

Inclusão escolar e socialização de crianças no Transtorno do Espectro Autista: um estudo de caso na Educação Infantil

School inclusion and socialization of children with Autism Spectrum Disorder:
a case study in Early Childhood Education

Inclusión escolar y socialización de niños con Trastorno del Espectro Autista:
un estudio de caso en Educación Infantil

Ada Smyrna Freires de Sousa Lima 
Centro Universitário INTA, Itapipoca – CE, Brasil.
smyrnafreires@gmail.com

Rochelly Rodrigues Holanda 
Universidade Federal do Ceará, Fortaleza – CE, Brasil.
rochellyholanda@ufc.br

André Sousa Rocha 
Universidade de Fortaleza, Fortaleza – CE, Brasil.
andre.rocha@uninta.edu.br

Vilkiane Natércia Malherme Barbosa 
Universidade Federal do Ceará, Fortaleza – CE, Brasil.
vilkianemalherme@ufc.br

Tadeu Lucas de Lavor Filho 
Universidade Federal do Ceará, Fortaleza – CE, Brasil.
tadeu.lucas@uece.br

Recebido em 07 de julho de 2025

Aprovado em 13 de março de 2026

Publicado em 20 de março de 2026

RESUMO

Este estudo objetivou compreender as contribuições da sala de ensino regular para o desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista e de seus pares, com ênfase nos processos de socialização e na construção de contextos inclusivos na Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, realizada em um Centro Educacional Infantil no interior do Ceará, que utilizou como procedimentos metodológicos a observação participante, o registro em diário de campo e a aplicação de questionários

junto a nove profissionais da educação. A análise dos dados foi conduzida a partir da análise de conteúdo. Os resultados indicam que a inclusão de crianças com TEA em contextos escolares regulares pode favorecer significativamente o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e afetivas, desde que sustentada por intencionalidade pedagógica, apoio institucional e compromisso coletivo. Evidenciou-se que os processos de socialização estão atravessados por fatores como a qualidade do diálogo entre escola e família, a formação e o suporte oferecidos aos profissionais da educação e o modo como o diagnóstico é compreendido e mobilizado no cotidiano escolar. Quando acionado de maneira reducionista, o laudo opera como dispositivo de exclusão; por outro lado, quando utilizado como recurso pedagógico, amplia as possibilidades de inclusão. Conclui-se que as nuances afetivas, institucionais e relacionais revelam tanto os avanços quanto os desafios da inclusão, destacando-se questões relacionadas às condições de trabalho e à saúde mental docente. Assim, a escola configura-se como um espaço potente de socialização, desde que articulada a práticas inclusivas, redes de apoio e políticas institucionais de cuidado.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Educação Infantil; Psicologia Escolar; Socialização; Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

This study aimed to understand the contributions of the regular classroom to the development of children with Autism Spectrum Disorder and their peers, with an emphasis on socialization processes and the construction of inclusive contexts in Early Childhood Education. This is a qualitative research study, conducted in an Early Childhood Education Center in the interior of Ceará, which used participant observation, field diary entries, and questionnaires administered to nine education professionals as methodological procedures. Data analysis was conducted using content analysis. The results indicate that the inclusion of children with ASD in regular school contexts can significantly favor the development of social, cognitive, and affective skills, provided it is supported by pedagogical intentionality, institutional support, and collective commitment. It was evident that socialization processes are influenced by factors such as the quality of dialogue between school and family, the training and support offered to education professionals, and how the diagnosis is understood and mobilized in daily school life. When used in a reductionist manner, the diagnosis acts as a device of exclusion; On the other hand, when used as a pedagogical resource, it expands the possibilities for inclusion. It is concluded that the affective, institutional, and relational nuances reveal both the advances and the challenges of inclusion, highlighting issues related to working conditions and teacher mental health. Thus, the school is configured as a powerful space for socialization, provided it is articulated with inclusive practices, support networks, and institutional care policies.

Keywords: Inclusive education; Early childhood education; School psychology; Socialization; Autism Spectrum Disorder.

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo comprender las contribuciones del aula regular al desarrollo de niños con Trastorno del Espectro Autista y sus pares, con énfasis en los procesos de socialización y la construcción de contextos inclusivos en la Educación Infantil. Se trata de una investigación cualitativa, realizada en un Centro de Educación Infantil del interior de Ceará, que utilizó la observación participante, las anotaciones en diarios de campo y cuestionarios aplicados a nueve profesionales de la educación como procedimientos metodológicos. El análisis de datos se realizó mediante análisis de contenido. Los resultados indican que la inclusión de niños con TEA en contextos escolares regulares puede favorecer significativamente el desarrollo de habilidades sociales, cognitivas y afectivas, siempre que se sustente en la intencionalidad pedagógica, el apoyo institucional y el compromiso colectivo. Se evidenció que los procesos de socialización se ven influenciados por factores como la calidad del diálogo entre la escuela y la familia, la formación y el apoyo ofrecidos a los profesionales de la educación, y la forma en que el diagnóstico se comprende y se aplica en la vida escolar diaria. Cuando se utiliza de forma reduccionista, el diagnóstico actúa como un mecanismo de exclusión; por otro lado, cuando se utiliza como recurso pedagógico, amplía las posibilidades de inclusión. Se concluye que los matices afectivos, institucionales y relacionales revelan tanto los avances como los desafíos de la inclusión, destacando cuestiones relacionadas con las condiciones laborales y la salud mental docente. Así, la escuela se configura como un potente espacio de socialización, siempre que se articule con prácticas inclusivas, redes de apoyo y políticas de atención institucional.

Palabras clave: Educación inclusiva; Educación infantil temprana; Psicología escolar; Socialización; Trastorno del espectro autista.

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado como um distúrbio do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento, sendo frequentemente marcado por padrões restritivos e repetitivos de atividades e interesses (American Psychiatric Association [APA], 2022). As manifestações do TEA são amplas e variáveis, podendo surgir precocemente e impactar diretamente as experiências sociais e o desenvolvimento de vínculos significativos. Por essa razão, compreender as formas de intervenção, especialmente no ambiente escolar, é essencial para favorecer o progresso global da criança.

Considerando que muitas crianças com TEA apresentam dificuldades para compreender normas sociais, interpretar sinais não verbais e se engajar em interações recíprocas (APA, 2022), o ambiente educacional emerge como um espaço fundamental de

mediação. A escola, especialmente na Educação Infantil, pode oferecer oportunidades únicas de convivência, aprendizado e desenvolvimento emocional, tanto para as crianças com TEA quanto para seus pares neurotípicos.

A Educação Infantil, sendo um dos primeiros espaços institucionais frequentados pelas crianças, desempenha um papel fundamental na socialização, oferecendo experiências que contribuem para o crescimento afetivo, cognitivo e social (Cossio; Pereira; Rodrigues, 2017). As interações promovidas nesse ambiente favorecem a construção de habilidades como empatia, comunicação e cooperação, aspectos essenciais para o desenvolvimento da competência social. Para Lazzarini e Elias (2022), tais habilidades podem ser ensinadas de forma sistematizada, contemplando desde comportamentos básicos de civilidade até atitudes assertivas e empáticas.

Estudos observacionais apontam que, mesmo diante de desafios de comunicação, crianças com TEA conseguem se engajar em interações sociais, especialmente em contextos lúdicos e menos estruturados (Lima, 2023). Lemos, Nunes e Salomão (2020) destacam que atividades livres, como as realizadas no pátio da escola, são momentos privilegiados para a socialização, revelando a importância do brincar como mediador do desenvolvimento socioemocional. Nessas experiências, tanto crianças com TEA quanto seus pares neurotípicos têm a oportunidade de desenvolver competências relacionais importantes.

Apesar do crescente interesse pelo autismo, seu reconhecimento ainda é recente. A partir das primeiras descrições clínicas na década de 1940, a condição passou a ser estudada com mais profundidade, mas ainda carece de ampla compreensão social e pedagógica (Gaiato, 2012). Conforme propõe Vygotsky (1989), o desenvolvimento humano é constituído por relações sociais e históricas, sendo mediado pelas interações e pela linguagem. Assim, garantir a presença de crianças neuroatípicas na escola regular é essencial para promover trocas que favoreçam o aprendizado mútuo e a redução de estigmas.

Diante do exposto, a presente pesquisa teve como objetivo geral compreender o processo de socialização da criança com TEA na escola regular, com foco em seus desafios e nas contribuições para o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas.

Método

Tipo de estudo

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e caráter exploratório, operada por meio de estudo de caso (Gil, 2002; Yin, 2005). Segundo Linhares (2014), a pesquisa qualitativa busca aprofundar a compreensão dos fenômenos sociais a partir da interpretação das ações, discursos e experiências de indivíduos, grupos ou organizações, valorizando o ponto de vista dos próprios sujeitos observados, sem se preocupar com a representatividade numérica dos dados. No contexto de pesquisas qualitativas de caráter exploratório, há o propósito de proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito mediante os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado. (Gil, 2002).

As pesquisas de campo qualitativas exigem a coleta de informações diretamente junto à população investigada, o que implica um contato mais estreito entre pesquisador e realidade estudada (Gil, 2002). Nessa perspectiva, é necessário que o pesquisador se insira no ambiente em que o fenômeno ocorre, reunindo dados descritivos e contextuais que permitam uma análise interpretativa aprofundada.

No âmbito da pesquisa qualitativa em educação, o estudo de caso caracteriza-se como estratégia de investigação cujo objetivo é olhar para fenômenos que, em sua particularidade requerem imersão e desvelamento de seus condicionantes (Yin, 2005). Para tanto, a estratégia metodológica deste trabalho delinea-se por meio de um estudo de caso em uma sala de aula regular em um Centro de Educação Infantil, que oferece Atendimento Educacional Especializado (AEE) no interior do Ceará.

Participantes e contexto de realização

O lócus da pesquisa foi um Centro de Educação Infantil (CEI) no interior do estado do Ceará, que possui Atendimento Educacional Especializado (AEE). A escolha do local considerou o número significativo de alunos com diagnóstico ou suspeita de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a disposição da equipe gestora em colaborar com a pesquisa. Participaram deste estudo nove professores da educação básica atuantes em uma instituição pública de ensino infantil no interior do Ceará.

Os critérios de inclusão adotados foram: a) ser docentes da educação infantil inseridos no cotidiano escolar da instituição pesquisada; b) possuir experiência mínima de

seis meses com crianças neuroatípicas, especialmente aquelas com diagnóstico ou suspeita de TEA. Foram excluídas da pesquisa os profissionais que não tinham o tempo mínimo de vivência na instituição educacional, que não trabalhavam com crianças neuroatípicas ou que não eram professores em sala de aula regular. Os participantes acessaram informações do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo a confidencialidade de dados e informações bem como o comprometimento ético e político envolvido na pesquisa.

Instrumentos

A presente pesquisa utilizou, como instrumentos para a produção dos dados, um questionário on-line estruturado em formato misto (com questões fechadas e abertas), a observação participante (Martins, 1996) e o diário de campo (Kroeff; Guavillon; Ramm, 2020), os quais atuaram de forma complementar na coleta e interpretação das experiências das participantes. Esses instrumentos possibilitaram a articulação entre o registro sistemático das informações, a interação com o objeto de estudo e a interpretação qualitativa das vivências observadas no contexto escolar.

A pesquisa se desenvolveu a partir da interação entre o objeto investigado, os registros produzidos e a análise interpretativa dos dados, sendo a observação participante (Martins, 1996) um elemento central para a compreensão das vivências das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), de seus colegas e dos profissionais da educação. Essa estratégia metodológica permitiu acompanhar o cotidiano escolar em seu contexto natural, favorecendo a apreensão de comportamentos, interações, mediações pedagógicas e dinâmicas relacionais que emergem nas práticas educativas.

Além disso, a pesquisa contou com encontros presenciais no Centro de Educação Infantil junto aos profissionais do espaço, possibilitando a orientação temática da investigação sem restringir a liberdade de expressão dos participantes. Esse formato favoreceu o relato autêntico das experiências, bem como a emergência de novas questões relevantes para a compreensão do fenômeno estudado.

Questionário on-line

O questionário foi desenvolvido especificamente para esta investigação, com base em uma abordagem qualitativa e exploratória, conforme os pressupostos de Linhares

(2014) e Gil (2002), que destacam a importância da escuta do ponto de vista dos sujeitos e da inserção contextual do pesquisador no campo. Dividido em três seções temáticas, o instrumento contemplou:

a) Perfil sociodemográfico das participantes, com questões fechadas de múltipla escolha e de resposta curta. Esta seção objetivou caracterizar as participantes quanto a variáveis como idade, gênero, escolaridade, cidade de residência, ocupação, tempo de atuação na instituição e meios de deslocamento, compondo um panorama contextual das educadoras envolvidas.

b) Vivências em sala de aula com crianças com TEA, incluindo tanto perguntas fechadas quanto abertas. Estas questões buscaram captar relatos subjetivos sobre a experiência das educadoras no cotidiano escolar, focando aspectos como a inclusão, os desafios pedagógicos, o diálogo com as famílias e a percepção da interação entre alunos típicos e atípicos. Algumas perguntas foram elaboradas com base em escalas de concordância tipo Likert, favorecendo a análise interpretativa do grau de percepção das participantes sobre fenômenos como a compreensão das famílias neurotípicas em relação à inclusão, ou o conhecimento dos alunos sobre o autismo.

c) Bem-estar e saúde mental das profissionais, com perguntas objetivas e discursivas. Inspiradas por evidências da literatura (Bolívar, 2006; Valle, 2003), essas perguntas procuraram compreender a dimensão subjetiva do trabalho docente, identificando níveis de ansiedade, nervosismo, cansaço e percepção sobre a qualidade de vida no trabalho. Essa seção é particularmente relevante diante das conclusões do estudo, que apontam a sobrecarga emocional como um dos entraves à efetivação da inclusão escolar (Alves et al., 2025; Xavier et al., 2025).

A elaboração do questionário buscou dialogar com os referenciais teóricos que sustentam o estudo, como Vygotsky (1988), Lazzarini e Elias (2022), Bosa e Camargo (2012), e Stern (1985), na medida em que consideram o ambiente escolar como espaço mediador das interações sociais e emocionais que afetam tanto o desenvolvimento das crianças quanto a atuação dos profissionais.

Somaram-se 22 perguntas abertas e fechadas e o questionário foi disponibilizado em formato digital via Google Forms, respeitando a rotina e a disponibilidade das participantes. A aplicação remota possibilitou maior flexibilidade e sigilo, favorecendo a adesão e a autenticidade das respostas.

Diário de campo

O diário de campo foi utilizado como instrumento para o registro sistemático das observações realizadas durante as visitas à instituição escolar. Por meio desse dispositivo, foi possível documentar as experiências vivenciadas em campo pela pesquisadora, incluindo descrições detalhadas das interações entre as crianças, dos ambientes, das dinâmicas escolares e dos aspectos afetivos presentes no cotidiano das práticas educativas com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Para além de um repositório de informações, o diário de campo atuou como um dispositivo ativo na produção de sentidos ao longo do processo investigativo, conforme apontam Medrado, Spink e Mélo (2014). Sua escrita possibilitou o registro de percepções sensoriais e subjetivas, tais como gestos, falas, sons, sentimentos e atmosferas vivenciadas nos diferentes espaços escolares, contribuindo para uma compreensão mais densa e situada do fenômeno estudado.

Nesse contexto, a observação participante constituiu um elemento central da pesquisa, favorecendo um olhar sensível e contextualizado sobre as interações sociais, as mediações pedagógicas (Martins, 1996) e os desafios enfrentados pelos profissionais da educação no acolhimento e acompanhamento de alunos neuroatípicos. A articulação entre observação participante e diário de campo permitiu apreender não apenas os comportamentos observáveis, mas também os sentidos e afetos que atravessam as práticas educativas no cotidiano escolar.

Procedimento de coleta de dados

A coleta de dados teve início com a aproximação institucional, realizada durante uma reunião de planejamento coletivo, na qual os pesquisadores apresentaram os objetivos da investigação, a relevância da temática e os critérios de participação. Esse momento foi fundamental para a construção de um ambiente receptivo e transparente, respeitando a rotina dos profissionais e o espaço institucional, bem como para o esclarecimento de dúvidas relacionadas ao desenvolvimento da pesquisa.

Os encontros e as visitas à instituição ocorreram semanalmente, sendo a escrita do diário de campo orientada pelas reflexões oriundas do convívio entre pares no cotidiano escolar. Para além do encontro inicial de apresentação da pesquisa, foram realizadas cinco visitas presenciais à escola, previamente agendadas com as docentes responsáveis, com

o objetivo de acompanhar e observar as interações e práticas cotidianas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

As observações foram realizadas em diferentes ambientes da instituição escolar, tais como salas de aula, pátio e refeitório, possibilitando a compreensão das dinâmicas relacionais em contextos diversos. Todos os registros foram sistematizados por meio do diário de campo, o que permitiu uma imersão qualitativa na realidade educacional vivenciada pelas participantes e pelas crianças.

Paralelamente, o questionário on-line foi disponibilizado às participantes por meio de envio individual do link de acesso, garantindo flexibilidade de tempo, privacidade e sigilo no preenchimento das respostas, de modo a favorecer a adesão e a autenticidade das informações coletadas.

Entende-se que a escrita do diário de campo não se limita ao registro dos acontecimentos observados, mas constitui um dispositivo que favorece a imersão do pesquisador na relação entre campo e temática investigada (Medrado; Spink; Mélo, 2014; Kroeff; Guavillon; Ramm, 2020). Na relação campo-tema, a emergência dos afetos produz distinções que se destacam como experiências passíveis de narrativa, contribuindo para a produção de sentidos no processo investigativo (Kroeff; Guavillon; Ramm, 2020). Marques e Biondi (2016) corroboram essa perspectiva ao afirmarem que a experiência narrativizada possibilita transformações, novas aberturas e afetações ao longo do percurso de pesquisa.

Procedimentos éticos e de análise de dados

A pesquisa foi conduzida em conformidade com os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), assegurando a proteção dos participantes, o sigilo das informações e o direito à recusa ou desistência da participação a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo. Todos os participantes foram devidamente informados acerca dos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios do estudo e manifestaram sua concordância por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O projeto foi previamente submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário INTA – UNINTA – Campus Itapipoca, tendo sido aprovado sob o parecer nº 6.431.234 e CAAE: 73419423.0.0000.8133.

A análise dos dados foi realizada a partir da técnica de Análise de Conteúdo, conforme os pressupostos metodológicos propostos por Bardin (1996), por se tratar de um

procedimento adequado à interpretação de dados qualitativos oriundos de questionários, entrevistas e registros de observação participante. O processo analítico desenvolveu-se em três etapas interdependentes: (1) a pré-análise, caracterizada pela leitura flutuante do material empírico e pela organização inicial dos documentos; (2) a exploração do material, que envolveu a codificação, o agrupamento e a categorização dos dados provenientes das respostas ao questionário e dos registros do diário de campo; e (3) o tratamento, a inferência e a interpretação dos resultados, articulando os achados empíricos aos referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa.

Essa estratégia de análise possibilitou a identificação de sentidos emergentes, recorrências temáticas e singularidades presentes nas narrativas e observações, contribuindo para uma compreensão aprofundada das experiências, dos desafios e das percepções das profissionais da educação no contexto da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

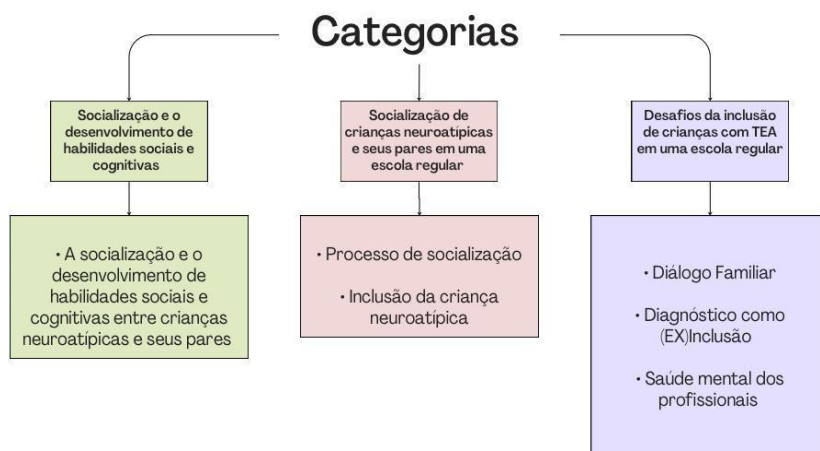
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram da pesquisa nove profissionais da educação, entre professoras e cuidadoras, todas autodeclaradas do gênero feminino. Dentre as participantes, cinco possuíam ensino superior completo, sendo que uma delas atuava diretamente na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). As demais quatro participantes exerciam a função de cuidadoras; entre estas, uma possuía ensino superior completo, duas apresentavam ensino superior incompleto e uma havia concluído o ensino médio.

No que se refere ao tempo de atuação na instituição, quatro participantes encontravam-se no cargo há um período entre um e dois anos; duas atuavam há menos de um ano; uma possuía tempo de atuação entre dois e quatro anos; e duas estavam na instituição há mais de cinco anos. Ressalta-se que uma das participantes declarou possuir deficiência, especificamente anacusia unilateral.

Os dados coletados foram sistematizados, classificados e organizados em categorias e subcategorias analíticas, conforme apresentado na figura a seguir.

Figura 01 – Categorização de dados



Fonte: (Elaborado pelos autores, 2023).

Socialização e o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas

Cada indivíduo pode ser compreendido em sua potencialidade, com capacidade tanto de afetar quanto de ser afetado por outros. A partir da interação com o meio social e das relações afetivas que estabelece, o sujeito desenvolve dinâmicas relacionais e constrói sua própria potência afetiva, conforme proposto por Spinoza (2007). Nesse sentido, a socialização escolar, especialmente nas fases iniciais do desenvolvimento, assume papel central, pois oferece à criança neurotípica oportunidades de experimentar o novo, elaborar outras formas de estar no mundo e ampliar suas habilidades relacionais e cognitivas.

Stern (1985) concebe o desenvolvimento infantil a partir de capacidades fundamentais, entre as quais se destacam a percepção amodal, a percepção fisiognomônica e os afetos de vitalidade, elementos essenciais para a constituição do vínculo entre a criança e o ambiente. A percepção amodal, observável desde os primeiros meses de vida, refere-se à capacidade de integrar informações provenientes de diferentes modalidades sensoriais, como, por exemplo, sentir algo pelo tato e reconhecê-lo visualmente. Durante as observações de campo, atividades como correr descalço no pátio ou manipular areia mostraram-se potentes para essa integração sensorial. Da mesma forma, rodas musicais e momentos de alimentação favoreceram experiências sensoriais múltiplas, proporcionando à criança oportunidades de experimentar o outro, lidar com frustrações, aprender a partilhar e reconhecer limites.

A percepção fisiognomônica, por sua vez, diz respeito à capacidade de perceber e atribuir significado às expressões faciais e corporais do outro, permitindo à criança

apreender emoções, reconhecer intenções e estabelecer processos iniciais de atenção compartilhada. Em atividades como apresentações teatrais e rodas de música, observou-se que algumas crianças acompanhavam atentamente as expressões faciais de colegas e professores, demonstrando envolvimento emocional e indícios de construção de uma comunicação recíproca.

Já os afetos de vitalidade manifestam-se por meio de reações fisiológicas intensas, como sorrisos, gargalhadas, gritos ou choros, expressando vivências corporais dinâmicas. Ao longo do tempo e mediante mediações cuidadosas, tais manifestações possibilitam à criança desenvolver estratégias de autorregulação emocional. Brazão (2015) destaca que a apropriação desses afetos é fundamental para o exercício da atenção compartilhada e para o desenvolvimento de comportamentos como apontar, mostrar e imitar. Esses comportamentos emergem, sobretudo, em contextos de segurança afetiva e de vínculo com os pares, o que reforça a importância das interações sociais na infância.

Segundo Bosa e Camargo (2012), a inclusão escolar oferece às crianças com Transtorno do Espectro Autista oportunidades concretas de estabelecer contatos sociais significativos, favorecendo não apenas o seu próprio desenvolvimento, mas também o dos colegas. Em estudo comparativo envolvendo crianças típicas e atípicas, os autores observaram que, embora as crianças com TEA apresentem desafios específicos, elas são capazes de desenvolver comportamentos sociais relevantes. O estudo evidenciou ainda que crianças neurotípicas e neuroatípicas compartilharam experiências afetivas e momentos de convivência amistosa, sendo que comportamentos como a resistência à espera não se mostraram exclusivos das crianças com TEA, o que contribui para a relativização de estigmas associados à condição.

Hartup (1989) propõe que as relações infantis se organizam em dois grandes tipos: as relações verticais, estabelecidas com figuras de autoridade e proteção, como pais e professores; e as relações horizontais, marcadas pela igualdade entre pares, que favorecem o desenvolvimento social, a cooperação e a intimidade. Nesse contexto, a competência social emerge da convivência com os companheiros, sendo nas interações cotidianas que se constroem habilidades como comunicação, negociação, empatia e resolução de conflitos.

As professoras e cuidadoras participantes do estudo relataram avanços significativos decorrentes da convivência entre crianças típicas e atípicas, embora também tenham

reconhecido desafios no processo de inclusão. Uma das participantes destacou que, mesmo diante de salas superlotadas, a atuação colaborativa das educadoras sociais possibilitava a participação das crianças com TEA nas atividades propostas. Outra profissional apontou as dificuldades relacionadas às mudanças na rotina, que exigem maior diálogo e constante adaptação por parte da equipe pedagógica. Uma terceira participante ressaltou que a convivência com crianças com TEA tem promovido aprendizados contínuos, permitindo não apenas a observação de comportamentos em momentos de crise, mas também a reflexão crítica sobre a própria prática profissional.

A socialização de crianças neuroatípicas e seus pares neurotípicos em uma escola regular

A escola configura-se como um espaço privilegiado para a construção de convivências que estimulam o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas, além de favorecer a ampliação de repertórios comportamentais e a formação de valores. As interações estabelecidas no contexto escolar repercutem, ainda, na forma como a criança se relaciona em outros ambientes, como o familiar, ao mesmo tempo em que possibilitam a exploração do novo e do diferente, conforme discutem Sanini, Sifuentes e Bosa (2013).

Entretanto, para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), esse processo de inserção social tende a se apresentar de forma mais complexa. Para além das características comumente descritas, como dificuldades na interação social, comportamentos repetitivos, atraso na linguagem e interesses restritos, algumas crianças com TEA também apresentam alterações motoras e sensoriais, dificuldades relacionadas à lateralidade, ao esquema corporal e ao tônus muscular, o que pode comprometer de maneira significativa o desenvolvimento global (Oliveira et al., 2015).

Essas crianças podem manifestar respostas hiper ou hiporreativas a estímulos como sons, texturas e cheiros, além de demonstrar atração por objetos com movimentos repetitivos ou por estímulos visuais intensos, como luzes (Fernandes; Polli; Martinez, 2015). Tais alterações sensoriais, conforme apontam Posar e Visconti (2018), frequentemente estão associadas a quadros de angústia, ansiedade e intensificação de comportamentos repetitivos.

As profissionais da instituição pesquisada relataram que essas sensibilidades sensoriais dificultam a participação das crianças em atividades que envolvem som,

aglomeração ou estímulos visuais intensos, situações recorrentes na rotina escolar. Algumas crianças deixam de participar de atividades coletivas por demandarem elevado nível de suporte e não contarem com cuidador específico. Em outros casos, questões de ordem familiar, como negligência ou limitações financeiras, dificultam o acesso a recursos de apoio, como o uso de abafadores, que poderiam contribuir para a redução da sobrecarga sensorial.

Observou-se, durante as visitas de campo, que a insuficiência de cuidadoras, associada à superlotação das salas, leva algumas professoras a optarem por manter as crianças com TEA restritas à sala de aula, sob supervisão individual, excluindo-as de atividades coletivas como refeições e rodas de conversa. Em determinados momentos, tal decisão pareceu estar relacionada às dificuldades enfrentadas pelas docentes para lidar com a resistência das crianças às interações sociais.

Bosa e Camargo (2012) explicam que as atividades em sala de aula frequentemente exigem compreensão simbólica e domínio da linguagem, o que pode gerar frustração, irritabilidade ou desatenção em crianças com TEA. Essa situação foi observada no caso de uma criança de quatro anos, diagnosticada com apraxia de fala, que apresentava crises recorrentes de choro por não conseguir expressar suas necessidades ou compreender as exigências impostas. Nessas ocasiões, a busca por acolhimento direcionava-se, majoritariamente, à sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Apesar da relevância das interações sociais para o desenvolvimento infantil, é fundamental reconhecer a necessidade que algumas crianças manifestam de momentos de autorregulação e afastamento temporário. Bosa e Camargo (2012) destacam que ambientes superestimulantes, como salas de aula ou espaços com grande aglomeração, podem intensificar a sobrecarga sensorial. Dessa forma, pausas e espaços de resguardo devem ser compreendidos como estratégias legítimas e constitutivas do processo de inclusão.

Intervenções de caráter antecipatório, como a comunicação prévia sobre mudanças na rotina ou a explicitação das atividades a serem realizadas, configuram-se como estratégias eficazes para prevenir desorganizações emocionais, conforme defendem Camargo e Bosa (2012). No entanto, ainda se observam lacunas na formação de professores e cuidadores para o manejo de situações de crise. Durante as entrevistas, questionamentos como “O que fazer?” e “Como lidar?” foram recorrentes, evidenciando

uma preocupação genuína das profissionais, mas também a ausência de preparo técnico específico. Nesse sentido, foi possível compreender que as crises não se originam apenas dos episódios críticos em si, mas também da falta de estratégias preventivas e de um olhar voltado à promoção da saúde e da qualidade de vida das crianças, reforçando a importância de valorizar o processo, e não apenas o resultado.

Outros desafios também emergiram ao longo da pesquisa, para além das dificuldades de socialização entre crianças típicas e atípicas. Destacaram-se fragilidades no diálogo entre família e escola, a expressiva quantidade de crianças ainda em processo de diagnóstico, o uso do laudo como instrumento de (ex)inclusão, bem como questões relacionadas à saúde mental e às condições de trabalho de professores e cuidadores.

Desafios da inclusão de crianças com TEA em uma escola regular

Os resultados obtidos nos questionários evidenciam que, além das dificuldades inerentes à socialização das crianças com TEA com seus pares, há fatores estruturais e institucionais que impactam negativamente esse processo. Entre eles, destacam-se o número elevado de crianças em investigação diagnóstica ou já com laudo, o desgaste na comunicação entre família e escola, e a sobrecarga emocional e laboral dos profissionais da educação.

A professora responsável pelo AEE apontou a grande demanda existente na escola, relatando que *“a SRM/AEE realiza atendimento com 54, sendo 20 com laudos e as demais estão em investigação”*. Ela ainda reforçou as limitações da estrutura atual: *“é prazeroso trabalhar em uma sala de recursos multifuncionais – AEE, embora haja alguns percalços, que nos impedem de desenvolver um melhor trabalho, como: quantidade de crianças que precisam de atendimento”*

A busca por laudos diagnósticos, segundo os relatos, tem como justificativa principal a tentativa de garantir um suporte pedagógico mais direcionado, que contemple as necessidades específicas da criança e possibilite a presença de cuidadores ou mediadores. Marquezan (2007) compreende que a classificação diagnóstica pode servir não como mecanismo de exclusão, mas como tentativa de tornar o aluno mais visível e interpretável no contexto institucional.

Entretanto, é necessário problematizar a excessiva dependência da lógica diagnóstica. Vasques (2015) argumenta que o transtorno é muitas vezes interpretado por

meio de explicações racionalizantes que buscam domesticar o que é espontâneo, tornando o sujeito previsível e, conseqüentemente, reduzido à sua condição clínica. Para o autor, o diagnóstico deveria ser compreendido como um processo de leitura em constante construção, exigindo responsabilidade interpretativa dos profissionais envolvidos. Do contrário, corre-se o risco de desresponsabilizar o professor em relação à mediação ética e pedagógica com o aluno, transferindo essa função exclusivamente ao laudo.

Na instituição analisada, observou-se um vínculo centralizado em torno da sala de AEE. A professora especialista acaba sendo requisitada constantemente por professores e cuidadores para mediar questões que extrapolam sua função, como regulação emocional e orientação comportamental. Essa sobrecarga reforça a ideia equivocada de que a responsabilidade pela inclusão cabe exclusivamente a um único profissional, quando, na verdade, deveria ser compartilhada entre todos os atores escolares.

Nesse sentido, Tada, Melo e Corrêa (2012) destacam que a ausência de diagnóstico pode levar a interpretações leigas e imprecisas por parte dos educadores, prejudicando a construção de práticas pedagógicas adequadas. Os autores observam que professores informados sobre o diagnóstico são mais propensos a intervir com maior eficácia e empatia. Em um de seus estudos, relataram um caso em que o desconhecimento do diagnóstico por parte dos professores resultou na reprodução de estereótipos e estigmas que comprometeram o processo de inclusão da criança.

Silva et al. (2019) também discutem a importância do diagnóstico precoce para garantir o acompanhamento adequado no processo de aprendizagem. Entretanto, os autores advertem que, após o diagnóstico, inicia-se o desafio da inclusão escolar do aluno com TEA, sugerindo que o laudo, por si só, não resolve os obstáculos, apenas os inaugura.

Outro fator identificado nos relatos diz respeito à condição socioeconômica das famílias. Algumas crianças, mesmo encaminhadas para acompanhamento especializado, não recebem o suporte necessário em razão da dificuldade financeira ou da negligência familiar, refletida na resistência ao reconhecimento do diagnóstico e à adesão às orientações escolares.

O deslocamento de um enfoque clínico-remediativo para uma perspectiva de promoção de saúde e prevenção se faz necessário, conforme defende Valle (2003). Isso exige a incorporação de práticas educativas que estimulem o desenvolvimento integral dos alunos e da comunidade escolar como um todo.

Em relação ao diálogo família-escola, uma das cuidadoras enfatizou que “o diálogo família-escola é algo que precisa ser melhorado em alguns casos específicos. E quando se trata da família das crianças que possuem TEA, ou que estão sob observação, é ainda mais importante”. A professora da sala de AEE complementou com a seguinte observação: “geralmente os pais são muito resistentes em aceitar que seus filhos tenham um possível transtorno mental e/ou físico e necessitem de atendimento especializado. Isso dificulta muitas vezes o diálogo, já que a família evita conversar com os professores/profissionais sobre o assunto. Quando são chamados para um diálogo com a gestão e o professor da SRM/AEE, a maioria comparece e diz que vai procurar ajuda, mas nem sempre isso acontece”. Ela ainda atribuiu as causas à falta de interesse, medo do diagnóstico ou limitações de acesso aos serviços de saúde.

A resistência familiar pode estar relacionada à ruptura do ideal de filho, conforme apontam Poslawsky et al. (2013), exigindo dos responsáveis um esforço emocional para reorganizar expectativas e lidar com a nova realidade. Thullen e Bonsall (2017) destacam que esse processo implica o equilíbrio nas práticas parentais e a gestão do estresse, fundamentais para assegurar um cuidado efetivo à criança com TEA. Entende-se, portanto, que uma escola inclusiva só é viável quando há cooperação real entre todos os membros da comunidade educativa. Isso pressupõe a participação ativa dos pais não apenas em eventos pontuais, mas também nas decisões pedagógicas, por meio de uma comunicação clara, acolhedora e horizontal (Thullen; Bonsall, 2017).

Outro ponto destacado foi o preconceito por parte de alguns responsáveis de crianças típicas em relação ao convívio com colegas neuroatípicos. As professoras relataram atitudes discriminatórias que se estendem aos próprios filhos desses adultos, contribuindo para a reprodução de estigmas e a exclusão dentro do espaço escolar, contrariando os objetivos fundamentais da educação inclusiva.

Por fim, os dados do questionário revelaram um quadro preocupante no que diz respeito à saúde mental dos professores e cuidadores. Cerca de 33,5% relataram sentir-se ansiosas eventualmente e 11,1% frequentemente; 33,3% mencionaram sentir-se nervosas eventualmente e 11,1% frequentemente; além de 22,2% declararem sentimentos eventuais de depressão. A professora de AEE compartilhou que “alguns obstáculos que impedem o desenvolvimento do trabalho da sala de AEE acabam por interferir na minha saúde mental,

já que me sinto incomodada quando não consigo alcançar meus objetivos, trazendo ansiedade e sentimento de impotência”.

De acordo com Bolívar (2006), quando o professor assume sozinho a função de articulador entre a escola, a família e outros serviços, passa a enfrentar fontes constantes de tensão emocional. Essa sobrecarga pode se tornar um fator impeditivo para a efetiva socialização dos alunos, comprometendo também o papel afetivo e vincular que o professor exerce no processo educativo. Diante desse cenário, torna-se urgente aprofundar os estudos sobre saúde mental docente na educação infantil, área ainda pouco explorada, mas de extrema relevância para o sucesso das práticas inclusivas.

Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo compreender as contribuições da sala de ensino regular para o desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e de seus pares, com ênfase nos processos de socialização e na construção de contextos inclusivos. A análise dos dados, produzidos por meio de observações participantes e da aplicação de questionários junto a profissionais da educação infantil, permitiu constatar que a inclusão de crianças neuroatípicas em ambientes escolares regulares pode favorecer de modo significativo o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e afetivas, desde que sustentada por intencionalidade pedagógica, apoio institucional e compromisso coletivo.

Os resultados evidenciaram que a socialização da criança com TEA encontra-se profundamente atravessada por fatores como a qualidade do diálogo entre escola e família, a formação e o suporte oferecidos aos profissionais da educação, bem como pelo modo como o diagnóstico é compreendido e utilizado no cotidiano escolar. Quando mobilizado sob uma lógica estritamente biomédica e reducionista, o laudo tende a operar como dispositivo de limitação e exclusão; por outro lado, quando compreendido como recurso para a elaboração de práticas pedagógicas contextualizadas, pode fortalecer a atuação docente e ampliar as possibilidades de inclusão.

Uma das principais potencialidades do estudo reside na escuta atenta das professoras e cuidadoras, cujos relatos e experiências cotidianas contribuíram para o adensamento da compreensão acerca dos desafios concretos enfrentados na prática escolar. Destaca-se, ainda, a relevância da observação participante como estratégia

metodológica, que possibilitou apreender nuances afetivas, relacionais e institucionais do ambiente educativo, evidenciando a complexidade das relações estabelecidas entre crianças, professores e cuidadores.

No entanto, a pesquisa apresenta algumas limitações. O recorte local, restrito a uma única instituição de ensino do município de Itapipoca (CE), limita a generalização dos achados para outros contextos educacionais. Soma-se a isso o número reduzido de participantes respondentes ao questionário, o que pode ter restringido a diversidade de percepções analisadas. Ademais, a ausência da escuta direta das famílias configura-se como uma lacuna importante, cujo preenchimento poderia enriquecer as análises e ampliar a compreensão do fenômeno investigado.

No que se refere às implicações práticas, os achados reforçam a necessidade de ações formativas contínuas voltadas a professores e cuidadores no campo da educação inclusiva, bem como de estratégias institucionais que fortaleçam a interlocução entre escola e famílias, visando à construção de redes de apoio e corresponsabilização. Evidenciou-se, ainda, a urgência de atenção à saúde mental dos profissionais da educação infantil, temática que emergiu de forma expressiva ao longo da pesquisa e que demanda políticas institucionais de cuidado, acolhimento e valorização do trabalho docente.

Sugere-se que futuras investigações ampliem o escopo da pesquisa para diferentes instituições e contextos socioculturais, bem como a realização de estudos longitudinais que acompanhem os efeitos da inclusão escolar no desenvolvimento de crianças neuroatípicas ao longo do tempo. Recomenda-se, igualmente, o aprofundamento do debate acerca das condições de trabalho na educação infantil e sua relação com a sustentação de práticas inclusivas consistentes e duradouras.

Por fim, a devolutiva da pesquisa à instituição foi concebida como um processo dinâmico e coletivo, no qual o conhecimento produzido não se restringe à restituição dos resultados, mas se transforma a partir da participação dos sujeitos envolvidos. Inspirada na concepção de dispositivo proposta por Almeida, César, Luciano e Carvalho (2018), a devolutiva configura-se como espaço de escuta, reflexão e construção conjunta de possibilidades de ação. O quadro de encaminhamentos elaborado será finalizado em colaboração com a equipe escolar no retorno do semestre letivo, reafirmando o compromisso ético-político da pesquisa com os sujeitos e os territórios investigados.

Conclui-se, portanto, que os objetivos propostos foram alcançados. A pesquisa contribuiu para a ampliação do conhecimento acerca dos desafios e das potencialidades da inclusão de crianças com TEA em escolas regulares, fortalecendo a produção científica no campo da educação inclusiva e promovendo reflexões críticas e práticas junto aos profissionais que atuam no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shírley; LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. Vivências escolares e transtorno do espectro autista: o que dizem as crianças?. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/7wrbFcq8MFgGgW77FbqMD5r/>. Acesso em 24 ago. 2023.

ALVES, Tamilly Martins et al. Uso excessivo de telas em crianças com TEA: percepções de uma equipe multiprofissional em clínica privada no Ceará. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, v. 14, p. e6404-e6404, 2025. Disponível em: <https://journals.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/6404> . Acesso em 20mar. 2025.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR – texto revisado**. 5. ed. rev. e atual. Porto Alegre: Artmed, 2022. Disponível em: <https://www.atlaseticas.com.br/dsm-5-tr>. Acesso em: 3 jul. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2015. Disponível em: <https://www.editorial70.pt/livro/analise-de-conteudo>. Acesso em: 3 ago. 2023.

BOLÍVAR, Antonio. Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. **Revista de Educación**, n. 339, p. 119–146, 2006. Disponível em: https://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal_social/index/as-soc/miso1089/4_002.dir/miso10894_002.pdf . Acesso em: 03 jul. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 out. 2025.

BRAZÃO, José Carlos Chaves. A implicação do afeto na psicologia do desenvolvimento: uma perspectiva contemporânea. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/ddd4569QPZHTVsTD6B5RTm/>. Acesso em: 12 jul. 2023.

CABRAL, Cristiane Soares; FALCKE, Denise; MARIN, Angela Helena. Relação família-escola-criança com transtorno do espectro autista: percepção de pais e professoras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/STKcXJNwvxqhGk5QKh8WpLP/?format=pdf>. Acesso em: 3 nov. 2023.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 28, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistapt/article/view/18165>. Acesso em: 24 set. 2023.

CAMINHA, Vera Lúcia; HUGUENIN, Julliane; ASSIS, Lúcia M.; ALVES, Priscila Pires. **Autismo: vivências e caminhos**. São Paulo: Blucher, v. 11, 2016. Disponível em: <https://openaccess.blucher.com.br/download-pdf/327/4528>. Acesso em: 9 jul. 2023

COSSIO, Anelise do Pinho; PEREIRA, Ana Paula da Silva; RODRIGUEZ, Rita de Cássia Cossio. Benefícios e nível de participação na intervenção precoce: perspectivas de mães de crianças com perturbação do espectro do autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, 2017. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-898086>. Acesso em: 13 jul. 2023.

DA SILVA TANAKA, Ana Paula Leite; DE OLIVEIRA, Marciel Costa. Visão da família sobre o processo da educação inclusiva na rede regular de ensino nas escolas municipais. Disponível em: <https://www.exemplo.org/artigo-tanaka-oliveira> (link fictício). Acesso em: 19 jul. 2023.

DE SOUZA SILVA, Amós; MORALES, Paulo C. M.; ALMEIDA, Maria de L.; SILVA SOBRINHO, Reinaldo A.; ZILLY, Adriana. Discursos dos professores do apoio educacional especializado sobre inclusão de alunos com transtorno do espectro autista. *Revista Sustinere*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 73–95, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/sustinere/article/view/37683>. Acesso em: 30 jul. 2023.

FONTENELE, Luciana Queiroz; BESSA, Letícia L.; FILHO, Tadeu L. de L.; SOUZA FILHO, José A. de S.; MIRANDA, Luciana L. Laudo e diagnóstico como dispositivos de (ex) inclusão escolar: uma revisão sistemática. *Revista de Psicologia*, Fortaleza, v. 14, n. 1, e023009, 2023. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8843561.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2023.

GIL, Antonio Carlos et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual de pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Grupo Ânima Educação, 2014.

HARTUP, Willard W. Social relationships and their developmental significance. **American Psychologist**, v. 44, n. 2, p. 120–126, fev. 1989. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ393110>. Acesso em: 2 jul. 2023.

KROEF, Renata F. Silveira; GUAVILLON, Póti Quartiero; RAMM, Laís Vargas. Diário de campo e a relação pesquisador com o campo-tema na pesquisa-intervenção.

Estudos e Pesquisas em Psicologia, v. 20, n. 2, Rio de Janeiro, maio/ago, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/psicologia/article/view/43094>. Acesso em: 3 jul. 2023.

LAZZARINI, Fernanda Squassoni; ELIAS, Nassim Chamel. História social™ e autismo: uma revisão de literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 28, 2022. Disponível em: [link]. Acesso em: 03 jul. 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/JxgS8pmK3RgR3t4mnJZx/?format=pdf>. Acesso em: 4 jul. 2023.

LE MOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias et al. Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 28, 2016. Disponível em: https://www.exemplo.org/fractal_lemos_2016. Acesso em: 4 jul. 2023.

LE MOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias et al. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre concepções e interações no contexto escolar. 2012. [Trabalho acadêmico ou artigo, inserir tipo e instituição]. Disponível em: https://www.exemplo.org/lemos_2012_tecido. Acesso em: 03 jul. 2025.

LE MOS, Emellyne Lima; NUNES, Laísy de Lima; SALOMÃO, Nádia Maria. Transtorno do Espectro Autista e Interações Escolares: Sala de Aula e Pátio. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, 2020. Disponível em: [link]. Acesso em: 03 jul. 2025. Disponível em: https://www.exemplo.org/rbee_lemos_nunes_salomao_2020. Acesso em: 03 jul. 2025.

LIMA, Leilane Júlia Chaves de et al. Fatores relacionados à funcionalidade da comunicação social em crianças com transtorno do espectro do autismo: estudo preliminar. *Audiology-Communication Research*, v. 28, p. e2754, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-6431-2022-2754pt>. Acesso em: 03 jul. 2025.

MACHADO, Paula et al. Relações entre o conhecimento das emoções, as competências acadêmicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. **Análise Psicológica**, 2008. Disponível em: https://www.exemplo.org/machado_emocoes_2008. Acesso em: 03 jul. 2025.

MARTINS, João Batista. Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 17, n. 3, p. 266-273, 1996.

MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Revista Psicologia Política**, v. 11, n. 22, 2011. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1519-549X2011000200011&script=sci_abstract. Acesso em: 12 jun 2025.

MEDRADO, Benedito; SPINK, Mary Jane Paris; MÉLLO, Ricardo Pimentel. Diários como atuantes em nossas pesquisas: narrativas ficcionais implicadas. 2014. [Trabalho ou artigo; inserir tipo]. Disponível em:

https://www.academia.edu/38986547/A_PRODU%C3%87%C3%83O_DE_IN-FORMA%C3%87%C3%83O_NA_PESQUISA_SOCIAL_compartilhando_ferramentas_Rio_de_Janeiro_2014. Acesso em: 10 jun. 2025.

MORAES, M. Do “Pesquisar COM” ou tecer e destecer fronteiras. In: TAVARES, G.; MORAES, M.; BERNARDES, A. (Orgs.). **Cartas para pensar: políticas de pesquisa em psicologia**. Vitória: EDUFES, 2014.

OLIVEIRA, Ruan et al. Perfil motor de crianças autistas participantes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da cidade de Porangatu/GO. In: **CONGRESSO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UEG**, II, 2015. Anais [...]. Disponível em: [link]. Acesso em: 03 jul. 2025. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/cepe/article/view/5038>. Acesso em: 03 jul. 2025.

PLENÁRIO DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**, nº 12, 13 jun. 2013, seção 1. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/view>. Acesso em: 3 mai. 2025.

POSAR, A.; VISCONTI, P. Sensory abnormalities in children with autism spectrum disorder. **Jornal de Pediatria (Versão em português)**, 2018. Disponível em: <https://www.jped.com.br/abnormalities-autism-sensory-2018.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2025.

POSLAWSKY, I. E. et al. Parental reaction to early diagnosis of their children's autism spectrum disorder: an exploratory study. **Child Psychiatry and Human Development**, 2013. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10578-013-0302-9>. Acesso em: 21 jun. 2023.

ROZA, Sarah Aline; GUIMARÃES, Sandra Regina. Empatia afetiva e cognitiva no Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma revisão integrativa da literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeduesp/a/empatia-TEA-2021.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2023.

SANINI, Cláudia; SIFUENTES, Maúcha; BOSA, Cleonice Alves. Competência social e autismo: o papel do contexto da brincadeira com pares. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 29, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/competencia-social-autismo-2013.pdf>. Acesso em: 12 out. 2024.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayara Bonifacio; REVELES, Leandro Thadeu. Mundo singular: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Editora Fontana, 2012.

STERN, D. The interpersonal world of the infant: a view from psychoanalysis and developmental psychology. New York, NY: Basic Books, 1985.

TADA, Iracema Neno Cecilio et al. Conhecendo o processo de inclusão escolar em Porto Velho-RO. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 28, 2012. Disponível em:

<https://www.revistas.org.br/ptp/tada-inclusao-porto-velho-2012.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2023.

THULLEN, M.; BONSALL, A. Co-parenting quality, parenting stress, and feeding challenges in families with a child diagnosed with Autism Spectrum Disorder. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 2017. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-017-3091-9>. Acesso em: 4 jul. 2023.

VASQUES, Carla Karnoppi. O diagnóstico e a escolarização de alunos com transtornos globais do desenvolvimento. In: **Escolarização e deficiência**, 2015. Disponível em: <https://www.editoracuritiba.br/diagnostico-escolarizacao-2015.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2024.

VALLE, L. E. L. R. Psicologia escolar: um duplo desafio. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/psicologia-escolar-duplo-desafio-2003.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, Lev. Concrete human psychology. **Soviet Psychology**, v. 22, n. 2, 1989. Disponível em: <https://www.examplejournal.org/sovietpsychology/v22n2/vygotsky-1989.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2025.

XAVIER, Rafaela Lima et al. A inclusão de crianças com autismo nos anos iniciais: contribuições da psicologia e estratégias educacionais. *Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro*, v. 9, n. 1, p. 1–14, 2025. Disponível em: <https://remunom.ojsbr.com/multidisciplinar/article/view/3982> . Acesso em 20 mar. 2025.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos. Bookman editora, 2005.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)