

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA-UNEB  
 Autorização Decreto nº 9237/86. DOU 18/07/96.  
 Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95  
 CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA  
 TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

DEDC - CAMPUS VII  
 Departamento  
 de Educação



**UNEB**  
 UNIVERSIDADE DO  
 ESTADO DA BAHIA

## **DESAFIOS ENFRENTADOS POR PROFESSORAS NO DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DENTRO DE UMA ABORDAGEM INCLUSIVA PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Larine Duarte da Silva<sup>1</sup>  
 Pascoal Eron Santos de Souza<sup>2</sup>

### **Resumo**

O presente artigo tem o objetivo de discutir sobre desafios enfrentados por professoras no desenvolvimento de estratégias pedagógicas para inclusão de crianças com transtorno do espectro autista (TEA) na educação infantil. O estudo traz resultados de uma pesquisa exploratória de natureza qualitativa, desenvolvida com cinco professoras de uma escola pública do município de Jaguarari, localizado no Piemonte Norte do Itapicuru, no estado da Bahia. A coleta de dados se deu com a utilização de entrevistas semiestruturadas e com a realização de observações in loco. Os resultados apontam que as professoras da educação infantil enfrentam diversos desafios no desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas direcionadas às crianças com TEA. As principais dificuldades identificadas relacionam-se à falta de formação continuada específica, à ausência de suporte multiprofissional e à carência de recursos pedagógicos adequados. Apesar dessas limitações, observou-se o esforço das docentes em adaptar práticas que favoreçam a participação e o desenvolvimento integral de estudantes com TEA, evidenciando a necessidade de consolidação, pelo estado brasileiro, de políticas públicas que garantam melhores condições de formação e atuação para os profissionais da educação.

**Palavras-chave:** educação inclusiva; transtorno do espectro autista; educação infantil.

### **Abstract**

This article discusses the challenges faced by teachers in developing pedagogical strategies for including children with autism spectrum disorder (ASD) in early childhood education. The study presents the results of an exploratory qualitative study conducted with five teachers from a public school in the municipality of Jaguarari, located in the northern Piedmont region of Itapicuru, in the state of Bahia. Data collection was conducted using semi-structured interviews and observation. The results indicate that early childhood education teachers faced several challenges in developing inclusive pedagogical strategies for children with ASD. The main difficulties identified are related to the lack of specific continuing education, the absence of multidisciplinary support, and the lack of adequate pedagogical resources. Despite these limitations, teachers' efforts to adopt practices that favor the participation and

<sup>1</sup> Discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Departamento de Educação – Campus VII – DEDC7. Email: [larine.duarte.1@gmail.com](mailto:larine.duarte.1@gmail.com)

<sup>2</sup> Docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Departamento de Educação – Campus VII – DEDC7. E-mail: [pesouza@uneb.br](mailto:pesouza@uneb.br)

integral development of students with ASD are encouraged, highlighting the need for the Brazilian state to consolidate public policies that guarantee better training and performance conditions for teachers.

**Keywords:** inclusive education; autism spectrum disorder; early childhood education.

## **Introdução**

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil tem sido respaldada, no Brasil, por legislações e políticas públicas específicas, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Apesar disso, torna-se essencial discutir sobre os desafios enfrentados por professoras no desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas, uma vez que a superação dessas dificuldades pode contribuir para a construção de um ambiente de aprendizagem equitativo, favorecendo o desenvolvimento integral do sujeito com TEA. Autores como Vygotsky (1984) destacam a relevância das interações sociais para o desenvolvimento da criança, tornando evidente a necessidade de uma atenção especial desde os primeiros anos escolares, pois, nesse momento, as relações acontecem de forma espontânea, com interações sociais que contribuem significativamente para o desenvolvimento dos educandos.

De modo geral, a educação inclusiva parte do princípio de que é necessário assegurar a participação e a aprendizagem de todos os estudantes na escola, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, emocionais, sociais ou culturais. Práticas pedagógicas inclusivas valorizam as diferenças como parte da diversidade humana e buscam construir um ambiente educacional que atenda às necessidades de todos.

O processo de inclusão de crianças com TEA envolve um conjunto de aspectos relacionados ao neurodesenvolvimento que precisam ser considerados para que efetivamente os sujeitos com esse transtorno possam ser de fato incluídos nas instituições. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição que afeta, em diferentes graus, a comunicação, a socialização e o comportamento do indivíduo. O termo espectro indica a ampla variedade de manifestações e níveis de comportamento que uma pessoa com TEA pode apresentar, desde casos mais leves até quadros com necessidades de apoio mais intensas. As principais características do TEA incluem dificuldades na interação social, na comunicação verbal e não verbal, bem como comportamentos repetitivos, interesses restritos e resistência à mudança de

rotina (Khoury, 2014; Schmidte, 2015; Silva, 2012).

Essas particularidades demandam das educadoras o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas, sensíveis às necessidades individuais, e que estimulem a autonomia, a interação e a aprendizagem significativa de educandos autistas. No contexto da escola, o papel formativo da professora é fundamental, não apenas porque exerce a função de mediadora do conhecimento, mas também porque colabora na construção de um ambiente acolhedor, seguro e estimulante para todas as crianças, respeitando suas especificidades.

A inclusão não pode ser confundida com a simples presença do sujeito com TEA na escola. Na verdade, requer um compromisso coletivo para garantir que todas as crianças tenham acesso a um ambiente educacional que promova seu desenvolvimento integral e sua participação plena nas atividades e ações cotidianas. Reconhecer os obstáculos e refletir sobre as estratégias adotadas pelas educadoras é um passo fundamental para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, capaz de respeitar a diversidade e fortalecer o potencial de cada educando.

Este artigo traz resultados de uma pesquisa que buscou responder à seguinte pergunta: quais os desafios enfrentados por professoras no desenvolvimento de estratégias pedagógicas dentro de uma abordagem inclusiva para crianças com TEA na educação infantil? O objetivo principal do estudo foi analisar os desafios enfrentados por professoras da educação infantil no desenvolvimento de estratégias pedagógicas dentro de uma abordagem inclusiva no processo de educação de crianças com TEA.

Este trabalho, ao voltar-se para as experiências das professoras e compreender os desafios enfrentados no cotidiano escolar, pode contribuir para promover reflexões e aprimoramentos de estratégias educacionais inclusivas. Ao reunir reflexões teóricas e evidências empíricas oriundas da experiência docente, a pesquisa pode colaborar para o debate acadêmico sobre a formação de professores, evidenciando a importância da ação pedagógica e da escuta sensível no processo de inclusão escolar.

Metodologicamente, a pesquisa exploratória que deu origem a este estudo, dentro de uma abordagem qualitativa, valorizou a vivência das docentes como fonte de conhecimento, buscando compreender a complexidade do processo inclusivo na educação infantil. Creswell (2013) define a pesquisa qualitativa como um processo investigativo voltado à compreensão da complexidade dos fenômenos sociais a partir das percepções dos participantes. Este trabalho respeitou as experiências construídas pelas professoras em suas vivências com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). No processo de construção dos dados, participaram do estudo 5 professoras de uma escola pública do município de Jaguarari, localizado no Piemonte

Norte do Itapicuru, no estado da Bahia. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada e a observação participante.

### **Inclusão de crianças com TEA: aspectos pedagógicos**

A Educação Inclusiva tem por objetivo garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições socioemocionais, físicas, sensoriais ou cognitivas, tenham acesso igualitário à educação de qualidade em um ambiente que promova a diversidade e a equidade, visando eliminar barreiras de aprendizagem, garantindo que o sistema educacional se adapte às necessidades de cada estudante, promovendo o desenvolvimento pleno e a inclusão desses indivíduos. Pacheco (2007, p. 27), a respeito da educação inclusiva, afirma:

É um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. É uma abordagem humanística, democrática que percebe o sujeito e suas singularidades tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

A instituição escolar deve ter conhecimento, consciência e preparação para receber tais alunos no ensino regular, respondendo às demandas da diversidade dos alunos, trazendo uma abordagem que favoreça o tratamento de todos de forma igualitária e democrática. Dados do Censo Escolar 2024, divulgados pelo MEC e pelo Inep, apontam que as matrículas de alunos com TEA na educação básica aumentaram 44,4% entre 2023 e 2024, totalizando 918.877 estudantes (BRASIL, 2025). Por essa razão, torna-se indispensável que o professor conheça a realidade relacionada a esse transtorno, suas dificuldades e características; e, a partir dessa análise, possa desenvolver práticas pedagógicas que de fato contribuam para a inclusão efetiva desses alunos. Belisário Filho e Cunha (2010, p. 35) mencionam que:

[...] se permanecermos inflexíveis ante as diferenças de nossos alunos, aguardando que eles se adaptem às nossas estratégias em sala de aula, pouco faremos para que desenvolvam novas competências. Sendo assim, é necessário que percebamos quais as necessidades reais do aluno com TEA e suas potencialidades que passamos para estratégias de trabalho.

É necessário que o professor desenvolva metodologias adequadas às necessidades dos estudantes, procurando promover o desenvolvimento integral das competências dos indivíduos. O docente deve ter em mente que cada criança autista tem suas particularidades. Tanto a escola quanto os professores têm a liberdade de flexibilizar o currículo e a metodologia para atender os interesses desses alunos e desenvolver neles habilidades essenciais para sua formação,

respeitando as suas particularidades.

A inclusão escolar é um direito fundamental, legitimado pelo fato de que a escola é, para muitos indivíduos, um lugar privilegiado de acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento pessoal. A respeito disso, Mantoan (2003, p. 30) destaca:

A inclusão também se legitima, porque a escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai proporcionar-lhes condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente.

É esse espaço que muitas vezes favorece o crescimento pessoal do indivíduo para que ele sinta-se parte da sociedade, conhecendo seus direitos e deveres. A inclusão escolar não deve ser vista apenas como uma adaptação pontual em situações temporárias, mas deve ser resultado de uma mudança estrutural nas práticas educacionais. É preciso garantir o atendimento das necessidades individuais dos alunos, respeitando suas especificidades, sem recorrer a modelos que excluem, como as abordagens tradicionais e segregacionistas de educação especial.

A educação precisa se comprometer com todos os seus alunos, sem distinção. No entanto, ainda existem muitos desafios que impedem a efetivação da inclusão escolar. Mantoan (2003), em seus estudos, aponta fragilidades sobre esse aspecto:

Infelizmente, não estamos caminhando decisivamente na direção da inclusão, seja por falta de políticas públicas de educação apontadas para estes novos rumos, seja por outros motivos menos abrangentes, mas relevantes, como pressões corporativas, ignorância dos pais, acomodação dos professores (Mantoan, 2003, p.31).

A autora destaca que, apesar das intenções, a falta de políticas públicas específicas para a inclusão e outros fatores como pressões corporativas, ignorância de pais e a acomodação de professores são obstáculos que precisam ser revisados e sanados. Esses fatores demonstram que a inclusão escolar exige um esforço coletivo e sistêmico, envolvendo governos, escolas, profissionais e famílias. A autora chama a atenção para a necessidade de mudanças mais profundas e decisivas no campo educacional. A inclusão escolar é, antes de tudo, uma inovação que requer transformações profundas nas práticas educacionais; por essa razão, não deve ser vista como uma adaptação simples, mas como um processo dinâmico de reestruturação das instituições de ensino.

A inclusão exige não apenas uma mudança nas práticas pedagógicas, mas também uma revisão do próprio conceito de ensino e aprendizagem, o que pode gerar insegurança nos professores, que sentem que sua experiência e conhecimento estão sendo questionados. Portanto, eventuais resistências apresentadas por docentes não é apenas uma questão de falta

de formação, mas também de uma percepção de que suas práticas e identidade profissional estão sendo desafiadas. Uma das principais barreiras à inclusão escolar tem sido a falta de preparo para lidar com a diversidade em sala de aula. Muitos educadores não se sentem preparados ou não receberam formação adequada para implementar práticas inclusivas. A necessidade de repensar profundamente a formação dos professores para a inclusão escolar se torna cada vez mais evidente (Mantoan, 2003).

Ensinar de maneira inclusiva implica ressignificar conceitos e abordagens tradicionais de ensino, que muitas vezes são excludentes, e adaptá-los para promover a participação de todos os alunos. Mantoan (2003) aborda o quanto a formação continuada é importante, destacando que:

No caso de uma formação inicial e continuada direcionada à inclusão escolar, estamos diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos. Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. Como já nos referimos anteriormente, a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional (Mantoan, 2003, p.43).

Enfatiza-se que a inclusão escolar não se encaixa nos paradigmas educacionais convencionais, o que exige uma abordagem formativa diferenciada, tanto na formação inicial quanto na continuada. Para que as escolas possam realmente implementar uma educação inclusiva, elas precisam abraçar um novo modelo educacional que modifique suas estruturas e práticas, transformando a própria identidade do ambiente escolar.

Mantoan (2003) critica ainda o modelo tradicional de suporte especializado na educação inclusiva, em que o professor regular depende de um especialista ou profissional itinerante para lidar com os alunos com dificuldades de aprendizagem. A autora argumenta que essa abordagem pode, na verdade, enfraquecer o papel do professor comum, ao afastá-lo da responsabilidade de desenvolver suas próprias estratégias pedagógicas para atender a todos os alunos. Ao delegar o atendimento a um especialista, o professor perde a oportunidade de crescer profissionalmente, de refletir sobre suas práticas e de buscar soluções para os desafios que surgem na sala de aula. Além do mais, essa divisão de responsabilidades reforça a ideia equivocada de que os problemas de aprendizagem são sempre de responsabilidade do aluno, e que somente o especialista tem a capacidade de resolvê-los, o que perpetua uma visão fragmentada e excludente da educação.

Para promover a inclusão de maneira eficaz, o professor deve ser encorajado a refletir

sobre suas práticas e a desenvolver soluções que atendam à diversidade de seu grupo de alunos. É fundamental que a escola auxilie na formação de cidadãos capazes de valorizar a diversidade e conviver com as diferenças, desde a infância. Ao aprenderem a respeitar e compreender as diferenças dentro do ambiente escolar, as crianças estarão mais preparadas para serem adultos que, naturalmente, praticam a inclusão. Nas palavras de Mantoan (2003, p.48),

A escola prepara o futuro e, de certo que, se as crianças aprenderem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aula, serão adultos bem diferentes de nós, que temos de nos empenhar tanto para entender e viver a experiência da inclusão! O movimento inclusivo, nas escolas, por mais que ainda seja muito contestado, pelo caráter ameaçador de toda e qualquer mudança, especialmente no meio educacional, convence a todos pela sua lógica e pela ética de seu posicionamento social.

É fundamental ensinar constantemente os alunos a respeitarem o outro, reconhecendo e valorizando as diferenças como parte essencial da convivência humana. A inclusão deve ser promovida desde a infância, tanto no ambiente familiar quanto escolar, pois é nesse período que se formam os valores éticos, sociais e culturais. A escola, como espaço de formação integral, deve assumir o compromisso de garantir a participação de todos, independentemente de suas condições, desenvolvendo práticas pedagógicas que favoreçam o respeito, a empatia e a equidade. Nesse contexto, a inclusão não se resume apenas ao acesso físico ou à matrícula de alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), mas à construção de uma cultura escolar verdadeiramente acolhedora e democrática.

### **Crianças com TEA e a educação inclusiva: conhecimento é poder**

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurológica que afeta o desenvolvimento social, comunicativo e comportamental do indivíduo. Compreender suas características é fundamental para se desenvolver um trabalho produtivo, pois permite a criação de estratégias pedagógicas inclusivas compatíveis com as demandas vigentes. Ao conhecer mais sobre o TEA, o professor pode identificar as necessidades individuais dos alunos, adaptar o currículo, o ambiente e os métodos de ensino, promovendo a participação ativa e significativa desses estudantes. Além disso, essa compreensão proporciona o avanço de uma relação empática e acolhedora, que é essencial para o desenvolvimento integral de todos os alunos, garantindo a equidade e o respeito à diversidade no ambiente escolar. Sobre isso, Orrú (2003) diz que:

É imprescindível que o educador e qualquer outro profissional que trabalhe junto à pessoa com autismo seja um conhecedor da síndrome e de suas características

inerentes. Porém, tais conhecimentos devem servir como sustento positivo para o planejamento das ações a serem praticadas e executadas [...] (p.1).

Compreende-se que para que haja consequências significativas, é necessário que o educador se aprofunde na temática, procurando especializar-se, para então se tornar capaz de integrar esse aluno no meio educacional de forma que ele tenha suas habilidades ampliadas. Vygotsky (1984) destaca em sua obra a importância do papel do mediador no ambiente social de aprendizado, defendendo que o desenvolvimento real está ligado ao que a criança consegue realizar sozinha e o desenvolvimento potencial sendo aquilo que o indivíduo pode alcançar com o apoio do par diferenciado. Por esse motivo, se faz necessária a interação entre os sujeitos nos contextos escolares, para que as crianças possam consolidar o seu desenvolvimento na relação com o outro. Consideramos que o aprendizado não é apenas individual, mas também influenciado pelo contexto social e cultural, reforçando o papel dos mediadores (professores, pais ou colegas) como facilitadores do desenvolvimento.

Vygotsky (1984) defende uma compreensão das deficiências, e sua relação com o desenvolvimento das crianças, muito mais a partir de uma perspectiva sociocultural do que necessariamente de questões físicas ou biológicas:

O efeito do déficit/defeito na personalidade e na constituição psicológica da criança é secundário porque as crianças não sentem diretamente seu estado de handicap. As causas primárias, a sua dita forma especial de desenvolvimento são as limitadas restrições colocadas na criança pela sociedade. É a realização sociopsicológica das possibilidades da criança que decide o destino da personalidade, não o déficit em si (p.235).

Essa menção destaca uma reflexão crítica sobre o impacto das deficiências no desenvolvimento infantil, enfatizando que o maior obstáculo para as crianças com deficiência não é o déficit em si, causado por uma deficiência específica, mas às barreiras sociais que lhes são impostas e que restringem suas oportunidades de desenvolver habilidades. Vygotsky defende que a deficiência só se torna um fator limitante quando a sociedade falha em oferecer condições e recursos que permitam à criança desenvolver suas capacidades integrais, reforçando então a importância de uma educação inclusiva e de práticas pedagógicas que promovam o potencial pleno de cada indivíduo.

Vygotsky (1984) ressalta a importância das relações:

Um processo interpessoal (entre pessoas) é transformado num processo intrapessoal (no interior da pessoa). Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre

indivíduos humanos. (p.236).

Essa ideia reflete a visão de que o desenvolvimento humano é profundamente social e que as interações com outros, seja com adultos, pares mais experientes ou até mesmo da mesma idade, desempenham um papel essencial na construção do pensamento e da aprendizagem de cada indivíduo. A internalização de funções cognitivas é mediada por essas relações sociais e culturais, sendo um processo contínuo que transforma o indivíduo e seu modo de perceber o mundo ao longo da sua vida e das suas experiências.

### **Desafio da prática docente na inclusão de crianças com TEA**

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil apresenta uma série de desafios para a prática docente. Embora a legislação brasileira garanta o direito à educação inclusiva, os professores frequentemente enfrentam dificuldades para adaptar suas metodologias às necessidades específicas dos educandos, muitas vezes se tornando frustrante o ato de educar. Para Marocco (2012, p. 3):

Uma criança com autismo pode despertar sentimento de frustração no professor pelas dificuldades de comunicação, resistência à novidade e facilidade com que se desorganiza diante de desafios, suas tentativas de participação e interação social nem sempre são facilmente percebidas, sejam porque fogem ao convencional ou porque são “tênuas”, isto é, revelam-se em pequenos detalhes.

As barreiras enfrentadas por professores que trabalham com crianças com TEA são bastante complexas. As particularidades de cada criança com autismo são extremamente significativas no processo de construção do conhecimento, entretanto, às vezes torna-se cansativo procurar entender e atender as demandas de cada um desses educandos, isso porque a jornada de trabalho pedagógico é ardua, não se limitando apenas à sala de aula. A frustração, às vezes, torna-se um sentimento presente, já que crianças com TEA são resistentes a novidades. Belisário Filho e Cunha (2010, p.24) consideram que:

Por parte dos professores, a vivência desses primeiros momentos [do trabalho com crianças com TEA] pode ser paralisante, carregada de sentimento de impotência, angústia e geradora de falsas convicções a respeito da impossibilidade de que a escola e o saber/fazer dos professores possam contribuir para o desenvolvimento daquela criança. Mediante as dificuldades iniciais, as escolas recorrem a todo tipo de tentativa de acolhimento ao aluno. Essa é uma atitude absolutamente compreensível, embora sejam importantes alguns cuidados. Se conseguirmos deslocar nossa atenção das estereotípias e reações da criança e nos projetarmos a um cotidiano futuro, é possível "cuidar" de algumas questões.

A citação acima traz à tona uma realidade que precisa urgentemente de uma atenção

especial. Professores que trabalham com crianças com TEA muitas vezes sentem certa impotência diante da tentativa de acolher esses indivíduos, percebendo limitações aparentemente intransponíveis. Diante dessas adversidades, o docente deve ter um olhar cuidadoso e compreensivo, visando um futuro promissor, apoiando o potencial das crianças.

### **A singularidade da educação infantil**

O processo de ensino-aprendizagem se inicia desde cedo na vida dos indivíduos, isso porque esse processo não se limita ao que acontece dentro de uma sala de aula, mas em todo o ambiente no qual o indivíduo está inserido. A educação infantil torna-se obrigatória, no Brasil, a partir dos 4 anos de idade, enfatizando ainda mais a sua importância na formação humana, no desenvolvimento social, emocional e cognitivo. As instituições voltadas para essa etapa da educação básica se constituem como espaço pedagógico no qual as crianças aprendem por meio da interação e práticas pedagógicas que visam o seu desenvolvimento.

Nas situações educativas sistematicamente organizadas nas instituições de educação infantil, o professor interage com o seu educando possibilitando fazer reflexões sobre o mundo em que vive através de atividades pedagógicas. Freire (1996) reflete sobre essa questão:

(...) Uma das tarefas mais importantes da prática educativocrítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora, ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto (p. 46).

Fazer com que a criança assuma o seu papel na sociedade de forma criativa é desenvolver percepções de habilidades sociais que integram o indivíduo na sua prática social, apresentando a criança a sua capacidade de reconhecer-se como sujeito inserido no meio. Sujeito esse que tem competência de realizar ações que antes desconhecia. Essas práticas levam a formação de uma criança com pensamento crítico adequado para a sua idade, tendo a habilidade de desenvolver-se por meio de situações apresentadas pelo professor. A educação infantil precisa ser leve, espontânea e com brincadeiras intencionais, proporcionando o desenvolvimento do indivíduo. Segundo Fortuna (2007, p.14):

[...] A Educação Infantil possui especificidade própria, não devendo ser entendida apenas como etapa prévia e preparatória ao Ensino Fundamental. Estando em “continuum”, tais aprendizagens e necessidades de desenvolvimento interagem entre si ao longo do ciclo vital, de modo que as etapas precedentes influenciam as etapas

posteriores do processo evolutivo .

O autor enfatiza que essa fase tem seu próprio valor, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento da criança; as aprendizagens adquiridas na infância são como uma base para outras aprendizagens. O que é aprendido em cada fase se complementa com o que vem a seguir.

Nesse nível de educação, é importante dar espaço para o ato de brincar, de interagir com o meio, de promover a expressão artística e as vivências que permitam à criança explorar e compreender o mundo ao seu redor. Enfim, a educação infantil deve ser compreendida como uma etapa singular e essencial para a formação da autonomia da criança, com uma abordagem pedagógica que privilegia o desenvolvimento integral, o respeito às individualidades e a promoção de experiências que estimularão aprendizagens ao longo de toda uma vida.

### **Compreendendo a inclusão a partir dos dados da pesquisa**

No processo de análise dos dados obtidos por meio das entrevistas, as professoras participantes foram identificadas por nomes fictícios: Paula Fernanda, Cecília Maria, Antonieta Brandão, Emília Patrícia e Joana Vitória. Essa estratégia visa assegurar a preservação da identidade das entrevistadas, garantindo seu anonimato e confidencialidade durante todo o processo de pesquisa. Cada nome fictício corresponde a uma professora específica que contribuiu com suas percepções e experiências acerca dos desafios enfrentados no desenvolvimento de estratégias pedagógicas dentro de uma abordagem inclusiva para crianças com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil. Dessa forma, será possível sistematizar e comparar os relatos, destacando pontos convergentes e divergentes entre as participantes, o que enriquece a compreensão do fenômeno investigado.

A análise aqui apresentada foi conduzida em diálogo constante com o referencial teórico que fundamenta este trabalho, proporcionando um embasamento sólido para a interpretação dos dados. A interlocução entre teoria e prática possibilita uma compreensão mais ampla e crítica do cenário educacional, ampliando a reflexão acerca das estratégias pedagógicas e das condições necessárias para o fortalecimento da inclusão de crianças com TEA na educação infantil.

### **Contrastes entre formação acadêmica, prática inclusiva e multiprofissionalidade**

Ao analisar os relatos das professoras, é possível evidenciar o contraste entre aquilo que foi oferecido em sua formação acadêmica e as demandas reais encontradas na prática inclusiva, especialmente no atendimento a crianças com TEA. Das cinco entrevistadas, apenas uma tem especialização em nível de pós-graduação; e apenas uma está iniciando um curso de pós-graduação. Outro dado relevante diz respeito à quantidade de tempo de atuação profissional na educação infantil: três das entrevistadas possuem mais de vinte anos de experiência, uma dezessete anos e a quinta professora tem menos de dois anos. As docentes relatam que a formação inicial, em muitos casos, não ofereceu uma base sólida sobre educação inclusiva, muito menos uma preparação específica para lidar com as particularidades do TEA. Isso gera inseguranças e dúvidas no desenvolvimento de práticas pedagógicas efetivas e inclusivas.

Durante as entrevistas realizadas, foi possível perceber que as professoras demonstram uma constante preocupação em relação à sua própria formação para atender adequadamente às necessidades das crianças altistas. A falta de preparo específico, muitas vezes, se torna um dos maiores desafios enfrentados no ambiente escolar. Isso ficou evidenciado na fala de todas as entrevistadas. A Profa. Paula Fernanda (2025), por exemplo, destaca:

“Na verdade, eu costumo dizer que nós somos pessoas cegas no meio de um tiroteio com essas crianças.”

A fala da professora evidencia, a insegurança que muitos docentes vivenciam no contexto da inclusão. A metáfora utilizada pela professora revela não apenas a dificuldade em compreender e atender às especificidades do autismo, mas também a sensação de estar desamparada diante de uma realidade que exige muito mais do que a formação recebida. A fala das demais docentes também revela um ponto recorrente nas discussões sobre a formação dos professores: a distância entre a teoria e a prática no que diz respeito à inclusão de crianças com TEA. Embora possuam formação em pedagogia, elas relatam que durante o curso tiveram acesso a pouquíssimas informações específicas sobre o transtorno e, conseqüentemente, se sentem pouco preparadas para atuar de forma efetiva. Isso fica evidente quando a Profa. Cecília Maria (2025) afirma:

Para trabalhar com o TEA, a gente tem a formação de pedagoga. Mas a gente viu pouquíssimas coisas a respeito. Pouquíssimas informações e orientações. E necessita de um curso mais voltado para o prático mesmo, na minha opinião. Porque muita coisa é teórica. Teórica. Então o prático precisa ser mais trabalhado. (2025)

Essa declaração reforça a necessidade urgente de investimentos em formações continuadas, que não apenas aprofundem os conhecimentos teóricos, mas que também tragam

vivências práticas, estratégias pedagógicas aplicáveis e reflexões sobre o cotidiano escolar inclusivo. Duas professoras mencionam ter participado de palestras e cursos de formação, porém, esses cursos não supriram as suas demandas presentes, justamente pelo fato de sentirem falta da parte prática. A Profa. Antonieta Brandão diz (2025):

Mas não como trabalhar. O que a gente precisa mais é a questão de como trabalhar. A prática. Porque teoria, teoria todo mundo fala. E essa lei é só como a gente identificar. Ela dizendo como a criança pode estar observando isso, aquilo. (2025)

Esse relato evidencia uma lacuna significativa na formação dos docentes, que se sentem amparados pela legislação no que diz respeito à identificação das características do autismo, mas desassistidos quanto às práticas pedagógicas efetivas para trabalhar com esses estudantes no cotidiano escolar. A participante reforça que há um excesso de conteúdos teóricos nas formações, enquanto as orientações práticas, que realmente auxiliariam no planejamento das intervenções e nas adaptações metodológicas, são insuficientes ou quase inexistentes. Isso revela um dos principais desafios para a efetivação da inclusão: a necessidade de cursos, capacitações e formações continuadas que priorizem o fazer pedagógico, oferecendo aos professores estratégias concretas, metodologias adaptadas e ferramentas práticas para atender às especificidades dos alunos com TEA, promovendo uma inclusão que vá além do discurso e se realize na prática cotidiana da sala de aula.

Nesse contexto da educação inclusiva, percebe-se que os desafios enfrentados pelos docentes vão além da atuação em sala de aula. A falta de formação específica, aliada à escassez de recursos e à ausência de uma rede de apoio, impacta diretamente na efetivação das práticas pedagógicas inclusivas. A Profa. Paula Fernanda (2025) expressa essa realidade ao afirmar:

Difícil porque, na verdade, além da gente não ter formação sobre o TEA, as possibilidades que a gente tem também aqui, eu acho que em qualquer outra escola. É difícil para o nosso trabalho, não é? Porque nós precisamos, para além da formação, acredito que a gente precisa de recurso. E também da... Do companheirismo de outros profissionais, não é? Porque a gente só não consegue dar o suporte suficiente para eles. Na verdade, eu acredito que tem que ser uma junção. Escola, família, outros profissionais que são voltados para essa área, o neuropsicólogo, o psicopedagogo, o fono, envolve todo mundo, na verdade, não é? Para que eles tenham um desenvolvimento melhor, assim.

Esse depoimento ressalta a necessidade de uma atuação conjunta entre escola, família e profissionais especializados, como psicopedagogos, fonoaudiólogos e neuropsicólogos, de forma a garantir o desenvolvimento e a inclusão efetiva dos estudantes com TEA. Além disso, a ausência de recursos adequados limita significativamente as possibilidades de construção de práticas pedagógicas que atendam às especificidades desse público.

Ainda ao que se refere aos recursos materiais e pedagógica, a Profa Antonieta Brandão (2025) destaca:

Então a escola tem que capacitar não só o professor, toda a sua equipe. Porque essa inclusão tem que começar desde a porta até chegar no professor. Então não adianta só preparar o professor e os demais. E cadê o apoio? Cadê a parceria? Cadê a sala de recursos? Cadê os materiais adaptados para essas crianças? Está sendo muito complicado. A gente busca, a gente tenta fazer um trabalho diferenciado, mas a gente vê, eu mesma na minha sala, eu vejo que não está surtindo efeito. Porque o Fulano é esse, ele passa uma coisa e não rejeita. Aí eu quero fazer uma coisa diferenciada, cadê? Cadê o recurso? Cadê o material? Aí não tem, aí isso está dificultando o meu trabalho e o nosso trabalho. E além de dificultar o nosso trabalho, está afetando o nosso trabalho com relação às outras crianças.

O relato reforça que a efetivação da inclusão vai além da atuação isolada do professor, sendo necessária uma mobilização coletiva de toda a instituição. A falta de recursos, de materiais adaptados, de salas de atendimento especializado e de uma gestão sensível às questões pedagógicas, compromete não apenas o processo de inclusão, mas também a qualidade do ensino para todos os alunos. Dessa forma, evidencia-se que, sem os devidos investimentos e apoio institucional, a prática inclusiva torna-se um desafio ainda maior para os profissionais da educação.

Surge de forma recorrente a percepção de que há certa fragilidade no trabalho multiprofissional no contexto escolar. Embora reconheçam a importância de contar com uma equipe formada por psicólogos, terapeutas, assistentes sociais e outros profissionais especializados, muitas vezes as docentes sentem que esse suporte é inexistente ou insuficiente. Isso faz com que recaia sobre elas uma carga de responsabilidade que exige que ultrapassem o papel de educadora, para resolver e/ou trabalhar com situações para as quais nem sempre foram preparadas.

### **Desafios pedagógicos e emocionais na inclusão de crianças com TEA**

A inclusão de crianças com TEA traz, além dos desafios pedagógicos, fortes impactos emocionais para as professoras. Elas expressam sentimentos de ansiedade, angústia e, muitas vezes, frustração por não conseguirem atender às demandas de forma adequada, especialmente pela falta de recursos, apoio e formação. A insegurança diante de comportamentos desafiadores, aliada ao medo de não corresponder às expectativas da família e da própria escola, gera sobrecarga emocional e psicológica nas docentes. Diante dos inúmeros desafios enfrentados no exercício da docência, as professoras mencionaram cansaço extremo, frustração e sobrecarga emocional. A rotina exaustiva, somada à falta de valorização profissional e às exigências constantes do ambiente escolar, tem contribuído significativamente para o adoecimento físico

e mental dessas profissionais. Essas questões não são isoladas, mas refletem um problema estrutural que afeta diretamente a qualidade de vida e o desempenho das docentes. Estudos já têm apontado que o exercício da docência pode se tornar uma fonte significativa de estresse ocupacional, como evidencia Reis (2006, p.231):

Ensinar é uma atividade em geral altamente estressante, com repercussões evidentes na saúde física, mental e no desempenho profissional dos professores. Dentre as repercussões mais relatadas destacam-se doenças cardiovasculares, distúrbios advindos do estresse, labirintite, faringite, neuroses, fadiga, insônia e tensão nervosa [...] O estresse ocupacional pode ser constatado entre os docentes pelos seus problemas de saúde e pela redução na frequência ao trabalho.

As consequências negativas que comprometem a saúde e o bem-estar docente foram, de certo modo, mencionadas na fala da Profa. Emília Patrícia (2025):

Porque professor aí é tudo nervoso e com ansiedade de se sentir impotente diante desses problemas. Eu mesmo estou assim. Tem horas que eu digo meu Deus, o que é que eu vou fazer? Minha vontade é desistir, abrir mão de tudo. A realidade é essa.

O depoimento da professora revela como a ausência de condições adequadas para o desenvolvimento de práticas inclusivas não afetam apenas o processo de ensino-aprendizagem, mas também a condição emocional docentes. A sobrecarga, a ansiedade e o sentimento de frustração acabam comprometendo o bem-estar das profissionais, que, muitas vezes, se veem sem suporte para enfrentar os desafios da inclusão. Compreender as dimensões desse fenômeno é essencial para o desenvolvimento de políticas de cuidado e suporte à saúde mental das educadoras.

No que se refere ao aspecto pedagógico, surgem desafios aqui chamados de invisíveis: aqueles que não aparecem de forma explícita, mas que estão presentes no cotidiano da sala de aula. Isso inclui a dificuldade em adaptar atividades, elaborar estratégias que contemplem a especificidade de cada criança e gerenciar uma turma heterogênea. Muitas vezes, as professoras precisam, por conta própria, buscar materiais, estratégias e formas de atendimento, uma vez que nem sempre a instituição oferece esse suporte. A Profa. Cecília Maria (2025) afirma:

É que a gente quer uma ajuda. Entendeu? E aí, um auxílio, um norte, para a gente conseguir levar adiante a aprendizagem. A gente pega alguma coisa, e muitas vezes, quando eu vejo uma criança, eu fico olhando, eu observo a criança, eu percebo que ela tem condição para fazer alguma coisa da atividade dos normais, entre aspas.

Ao analisar essa fala, é possível verificar que a profissional busca uma orientação na condução de práticas que contemplem as especificidades dos alunos com TEA. Ao utilizar a expressão “atividade dos normais, entre aspas”, a professora demonstra não apenas demarcar diferenças entre as crianças, mas também romper, ainda que intuitivamente, com rótulos e

estigmas, enunciando que os educandos autistas possuem potencialidades e podem participar das atividades propostas, desde que haja adaptações e intervenções adequadas. Este depoimento reforça a importância de uma formação continuada, focada tanto na teoria quanto na prática, que ofereça aos docentes recursos, estratégias e segurança para promover uma educação inclusiva e humanizada.

As atividades adaptadas para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são fundamentais para promover a inclusão e favorecer o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Adaptações no contexto pedagógico devem considerar as necessidades específicas de cada criança, respeitando seu ritmo, seus interesses e suas formas de interação com o mundo. É essencial que os recursos utilizados sejam diversificados, envolvendo materiais visuais, táteis e sonoros. Além disso é necessário organizar rotinas estruturadas e claras, que proporcionem segurança e previsibilidade para a criança com autismo. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem se torna mais acessível, contribuindo para que o educando com TEA participe ativamente das atividades escolares, desenvolvendo seu potencial de forma significativa e respeitosa. Entre as cinco participantes da entrevista, apenas uma delas afirma não adaptar todas as atividades trabalhadas em sala. Mas, apesar das dificuldades para realizar adaptações, a Profa. Antonieta Brandão (2025) menciona:

As atividades, assim, eu tento adaptar. Por exemplo, hoje eu vou explicar a letrinha A. O Fulano não consegue, ele não sabe nem o que é subir nem descer. Mas aí eu tenho que fazer uma atividade com a letrinha A, para ele pintar, para ele circular a letrinha A. Não é uma atividade igual ao do outro, muitas vezes ele faz, muitas vezes ele não faz. É tudo no tempinho dele.

Ao refletir sobre esse depoimento, é possível perceber que a prática da docente se aproxima dos princípios da educação inclusiva, sobretudo quando ela reconhece que a aprendizagem do aluno com TEA não ocorre da mesma forma, nem no mesmo tempo da aprendizagem dos demais colegas. Sua fala revela uma compreensão de que a adaptação curricular não significa simplificar o conteúdo, mas propor atividades que façam sentido para aquele educando, considerando suas necessidades e potencialidades. De acordo com Mantoan (2003), a inclusão pressupõe que todos os estudantes aprendem, ainda que com formas, tempos e percursos diferentes, sendo dever da escola organizar estratégias que favoreçam esse processo. Dessa forma, a atuação da Profa. Antonieta Brandão representa, ainda que com desafios, um movimento efetivo em direção a uma prática pedagógica mais inclusiva, sensível e comprometida com a diversidade.

Uma outra participante da pesquisa, sobre sua experiência com crianças autistas, afirma:

Eu tenho dois, cada um é diferente. Tem um que domina tudo, que domina as familinhas. E tem o Fulano, que não consegue, sabe? Eu estou trabalhando a letra cursiva com um, e com o Fulano estou fazendo a bastão, do jeitinho dele. (Emília Patrícia, 2025).

A fala da professora evidencia que, dentro do espectro do transtorno autístico, cada aluno possui características, habilidades e desafios muito particulares, o que exige do professor um olhar atento, sensível e uma prática pedagógica flexível. Ao citar que trabalha a letra cursiva com um aluno e, simultaneamente, a letra bastão com outro, a docente demonstra sua preocupação em respeitar os ritmos e as possibilidades de cada criança.

Subestimar a capacidade dos sujeitos com TEA na Educação Infantil é um equívoco que compromete não apenas o desenvolvimento da criança, mas também sua inclusão e participação no ambiente escolar. Cada educando possui potencialidades que precisam ser reconhecidas, respeitadas e estimuladas. Quando recebem apoio adequado, mediações, adaptações e oportunidades de interação, as crianças são capazes de avançar, se desenvolver e construir aprendizagens significativas. É essencial que a prática pedagógica esteja pautada na valorização das capacidades dos sujeitos. Sobre isso a Profa. Cecília Maria (2025) diz:

[...] às vezes, a gente está subestimando aquilo que a criança consegue dar para nós de retorno. Então, eu não gosto de estar fazendo essas coisas, de estar pegando. É modismo, muita coisa é modismo. Ah, não faça assim para a criança que tem autismo. Não. Se eu vejo que ela tem condição de fazer a letrinha, ela vai fazer a letrinha como os outros. Eu sei que vai ser mais demorado, vai. Vai demorar um pouquinho para ela fazer comigo, com a cuidadora, vai. Mas eu vou deixar ela ficar. Até porque isso aí também é uma forma de inclusão, na minha mente, no meu pensar.

Essa fala evidencia o olhar atento da professora para as potencialidades dos educandos, revelando também as tensões existentes entre orientações pedagógicas, convicções pessoais e desafios práticos. Ao seu modo, a educadora demonstra preocupação em não subestimar as capacidades da criança, mesmo reconhecendo que o processo de aprendizagem pode demandar mais tempo e apoio. De maneira geral, as crianças com TEA devem participar das mesmas atividades que as demais, evitando ações que possam gerar segregação, ainda que de forma não intencional. A Profa. Paula Fernanda (2025) destaca:

[...] eu acho uma não inclusão essa forma de você subestimar a criança. Porque se a criança consegue fazer o que está sendo feito em sala de aula, por que eu faço diferente para ela? Desse jeito, eu, na minha concepção, acredito que a gente está regredindo a criança.

Em sua fala, a professora defende o direito da criança de participar das práticas comuns da sala de aula. Contudo, também evidencia um questionamento a ser considerado: até que ponto adaptar significa incluir e até que ponto pode significar subestimar os sujeitos? De acordo

com Mantoan (2003), a inclusão exige um equilíbrio sensível, no qual se reconhecem tanto as potencialidades quanto as necessidades dos alunos. No processo de educação de crianças com TEA, às vezes não é uma tarefa simples identificar o que de fato pode representar um avanço no desenvolvimento do sujeito. Sobre isso, assim afirma a Profa. Cecília Maria (2025):

Porque, se você ficar fazendo atividades que não é... Porque ela consegue fazer outras coisas, eu acho que está certo não regredir mesmo. Atrofia a mente da criança, porque ela precisa ir para frente, não para trás. E o que eu consegui, com a minha aluna de autismo hoje, para mim é um sucesso. Entendeu? Se ela conseguir fazer a letrinha, para mim é um sucesso. Não importa se ela vai fazer a palavra maçã. Ela fez o M de maçã, para mim já é um avanço.

Esse trecho da fala da professora reflete uma concepção de inclusão que valoriza o progresso individual e respeita os limites e potencialidades do educando. A docente reconhece que permitir que a criança avance no seu ritmo, sem forçá-la a realizar tarefas incompatíveis com seu estágio de desenvolvimento, é uma forma de evitar a chamada “atrofia mental” e, ao mesmo tempo, promover autoestima e autonomia. A atitude da professora demonstra sensibilidade, acolhimento e uma prática pedagógica que compreende a inclusão como um processo que respeita as singularidades.

### **Considerações finais**

De modo geral, a análise dos estudos realizados neste trabalho proporcionou uma compreensão mais ampla sobre os desafios enfrentados por professoras da educação infantil no desenvolvimento de estratégias pedagógicas dentro de uma abordagem inclusiva voltada para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As dificuldades apontadas incluem a escassez de formação específica, a ausência de suporte técnico e multidisciplinar, a sobrecarga de trabalho e a falta de recursos adequados para atender às necessidades educacionais desses estudantes.

As falas das docentes entrevistadas evidenciaram que, embora exista boa vontade e empenho por parte das professoras, muitas vezes elas se sentem sozinhas no desenvolvimento do processo de inclusão. A prática pedagógica com alunos com TEA ainda é marcada por improvisações, dúvidas e tentativas diárias de encontrar caminhos que realmente façam sentido para cada criança, respeitando suas singularidades e ritmos.

Entretanto, mesmo diante de tantos obstáculos, as falas analisadas também revelaram o quanto as professoras se emocionam com pequenas conquistas; orgulham-se dos avanços alcançados e se mostram dispostas a aprender continuamente. Essa postura reforça a ideia de

que a inclusão não se resume à presença física da criança na sala de aula, mas compreende a sua participação ativa e significativa no processo de aprendizagem, valorizando seu jeito único de ser e aprender.

Compreende-se que a inclusão de crianças com TEA na educação infantil deve ser entendida como uma responsabilidade coletiva, que envolva toda a comunidade escolar, as famílias e os órgãos públicos. É necessário investir em políticas de formação continuada, oferecer apoio pedagógico e emocional às docentes e, principalmente, construir uma cultura escolar pautada no respeito à diversidade e na promoção da equidade.

Por fim, espera-se que os resultados desse estudo sobre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil possam incentivar professoras, gestoras, familiares e demais envolvidos em processos educativos, estimulando-os a refletirem sobre suas ações. Por outro lado, reconhecemos que outras pesquisas precisam ser desenvolvidas na área para que eventuais lacunas deixadas por este trabalho possam ser preenchidas e o conhecimento na área possa ser ampliado.

## Referências

- BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 9. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).
- BRASIL. Ministério da Educação. **Crescem matrículas de alunos com Transtorno do Espectro Autista**. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/crescem-matriculas-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 10 jun. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: MEC/SEESP/SEF, 2001.
- CRESWELL, John W. **Desenho de pesquisa: abordagens qualitativas, quantitativas e de métodos mistos**. Publicações Sage, 2013.
- DENARI, Fátima Elisabeth. **A formação do educador em educação especial: temas em educação especial**. São Carlos: EDUFSCAR, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FORTUNA, T. **Os desafios de quem atua na educação infantil**. Portal da educação brasileira. Disponível em: [www.educacional.com.br/revista/0107/pdf/entrevista.pdf](http://www.educacional.com.br/revista/0107/pdf/entrevista.pdf), acessado em 25/3/2008.
- KHOURY, P. Laís; TEIXEIRA, V. T. Maria Cristina; CARREIRO, R. Luís Renato; SCHWARTZMAN, S. José; RIBEIRO, F. de Adrina; CANTIERI, N. Carla. **Manejo comportamental de crianças com transtorno do espectro do autismo em condições de inclusão escolar: Guia de orientações a professores**. São Paulo: Memnon, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 1.ed. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

MAROCCO, Vanessa. (2012). **Sujeitos com autismo em relações: educação e modos de interação.** 2012. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/40490>. Acesso em: 14 jul. 2025.

ORRÚ, E.Sílvia. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar.** 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PACHECO, José Augusto. Estudos Curriculares: políticas, teorias e práticas. In: PACHECO, José Augusto; MORGADO, José Carlos; MOREIRA, António Flávio (orgs.). **Globalização e (des)igualdades: desafios contemporâneos.** Porto: Porto Editora, 2007.

REIS, Eduardo J. F. Borges dos; ARAÚJO, Tânia Maria de; CARVALHO, Fernando Martins; BARBALHO, Leonardo; SILVA, Manuela Oliveira e. Docência e exaustão emocional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 229-253, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313712011>. Acesso em: 28 jun. 2025. ISSN 0101-7330.

RIOS, A. Terezinha. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** São Paulo: Cortez, 2001.

Schmidt, Calo (org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 2013. (Série Educação Especial).

SILVA, B. Ana Beatriz; GAIATO, B. Mayra; REVELES, T. Leandro. **Mundo singular: entenda o autismo.** Rio de Janeiro: Editora Fontanar, 2012.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev S. **Obras completas.** Tomo cinco: Fundamentos de Defectologia. Havana: Editorial Pueblo Y Educación, 1989.