ABORDAGENS TEÓRICAS E PRÁTICAS EM PESQUISA

COORDENADORES
Patricia Bieging
Raul Inácio Busarello

ISBN 978-85-7221-552-7
2026

Andressa Piedade de Sousa Silva
Eliane Cristina Ribeiro Pessanha
Mariana Monteiro Soares Crespo de Alvarenga

AÇÕES EDUCATIVAS DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-552-7.10

RESUMO:

O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento que pode ter caráter precoce ou regressivo, cuja prevalência vem crescendo desde os anos 2000. Nesse sentido, este estudo tem como campo de pesquisa as discussões sobre as possibilidades de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, compreendendo as idades entre 4 e 5 anos, por meio de ações multidisciplinares. Os procedimentos metodológicos, de caráter qualitativo, basearam-se em levantamentos bibliográficos que abordam tal temática. De acordo com os dados coletados, a intervenção precoce e o suporte interdisciplinar são essenciais para o desenvolvimento social e cognitivo dessas crianças. Nas considerações finais, orientam-se formação profissional contínua, sensibilização da comunidade escolar e políticas públicas que apoiem práticas inclusivas. Nesse contexto, futuras pesquisas devem explorar métodos inovadores de ensino e a integração de tecnologias assistivas para ampliar as oportunidades de aprendizagem de alunos com TEA.

Palavras-chave: Inclusão; TEA; Tecnologias Assistivas.

INTRODUÇÃO

A temática do presente estudo originou-se das experiências vivenciadas por uma das autoras, durante seu período de estágio na Educação Infantil. Nessa etapa educacional, a pesquisadora observou as dificuldades enfrentadas por alunos atípicos, cuja deficiência prevalente era o autismo, transtorno do neurodesenvolvimento inserido no Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nesse sentido, as lacunas no conhecimento pedagógico, teórico e prático necessário para a inclusão escolar, sobretudo por parte dos professores e da equipe escolar, revelaram a necessidade de um aprofundamento sobre práticas de inclusão eficazes para esses alunos.

Com base nas observações produzidas no estágio, a autora verificou que os déficits nos suportes pedagógicos especializados e de recursos adequados na sala de aula constituíam barreiras que dificultavam a aprendizagem significativa e a plena inclusão. Dessa forma, tal motivação delimita o campo de trabalho deste estudo, que se situa nas ações de inclusão da criança com TEA na Educação Infantil, compreendendo a faixa etária entre 4 e 5 anos.

O TEA é um transtorno caracterizado por desafios nas habilidades sociais, comportamentos repetitivos e dificuldades na comunicação verbal e não verbal. Cada indivíduo que apresenta o TEA possui características únicas, o que exige cuidados e intervenções personalizadas (Kerches, 2022).

Nos estudos do Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) dos Estados Unidos, constatou-se que o TEA atinge uma em cada 36 crianças, segundo dados do *Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network* (ADDM) referentes a 2020 (Paiva Jr., 2023). Essa razão estatística expressa uma estimativa populacional e evidencia um aumento progressivo nos registros do transtorno ao longo das últimas décadas. Ademais, pode estar associada a fatores

sociodemográficos – como sexo, etnia, nível socioeconômico, acesso aos serviços de saúde e educação –, além de mudanças nos critérios diagnósticos e maior conscientização social. Sendo assim, essas variáveis relacionadas ao autismo reforçam a necessidade de estudos contínuos, capazes de subsidiar a formulação de estratégias pedagógicas e práticas de ensino e aprendizagem que atendam às especificidades dos alunos com TEA no contexto educacional inclusivo.

Nesse cenário, a educação inclusiva emerge como um pilar para o desenvolvimento pleno de crianças com autismo e outras deficiências, visto que nela se utilizam práticas pedagógicas que reconhecem e valorizam a diversidade. A fim de que o processo de desenvolvimento se concretize, a educação inclusiva se materializa por meio de ações educativas e colaborativas implementadas por uma equipe multidisciplinar, envolvendo professores, profissionais da Educação Especial, psicólogos, fonoaudiólogos e demais especialistas. Dessa forma, a composição da equipe cria uma abordagem pedagógica adaptativa, que respeita as singularidades dos alunos com TEA e reforça suas habilidades prévias com métodos específicos e individuais. Torna-se, assim, fundamental para o sucesso da inclusão desses alunos em escolas regulares.

Em âmbito legal, convém destacar a Lei Berenice Piana, n.º 12.764/2012 (Brasil, 2012), a qual institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. A normativa configura um marco que reforça a inclusão e a garantia de direitos. Do mesmo modo, estabelece que a pessoa com autismo é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais, assegurando, assim, a inclusão social e educacional.

Posto isso, surge a questão investigativa deste estudo: como a equipe multidisciplinar, em colaboração com os docentes, pode facilitar a inclusão de alunos com TEA na Educação Infantil em escolas regulares? Nesse caso, a hipótese emergente é de que a colaboração entre equipe multidisciplinar e professores regentes auxilia

a inclusão de alunos com TEA na Educação Infantil, uma vez que lhes possibilita melhores condições de desenvolvimento, comportamento e socialização.

Em consonância com a pergunta e a hipótese apresentadas, estabeleceram-se os objetivos deste estudo. O objetivo geral é discutir as possibilidades de inclusão de alunos com TEA na escola regular, com o apoio da equipe multidisciplinar. Já os objetivos específicos são: apresentar a importância da colaboração da equipe multidisciplinar com os professores; destacar as principais ações para a intervenção precoce no autismo; e evidenciar a relevância da formação contínua dos educadores para o aprendizado significativo de alunos com TEA na fase pré-escolar da Educação Infantil.

Os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa são de natureza qualitativa e envolvem uma revisão de literatura de caráter exploratório e interpretativo. A abordagem qualitativa mostra-se adequada por possibilitar a compreensão aprofundada de significados, percepções e interpretações atribuídas pelos sujeitos e pesquisadores ao fenômeno estudado (Minayo, 2014).

A revisão de literatura exploratória, por sua vez, permite o mapeamento e a análise crítica da produção científica existente, favorecendo a ampliação do conhecimento sobre o objeto de estudo (Gil, 2019). Portanto, a análise de artigos científicos, teses, dissertações e outras produções acadêmicas possibilita compreender as experiências e as perspectivas de profissionais e pesquisadores acerca da inclusão de alunos com TEA, contribuindo para o enriquecimento teórico da pesquisa.

Este estudo divide-se em quatro seções. Na primeira, abordam-se a Educação Especial e Inclusiva, por meio da trajetória da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os marcos legais desse contexto histórico, bem como a reflexão acerca de modelos de educação inclusiva na percepção de Mantoan (2003)

e Lacerda (2020). Na segunda seção, com amparo em Gaiato *et al.* (2022), Almeida (2021), Kerches (2022) e Lacerda (2020), o propósito é desmistificar o TEA, com definições que capturam a essência desse espectro.

Já na terceira seção, o foco encontra-se na formação continuada dos professores titulares, nas metodologias de ensino eficazes e nas estratégias de suporte a serem implementadas para atender às necessidades dos alunos com TEA, sob a ótica de Freire e Santos (2019) e Capellini e Mendes (2007). Por fim, na quarta seção, examina-se o trabalho colaborativo da equipe multidisciplinar, com abordagens terapêuticas que englobam as diferenças presentes no TEA para o desenvolvimento pleno e educacional dos alunos que apresentam autismo.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: BREVES REFLEXÕES

Desde o século XIX, a educação de alunos com deficiência no Brasil tem sido abordada sob diversos contextos: investigativo, político, social e pedagógico. Contudo, a escolarização desse público nem sempre foi considerada uma alternativa viável. Conforme consta no documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008), a inclusão foi limitada a um grupo de alunos, o qual as próprias políticas e práticas educacionais da época julgavam ser capaz de acessar a educação básica em escolas regulares.

De acordo com a PNEEPEI (Brasil, 2008), a Educação Especial no Brasil percorreu três períodos distintos: segregação,

integração e inclusão. O período da segregação caracterizou-se pela exclusão das pessoas com deficiência do ensino regular, sendo-lhes destinado o atendimento educacional em instituições ou classes especiais, separadas do sistema comum de ensino. Nesse contexto, o acesso à escolarização ocorria de forma paralela e restrita, sem a garantia do direito à convivência e à aprendizagem em ambientes educacionais comuns.

Com os avanços na escolarização, houve o movimento da integração, o entendimento de que as pessoas com deficiência deveriam socializar com pessoas sem deficiência. Entretanto, essa interação não foi operacionalizada de forma inclusiva, visto que não eram oferecidos suportes e recursos para garantir os direitos às suas demandas escolares. Por último, o terceiro movimento é a principal tendência para garantir o correto pertencimento e os direitos das pessoas com deficiência no ambiente escolar.

As ações pioneiras e as legislações progressistas da Educação Especial definiram a abordagem inclusiva que caracteriza a Educação Especial contemporânea. Sendo assim, esta seção explora a trajetória dessa evolução, ressaltando os marcos legais e as práticas inclusivas que têm permitido aos alunos com deficiência o acesso à educação de qualidade e transversal, sob a ótica de inclusão de Mantoan (2003) e Lacerda (2020).

As escolas especiais surgiram como instituições dedicadas ao atendimento de alunos atípicos, oferecendo um ambiente adaptado às suas especificidades. A princípio, constituíam espaços segregados. No entanto, com o desenvolvimento das legislações, transformaram-se em centros de recursos para a inclusão, promovendo a integração desses alunos na escola regular.

Nesse cenário normativo, destaca-se a Constituição de 1988 (Brasil, 1988). Por estabelecer a educação como um direito de todos, iniciou um movimento para integrar os estudantes com deficiência

ao sistema educacional regular. Ademais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996) reforçou esse direito, definindo a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e etapas educacionais.

Embora ocorressem tais avanços, os movimentos de segregação e integração escolar continuaram excludentes. No primeiro movimento, os alunos considerados "normais" eram separados dos estudantes com necessidades especiais, ao passo que, no segundo, incluíam-se alunos com deficiência nas salas regulares, sem considerar suas demandas específicas. Como consequência, na Convenção da Guatemala, de 1999 (Brasil, 2001), proclama-se que todas as pessoas com deficiência são detentoras dos mesmos direitos fundamentais e afirma-se que qualquer limitação ou exclusão com base na deficiência é considerada discriminação.

Essa compreensão inaugura um paradigma jurídico e educacional. Isso porque exige dos sistemas de ensino a adoção de políticas e práticas inclusivas fundamentadas na igualdade de direitos, no respeito às diferenças e na eliminação de barreiras que impeçam a plena participação das pessoas com deficiência no ambiente escolar. Desse modo, desloca o foco da adaptação do aluno para a responsabilidade institucional da escola.

Em continuidade, a PNEEPEI reforçou as escolas especiais como alternativa ao ensino regular. Nelas, eram realizadas avaliações psicométricas para alocar alunos em modalidades educacionais especializadas, de acordo com cada deficiência. Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), sancionada em 2015, fortaleceu o paradigma da inclusão ao estabelecer diretrizes para a inclusão plena das pessoas com deficiência e determinar que elas têm direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Cabe ressaltar que, de forma simultânea, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), desde a sua promulgação em 1990, tem sido um pilar na defesa dos direitos educacionais de crianças e adolescentes, incluindo os com deficiência. Desse modo, o ECA estipula que

> [...] é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 1990).

Em suma, tais legislações consolidam a educação como um direito fundamental que deve ser garantido a todos, representam um avanço na luta pela inclusão e refletem o compromisso do Brasil com a educação inclusiva. A inclusão efetiva transcende, pois, o mero acesso físico, ao envolver a participação integral e o sucesso educacional de todos os estudantes.

Ao encontro dessa abordagem, Mantoan (2003) defende que a verdadeira inclusão desafia as escolas a reformularem suas práticas didáticas, superarem preconceitos e se adaptarem à diversidade dos alunos com deficiência. Para a autora, o insucesso escolar reflete as deficiências do sistema de ensino, e não as limitações dos alunos. Portanto, a educação inclusiva demanda uma transformação das práticas pedagógicas, a fim de assegurar que a presença dos alunos na escola regular seja, de fato, significativa. Dessa forma, declara:

> A inclusão é fruto de uma educação plural, democrática e transgressora, que provoca uma crise de identidade institucional, impactando a identidade dos professores e a percepção sobre os alunos. Se adotarmos a igualdade como referência, podemos criar qualquer sistema de classificação para os alunos, como PNEE ou deficientes. Porém, se valorizarmos as diferenças, deixamos de fixar a igualdade como norma e desmontamos a hierarquia que sustenta a normalização (Mantoan, 2003, p. 20).

Assim, Mantoan (2003) salienta uma mudança paradigmática na educação inclusiva: da igualdade para a valorização das diferenças. Segundo a autora, essa abordagem desenvolve métodos de ensino que celebram as habilidades únicas e as contribuições individuais dos alunos, considerando a diversidade de capacidades, ritmos e limitações como constitutiva do processo educativo e alinhada aos princípios do ensino inclusivo. Ao reconhecer a diversidade de habilidades e limitações dos estudantes, alinha-se, portanto, aos princípios do ensino inclusivo.

Lacerda (2020, p. 9), por outro lado, enfatiza que "uma educação de excelência por si só não resolve os desafios de aprendizagem dos estudantes da educação especial, que requerem processos individualizados, e na verdade, destaca ainda mais essa necessidade." Essa observação demonstra que é preciso não apenas reconhecer, mas também integrar, de forma efetiva, a individualização na educação regular. Logo, a Educação Especial deve ser vista como um sistema colaborativo que opera em conjunto com a educação regular, buscando estratégias que facilitem a inclusão.

Inserir alunos com deficiência em salas de aula regulares sem atender às suas especificidades e sem prover os recursos apropriados pode intensificar os desafios existentes. Portanto, é fundamental entender os aspectos do desenvolvimento cognitivo dos alunos atípicos e considerar a diversidade presente nessas crianças para criar intervenções suportadas por recursos adequados.

O TEA E SUAS DEFINIÇÕES:
A CRIANÇA COM AUTISMO

A infância constitui a primeira etapa do desenvolvimento humano em que a criança é reconhecida como sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade pessoal e cultural por

meio das interações e experiências vivenciadas em seus contextos sociais, conforme estabelecido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa compreensão ressalta as experiências na infância como fundamentais para o desenvolvimento integral da criança (Andrade; Motta, 2020). Logo, ao se tratar da criança com TEA, fica evidente outra realidade desse desenvolvimento integral. Por isso, vale destacar quais habilidades são essenciais e se espera que o infante alcance no desenvolvimento infantil, a fim de poder traçar metas e, assim, alcançá-las.

Esta seção, portanto, visa apresentar e discutir as principais definições do TEA, bem como suas características centrais, com ênfase no desenvolvimento infantil. Busca-se compreender o TEA como um transtorno do neurodesenvolvimento, considerando seus aspectos cognitivos, comportamentais, comunicacionais e sociais, além das diferentes formas de manifestação do espectro na infância. Outrossim, pretende-se fornecer subsídios teóricos que auxiliem na compreensão das necessidades educacionais da criança com autismo, estabelecendo bases conceituais para as reflexões desenvolvidas nas seções subsequentes.

Clay e Luciana Brites, fundadores do Instituto Neurosaber, argumentam que os marcos do desenvolvimento infantil integral são definidos em quatro categorias: (i) socioemocional, que é a capacidade de expressão de emoções, regras e instruções na interação social; (ii) linguagem, com capacidade de absorvê-la e aprendê-la; (iii) cognitiva, que torna a criança capaz de pensar, aprender e resolver situações de conflitos; e, por fim, (iv) desenvolvimento motor, que contribui para aprender habilidades com o corpo e os movimentos, como sentar, engatinhar e andar (Instituto Neurosaber, 2021a).

Nesse sentido, o TEA[1] é uma condição do neurodesenvolvimento com aspectos que se manifestam na comunicação, na

1 O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento que está dentro do TEA, assim como outros transtornos.

interação e no comportamento. As manifestações do transtorno são diversas e variam entre os indivíduos, o que torna sua definição um desafio para profissionais e educadores. Entre suas características encontram-se dificuldades de comunicação verbal (fala) e não verbal (gestos e expressões), as quais podem variar de intensidade, "comportamentos repetitivos e interesses restritos, sensibilidade sensorial (a sons, luzes, entre outros)", prejuízos na socialização e no comportamento (Gaiato *et al.*, 2022, p. 41).

As principais comorbidades associadas ao TEA são o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), distúrbios do sono, Transtorno Opositor Desafiador (TOD), Deficiência Intelectual (DI), condições genéticas, transtornos obsessivos, transtorno da fobia específica, transtorno da linguagem, transtorno da aprendizagem e transtorno motor (APA, 2014). Apenas nos Estados Unidos, a prevalência de pessoas com o autismo é de um caso em 36 crianças de 8 anos, conforme corrobora o CDC (2023).

Uma vez que o transtorno é um espectro, os indivíduos que o possuem podem ser muito ou pouco comprometidos nos aspectos cognitivo, social e comportamental. Assim, é essencial reconhecer que eles também apresentam habilidades e potencialidades únicas que, quando compreendidas e valorizadas, podem ser enriquecedoras para o ambiente educacional.

Os estudantes com TEA, conforme descrito por Almeida (2021), podem ter excelente memória e talentos distintos em áreas como Música ou Arte. Eles também podem apresentar habilidades incomuns de concentração em informações visuais e auditivas. Isso se deve ao fato de que possuem uma hiperpopulação de neurônios na região central e occipital do cérebro ligada à visão.

Em contrapartida, em se tratando do grau de prejuízo do TEA, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) aponta os critérios A e B para defini-lo. O **critério A** refere-se

a **déficits persistentes na comunicação e na interação sociais** em múltiplos contextos, manifestados por dificuldades na reciprocidade socioemocional, no uso de comportamentos comunicativos não verbais e no desenvolvimento, manutenção e compreensão de relacionamentos. Já o **critério B** diz respeito à presença de **padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades**, incluindo movimentos motores estereotipados, insistência em rotinas, interesses fixos e intensos, bem como alterações na reatividade a estímulos sensoriais.

Com base nesses critérios, os níveis de suporte são adaptados às necessidades de cada criança com TEA. Uma criança no nível 1, por exemplo, pode precisar de pouco ou nenhum suporte para realizar atividades de cognição, enquanto uma no nível 2 pode necessitar de um ambiente de aprendizagem estruturado, com assistência constante para realizar tarefas. Já uma criança no nível 3 pode requerer cuidados intensivos e constantes, incluindo suporte para atividades básicas de vida diária.

Os níveis de suporte no TEA são adaptativos e devem ser reavaliados com frequência para acompanhar o desenvolvimento da criança. Uma criança que, no início, requer um suporte substancial (nível 3) pode, com intervenções eficazes e apoio contínuo, progredir para um nível que exige menos suporte (nível 2 ou 1). Todavia, cabe ressaltar que se torna fundamental que os autistas no nível 1 de suporte possuam seus direitos validados, como acesso à educação inclusiva, terapias e serviços relacionados à saúde (Kerches, 2022).

Entretanto, a fim de que isso aconteça, é preciso obter o diagnóstico precoce. Segundo Lacerda (2020), o tratamento inicial deve começar imediatamente após o nascimento, assim que os primeiros sinais forem notados, mesmo antes de um diagnóstico formal, em virtude do tempo que pode levar para confirmá-lo. Após o diagnóstico, estratégias de intervenção, como terapia comportamental, terapia ocupacional e suporte educacional especializado, podem ser

implementadas. Ainda que prévias, essas intervenções provocam a capacidade de adaptação a novos contextos na infância e maximizam o potencial de desenvolvimento da criança.

Sendo assim, a identificação precoce de crianças autistas nas escolas é essencial para o seu desenvolvimento e bem-estar. A falta de conhecimento sobre o TEA e o déficit na capacitação dos educadores, no entanto, dificultam essa identificação. Os sinais do TEA, como dificuldades no contato visual, atraso na fala, não resposta ao chamado e comportamentos repetitivos, por exemplo, podem ser notados pelos educadores. Portanto, reconhecer tais sinais contribui para encaminhar a criança à avaliação especializada e iniciar intervenções ágeis e eficazes, visto que, sem o conhecimento e as estratégias adequadas, os sinais apresentados pelas crianças com TEA podem ser equivocados e trazer medidas disciplinares inapropriadas.

Por outro lado, a participação da família é transformadora no contexto educativo e terapêutico do TEA. O envolvimento dos pais e responsáveis na rotina de aprendizado e atividades terapêuticas é um dos determinantes para o progresso da criança. A família pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo e social de crianças com TEA, à medida que compartilha experiências e conhecimentos, participa de reuniões escolares, colabora com terapeutas e aplica estratégias de aprendizagem em casa. Desse modo, a parceria entre escola, família e clínicas auxilia o alcance dos objetivos traçados para a pessoa com autismo.

Após a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a LDBEN n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996) e o ECA (Brasil, 1990), surgiu a necessidade de assegurar o direito à escolarização da pessoa com deficiência. Nesse momento, demanda-se, também, a criação de uma legislação específica para indivíduos com TEA. Essa legislação, impulsionada pela mobilização das famílias, adveio da Lei Berenice Piana, n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012.

Dessa maneira, a implementação da normativa resultou em avanços na inclusão de pessoas com TEA no Brasil. Isso ocorreu em razão de suas premissas, as quais asseguraram maior conscientização **social e institucional acerca do transtorno, de seus direitos e de suas necessidades específicas**. Do mesmo modo, fomentaram a criação de políticas públicas que garantissem o acesso à educação, à saúde e aos serviços sociais, de forma a contribuir para a melhoria da qualidade de vida das pessoas com TEA e suas famílias.

O TEA, segundo definido na Lei Berenice Piana, consiste em:

> I deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social, ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
>
> II padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestado por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamentos ritualizados; interesses restritos e fixos;
>
> III a atenção integrada às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes (Brasil, 2012).

A complexidade do TEA exige, então, uma abordagem que englobe todos esses aspectos de forma particular e qualitativa. Nesse contexto, os desafios enfrentados pelos educadores, como a gestão de comportamentos e a inclusão social, são reflexos das necessidades únicas de cada aluno com TEA, reforçando o papel de estratégias educacionais adaptativas, intervenções precoces constantes e a promoção de ambientes de aprendizagem inclusivos.

CAPACITAÇÃO DOCENTE PARA O TEA:
DIÁLOGOS ENTRE OS PROFESSORES REGENTES E OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A capacitação docente consiste em um instrumento para superar os desafios da inclusão de alunos com TEA. Professores e acompanhantes precisam de suporte adequado – **voltado à compreensão do transtorno, ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, ao manejo de comportamentos e à promoção da aprendizagem e da interação social**, que inclui capacitações regulares, acesso a recursos e materiais adaptados – e de colaboração efetiva com equipes multidisciplinares. Sob essa ótica, nesta seção abordam-se a formação continuada dos docentes, as metodologias de ensino eficazes e as estratégias de suporte que podem ser implementadas para atender às exigências dos alunos com autismo.

Freire e Santos (2019) enfatizam que a formação especializada destaca-se na educação inclusiva, dado que capacita os educadores a mediarem o aprendizado e atenderem às particularidades dos estudantes. O professor regente tem o papel de conduzir a inclusão na sala de aula. Em se tratando da Educação Infantil, esse desafio é ampliado, visto que a criança com autismo começa a interagir socialmente fora do círculo familiar. Por conseguinte, requer esforço por parte dos educadores para que esse processo seja tranquilo e harmonioso para ambos. Por isso, a formação continuada constante colabora para que os docentes tenham propriedade para orientar o planejamento pedagógico e enfrentar os desafios recorrentes no ambiente escolar.

A LDBEN, em seu art. 59, prescreve que a formação do professor da educação básica deve conter:

> I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos.
>
> III – Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996).

A formação contínua dos docentes assegura, pois, uma educação inclusiva e efetiva para alunos com autismo. Essa formação não só beneficia os estudantes, proporcionando-lhes um ambiente de aprendizado adaptado às suas necessidades, mas também enriquece a experiência dos professores e contribui para uma sociedade inclusiva. Ademais, ao identificarem os sinais de autismo, os professores capacitados podem implementar estratégias de intervenção adequadas, promovendo uma cultura de inclusão na escola.

Todavia, para que a capacitação docente seja efetiva, a formação inicial e continuada precisa incorporar disciplinas voltadas à educação inclusiva, com carga horária ampliada, possibilitando o desenvolvimento de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade dos alunos. Nesse contexto, a discussão sobre a estruturação do ensino inclusivo torna-se central, uma vez que envolve organização de um currículo flexível, adoção de metodologias diversificadas, processos avaliativos contínuos e utilização de recursos pedagógicos acessíveis. Além disso, a articulação entre o professor regente, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a equipe interdisciplinar assegura intervenções coerentes com as necessidades educacionais específicas, promovendo a efetiva participação e aprendizagem de todos os estudantes.

Além das políticas públicas e dos projetos educacionais que garantem os direitos dos estudantes que requerem apoio especializado, **os marcos legais da educação brasileira, como a LDB, a** PNEEPEI**, a BNCC e a Lei Brasileira de Inclusão**, estabelecem de

forma clara as competências que os educadores devem possuir para implementar o plano de aula e o Plano Educacional Individualizado (PEI). A capacitação dos docentes é, portanto, um elemento-chave para proporcionar uma educação de qualidade aos alunos autistas, mediante a compreensão do TEA, a adaptação de suas práticas pedagógicas, a promoção da inclusão e a busca do desenvolvimento profissional contínuo. Capellini e Mendes (2007, p. 116) reiteram que:

> O professor tem que estar disposto a rever suas práticas pedagógicas, buscar auxílio e conhecimentos específicos, mesmo que exista o apoio da educação especial, ele precisa ampliar sua base de formação, adotar novas propostas educativas e mediar a aprendizagem do aluno de forma que ele possa descobrir suas habilidades durante o ensino e aprendizagem e que consiga transformá-las em conhecimentos essenciais para a educação comum.

Os autores salientam, ainda, a dificuldade enfrentada pelo professor em sala de aula comum, em virtude de sua formação superficial sobre a diversidade. Nesse caso, destacam o papel do ensino colaborativo, ao argumentarem que o professor da Educação Especial não apenas participa e traz inovações, mas também contribui para a (re)construção do conhecimento escolar, além de sensibilizar o professor regente para a necessidade de formação contínua.

Nessa linha de pensamento, surge a proposta da bidocência, que consiste na colaboração de um professor especialista, com formação específica para atuar sobre uma deficiência, acompanhando um ou mais alunos com essa deficiência, junto ao professor titular, na sala de aula. Nas palavras de Aguiar e Queiroz (2020 *apud* Damiani, 2008, p. 356):

> Coensino e bidocência são, portanto, a colaboração do professor de Educação Especial com o professor da Educação Geral, visando ao trabalho em conjunto, com mútuo apoio, buscando atingir objetivos comuns negociados no coletivo, estabelecendo relações que tendem à não hierarquização, exercitando a liderança compartilhada, a corresponsabilidade pelas ações e confiança mútua.

Dessa forma, entende-se que o professor titular deve participar de maneira ativa do planejamento de aula, em conjunto com o professor da classe especial, estando ambos em concordância, a fim de intensificar o ensino e a aprendizagem e promover a integração entre o ensino regular e as práticas individualizadas do ensino especial. Para tanto, as escolas precisam estar dispostas a contratar esses profissionais, definindo, conforme as diretrizes educacionais, **a carga horária que esses profissionais deverão cumprir** durante o período em que os alunos realizam atividades educativas na escola.

Além disso, é necessário organizar as turmas, de modo que a quantidade de alunos por sala não ultrapasse os limites. Essa organização possibilita ao professor **distribuir, de forma equitativa, sua atenção, o tempo de ensino e os recursos pedagógicos** entre alunos com e sem deficiência, assegurando acompanhamento adequado às diferentes necessidades educacionais presentes em sala de aula.

Ao encontro desse pensamento, Tuleski, Facci e Barroco (2023, p. 289) defendem que:

> Consideramos que a escola se constitui em espaço para a formação daquilo que não existe, mas pode vir a existir, visto que o conteúdo escolar provoca a emergência e o desenvolvimento das funções propriamente humanas: as funções psicológicas superiores. A escola, além de ensinar o conteúdo curricular, provoca o desenvolvimento daqueles que por ela passam ou que nela atuam (com e sem deficiências); ou seja, ela é (ou deveria ser) uma instituição provocadora do processo de humanização.

Em síntese, a escola deve ir além do ensino de disciplinas – deve ser alvo de construção do conhecimento próprio do aluno, para que ele tenha suas próprias experiências e aprenda a conviver com as diferenças de forma respeitosa, sem discriminação. Nesse contexto, a legislação brasileira (Brasil, 2009, p. 2) estabelece definições para a correta operacionalização de funções e atribuições de professores do AEE, a saber:

> Art. 10, I – sala de recursos multifuncionais, espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos.
>
> Art. 12 – Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.
>
> Art. 13 – São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:
>
> I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Convém destacar que o trabalho realizado em Sala de Recursos Multifuncionais é realizado pelo professor da Educação Especial e operacionalizado no contraturno, pois, de acordo com a Lei do AEE (Brasil, 2009), tal atendimento é suplementar e complementar ao ensino regular, não sendo, portanto, substitutivo. O AEE tem como função estimular as habilidades necessárias para que o indivíduo se desenvolva no ensino regular e tem por público-alvo as pessoas com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento (como autismo), altas habilidades e superdotação (Brasil, 1996).

A comunicação entre o professor regular e o professor do AEE, conforme mencionado, colabora para alinhar as estratégias de trabalho, como **adaptações curriculares, recursos pedagógicos e formas de avaliação**, garantindo a inclusão da pessoa com autismo e/ou outras deficiências. Contudo, vários obstáculos são enfrentados nessa comunicação, a exemplo de falta de motivação e de comunicação do professor regente na adaptação de atividades voltadas à criança com autismo, desconhecimento das necessidades específicas de cada criança dentro do espectro e das orientações do professor da Educação Especial, bem como cansaço mental dos professores envolvidos no planejamento de vários alunos típicos e atípicos.

Esses fatores comprometem a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas, fragilizam o trabalho colaborativo entre os profissionais e podem resultar em intervenções pouco adequadas às reais demandas do estudante com TEA. Dessa forma, são necessários o fortalecimento da comunicação interprofissional, a formação continuada dos docentes e a valorização do trabalho colaborativo como estratégias essenciais para a promoção de uma inclusão escolar efetiva e de qualidade.

No tocante às adaptações curriculares, os docentes devem se basear na demanda individual de cada aluno. Um exemplo é o uso de materiais lúdicos para estímulos sensoriais, destinados àqueles que têm sensibilidade sensorial que causa desconforto. Da mesma forma, atividades de criação de instrumentos musicais caseiros – como encher garrafas PET com feijão e formar um chocalho – e pinturas livres, utilizando tinta guache para pintar os pés e passar por um rolo de papel. Tais iniciativas podem trazer benefícios como desenvolvimento das vias neurais, habilidades sociais para estimular a comunicação e a cooperação, aperfeiçoamento da coordenação motora e, sobretudo, o relaxamento, quando as crianças estão agitadas (Instituto Neurosaber, 2021b).

Outras atividades que os professores podem adotar estão ligadas à percepção e à psicomotricidade, a exemplo da escrita de vogais. Nessa etapa, o aluno olha uma palavra, identifica as vogais, liga o desenho à palavra, para aumentar o repertório, e desenvolve a coordenação motora, ao ligar um ponto ao outro. A criança pode escrever a letra inicial de cada figura apresentada a ela que faça parte do seu cotidiano. Por fim, há o uso de caixa de sílabas, em que o aluno abre uma caixa de fósforo para encontrar sílabas e formar palavras, aumentando, assim, o seu vocabulário.

No momento da aplicação dos exercícios, o professor necessita estar próximo para realizar o manejo pedagógico das atividades e orientar os alunos de forma adequada (Rhema Educação, 2022).

Do mesmo modo, recomenda-se a presença de um profissional de apoio escolar, também identificado como auxiliar de turma, que atua na condução dos alunos em sala de aula. Na prática, esse profissional desempenha funções relacionadas ao cuidado e ao suporte nas atividades diárias (Jesus; Ferreira, 2023). Sendo assim, as adaptações pedagógicas devem ser planejadas de maneira colaborativa pelo professor regente e pelo professor do AEE, em especial durante a elaboração do PEI, documento que reúne as diretrizes e os determinantes necessários para uma aprendizagem eficiente do aluno com autismo.

EQUIPE MULTIDISCIPLINAR PARA A CRIANÇA COM AUTISMO: REFLEXÕES E ANÁLISES DENTRO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A inclusão de alunos com TEA no ambiente escolar regular é um processo que demanda a atuação integrada de uma equipe multidisciplinar. Nesta seção, aborda-se o trabalho entre profissionais de diversas áreas educacionais, como Psicologia, Terapia Ocupacional e Fonoaudiologia, a fim de oferecer um suporte educacional e terapêutico eficaz, que atenda às necessidades desses alunos e favoreça seu desenvolvimento e aprendizado. Lacerda (2021) ressalta que a ausência de profissionais multidisciplinares nas escolas prejudica, em especial, crianças em condição de vulnerabilidade social, pois a disponibilidade das famílias em obter tratamento fora do ambiente escolar é menor.

Os PEIs proporcionam uma intervenção eficaz, visto que consideram as particularidades de cada estudante com TEA. Nesse caso, definem-se metas a curto, médio e longo prazo, baseadas em evidências científicas (Lacerda, 2021). Kerches (2022) aponta o PEI

como um guia para professores e equipes pedagógicas, o qual contém informações detalhadas para a prática educativa. Portanto, é imperativa a participação dos professores durante sua construção, já que ele ajuda com informações observadas durante o período em que os alunos participam das atividades escolares, nas interações com os colegas de classe e em outras situações cotidianas. Lacerda (2021) complementa:

> O PEI conta ainda com um protocolo de conduta, que indica características fundamentais da pessoa – se tem alergia, se toma algum remédio, se tem algum gatilho que desperta comportamento de agressividade e qual é o procedimento a ser adotado, por exemplo, em casos de agressividade extrema.

Outro aspecto do PEI remete à adaptação do ambiente escolar. Estratégias e recursos que facilitam a compreensão e a organização do espaço criam um ambiente acolhedor e estimulante para o estudante com TEA. Além disso, a equipe desempenha papel relevante na educação da comunidade escolar sobre a inclusão, promovendo um ambiente livre de preconceitos.

Em suma, a equipe multidisciplinar é indispensável para a inclusão efetiva de alunos com TEA. Como afirma Pontuschka (1993), a integração de diferentes especialistas é fundamental para uma análise completa dos temas educacionais. A Lei n.º 13.935, de 11 de dezembro de 2019, reforça essa necessidade, estipulando que as redes públicas de educação básica devem contar com equipes multiprofissionais para atender às demandas dos estudantes (Brasil, 2019).

Silva e Mendes (2021) defendem que a contribuição das equipes multiprofissionais extrapola o contexto da saúde, tornando-se, de igual modo, valiosa nas escolas. Elas ressaltam que a experiência internacional mostra benefícios para todos os alunos quando esses profissionais atuam no ambiente educacional. A interdisciplinaridade, conforme discutida por Freire (1996 *apud* Tomassini;

Ribeiro; Pereira, 2021), não se limita à troca de informações; ela se aprofunda no diálogo construtivo que une os profissionais em torno de um objetivo comum.

A equipe interdisciplinar na escola oferece uma abordagem holística para alunos autistas, incluindo PEIs e desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas. Essas práticas mostraram-se eficazes na resolução de problemas educacionais, além de trabalharem a sensibilização da comunidade escolar, promovendo um ambiente inclusivo (Chimura; Lacerda, 2020).

Na concepção de Costa, Santos e Beluco (2021), o processo de diagnóstico da deficiência deve ser realizado pela equipe multidisciplinar em diversas ocasiões, desde atendimentos individuais e à família até atividades livres e em grupos. Segundo as autoras, essa avaliação investiga os sintomas da criança para compreender seu comportamento e, após essa análise, desenvolver programas de intervenção individualizada.

Nesse cenário, as estratégias lúdicas configuram instrumentos para engajar as crianças com TEA antes da implementação de intervenções cognitivas mais estruturadas, uma vez que possibilitam a seleção de materiais e atividades que despertem seu interesse e favoreçam a motivação para a aprendizagem. Conforme apontam Leblanc *et al.* (2003), a utilização de ferramentas sistemáticas de avaliação no contexto dessas intervenções permite identificar repertórios comportamentais e direcionar o desenvolvimento de habilidades específicas, como a comunicação, a interação social e as funções sociais, contribuindo para intervenções eficazes e individualizadas.

O psicólogo, para Costa, Santos e Beluco (2021), age na melhoria da relação da criança com o meio em que está inserida, atuando como investigador psicoterapeuta na avaliação psicológica individual e institucional, bem como na orientação à família. As autoras argumentam que é necessário que ele esteja amparado nas

teorias do desenvolvimento humano para, então, ter condições de observar as áreas **do desenvolvimento da criança com TEA que se encontram** afetadas. Assim, o psicólogo dá suporte aos professores de educação regular e especial na coleta de dados sobre a criança, analisando as condições ambientais e interpessoais envolvidas na regulação dos conflitos. Após, cria um plano de intervenção para avaliar as estratégias pedagógicas e terapêuticas (Brasil, 2022).

Já o terapeuta ocupacional, segundo Oliveira e Barros Junior (2021), emprega estratégias adaptadas às rotinas diárias para melhorar a interação social e as habilidades motoras, perceptivas e sensoriais do indivíduo. As abordagens são personalizadas, incluindo desde equoterapia até tecnologia assistiva, visando à inclusão efetiva do aluno em sala de aula e ao suporte aos educadores e familiares. Esse profissional também pode encaminhar o estudante para serviços clínicos adicionais e contribuir para o desenvolvimento do PEI.

A área da Terapia Ocupacional auxilia a criança com TEA em atividades como tomar banho, vestir-se e alimentar-se, conferindo-lhe autonomia e independência. Ademais, existem métodos de tratamento, como Tratamento e Educação de Crianças com Autismo e Problemas de Comunicação (TEACCH), que utiliza materiais visuais para construir uma rotina, tornando-a compreensível para a criança. Há também o método Sistema Único de Comunicação (PECS), desenvolvido nos Estados Unidos, o qual desenvolve a comunicação por meio de figuras, contribuindo para crianças com dificuldades na fala (Costa; Santos; Beluco, 2021).

Por último, o fonoaudiólogo foca o desenvolvimento da linguagem oral e as habilidades comunicativas. Seu principal objetivo, segundo Costa, Santos e Beluco (2021), é avaliar alterações da linguagem que são características da criança com TEA. Esse profissional elabora estratégias para superar desafios, como ecolalia e dificuldades no entendimento de comandos, expandindo o repertório comunicativo da criança autista. Esse trabalho facilita a interação da

criança com o ambiente educacional e apoia a atuação colaborativa da equipe interdisciplinar.

A atuação da equipe interdisciplinar é, portanto, essencial para o desenvolvimento integral da criança com TEA no contexto educacional. A articulação entre os diferentes profissionais possibilita intervenções consistentes e individualizadas, que consideram as especificidades do desenvolvimento infantil. Dessa forma, o trabalho colaborativo favorece não apenas o aprimoramento das habilidades comunicativas, cognitivas e sociais da criança, mas também a construção de um ambiente escolar inclusivo, capaz de responder às diversas demandas apresentadas pelos alunos com autismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, ressalta-se a atuação da equipe multidisciplinar dentro das escolas, sobretudo quando se trata da inclusão de alunos com TEA, reforçando que os profissionais dessa equipe não devem ser vistos apenas no contexto da saúde, mas como essenciais no ambiente escolar. Nesse horizonte, no que tange aos objetivos do presente trabalho, quais sejam apresentar a importância da colaboração da equipe multidisciplinar com os professores, destacar as principais ações para a intervenção precoce no autismo e evidenciar a relevância da formação contínua dos educadores para o aprendizado significativo de alunos com TEA na fase pré-escolar da Educação Infantil, eles foram alcançados.

A colaboração entre professores, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e professores forma uma rede de suporte que transcende as barreiras disciplinares. Tal trabalho conjunto cria um ambiente organizado, estruturado e humanizado, em que cada aluno é reconhecido em sua singularidade.

Outro aspecto de destaque é a disseminação do conhecimento sobre a atuação da equipe multidisciplinar. Não se trata apenas de entender suas funções individuais, mas de apreciar a cooperação que surge quando eles se unem em prol dos alunos autistas. Essa colaboração não é apenas uma opção; é uma necessidade para uma educação inclusiva efetiva.

Ao reconhecer o papel desses profissionais, é possível superar as barreiras que persistem. Políticas públicas e marcos legais são significativos, mas a implementação prática depende da ação coordenada desses agentes de mudança. Apenas quando se trabalha junto, em um ambiente que valoriza a diversidade e a compreensão mútua, constroem-se escolas, de fato, inclusivas.

Portanto, que essa reflexão inspire o fortalecimento dos laços entre equipe multidisciplinar, professores, família e toda a comunidade escolar. Juntos, é possível criar um futuro em que cada aluno, independentemente de suas necessidades específicas, desenvolva-se e alcance seu potencial máximo.

Durante a elaboração deste artigo, as autoras tiveram dificuldade em encontrar embasamento teórico suficiente para a temática, a qual foi a atuação da equipe multidisciplinar nas escolas, a fim de promover a inclusão efetiva dos alunos, em especial na Educação Infantil. Decerto, ficou evidente a urgência na abordagem do assunto, com foco nas demandas da educação das crianças com TEA, bem como na necessidade de mostrar que os professores também precisam de apoio nessa jornada de inclusão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Flávio Aparecido de. **Autismo:** avanços e desafios. Guarujá: Editora Científica Digital, 2021.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais:** DSM-5. 5. ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf. Acesso em: 21 jun. 2024.

ANDRADE, Maria Carolina Pires de; MOTTA, Vânia Cardoso da. Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio: uma análise à luz de categorias de Florestan Fernandes. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 20, p. e020005, 2020.

BRASIL, Jannyfer Jhuliana Ribeiro. **Presença da equipe multidisciplinar no espaço escolar:** realidades e desafios. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Goiás, Luziânia, 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. **Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 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. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Presidência da República, 1990.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 113-128, 2007.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC). Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, United States, 2020. **CDC**, 2023. Disponível em: https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html. Acesso em: 24 jun. 2024.

CHIMURA, Willian; LACERDA, Lucelmo. Prática baseada em evidência: de que se trata? *In:* FRANÇA, George; PINHO, Katia Rose (org.). **Autismo: tecnologias e formação de professores de escola pública.** Palmas: Nagô, 2020. p. 123.

COSTA, Natália Miotto; SANTOS, Paula Ribeiro dos; BELUCO, Adriana Cristina Rocha. A importância da equipe multiprofissional de crianças diagnosticadas com TEA. *In:* ALMEIDA, Flávio Aparecido de. **Autismo:** avanços e desafios. Guarujá: Editora Científica Digital, 2021. Disponível em: https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/210705226.pdf. Acesso em: 14 maio 2024.

DAMIANI, Magda Floriana. **Trabalho colaborativo na escola: uma possibilidade para ensinar e aprender.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

FREIRE, Paulo; SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. **Formação de professores: diálogo e prática educativa.** 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GAIATO, Mayra Helena Bonifácio *et al*. Transtorno do espectro autista: Diagnóstico e compreensão da temática pelos responsáveis. **Revista Contexto & Saúde**, Ijuí, v. 22, n. 46, p. e13209, 2022.

GAIATO, Mayra Helena Bonifácio *et al*. **Ciência ABA: como seu uso pode ajudar crianças com autismo?** Instituto Singular, 2024. Disponível em: https://institutosingular.org/blog/ciencia-aba/. Acesso em: 14 maio 2024.

INSTITUTO NEUROSABER. **Atividades sensoriais para crianças com autismo.** Instituto Neurosaber, 2021b. Disponível em: https://institutoneurosaber.com.br/atividades-sensoriais-para-criancas-com-autismo/. Acesso em: 10 jun. 2024.

INSTITUTO NEUROSABER. **Marcos do desenvolvimento infantil de 0 a 5 anos.** Instituto Neurosaber, 2021a. Disponível em: https://institutoneurosaber.com.br/marcos-do-desenvolvimento-infantil-de-0-a-5-anos/. Acesso em: 10 jun. 2024.

JESUS, Livia Karen Figueredo de; FERREIRA, Lucia Gracia. Qual a origem do saber do auxiliar de classe? Estudo sobre o não lugar profissional. **Roteiro**, Joaçaba, v. 48, p. e32247, jan./dez. 2023.

KERCHES, Deborah. **Autismo:** ao longo da vida. São Paulo: Literare Books, 2022.

LACERDA, Lucelmo. Aprendizagem e inclusão. **Autismo e Realidade**, 12 out. 2021. Disponível em: https://autismoerealidade.org.br/2021/10/12/aprendizagem-e-inclusao/. Acesso em: 10 jun. 2024.

LACERDA, Lucelmo. **Inclusão Total e Educação Inclusiva.** Luna Aba, 2020. Disponível em: https://lunaaba.com.br/wp-content/uploads/2021/12/Inclusao-Total-e-Educacao-Inclusiva-MATERIAL-DE-APOIO-ED.-1.pdf. Acesso em: 21 jun. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. *In*: STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, M. (org.). **Educação Especial:** em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 27-40.

OLIVEIRA, Bruna Thayane Ferreira de; BARROS JUNIOR, Marcos Antônio Pereira. **Intervenções do terapeuta ocupacional junto a pessoas com transtorno do espectro do autismo:** uma revisão de escopo. 2021. 31 f. Trabalho de Curso (Bacharelado em Terapia Ocupacional) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

PAIVA JR., Francisco. Prevalência de autismo: 1 em 36 é o novo número do CDC nos EUA. **Autismo em Foco,** 23 mar. 2023. Disponível em: https://www.autismoemfoco.com/artigos/prevalencia-de-autismo. Acesso em: 16 jun. 2024.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib (ed.). **Ousadia no diálogo:** interdisciplinaridade na escola pública. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

RHEMA EDUCAÇÃO. **Atividades para Inclusão Escolar no TEA.** Rhema Educação, 2022. Disponível em: https://blog.rhemaeducacao.com.br/atividades-para-inclusao-escolar-no-tea/. Acesso em: 14 maio 2024.

SILVA, Márcia Altina Bonfá; MENDES, Enicéia Gonçalves. A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à inclusão escolar. **Revista Inclusão & Sociedade**, Santo André, v. 1, n. 1, p. 33-56, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufabc.edu.br/index.php/revincluso/article/view/609. Acesso em: 14 jun. 2024.

TOMASSINI, Fabiane Pedrozo; RIBEIRO, Silvana; PEREIRA, Thiago Ingrassia. A interdisciplinaridade no pensamento educacional de Paulo Freire. **Gavagai-Revista Interdisciplinar de Humanidades**, Erechim, v. 8, n. 1, p. 12-32, 2021. Disponível em: https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/GAVAGAI/article/view/12424. Acesso em: 14 jun. 2024.

TULESKI, Silvana Calvo; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima. **Educação escolar, desenvolvimento humano e deficiência: contribuições da psicologia histórico-cultural**. *In*: TULESKI, Silvana Calvo; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima. Psicologia histórico-cultural e educação escolar: fundamentos teóricos e práticas pedagógicas. Campinas, SP: Autores Associados, 2023.

Andressa Piedade de Sousa Silva

Licenciada em Pedagogia. Pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Análise do Comportamento Aplicada (ABA). Professora da rede municipal de ensino de Campos dos Goytacazes.

Eliane Cristina Ribeiro Pessanha

Especialista em Docência no Século XXI: Educação e Tecnologias Digitais pelo Instituto Federal Fluminense (IFF), Especialista em Design Instrucional pela Universidade Pitágoras (Unopar) e Especialista em Educação: Currículo e Ensino pelo Instituto Federal do Espirito Santo (IFES). Possui Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM). Atualmente é mediadora a distância do consócio CEDERJ do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (CEDERJ/UENF), professora no curso de Licenciatura de Pedagogia do Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM/FAETEC) e professora da Educação Infantil do município de Bom Jesus do Itabapoana RJ (SEMED).

Mariana Monteiro Soares Crespo de Alvarenga

Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) com ênfase em Jogos na Educação. Pós-graduada em Educação Inclusiva pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Pós-Graduada em Docência no Século XXI: Educação e Tecnologias Digitais pelo Instituto Federal Fluminense (IFF). Formada em História pela Rede Claretiano de Ensino. Pedagoga pela Rede Claretiano de Ensino e Bióloga pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Professora de nível superior de Educação Especial da Rede Municipal de Rio das Ostras e Professora de Disciplinas Pedagógicas no Ensino Médio na Modalidade Normal - Formação de Professores na Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) e Professora no Curso Técnico de Secretaria Escolar da mesma instituição.