vínculos afetivos e estimula a participação do aluno autista reflete diretamente na construção de um ambiente escolar acolhedor, seguro e propício ao desenvolvimento. Neste tópico, analisam-se as estratégias adotadas pelas professoras para favorecer essas relações, destacando-se nas falas os pontos que merecem maior atenção por expressarem atitudes pedagógicas, afetivas e inclusivas fundamentais ao processo educativo.

As professoras expressaram suas compreensões conforme segue:

Prof. 1: “Bom, uma das estratégias mais eficazes acho que na educação infantil é uso em sala de aula de atividades em grupos para **promover essa interação e comunicação entre os alunos**. Sempre orientando os colegas a interagirem de **forma respeitosa e acolhedora** com os alunos autistas. Eu **escolho temas de interesse do aluno** para explicar determinados assuntos, por exemplo, tem alguns alunos que gostam muito de dinossauros, outros gostam de carros, de super-heroi, então isso chama atenção deles, então trabalho aquele tema em cima do que eles mais gostam para facilitar até a concentração e entendimento. Então **atividades lúdicas**, brincadeiras, atividades de arte, música e movimentos eles gostam bastante e **o recurso visual** também como cartões, imagens, sinais na explicação do conteúdo”.

Prof. 2: “É, umas das coisas que eu tenho observado e que tem feito grande diferença dentro da sala de aula, é **a questão afetiva** né, o professor é, passar para o aluno que ali é **um ambiente que ele pode se sentir à vontade**, que ele é **amado**, que ele é **compreendido** naquele ambiente, é, isso deixa a criança muito mais à vontade para interagir tanto com o professor quanto com os colegas. Mostrando a essa criança aos poucos na prática, nas atividades do dia a dia, que ela consegue desenvolver determinadas atividades é, e aí a questão de socialização né? procurar né? fazer com que essa criança sempre esteja perto de outras crianças né? A gente percebe que elas têm preferências né? acho que todas elas no geral, mas a gente percebe que **os autistas eles têm determinadas preferências** por determinadas crianças, e aí a gente procura sempre deixar essas crianças onde elas se sintam mais à vontade né? **Procurar deixar elas juntas**, é, colocar atividades para elas fazerem juntas, e ela se sentindo mais à vontade no ambiente e com outras crianças né? ela consegue desenvolver melhor essas atividades. Então assim, a questão afetiva eu tenho percebido que é muito importante pra tranquilidade dessas crianças e pra que ela se sinta mais segura”.

As respostas das professoras demonstram práticas docentes direcionadas para o acolhimento, individualidade e intervenção pedagógica para sua relação com o aluno autista e colegas de turma.

A professora 1 enfatiza o uso de “*atividades em grupos*”, o que aprecia para maiores interações do aluno com TEA com as demais crianças típicas. Tal ação converge com Mota (2020) ao afirmar que a interação da criança com parceiros da mesma idade contribui para construir suas relações sociais. Ademais, a professora 1 ainda se apropria de “*temas de interesse do aluno*” como meio que possibilita para interação social e desenvolvimento pleno da criança com TEA. A relação da professora com seus alunos, em específico com TEA, destaca para uma relação docente coerente com uma pedagogia que respeite a criança, suas dificuldades, habilidades e diversidade, como afirma Mota (2020).

A professora 2 destaca a importância da “*questão afetiva*”. Sua percepção se alinha com de Camurça (2022), onde através da sua relação afetiva com o aluno com TEA, ela contribui para o aluno se sentir valorizado e contribui para ele se sentir motivado para participação de atividades. O cuidado da professora 2 em proporcionar um “*ambiente que ele pode se sentir à vontade*,” direciona para o desenvolvimento da confiança e autonomia da criança com TEA, o que valoriza e proporciona para sua capacidade de interação social e desenvolvimento integral.

Portanto, as professoras apresentam através de suas relações com aluno, usar estratégias de inclusão de modo que contribua para desenvolver a aprendizagem através das interações que a criança com TEA pode estabelecer com adultos (professor) e seus pares (crianças). As concepções das docentes demonstram facilitar para essa relação de forma que o aluno se torne o sujeito ativo e participativo do seu próprio desenvolvimento.

3.2.3.1 A participação da família no processo de inclusão

A família é o primeiro e mais importante núcleo de socialização da criança. É nesse ambiente que se formam as bases emocionais, cognitivas e sociais que influenciam diretamente sua relação com o mundo. No caso das crianças com TEA, esse papel é ainda mais decisivo, pois a família constitui o principal ponto de apoio para o desenvolvimento da comunicação, da autonomia e da aprendizagem. Assim, quando há parceria efetiva entre família e escola, cria-se uma rede de apoio que fortalece o processo de inclusão e possibilita uma intervenção mais humanizada e coerente com as necessidades da criança.

Na mesma perspectiva, Baptista e Bosa (2002) enfatiza a contribuição do envolvimento familiar com a escola para a superação das dificuldades e ampliação de potencialidades individuais da criança. Isso significa que, quando a escola e a família compartilham informações e experiências, o desenvolvimento da criança tende a ser mais estável e contínuo.

Nesse contexto, compreender como se estabelece a comunicação entre esses dois espaços, família e escola é fundamental para avaliar a efetividade da inclusão escolar de alunos com TEA. Buscou-se, portanto, identificar como ocorre essa comunicação, e de que maneira os familiares são incentivados para participarem do processo educativo da criança, a partir das entrevistas realizadas com as professoras.

As professoras expressaram suas concepções da seguinte forma:

***Prof. 1:** " Então para incentivar a participação das famílias dos alunos com TEA, uma das maneiras é a **comunicação constante e acolhedora**. Eu sempre tenho esse diálogo com os pais, falo como foi o dia deles, tenho essa comunicação pelo whatsapp. Nós, professores aqui da escola, temos um grupo com os pais, **utilizamos agenda escolar, bilhete**, temos grupo online para ter essa troca frequente. Eu sempre **convido os pais para participar de algumas atividades escolares** para estarem presentes nas festas das escolas e nos projetos. Então, a relação com a **metodologia**, **converso** com eles como eu **utilizo em sala de aula** e dou espaço **para eles darem sugestões** e contar também como é o aluno em casa, como é sua rotina, isso ajuda bastante a gente ter entendimento e conhecer mais o aluno. Aqui também na escola tem o plantão escolar e eles são bem participativos, tem essa troca positiva com os pais.*

***Prof. 2:** "Bom essa parte de incentivar as famílias, é, a **gente tem a equipe escolar** que sempre está em comunicação com as famílias e a gente também procura sempre incentivar no sentido mesmo verbal, de estar próximo, sempre está **perguntando como é que essas crianças estão em casa**, se a família percebe num é mudanças significativas nessas crianças. E aí, a gente sempre procura ter essa relação mais próxima né? Procura entender também essas famílias né? Porque a gente percebe que tem muitas famílias que são muito inseguras com relação a essas crianças, então a gente procura deixar essas famílias mais a vontade sabe, para que elas consigam também se abrir, falar das suas dificuldades num é, para que, é, essa é uma via de mão dupla né? A escola, e a família juntas. Então **há momentos dentro da escola, dentro da sala de aula que as famílias muitas vezes participam**, e a estratégias né? As formas que a gente incentiva é, conversar,*

procurar deixar essas famílias mais à vontade, algumas reuniões que são esporádicas, talvez deveríamos ter mais com frequência, mas é isso”.

As falas das professoras mostram o quanto a comunicação com as famílias é percebida como algo essencial dentro do processo de inclusão. A Professora 1 destaca a importância de manter uma “*comunicação constante e acolhedora*”, demonstrando cuidado e atenção para com os familiares das crianças com TEA. Sua fala mostra que ela busca construir um relacionamento de confiança, abrindo espaços para que os pais compartilhem informações sobre o comportamento e a rotina das crianças em casa. Esse tipo de troca é fundamental, pois o professor passa a compreender melhor as particularidades de cada aluno, podendo adaptar as práticas pedagógicas às suas reais necessidades.

A fala da Professora 1 também revela uma postura sensível e humanizada, que compreende a parceria escola–família como algo que vai além de uma exigência institucional, quando ela afirma sobre sua metodologia que “*converso com eles como eu utilizo em sala de aula*” e dar “*espaço para eles darem sugestões*” demonstra uma prática baseada na escuta e no respeito mútuo. Esse tipo de atitude está em sintonia com o que Mota (2020) defende, ao destacar que a comunicação empática e a escuta ativa entre professor e família fortalecem o vínculo e promovem uma inclusão mais efetiva, pois permitem compreender a criança para além do contexto escolar.

A Professora 2, por sua vez, amplia essa visão ao demonstrar em sua fala que a relação escola e família é o pilar do desenvolvimento do aluno com TEA ao se preocupar em “*ter essa relação mais próxima*”. Sua fala mostra um olhar sistêmico e maduro sobre o tema, reconhecendo que a inclusão só acontece plenamente quando há cooperação e divisão de responsabilidades. Essa perspectiva dialoga com o pensamento de Vigotski (2022), que explica que o desenvolvimento da criança é resultado das interações sociais estabelecidas em ambientes complementares, como a família e a escola, os quais se influenciam mutuamente no processo formativo.

Além disso, a Professora 2 demonstra compreender que a comunicação precisa ser mais do que apenas uma troca de informações, mas procura entender o lado das “*famílias que são muito inseguras com relação a essas crianças*”, assim como “*falar das suas dificuldades*.” Portanto a professora reconhece que a escola pode desempenhar papel fundamental como suporte educativo e emocional através da sua comunicação empática e acolhedora como família, estando alinhado à concepção de Baptista e Bosa (2002) que além de fortalecer a relação entre escola e família, também contribui para a inclusão escolar e o desenvolvimento integral da criança. Essa visão evidencia o compromisso docente com um trabalho inclusivo de

verdade, em que todos os envolvidos caminham juntos em busca do mesmo objetivo: o desenvolvimento integral da criança com TEA.

De modo geral, as professoras reconhecem que a comunicação com a família é indispensável para o sucesso da inclusão. No entanto, ainda é possível perceber que muitas dessas iniciativas partem do empenho individual de cada docente, o que mostra que o diálogo precisa ser fortalecido de forma mais institucional. Como ressalta Mendes (2006), a inclusão só se torna efetiva quando há um compromisso sistêmico que envolva políticas públicas, gestão escolar e práticas pedagógicas integradas, garantindo que o diálogo e a cooperação não dependam apenas da boa vontade de cada professor, mas façam parte da cultura escolar.

3.2.3.2 Envolvimento familiar no processo escolar

A participação da família no processo educativo é essencial para a efetivação da inclusão escolar, especialmente quando se trata de crianças com TEA. Contudo, compreender como as famílias se envolvem, quais são suas dificuldades, e como professoras e mães percebem essa relação, é fundamental para identificar lacunas e necessidades ainda não atendidas. Neste tópico, apresentam-se inicialmente as percepções das professoras e, em seguida, as respostas das mães, que evidenciam desafios associados à comunicação, ao apoio pedagógico e às condições estruturais da escola.

As professoras expressaram suas percepções da seguinte forma:

Prof. 1: *“No momento eu não enfrento tantas dificuldades. Sempre tem essa comunicação, essa interação em relação aos alunos né? como é, nós enfrentamos mais no início do ano quando eles chegam na escola para se adaptarem às rotinas, é, mais os pais que no momento eu acompanho os alunos estão bem”.*

Prof. 2: *“Na minha turma específica, eu não tive dificuldades de comunicação com os familiares, tudo muito tranquilo, o que a gente precisa conversar conversa, mas eu não enfrentei dificuldade com os familiares não”.*

As falas das professoras mostram que, de modo geral, a relação com as famílias tem ocorrido de forma tranquila e positiva. A fala “*início do ano*” descrita pela Professora 1, é um período em que as famílias também estão se ajustando às demandas da escola e ao comportamento das crianças no novo ambiente, o que é esperado e natural no contexto da Educação Infantil.

A tranquilidade relatada pelas docentes indica que a escola conseguiu estabelecer um canal de diálogo funcional com as famílias, ao refletir na fala da prof. 2 “*tudo muito tranquilo*”, o que demonstra um avanço importante na construção de um ambiente inclusivo.

Contudo, o fato de não enfrentarem grandes dificuldades pode também sugerir que a comunicação se mantém em um nível mais superficial, restrita à troca de informações sobre rotina e comportamento, e não necessariamente voltada à participação efetiva dos pais nas decisões e planejamentos pedagógicos.

Esse tipo de envolvimento, ainda que positivo, precisa evoluir para uma relação de parceria ativa, em que a família não apenas receba informações, mas também seja ouvida e participe do processo educativo. Mota (2020) ressalta que o fortalecimento do vínculo entre escola e família é essencial para a inclusão, pois é por meio do diálogo e da colaboração que se constroem estratégias pedagógicas mais coerentes com as necessidades da criança com TEA. Assim, para que essa relação se torne mais profunda, é necessário que a escola crie espaços de diálogo que ultrapassem o caráter informativo, permitindo que os pais contribuam com percepções, sugestões e experiências do cotidiano familiar.

De modo geral, as professoras demonstram empatia e abertura para manter o contato com os pais, o que é fundamental para fortalecer a confiança entre as partes. Essa postura acolhedora e comunicativa, mesmo que ainda precise ser mais estruturada, mostra que há um terreno fértil para consolidar uma relação de corresponsabilidade no acompanhamento das crianças com TEA.

As mães também compartilharam suas percepções sobre o envolvimento com a escola e os desafios enfrentados no acompanhamento do desenvolvimento dos filhos:

Mãe 1: *Então, são vários desafios né? comunicação, a escola com a família, que às vezes não tem essa comunicação né? o acesso a recursos que teria que ter como terapeutas, professoras especializadas, também não tem, a adaptação curricular, que eu vejo a grande necessidade de ter atividades, professores, tudo adaptados, não só no papel, mas eu também não vejo né? treinamento de professores, eu também não vejo né? os professores eu digo por experiência própria os professores não são adaptados para cuidar de crianças no TEA, são estudantes de técnico de enfermagem que não tem curso para trabalhar com crianças com TEA, eles são jogados lá e eles vão aprendendo na prática, mas eles não tem a teoria, a teoria eles vão aprendendo lá, eles vão na prática e eu gostaria que como mãe né? que tivesse esse treinamento, esse curso para que os profissionais que fosse trabalhar com essas crianças, a profissional de apoio fosse também, é, tivesse um pouquinho de instrução sobre do que é o TEA, sobre o que é o TDAH e sobre qualquer outra deficiência que a escola recebe”.*

Mãe 2: *“É a questão da escrita para o desenvolvimento dele, ele não pega com a mãozinha normal, ele pega com a mão fechada o lápis ou coleção, e ele tem dificuldade entendeu na escrita. E isso às vezes prejudica, porque não tinha ninguém para ajudar ele nas atividades da escola né? e a professora também tem essa comunicação de falar né? das dificuldades né dele”.*

As falas das mães trazem um olhar mais crítico sobre o envolvimento familiar e revelam que, apesar de haver algum nível de comunicação com a escola, ainda existem falhas estruturais

e carências que dificultam o processo de inclusão. A primeira mãe expõe de maneira muito clara sua insatisfação, ao se referir à troca de comunicação com a escola ao afirmar que “*não tem essa comunicação*”, onde seu relato mostra uma preocupação genuína também com a qualidade do atendimento e com a necessidade de profissionais mais capacitados para lidar com as diferentes formas de comportamento e aprendizagem.

Essa fala revela não apenas a necessidade de aprimoramento técnico por parte da escola, mas também o desejo de que as famílias sejam incluídas como parceiras no processo de formação e acompanhamento das práticas educativas. Ao pedir que os profissionais tenham “*curso para que os profissionais que fosse trabalhar com essas crianças*”, a mãe ainda evidencia que a ausência de preparo dos docentes e dos profissionais de apoio afeta diretamente a qualidade da relação entre escola e família. Conforme Camurça (2022), a inclusão efetiva só se concretiza quando existe a combinação entre formação técnica e sensibilidade humana, pois a empatia e o acolhimento são elementos indissociáveis da prática educativa inclusiva.

A fala da segunda mãe, por sua vez, traz uma preocupação mais prática, voltada para as dificuldades que o filho enfrenta nas atividades de escrita. Sua observação sobre não ter “*ninguém para ajudar ele nas atividades*”, demonstra a importância da presença de profissionais de suporte na sala de aula, capazes de auxiliar nos momentos de maior necessidade.

Além disso, mostra como a ausência de apoio pedagógico adequado também impacta a família, que se sente limitada em acompanhar o processo escolar. Grandin (2015) reforça que a aprendizagem de pessoas com autismo requer um ambiente estruturado, previsível e apoiado por profissionais preparados, uma vez que o excesso de estímulos e a falta de acompanhamento podem comprometer o desenvolvimento das habilidades cognitivas e emocionais.

Esses relatos revelam que, para muitas famílias, o envolvimento escolar ainda é marcado por desafios que vão além da comunicação. Eles envolvem questões estruturais, formativas e pedagógicas que precisam ser enfrentadas para que a parceria entre escola e família seja realmente equilibrada. De modo geral, ao comparar as percepções das professoras e das mães, percebe-se que ambas reconhecem a importância da parceria entre escola e família, mas a vivência prática dessa relação ainda apresenta lacunas significativas.

Enquanto as docentes veem uma comunicação tranquila e sem grandes obstáculos, as mães apontam falhas mais internas, como a falta de uma comunicação mais profundo, falta de preparo profissional e de apoio pedagógico especializado. Essa diferença de percepções mostra que a escola e a família podem estar vivenciando o mesmo processo de inclusão sob óticas

distintas: para os professores, a rotina parece estável; para as famílias, há carências que precisam ser reconhecidas e resolvidas.

Segundo Vigotski (2022), o desenvolvimento da criança é resultado das interações sociais e das mediações realizadas pelos adultos que a cercam. Assim, quando a família e a escola atuam de forma colaborativa, ampliam-se as possibilidades de aprendizagem e de superação das barreiras impostas pelo ambiente. De forma complementar, Baptista e Bosa (2002) afirmam que o envolvimento familiar é uma via de mão dupla, na qual escola e família aprendem mutuamente, compartilhando experiências e construindo estratégias que favorecem o desenvolvimento integral da criança.

Portanto, o envolvimento familiar no processo escolar vai muito além da presença em reuniões ou eventos. Ele exige um diálogo contínuo, formação de profissionais preparados e espaços de escuta real para as famílias. Fortalecer essa parceria é fundamental para que a escola se torne, de fato, um lugar de pertencimento e de crescimento integral para as crianças com TEA.

3.2.4 Expectativas e percepções sobre o desenvolvimento da criança

Compreender as expectativas e percepções acerca do desenvolvimento da criança com TEA é essencial para avaliar como a inclusão escolar tem se concretizado no cotidiano pedagógico e familiar. A forma como professores e familiares observam, interpretam e valorizam o progresso dessas crianças reflete diretamente as concepções que possuem sobre aprendizagem, desenvolvimento e potencial humano. Mais do que mensurar avanços acadêmicos, trata-se de reconhecer conquistas afetivas, sociais e comunicativas que, muitas vezes, representam significativos marcos de autonomia e participação.

O desenvolvimento de uma criança com TEA não segue um padrão linear, mas se manifesta de modo singular e dinâmico. Essa perspectiva é corroborada por Vigotski (2022), ao apontar que a deficiência da criança com TEA não significa o não-desenvolvimento, onde propõe para um desenvolvimento que se realiza de maneiras diferentes, sendo compensado de modo social e culturalmente. Nesse sentido, o olhar sensível do professor e o apoio contínuo da família tornam-se fatores determinantes para que o aluno avance em seu próprio ritmo, respeitando suas particularidades e celebrando cada pequena vitória.

De acordo com Grandin (2015), compreender o autismo requer uma mudança de paradigma: é preciso deslocar o foco das limitações para as potencialidades, reconhecendo que cada criança possui um modo próprio de perceber e reagir ao mundo. Quando a escola e a família compartilham esse entendimento, criam um ambiente emocionalmente seguro que

estimula a aprendizagem e a socialização. Essa visão é reforçada por Camurça (2022), ao afirmar que o desenvolvimento da criança com TEA depende de “intervenções planejadas, e também afetivas, baseado na observação de suas necessidades e capacidades individuais.

Portanto, analisar as expectativas e percepções de professores e familiares acerca do progresso da criança autista permite compreender não apenas o impacto das práticas pedagógicas, mas também o sentido que a inclusão assume em suas trajetórias de vida. Esse diálogo entre escola e família revela o quanto o reconhecimento dos avanços por menores que pareçam, fortalece a autoconfiança da criança e reafirma a importância da inclusão como processo contínuo de valorização da diversidade humana.

Assim, o presente tópico busca identificar as percepções das professoras e das mães quanto aos avanços observados no desenvolvimento das crianças com TEA durante o processo de escolarização, evidenciando suas expectativas, esperanças e desafios diante da experiência inclusiva vivenciada.

As professoras relataram suas experiências e compreensões conforme descrito a seguir:

***Prof.1:** “Bom, essa relação é de suma importância, é o pilar do desenvolvimento do aluno né? a parceria colaborativa e podemos dividir eu acredito em três pilares, a primeira a **comunicação**, que ela deve ser claro, **frequente e acolhedora**, a segunda, a **cooperação**, o professor e as famílias atuarem juntos na busca de soluções **adaptando as atividades e rotinas**, e a terceira a **corresponsabilidade** né? no processo de inclusão não depende apenas da escola ou só da família, mas no **esforço conjunto**, então essa parceria ativa pra trazer o desenvolvimento e pra fazer a diferença também no ensino aprendizagem”.*

***Profa. 2:** “Pra mim, é uma **via de mão dupla** né? se a família tiver distante, a escola fica limitada né? se a família tiver todo empenho mas a equipe escolar for negligente, também dificulta para essa criança, então assim, a relação professor e família né? professor, escola, família, é essencial né? o professor entra com seu conhecimento pedagógico, é, a **afetividade** como eu falei que considero muito importante com essas crianças e com essas famílias, então assim, é a **família de um lado e o professor do outro. Os dois sempre se comunicando**, sempre falando dos ganhos dessas crianças, também quando não há, sempre essa **comunicação** para tentar melhor, isso é essencial”.*

A fala da Professora 1 demonstra uma visão sistêmica e reflexiva sobre o papel compartilhado entre professores e famílias. Ao organizar sua concepção em três pilares, “comunicação”, “cooperação” e “corresponsabilidade”, ela expressa um entendimento coerente com as discussões sobre a necessidade de reformas e articulação institucional para a inclusão no Brasil, como aponta Mendes (2006) no debate sobre a radicalização e os desafios da inclusão escolar.

Essa perspectiva reforça a ideia de que a aprendizagem se fortalece em ambientes participativos, nos quais a escuta e o diálogo são práticas permanentes. A professora também evidencia uma preocupação com o acolhimento, elemento que, segundo Camurça (2022), é

central quando se pensa políticas e práticas de inclusão que priorizem o respeito às singularidades e o acolhimento na escola.

A Professora 2 complementa essa visão ao destacar que a relação entre escola e família é uma “*via de mão dupla*”, demonstrando consciência sobre a interdependência entre os contextos educativo e familiar. Sua fala remete à concepção de desenvolvimento ocorrendo em interação social, conforme a perspectiva sócio-histórica de Vigotski (2022) isto é, o avanço da criança se dá na mediação e na cooperação entre sujeitos. Quando a docente enfatiza a “*afetividade*” e necessidade de “*sempre se comunicando*” com a família, ela reconhece que o avanço do aluno com TEA de acordo com Baptista e Bosa (2002), depende da mediação sensível e da parceria contínua entre os envolvidos.

Do mesmo modo, as mães descreveram suas percepções e sentimentos sobre o desenvolvimento e acompanhamento escolar das crianças com TEA:

Mãe 1: “*Eu acho que não, não, porque eu vejo que **não é incluído** pelos colegas. Nas atividades ela tem acompanhamento, dentro da sala de aula sim, mas eu vejo uma **necessidade** de algumas coisas, muito, ter principalmente **mais acompanhamento** na escola, ter terapeutas, ter outras formas de **estimular** a criança a **gostar** daquele **ambiente escolar** né? E assim ter melhor desenvolvimento né, é sobre isso*”.

Mãe 2: “*Eu fico alegre né? pela a escola, pelo **acolhimento** que eles tem pelo o meu filho né? as merendeiras, as professoras, direção, eles dão muito **carinho** e atenção para meu filho, isso é bom para um desenvolvimento de uma criança né? em forma de carinho, e eu primeiramente sou grata a Deus e grata a escola por esse **desenvolvimento** do meu filho que ele tá tendo **muito rápido**, até elas tavam dizendo que ele tá tendo um desenvolvimento muito rápido, e ele interage com as crianças, ele **brinca**, antigamente ele não **interagia**, agora ele interage, brinca, sabe de todos os nomes dos coleguinhas ele sabe, muito bom, muito bom mesmo*”.

As falas das mães revelam um olhar concreto sobre o cotidiano e sobre as expectativas quanto à evolução dos filhos. A mãe 1 evidencia uma percepção crítica, ao observar que a criança, embora “*nas atividades ela tem acompanhamento*”, ainda enfrenta barreiras sociais entre os colegas. Essa observação aponta para a necessidade de ampliar o foco da inclusão para além das práticas pedagógicas, como Mota (2020) contribui, é importante abranger também a dimensão relacional, na interação social e no contexto escolar mais amplo para a inclusão escolar.

Além disso, a primeira mãe ainda reforça a relevância e necessidade de “*estimular a criança a gostar daquele ambiente escolar*” e por conseguinte ter “*melhor desenvolvimento*”. O entendimento da mãe se encontra em conformidade com Cunha (2012), que salienta que a escola por ser um ambiente novo, pode deixar a criança autista desconfortável e intimidada. Ademais, o autor ainda realça que é importante que a escola transmita para o aluno com TEA a

segurança de que ele estará conquistando um ambiente novo de modo que será bem recebido, sendo um ambiente com estímulos tanto afetivos, como sensoriais e cognitivos, de modo que contribua para seu desenvolvimento.

A Mãe 2, por sua vez, expressa satisfação com o progresso do filho e destaca o papel do acolhimento e da afetividade no desenvolvimento da criança. Sua fala, permeada por gratidão, evidencia o poder transformador das relações humanas no ambiente escolar. A sua fala a respeito de que o seu filho “*interage com as crianças*”, descreve um avanço significativo nas competências sociais, que são determinantes para o aprendizado global. Essa dimensão afetiva é valorizada por Cunha (2012) em dar maior ênfase no processo de desenvolvimento para aquisição de habilidades sociais e autonomia do que dar maior prioridade para a capacidade acadêmica focada no aluno com TEA.

Em conjunto, as falas revelam que o progresso dos alunos com TEA está intrinsecamente ligado à qualidade da parceria entre escola e família, bem como à capacidade da instituição de oferecer suporte afetivo e pedagógico contínuo. Em síntese, o conjunto das falas permite afirmar que as expectativas sobre o progresso dos alunos com TEA se constroem no equilíbrio entre afeto, comunicação, cooperação e corresponsabilidade. Percebe-se que a aprendizagem se torna mais significativa quando professores e famílias atuam de forma complementar, reconhecendo-se como parceiros de um mesmo processo.

A postura reflexiva das professoras e o envolvimento das mães apontam para um cenário em que há disposição mútua e reconhecimento da importância do trabalho colaborativo. Entretanto, o avanço pleno exige políticas escolares que institucionalizem essa cooperação, conforme aponta o art.27 da LBI. Portanto, de um lado, as docentes destacam a importância da parceria entre escola e família como eixo estruturante da aprendizagem; de outro, as mães revelam tanto os avanços obtidos quanto as dificuldades ainda existentes para alcançar uma inclusão integral.

3.2.4.1 Percepção sobre formação continuada para inclusão e permanência escolar

A formação docente é um dos pilares fundamentais para a efetivação da inclusão escolar, especialmente quando se trata de crianças com TEA. A maneira como o professor compreende o autismo, adapta suas práticas e responde às necessidades específicas dos alunos depende diretamente de sua trajetória formativa, tanto inicial quanto continuada. Assim, compreender como as professoras percebem sua própria formação e quais lacunas identificam nesse processo é essencial para avaliar os limites e as possibilidades da inclusão e da permanência escolar no contexto analisado.

Neste tópico, apresentam-se as reflexões das docentes sobre as oportunidades (ou ausência delas) de formação especializada, bem como os impactos desse preparo em sua prática pedagógica.

As professoras apresentaram suas reflexões e entendimentos da seguinte maneira:

Profa. 1: “*A formação aqui na instituição que eu trabalho ou na SEMEC eu não recebi, mas depois que me formei fiz a especialização em atendimento educacional especializado, e foi o que me ajudou bastante em sala de aula, então trouxe muito conhecimento que eu não tive na formação inicial*”.

Profa. 2: “*Não, não recebi nenhuma formação específica, nem quando a gente tá na graduação, a gente ver algumas especificidades do autismo, mas não há assim uma formação, não tive formação mais específica sobre o espectro autista, mas desejo ter essa formação, fazer uma especialização que aborda mais profundamente sobre o autismo*”.

As falas das professoras evidenciam um ponto importante no debate sobre a inclusão e a permanência escolar de alunos com TEA: a carência de formação docente adequada, ambas reconhecem que o preparo recebido durante a formação inicial foi insuficiente para lidar com as demandas específicas desses alunos, o que demonstra uma lacuna recorrente nas políticas de formação de professores no Brasil.

A Professora 1 menciona que apenas após realizar uma “*especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE)*”, sentiu-se realmente capacitada para atuar de forma mais assertiva em sala de aula. Essa fala revela que o processo de qualificação docente é decisivo para o êxito da inclusão escolar consoante a isso, Santos (2017), o professor deve se atribuir de conhecimentos específicos para lidar com comportamento da criança com TEA, uma vez que o conhecimento teórico aliado à prática pedagógica permite compreender as singularidades do autismo e planejar estratégias que favoreçam o desenvolvimento de cada aluno.

A Professora 2 expressa a necessidade e desejo de “*fazer uma especialização*” para aprofundar seus estudos. Sua percepção direciona para o reconhecimento da importância da formação continuada para o aprimoramento de sua prática. Estando em acordo com o que defende Mendes (2010), ao afirmar que a formação continuada é um dos pilares da educação inclusiva, pois é a partir dela que o professor adquire segurança, sensibilidade e competência para construir práticas pedagógicas mais eficazes.

Dessa forma, as falas das docentes revelam um compromisso ético e profissional com a inclusão, mas também denunciam a ausência de políticas institucionais consistentes que assegurem a formação continuada como parte da prática docente. A falta dessa preparação específica compromete diretamente a qualidade da permanência dos alunos com TEA na escola, pois, sem professores capacitados, a inclusão corre o risco de se limitar à matrícula formal, sem efetiva aprendizagem e desenvolvimento.

3.3 DESAFIOS FAMILIARES E PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO

A família da criança com TEA exerce papel essencial no processo de inclusão escolar, constituindo o primeiro e mais duradouro ambiente de aprendizagem e apoio emocional. Mais do que um espaço de cuidado, o lar se configura como um núcleo de estímulo, compreensão e fortalecimento, capaz de influenciar diretamente o desenvolvimento social, comunicativo e cognitivo da criança. Entretanto, essa participação é permeada por desafios diversos, sejam emocionais, sociais e institucionais que refletem tanto as barreiras impostas pelo sistema educacional quanto as exigências particulares do autismo.

Vigotski (2022) destaca que o desenvolvimento da criança é moldado desde os primeiros dias pela interação constante com o meio social, o qual atua não apenas como condição, mas como fonte essencial de seu crescimento e aprendizagem. Além disso, Grandin (2015) observa que “o apoio emocional e a aceitação familiar são fatores determinantes para o desenvolvimento da autonomia e da autoestima da criança com autismo”. Quando essa rede de apoio se fragiliza, seja pela ausência de informação, seja pela falta de suporte institucional, o processo de inclusão tende a se tornar mais árduo e desigual.

Dessa forma, esta subseção busca compreender as experiências, percepções e expectativas das famílias diante da inclusão escolar de seus filhos com TEA, identificando os principais desafios enfrentados, as estratégias de enfrentamento utilizadas e as perspectivas de melhoria apontadas pelas mães entrevistadas. A partir dessas vozes, pretende-se ampliar a compreensão sobre o papel da família como agente fundamental na efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva e humanizadora.

3.3.1 Dificuldades e desafios enfrentados pela família

A compreensão dos desafios enfrentados pelas famílias de crianças com TEA é essencial para analisar o processo de inclusão escolar em sua totalidade. As percepções parentais revelam como a escola tem respondido ou deixado de responder às necessidades educacionais dos alunos, ao mesmo tempo em que evidenciam lacunas estruturais, comunicacionais e pedagógicas que impactam diretamente o desenvolvimento da criança e a participação da família no cotidiano escolar.

A seguir, apresentam-se as observações feitas pelas mães:

*Mãe 1: “Eu não vejo inclusão e nem aprendizado, mas o que acontece lá não fica claro, por que tem que **existir** esse **diálogo** entre pais e professores **semanalmente** para que a gente tenha esse **feedback** do que tá acontecendo, então como eu não tenho eu não posso dizer, o que eu posso dizer ‘é do que eu vejo em casa, então eu não vejo esse processo’”.*

Mãe 2: “Com Certeza, os **professores** têm **contribuído** né? no processo da **inclusão** do meu filho né? do **aprendizado** do meu filho com certeza, ele **aprendeu muito** com elas, ele **aprendeu muito**”.

As falas das mães evidenciam percepções distintas sobre a inclusão escolar dos seus filhos autistas, mas ambas trazem reflexões valiosas sobre os desafios enfrentados nesse processo. A primeira mãe revela um sentimento de frustração e distanciamento em relação à escola, apontando a falta de “*diálogo*” como um dos principais obstáculos para acompanhar o desenvolvimento do seu filho, onde ela afirma não ver “*inclusão*” e nem “*aprendizado*” da sua criança. Sua fala demonstra que, sem uma comunicação efetiva e frequente, as famílias acabam ficando à margem do processo educativo, sem compreender plenamente o que está sendo realizado em sala de aula.

A falta de diálogo apontado pela mãe, revela a fragmentação da não existência de uma comunicação funcional e efetiva da escola. Glauce (2025), espelha que é vital existir na prática encontros periódicos entre a família atípica e a equipe multiprofissional, para que seja possível ter fortalecimento dos laços, elaboração de novas metodologias e enfrentamento dos desafios em conjunto. Ademais, Stravogiannis (2024), aponta que a comunicação entre família e escola, além de facilitar para o compartilhamento de informações sobre o desenvolvimento da criança, contribui para que ambos fiquem cientes do seu progresso, suas necessidades e para novas estratégias de aprendizagem.

Essa prática além de contribuir para a criança autista, corrobora para a construção e fortalecimento de confiança, segurança e sentimentos de satisfação familiar a respeito do processo de inclusão e desenvolvimento do seu filho autista no ambiente escolar. Por outro lado, a segunda mãe apresenta uma percepção mais positiva e satisfatória, ressaltando o empenho dos professores e reconhecendo o avanço do seu filho. Sua fala demonstra que o olhar sensível e o envolvimento dos docentes fazem diferença na trajetória escolar, onde as professoras têm “*contribuído*” para a “*inclusão*” e “*aprendizado*” do seu filho com TEA. Tal contribuição no contexto da educação inclusiva, de acordo Santos (2017), só é possível a partir da consciência da escola, de que o trabalho pedagógico deverá ser permeado numa proposta de personalização do ensino.

Para mais, Baptista e Bosa (2002), enfatizam que conviver com o autismo envolve abdicar de uma só forma de ver o mundo, e para que haja contribuição nesse contexto, a escola precisa pensar e agir de formas múltiplas. Portanto, esse relato reflete que quando o vínculo mútuo entre escola e família é pautado na empatia e no acompanhamento próximo, o processo inclusivo se torna mais significativo e humanizado.

Ao observar as duas perspectivas, percebe-se que a principal dificuldade das famílias não está apenas nas barreiras pedagógicas, mas na qualidade da relação estabelecida com a escola. Enquanto uma mãe sente falta de transparência e de acompanhamento, a outra reconhece o esforço e o compromisso dos profissionais. Essa diferença de experiências evidencia que a inclusão depende, em grande parte, da postura institucional e da forma como a escola se organiza para acolher, comunicar e envolver as famílias de maneira contínua.

De acordo com De Vitta *et al.* (2010), a efetivação da inclusão exige condições adequadas de estrutura, formação docente e práticas pedagógicas colaborativas, que favoreçam a integração entre todos os envolvidos no processo educativo. Nessa mesma direção, Cunha (2012) destaca que a inclusão escolar depende do preparo profissional do educador, que deve atuar com isenção e sensibilidade na avaliação da conduta do aluno e da família, colaborando na reorientação das intervenções quando necessário. O autor ressalta que ações como reuniões periódicas, relatórios e trocas constantes de informações entre escola e pais fortalecem o acompanhamento do processo educativo e contribuem para que o desenvolvimento da criança ocorra de forma mais efetiva.

De modo geral, as falas indicam que o sucesso do processo inclusivo está intimamente ligado ao diálogo, à construção de uma parceria sólida entre escola e família sendo uma dinâmica de apoio mútuo, onde corrobora com Glauce (2025), ao afirmar que tanto escola como família quando trabalham em sintonia, contribuem para o desenvolvimento integral da criança. Portanto, a comunicação aberta e o acompanhamento constante fortalecem a confiança e permitem que ambas as partes atuem juntas na promoção do desenvolvimento da criança.

Além das percepções iniciais sobre o processo de inclusão, as mães foram questionadas sobre os desafios mais concretos vivenciados no cotidiano escolar, especialmente aqueles relacionados à permanência da criança na escola e ao apoio institucional recebido. A seguir, apresentam-se suas observações, que aprofundam aspectos estruturais e pedagógicos do processo inclusivo.

*Mãe 1: “Nessa questão eu tenho **dificuldade** com (nome da criança), por que ela é matriculada no **integral**, mas ela **não pode ficar o dia todo** por que **não** tem profissional de **apoio** pra ela, então essa é a grande dificuldade, tem muita dificuldade nessa questão, por que a **escola não** estar **preparada** para **receber** como deveria receber **crianças com TEA**, principalmente menores de 2 a 5 anos”.*

*Mãe 2: “O **único desafio** mesmo que eu enfrento na escola é só mesmo a **escrita**, só a escrita somente, e também quando tem **atividade da escola**, caso a escrita, ele **recusa às vezes**, ele só faz as coisas quando ele quer, quando ele não quer não tem como obrigar porque ele não faz, se você deixar de mão, de lado o lápis e o papel e não ligar mais, ele vai lá e chega e faz por ele mesmo, mas se insistir, ficar persistindo ele não faz.”*

As falas das mães evidenciam desafios concretos que interferem na permanência das crianças com TEA na escola. A primeira mãe aponta uma dificuldade estrutural grave: a ausência de profissional de apoio especializado. Essa falta compromete não apenas o acompanhamento da criança durante a rotina escolar, mas também o direito à permanência integral, o que revela uma falha institucional e sistêmica no atendimento às necessidades de alunos com deficiência.

A ausência desse suporte reforça a crítica de Mantoan (2015), que adverte que a inclusão não pode se restringir ao acesso físico, devendo garantir condições reais de participação e aprendizagem. Quando a escola não oferece os recursos humanos e materiais necessários, ela perpetua práticas excludentes que inviabilizam a plena inserção do aluno com TEA no ambiente educacional.

A fala da segunda mãe, por outro lado, traz uma dimensão mais pedagógica do desafio. A resistência do filho às atividades de escrita reflete as dificuldades comuns no campo da atenção, da coordenação motora e da autorregulação, características frequentes no TEA de acordo com DSM-5 (2014). A forma como ela descreve o comportamento da criança mostra a importância de estratégias diferenciadas, lúdicas e individualizadas, que respeitem o ritmo e o interesse do aluno.

Nesse sentido, autores como Cunha (2012), destaca que é importante o professor atrair qualquer indivíduo na educação, porque é essencial atraí-lo para educar. Assim, superar as dificuldades relatadas pelas mães passa por reconhecer a importância da escuta, da transparência e do compromisso compartilhado na construção de uma inclusão verdadeiramente efetiva. Dessa forma, facilita a aprendizagem, pois transforma o ato de aprender em uma experiência prazerosa e significativa.

Portanto, as duas falas das mães, uma voltada à estrutura e outra à pedagogia revelam que a permanência escolar das crianças com TEA ainda enfrenta entraves que vão desde a falta de apoio técnico até práticas pedagógicas pouco flexíveis. A ausência de profissionais especializados e de metodologias adaptadas limita o potencial de aprendizagem e coloca sobre os professores e famílias uma carga de responsabilidade que deveria ser compartilhada pela instituição escolar como um todo.

Em suma, a análise das falas das professoras e mães mostra que a inclusão e a permanência escolar de alunos com TEA ainda são desafiadas por dois eixos principais: a falta de formação docente específica e a insuficiência de suporte institucional. Esses fatores se entrelaçam, pois, a carência de formação dos professores repercute na qualidade do ensino, enquanto a ausência de políticas estruturais impede que a inclusão se concretize na prática.

Conforme aponta Sant'ana (2005), a educação inclusiva é uma proposta viável, porém, necessita de profundas transformações tanto na política como no sistema de ensino vigente. Sem essas mudanças, o direito à permanência se enfraquece e a escola corre o risco de reproduzir a exclusão sob novas formas. Assim, promover a verdadeira inclusão de alunos com TEA significa investir em professores preparados, em profissionais de apoio qualificados e em um ambiente escolar que acolha as diferenças como parte essencial da aprendizagem.

3.3.2 Expectativas em relação à escola

As expectativas das famílias em relação à escola desempenham papel fundamental no processo de inclusão, pois revelam como os responsáveis compreendem o papel da instituição na aprendizagem, no acolhimento e no desenvolvimento de seus filhos com TEA. A escuta das mães permite compreender suas preocupações e os elementos que consideram indispensáveis para que a escola se torne, de fato, um espaço inclusivo, seguro e estimulante.

As observações das mães foram registradas conforme apresentado a seguir:

***Mãe 1:** “Então, é, uma coisa que eu gostaria muito que tivesse na escola, era uma forma de que a **criança** pudesse se **sentir confiante**, segura dentro do ambiente escolar, se a criança passasse a se sentir **confortável** no ambiente escolar, ela **melhoraria** muito o **desenvolvimento** dela na questão do **aprendizado**. Então, isso a escola poderia tá buscando **mais estratégia** para poder ajudar essas crianças, investisse né? nessas atividades, a criança poderia melhorar bastante o aprendizado na escola, então era isso que eu gostaria, era que a escola pudesse ajudar as crianças a se sentir num ambiente seguro dentro da escola né? um ambiente confortável para que elas pudessem **gostar** de ir para a **escola**”.*

***Mãe 2:** “Acredito que toda criança tem que ter, tipo que tenha autista tem que ser **acompanhada** por **profissional**, como na hora das **atividades** né? e na hora do **lazer**, na hora do recreio”.*

As falas das mães revelam expectativas que refletem um olhar sensível sobre o papel da escola na inclusão das crianças com TEA. A primeira mãe destaca a importância de um ambiente no qual a criança se sinta “*confiante*”, “*segura*” e “*confortável*”.

A fala atenciosa da mãe reflete o art. 28 da LBI (2015), ao garantir a eliminação de barreiras para promover uma inclusão plena. A remoção de barreiras existentes no ambiente escolar seja atitudinais, sensoriais ou arquitetônicas, contribuem para a expectativa de fala da mãe, a garantia de um ambiente confortável para que a criança se sinta pertencente dela, colaborando assim para seu acesso, permanência, participação e aprendizagem.

Santos (2017), destaca ser pertinente que a sala de aula ou qualquer ambiente escolar seja o mais organizado possível para esses alunos com TEA, tanto fisicamente como na

distribuição dos objetos e materiais quanto na forma de atribuir significado e sentido nos diferentes espaços existentes.

Dessa forma, a fala da mãe mostra a consciência de que o desenvolvimento e o aprendizado não dependem apenas do conteúdo ensinado, mas também do bem-estar emocional e da sensação de pertencimento.

Já a segunda mãe enfatiza uma expectativa maior para a presença de profissionais especializados como um fator essencial para a inclusão. Sua percepção se alinha com a LBD (1996), ao determinar no art. 59, a necessidade de professores capacitados no ensino regular para integração desses alunos no ensino comum. Sua fala demonstra a percepção de que a criança “*ser acompanhada por profissional*” constante é indispensável, não apenas em sala de aula, mas também nos momentos de “*lazer*,” estando em consonância com Grandin (2015), que explica que o ambiente educacional deve favorecer a previsibilidade e o conforto emocional, pois a criança com autismo se desenvolve melhor quando se sente segura e aceita.

Essa visão da mãe, reforça a compreensão de que o aprendizado ocorre em todos os espaços da escola e que o apoio profissional é necessário para que a criança com TEA se sinta amparada em todas as situações do cotidiano escolar. Camurça (2022) reforça que a construção de um ambiente escolar acolhedor, aliado à presença de profissionais especializados, é essencial para garantir o desenvolvimento pleno dos alunos com TEA. Ademais, a declaração de Salamanca (1994), ressalta a importância de repensar a formação de professores especializados, a fim de que possam assumir um papel chave no seu fazer voltado para as necessidades educativas especiais.

De modo geral, as expectativas das mães apontam para dois aspectos complementares: o acolhimento emocional e o suporte técnico. Ambas desejam que a escola ofereça um ambiente de confiança, com profissionais capacitados e estratégias adequadas às necessidades de seus filhos. Essas expectativas evidenciam que, para as famílias, a verdadeira inclusão vai além da matrícula, ela se concretiza quando a escola se torna um espaço de segurança, respeito e desenvolvimento integral para a criança com TEA.

3.3.3 Sugestões de melhoria para o processo de inclusão

As sugestões apresentadas pelas mães revelam caminhos importantes para aprimorar o processo de inclusão escolar das crianças com TEA. Suas vozes expressam tanto o desejo de contribuir mais ativamente quanto a percepção de que a escola pode fortalecê-las nesse papel. A seguir, apresentam-se as contribuições compartilhadas nas entrevistas:

*Mãe 1: “Sim, eu **participo**, me sinto ainda **falha** em algumas coisas, poderia **fazer mais**, mas eu faço no que dar pra mim fazer, no que eu sei que eu consigo eu faço”.*

*Mãe 2: “Sim, quando tem algum **evento**, por exemplo, Dia das Mães eu **tô presente**, dias dos pais, dias das crianças, ou festa folclore, todas as **atividades** que têm na escola que tenha a participação dos pais **eu tô**”.*

As falas das mães evidenciam um sentimento de comprometimento e disposição em participar da vida escolar dos filhos, ainda que de formas distintas. A primeira mãe demonstra autocrítica e consciência sobre suas próprias limitações, reconhecendo que, embora participe sempre que possível, acredita que “*poderia fazer mais*”.

A fala da primeira mãe se encontra em harmonia com Glauce (2025), contribui que é essencial nesse processo de inclusão escolar, que os pais atípicos passem a se tornarem mais conscientes de suas atitudes e do seu papel, ocorrendo a reprogramação parental, onde eles passam a compreender a importância de ter uma postura ativa nesse processo de inclusão escolar. Portanto, a fala da mãe revela não apenas o desejo de maior envolvimento, mas também a percepção de que a inclusão exige um esforço conjunto, no qual família e escola compartilham responsabilidades e aprendem mutuamente ao longo do processo. Ainda de acordo com Glauce (2025), nesse processo de inclusão escolar, é dever da escolar buscar envolver as famílias nas tomadas das decisões e discursões que envolvem o desenvolvimento tanto acadêmico como emocional da criança autista.

Já a segunda mãe reforça a importância da presença nos eventos escolares como uma forma de apoio e incentivo à participação da criança. Sua fala destaca o valor simbólico dessas ocasiões, pois representam momentos de integração e pertencimento tanto para os alunos quanto para as famílias. No entanto, também é possível perceber que sua participação está mais associada às atividades comemorativas, o que sugere que ainda há espaço para ampliar o engajamento em ações pedagógicas e em decisões que envolvam diretamente o processo de aprendizagem da criança.

Grandin (2015), ressalta que o envolvimento parental é um dos pilares da evolução das crianças com TEA, pois quando os pais participam das atividades escolares e compreendem as práticas pedagógicas, reforçam o aprendizado e a autonomia (p. 136). Complementarmente, Camurça (2022), indica que a presença da família nas decisões pedagógicas e nas ações institucionais fortalece o sentimento de pertencimento e favorece a inclusão plena.

De modo geral, as duas mães demonstram disposição em colaborar com a escola, o que é um aspecto muito positivo para o fortalecimento da inclusão. No entanto, suas falas também indicam que o envolvimento familiar ainda se restringe, em grande parte, a momentos pontuais

e não necessariamente à construção contínua de estratégias educacionais. Esse cenário reforça a necessidade de que as escolas criem oportunidades mais amplas de diálogo e participação, estimulando os pais a se envolverem não apenas como espectadores, mas como parceiros ativos no planejamento e acompanhamento do desenvolvimento de seus filhos.

Assim, as sugestões de melhoria apontam para a importância de uma maior aproximação entre família e escola, baseada no diálogo constante, na escuta sensível e na corresponsabilidade. Fortalecer essa parceria é essencial para que o processo de inclusão deixe de ser apenas um ideal teórico e se torne, de fato, uma prática cotidiana capaz de promover o desenvolvimento integral e o sentimento de pertencimento das crianças com TEA no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo geral analisar as percepções e experiências de professores e familiares sobre o processo de inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da escola pública, buscando identificar as práticas pedagógicas, os desafios e as limitações enfrentadas na efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Para alcançar esse propósito, foram definidos três objetivos específicos, que também orientam as reflexões finais.

O primeiro objetivo específico consistiu em investigar como os professores e familiares percebem e vivenciam o processo de inclusão escolar de crianças com TEA. As falas dos entrevistados revelaram que, embora haja avanços expressivos nas políticas públicas e nas legislações que asseguram o direito à educação inclusiva, a prática cotidiana nas escolas ainda enfrenta fragilidades.

As falas das professoras convergem ao reconhecer a inclusão escolar como direito, e ambas demonstraram comprometimento e sensibilidade com sua prática profissional, mas também evidenciaram a carência de formação continuada e o déficit de recursos pedagógicos e estruturais como barreiras para o desenvolvimento de ações mais completas e realmente efetivas no processo de educação inclusiva. A percepção de ambas converge ao afirmarem que a inclusão escolar vai além do acesso físico, exigindo a permanência, participação e aprendizagem da criança com TEA. As falas das professoras evidenciam o quanto o processo de inclusão escolar ainda precisa de transformação contínua, como apontado por Mendes (2006).

A ausência de profissionais de apoio escolar e o número reduzido de formações específicas dificultam o trabalho docente com crianças com TEA, gerando insegurança e limitações no processo de ensino-aprendizagem. As perspectivas das professoras corroboram com Mantoan (2015), ao reconhecerem que a formação continuada e reflexiva contribui para o fazer pedagógico de modo inclusivo.

As mães evidenciaram suas percepções a respeito da inclusão escolar com base suas vivências, com ideias divergentes. A primeira mãe aborda a inclusão como um processo que vai para além da dimensão pedagógica, mas voltado para o bem-estar socioemocional da criança autista, não se limitando apenas para o processo e progresso de aprendizagem conforme aponta o documento da Declaração de Salamanca (1994). Em contrapartida, a segunda mãe apresenta sua concepção de inclusão baseada nos resultados de aprendizagem individual da criança com TEA, concretizado através da equiparação de oportunidades, estando em consonância com

Silva (2012), ou seja, na visão da mãe, a inclusão é o resultado prático do avanço em algumas habilidades como saber os numerais ou a fala.

O segundo objetivo buscou verificar as práticas pedagógicas adotadas pelos professores, identificando limites e desafios enfrentados no contexto da escola pública para o processo de inclusão de crianças com TEA.

As professoras demonstraram o uso de estratégias que se alinham diretamente com as necessidades específicas da criança autista, com adesão de práticas diversificadas em contraste aos desafios estruturais e de ausência e suporte existentes no espaço escolar que limitam para melhores práticas pedagógicas inclusivas. Com a adoção de planos de aulas flexível pela professora 2, e atividades adaptadas pelas professora 1, se alinha com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), ao entender a necessidade de um currículo com práticas que se adapte às necessidades do aluno autista, assim como o uso de recursos concretos, visuais e lúdicos, organização de ambiente estruturado, com rotina e ambiente organizada e tranquilo, assim como, uso de ilustrações por ambas as professoras, demonstra o esforço individual de cada professora, onde as mesmas reconhecem a importância da educação infantil para o desenvolvimento da criança como afirma De Vitta, De Vitta e Monteiro (2010).

Pode-se verificar que as práticas das professoras se alinham com Vigotski (2022), ao apontar que, o desenvolvimento da criança com deficiência depende diretamente das condições sociais e educacionais que a cercam. Contudo, foi possível identificar nas suas falas, dificuldades enfrentadas por elas para a efetivação da inclusão na prática, que é severamente comprometida por falhas como a falta de recursos materiais, o que de acordo Grandin (2015), se torna um recurso essencial para o processo de aprendizagem da criança com TEA. E essa ausência ocasiona em confecções ou compras de materiais pelas próprias professoras da turma investigada. Portanto, as dificuldades vivenciadas pelas professoras apontam para Mota (2020), ao alegar que nesse processo para a inclusão escolar o educador e alunos com TEA tornam-se as maiores vítimas.

Outro desafio identificado através das vozes das professoras, foi a falta de suporte humano, ausência de apoio à inclusão, o que aponta para uma violação da lei Berenice Piana (2012), que assegura a inclusão da criança com TEA no ensino regular com direito à acompanhante especializado. A análise, reforça que sem o devido apoio, as professoras encontram dificuldade para dar maior atenção e cuidado aos alunos com TEA. A realidade vivenciada pelas professoras converge com Mendes (2010), ao destacar que essa falta de apoio institucional, assim como a sobrecarga, muitas vezes pode fazer com que o professor se sinta só diante das demandas do cotidiano escolar.

Ademais, em vista a falha estrutural da existência de salas lotadas, em paralelamente à singularidade do TEA, como apontado pela professora 1, as características do TEA limitam para uma comunicação fragmentada, e estratégias para trabalhar com o comportamento desafiador em vista suas especificidades como presença do hiperfoco e hipersensibilidade, destacada pelo DSM-V (2014), soando para a necessidade de formação continuada, sendo outra barreira diária enfrentada pelas professoras.

O terceiro objetivo buscou identificar os desafios encontrados e vivenciados pelas famílias para que seus filhos com TEA sejam incluídos de maneira efetiva no ambiente escolar. As análises das entrevistas demonstraram que embora exista parceria entre escola-família no processo de inclusão escolar das crianças com TEA, as vivências dessa relação ainda são marcadas por desafios vivenciados pelas famílias.

Os desafios podem ser categorizados na dificuldade da falha de uma comunicação frequente entre escola e família de modo contínuo, aberto e transparente como apontado pelas mães, em vez da existência de um diálogo que se limita apenas a troca de informações sobre rotinas e comportamento, sem evoluir para a participação e envolvimento ativa das famílias nas tomadas de decisões e planejamento para maiores intervenções conforme observado nas análises. As devidas observações das análises concordam com Stravogiannis (2024), ao afirmar que é essencial esse diálogo entre escola e família, de modo que é possível garantir que a criança com TEA receba sempre uma educação melhor. Ademias, Camurça (2022), salienta que a presença das famílias nas decisões e ações institucionais favorece para a inclusão plena.

Ainda emergiram preocupações quanto à insuficiência da formação docente e a ausência de profissionais de apoio, especialmente nos momentos fora da sala de aula, como relatado pelas mães. Tais fragilidades estruturais dificultam o acolhimento emocional e pedagógico, revelando uma intranquilidade entre demandas emocionais e condições institucionais, evidenciando tensões entre expectativas familiares e limitações reais da escola.

Portanto, as análises evidenciam que, o processo de inclusão escolar da criança com TEA encontra-se em construção, visto que os avanços obtidos até o momento apresentam grandes barreiras que demonstram na prática, a existência do antagonismo entre teoria e prática, expressando apenas o desejo pela utopia da inclusão escolar.

Os desafios identificados revelam a necessidade de práticas institucionalizadas que garantam recursos, suporte especializado e formação adequada, para que a inclusão seja efetiva. Promover uma inclusão verdadeira exige uma escola acolhedora, segura e adaptada, na qual a criança com TEA seja vista para além de suas especificidades, como sujeito capaz, dotado de potencialidades que podem ser desenvolvidas pelo trabalho conjunto entre escola e família.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5* [recurso eletrônico]. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Recurso eletrônico.

BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice (Org.). *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm >. Acesso em: 27 set. 2025.

BRASIL. *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm> Acesso em: 19 de maio de 2024.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm >. Acesso em: 18 de maio de 2024.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em < http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm >. Acesso em: 05 de nov. de 2024.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BUEMO, Et Al; Autismo no Contexto Escolar: A Importância da Inserção Social. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 8, n. 3, p. e2783822, 2019. DOI: 10.33448/rsd-v8i3.822. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/822>. Acesso em: 11 ago. 2025.

CAMURÇA, Tatiana Apolinário. *Autismo e a educação na política inclusiva*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2024/04/eBook-Autismo-educacao.pdf> Acesso em: 05 de nov. de 2024.

CUNHA, Eugênio. *Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

DIAS, S. Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. *Revista Latinoamericana De Psicopatologia Fundamental*, 18(2), 307-313. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1415-4714.2015v18n2p307.9> Acesso: 11 ago. 2025.

DE VITTA, F. C. F.; DE VITTA, A.; MONTEIRO, A. S. R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 16(3), 415-428. (2010) <https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000300007> Acesso em: 09 de nov. de 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 73. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FERREIRA, M. O. V. *Educação Inclusiva na escola- Autismo: Desafios e possibilidades na construção do processo inclusivo de Crianças autistas*. São Paulo: Ed. Didática, 2022.

GLAUCE, P. *Além do autismo: Como famílias e professores podem transformar a educação inclusiva através da Reprogramação parental*. São Paulo: Literare Books internacional, 2025.

GRANDIN, T. *O Cérebro Autista: Pensando através do espectro*. Rio de Janeiro: Record, 2015.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n. 33, 2006. Disponível em: ><http://www.Scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 05 de nov. de 2024 >.

MENDES, E. G. *Inclusão Marco Zero: começando pelas creches*. Araraquara-SP: Junqueira&Marin, 2010.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOTA, Carol. *Autismo na educação infantil: Um olhar para interação social e inclusão escolar*. Curitiba: Appris, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 73. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

SANTOS, L. F. dos. O transtorno do espectro autista e sua singularidade: uma proposta inclusiva calcada no ensino personalizado. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 85–100, 2017. DOI: 10.26843/v10.n1.2017.35. p. 85 - 100. Disponível em: ><https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/35>> . Acesso em: 8 ago. 2025.

SANT'ANA, I. M. Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, 10,227-234, 2005.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O pequeno príncipe*. Rio de Janeiro: HarperCollins, 2018.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. *Metodologia de Pesquisa*. Porto Alegre: 5 ed. Penso, 2013.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/369609518/INCLUSAO-Um-Guia-Para-Educadores-livro-Completo->. Acesso em: 8 ago. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. M. da. *Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos*. ed.Ibpex. 2012.

STRAVOGIANNIS, Andrea. Lorena (org.). *Autismo: Quando o diagnóstico chega*. São Paulo: Literare Books International, 2024.

TAMANAH, Ana Carina; PERISSINOTO, Jacy; CHIARI, Brasília Maria. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. *Scielo Brasil*. 2007. Disponível em:> <https://www.scielo.br/j/rsbf/a/4R3nNtz8j9R9kgRLnb5JNrv/#> > Acesso em: 18 de maio de 2024.

VIGOTSKI, L.S. Semionovich. *Obras completas*. Tomo cinco: Fundamentos de defectologia. 2. ed. Cascavel: Edunioeste, 2022. eBook. Disponível em: https://editora.unioeste.br/index.php?route=product/product&product_id=188. Acesso em: 28 set. 2025.