

## Práticas pedagógicas com estudantes autistas: percepções de acadêmicos do curso de Pedagogia

### Pedagogical practices with autistic students: perceptions of students from the Pedagogy course

Sharmilla Tassiana de Souza<sup>1</sup>  
Solange Franci Raimundo Yaegashi<sup>2</sup>  
Kalyandra Khadyne Imai Gonçalves<sup>3</sup>  
Taynan Alécio da Silva<sup>4</sup>  
Jhonatan Phelipe Peixoto<sup>5</sup>

#### Resumo

O presente estudo teve como objetivo investigar como os acadêmicos de Pedagogia percebem as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula com estudantes com o Transtorno do Espectro Autista. A pesquisa, de natureza qualitativa, contou com a participação de 14 acadêmicos do curso de Pedagogia, de uma universidade pública localizada no Paraná. Para a coleta de dados foram utilizados um questionário sociodemográfico e um roteiro de entrevista semiestruturada. Como referencial teórico, adotamos a Teoria das Representações Sociais. Os resultados da pesquisa revelaram que as dificuldades apresentadas pelos participantes estão vinculadas à falta de conhecimento teórico-metodológico, resultando na ausência de elaboração de atividades adequadas e na não sistematização, o que impede que as práticas pedagógicas supram as necessidades que as crianças apresentam no processo de ensino e aprendizagem. Concluímos que é preciso que haja investimento na formação inicial e continuada dos professores, a fim de que possam receber os subsídios teórico-metodológicos necessários para a compreensão das singularidades dos alunos com Transtorno do Espectro Autista e, conseqüentemente, consigam desenvolver um trabalho pedagógico alicerçado em bases teóricas sólidas.

**Palavras-chaves:** Práticas pedagógicas; Transtorno do espectro autista; Pedagogia; Acadêmicos.

#### Abstract

This study aimed to investigate how Pedagogy students perceive the pedagogical practices carried out in the classroom with students with Autistic Spectrum Disorder. The research, of a qualitative nature, had the participation of 14 academics from the Pedagogy course, from a

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS). E-mail: sharmilla.tsouza@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS). E-mail: solangefry@gmail.com

<sup>3</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS). E-mail: kalyandradoy@gmail.com

<sup>4</sup> Mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS). E-mail: nanalecio@gmail.com

<sup>5</sup> Mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS). E-mail: jhonatanphelipe96@gmail.com

public university located in Paraná. For data collection, a sociodemographic questionnaire and a semi-structured interview script were used. As a theoretical framework, we adopted the Theory of Social Representations. The research results revealed that the difficulties presented by the participants are linked to the lack of theoretical-methodological knowledge, resulting in the absence of elaboration of adequate activities and in the non-systematization, which prevents that the pedagogical practices supply the needs that the children present in the teaching and learning process. We conclude that it is necessary to invest in initial and continuing training of teachers, so that they can receive the necessary theoretical and methodological subsidies to understand the singularities of students with Autistic Spectrum Disorder and, consequently, be able to develop a pedagogical work based on solid theoretical bases.

**Keywords:** Pedagogical practices; Autism spectrum disorder; Pedagogy; Academics.

## 1. Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é descrito como um transtorno do neurodesenvolvimento. A pessoa com este transtorno apresenta déficits na comunicação e interação social em vários contextos, “incluindo déficits na reciprocidade social, comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social e habilidades no desenvolvimento, manutenção e compreensão de relacionamentos” (APA, 2022, p. 36). Corroborando, Gaiato e Teixeira (2018, p. 13) explicam que o TEA é entendido como “uma condição comportamental em que os indivíduos apresentam prejuízos e/ou alterações básicas do comportamento e interação social”. Isto é, apresentam peculiaridades marcantes, como: limitações na comunicação, aquisição da linguagem oral e não verbal; dificuldades sociais; e padrões comportamentais restritivos e repetitivos.

Com base nessa conjuntura, as implicações do transtorno em foco não se restringem apenas ao âmbito pessoal do indivíduo diagnosticado, mas também se estendem para o contexto social e, por conseguinte, para o espaço escolar (SOUZA et al., 2023).

Os estudantes autistas integram, por direito, o público do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Desse modo, o trabalho pedagógico é de fundamental importância para o atendimento de estudantes com TEA, pois a escola é o ambiente de interação, socialização e comunicação (ROSA, 2022). Porém, por vezes, o que se vê nesse ambiente, é a ausência de compreensão e assimilação a respeito das particularidades do transtorno e a falta de alternativas para uma intervenção de qualidade e que contemple os estudantes (NUNES, 2013).

Como aporte teórico, empregamos a Teoria das Representações Sociais (TRS), formulada por Serge Moscovici (1925-2014) e seus discípulos. A teoria nos ampara nesse entendimento à medida que aborda a produção dos saberes sociais, particularmente aqueles produzidos no cotidiano e que pertencem ao mundo vivenciado, conforme indica Jovchelovitch (2011). Oliveira (2019, p. 62) ressalta que a teoria em foco tem como preocupação “[...] explicar o conhecimento reificado por meio do senso comum, isto é, busca compreender como o conhecimento próprio da ciência é legitimado e transformado fora dela pelo consenso”.

As representações concebidas pelos sujeitos se efetivam a partir de algo (objeto) e/ou de alguém (sujeito); assim, “são partilhadas entre as pessoas, se impõem, transmitem-se e passam por mudanças ao longo do tempo, em momentos se cruzam e, em outros, se distanciam” (SANCHES-CANEVESI, 2021, p. 107).

Dessas reflexões decorre a problemática que pretendemos investigar, a qual pode ser evidenciada por meio da seguinte questão: quais são as dificuldades encontradas pelos acadêmicos de Pedagogia nas práticas pedagógicas desenvolvidas durante o estágio com crianças com o Transtorno do Espectro Autista?

Nesse sentido, o objetivo geral do presente estudo foi investigar como os acadêmicos de Pedagogia percebem as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula com estudantes com o Transtorno do Espectro Autista.

Para a realização da pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa, que confere maior importância aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles.

Com o intuito de atender ao objetivo proposto, este artigo está subdividido em duas seções. Na primeira, apresentamos os procedimentos metodológicos para a realização do estudo. Na segunda, discutimos o perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa e as dificuldades encontradas nas práticas pedagógicas desenvolvidas no trabalho com crianças com o Transtorno do Espectro Autista. Nas considerações finais, discorreremos a respeito das implicações educacionais dessa pesquisa.

## 2. Procedimentos metodológicos

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa. A referida abordagem confere importância crucial aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Ademais, preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos componentes que os envolvem (CRESWELL, 2014; MINAYO; COSTA, 2018).

Em continuidade, Creswel (2021) apresenta que, na perspectiva qualitativa, o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador, o principal instrumento. Nesse sentido, os dados coletados são predominantemente descritivos. Assim, o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é averiguar “como” ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

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

A respeito da abordagem, esta é classificada como teórico-empírica. Esse tipo pesquisa se dedica “[...] ao tratamento da face empírica, e fatural da realidade; produz e analisa dados, procedendo sempre pela via do controle empírico e fatural” (DEMO, 2000, p. 21). Segundo o autor, o significado dos dados empíricos depende do referencial teórico, mas estes dados agregam impacto pertinente, sobretudo no sentido de facilitarem a aproximação prática.

Desse modo, com o levantamento bibliográfico foi possível um processo de rastreio, análise, caracterização e familiarização com o conhecimento que vem sendo produzido a respeito da temática, de maneira a oportunizar o encontro das prováveis lacunas que precisam ser preenchidas em novos estudos (ALVES-MAZZOTTI, 2008; MAINARDES, 2018).

Com base nesse cenário, buscamos agrupar os dados relevantes a respeito do Transtorno do Espectro Autista, bem como da inclusão escolar dos estudantes. Para a pesquisa de campo, utilizamos como instrumentos de coleta de dados, um questionário sociodemográfico e um roteiro de entrevista semiestruturada. Participaram do estudo, 14 acadêmicos do curso de Pedagogia de uma universidade pública localizada no Paraná.

Para a análise dos dados, foram elaboradas quatro categorias de análise, segundo a proposta de Bardin (2011). São elas: 1) o Transtorno do Espectro Autista: dificuldade comportamental, social e de comunicação; 2) formação docente em Pedagogia: sentimentos e significações dos acadêmicos; 3) práticas pedagógicas e inclusão escolar: a importância do trabalho docente nesse processo. Contudo, em função dos limites deste artigo, será apresentada somente a terceira categoria.

Por envolver seres humanos, a pesquisa foi submetida ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (Copep) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), sob parecer consubstanciado número 5.118.901, CAEE: 52634621.7.0000.0104.

### **3. Resultados e discussões**

A seguir são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa.

#### **3.1 Perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa**

Participaram da pesquisa 14 acadêmicos do quarto ano do curso de Pedagogia, regularmente matriculados no período matutino e/ou noturno, com idade entre 20 e 40 anos, sendo a média de idade, 24 anos.

No que se refere à atuação profissional, a maioria dos participantes atua na área da Educação, sendo 28,57% na Educação Infantil, 21,43% no Ensino Fundamental I e 7,14% no Ensino Fundamental II. Esses dados demonstram que, embora os acadêmicos ainda estejam cursando a graduação em questão, uma grande parcela já tem experiência profissional na docência.

#### **3.2 Práticas pedagógicas e inclusão escolar de estudantes autistas**

Nessa categoria agrupamos os relatos dos participantes relacionados às práticas pedagógicas desenvolvidas com estudantes autistas no estágio supervisionado, como uma possibilidade de garantia da inclusão escolar.

Nesse cenário, os participantes da pesquisa foram questionados em princípio, se durante o estágio supervisionado se depararam com algum estudante que possuía o diagnóstico de TEA e se tinham recebido alguma orientação para o desenvolvimento de intervenções com o aluno em questão. Dos quatorze entrevistados, dez



responderam que sim e quatro que não. Observamos que, majoritariamente, os graduandos tiveram contato com alunos com TEA que tinham o diagnóstico médico.

As orientações recebidas se dividiram em: por mais que tivessem alunos autistas em sala de aula, não receberam nenhuma orientação, como diz o EP 1<sup>6</sup>: “[...] a única orientação que a gente teve foi que a criança ficava no cantinho da sala” ou, até mesmo, que “[...] a professora de apoio era responsável por ficar com a criança, e nós ficamos com ela poucas vezes, por alguns minutos, só para a professora sair da sala e voltar” (EP 13). Ao analisarmos os relatos, fica explícito que não há uma interação das crianças citadas com a turma, pois uma fica isolada em um canto da sala e a outra com a professora de apoio.

Desse modo, o sucesso ou o fracasso escolar da criança com TEA está interligado às condições e adequações realizadas no ambiente escolar. Para isso, é preciso que as escolas desenvolvam práticas pedagógicas que tencionam ao atendimento das especificidades de cada criança, incentivando as habilidades de comunicação delas, com a finalidade de que possam se relacionar em sociedade, diminuindo as possíveis adversidades que as impossibilitam de terem acesso a uma educação de qualidade (COSTA; ZANATA; CAPELLINI, 2018).

Nesse contexto, consideramos válido destacar o relato do EP 10, que se referiu sobre o questionamento feito da seguinte forma:

Sim, ela falou para **irmos com calma**, trabalhando para **conhecer o aluno** de forma que ele se sentisse confortável. Essa coisa de não ser invasiva, não chegar de qualquer forma e tomar bastante cuidado na velocidade que você vai chegar na criança, para estar mesmo agradável para ela, para que ela se sentisse confortável (grifos das autoras).

O relato do EP 10 deixa visível a importância do estabelecimento de vínculo entre professor e aluno antes de iniciarmos o trabalho com autistas. Pieczarka e Valdivieso (2021) discorrem que a aceitação para a construção de vínculo, por parte do aluno com TEA, demanda persistência no trabalho, de modo que ele seja organizado, planejado e constante. Assim, é necessária “a busca ativa do professor, para possibilitar interações que favoreçam o desenvolvimento e aprendizagem de ambos nesse processo” (PIECZARKA; VALDIVIESO, 2021, p. 66). O docente passa

---

<sup>6</sup> Com o intuito de preservar o sigilo em relação às identidades dos participantes (estudantes do curso de Pedagogia), optamos por denominá-los de EP 1, EP 2, e assim sucessivamente.

a ter a consciência de que o seu papel é essencial para o vínculo estabelecido com o aluno, passando a ingressar em um mundo simbólico por intermédio de sua ação educativa.

Perguntados a respeito de como consideram que deve ser a prática pedagógica do professor com crianças autistas, os participantes em sua maioria, trazem à baila a questão da integração do público com os demais alunos. Tal questão fica inteligível na explicação do EP 4:

De acordo com a minha experiência, o professor deve **trabalhar em equipe com os alunos**, porque, nessa sala que eu entrei, os alunos gritavam demais, e a menina ficava lá na frente tampando os ouvidos. Tinha criança que ficava com dor de cabeça, imagina ela. Já vi ela com aqueles fones grandes. Primeira coisa: acho que seria o trabalho em equipe com os alunos, achei muito legal a professora ter ido falar com os alunos. É claro que tiveram alunos que não ligaram, mas tiveram outros que foram muito maduros com essa postura. **Essa primeira postura seria o trabalho em equipe com os outros alunos** (grifos das autoras).

Nesse viés, o EP 5 acrescenta que é preciso incluir realmente as crianças, de modo a serem desenvolvidas atividades em conjunto da melhor forma possível, ou seja, considerando as suas peculiaridades, mas cuidando para que elas consigam atingir o trabalho em conjunto com os demais colegas de turma. O EP 8 reitera que “o professor deve encontrar a melhor forma de incluir o aluno, não só na relação professor-aluno, mas também na relação aluno-aluno. Tem que incluir a sala inteira”.

Mantoan (2015) afirma que as experiências que o trabalho coletivo proporciona modificam o cenário educativo, no qual são trabalhados o desenvolvimento da cooperação, a importância da produção em grupo e o reconhecimento da diversidade, ocorrendo, assim, a valorização do trabalho de cada aluno.

Nesse sentido, Rodrigues (2013) ressalta que as práticas pedagógicas precisam estar alinhadas a um contexto inclusivo, em que a ação realizada pelo docente considera a diversidade dos alunos, bem como suas especificidades, adaptando as atividades com o objetivo de assegurar a internalização dos conhecimentos científicos e sociais.

Por fim, as questões levantadas tratam a respeito da presença dos estudantes com TEA no ensino regular, especificamente, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, e da responsabilidade do docente para com a formação desses

alunos. De acordo com os entrevistados, os quatorze consideram fundamental que as crianças autistas estejam matriculadas periodicamente no ensino regular, porém ressaltam ser necessária uma inclusão efetiva, conforme preconizada nas legislações.

O EP 2 menciona tal aspecto:

Acredito que **é importante que a criança esteja na sala com os demais alunos**, mas, da forma que está sendo feita essa **inclusão**, ao menos das vezes que eu vi, **não ocorre como está posta nas legislações da educação inclusiva**. Eu acredito que ele [o aluno] deve estar acompanhando os demais, mas não da forma que está sendo, ou seja, essa inclusão falsa que eles estão tendo no ensino regular, que eles estão sendo incluídos, mas isso não acontece (grifos das autoras).

Nesse mesmo seguimento, o EP 10 relata a sua experiência:

Acredito que essa **inclusão precisa acontecer**. Só acho que deve ser da **forma correta**. Digo isso pela experiência que tive trabalhando nos anos iniciais quando fiz estágio. Acredito que precisa existir a inclusão, só que **o professor precisa saber exatamente como lidar com essa inclusão**. Ele não pode tratar esse aluno frente a todos os outros, deixando essa diferença escancarada para todo mundo, tratando como se esse fosse um aluno diferente. Isso não é inclusão. Então, acredito que isso precisa existir. É de extrema importância esse aluno estar no ambiente com outras crianças (grifos das autoras).

Constatamos nos relatos, a questão da inclusão presente na legislação que assegura os direitos e garantias dos autistas. Porém, são nítidas a carência das instituições de ensino no que diz respeito aos conhecimentos sobre o TEA, além da falta de preparação dos docentes para a inclusão. Em suas afirmações, os acadêmicos anseiam por uma inclusão escolar efetiva e de qualidade para o público em discussão. É preciso ter “a participação de todos, adotando novas práticas pedagógicas, novas mudanças que vão além da escola e da sala de aula” (SANCHES; ARRUDA, 2014, p. 16).

Nessa acepção, majoritariamente os discursos estão centrados ainda nas palavras “inclusão” e “socialização”, como podemos observar no relato do EP 7: “Penso que é bom, pois é uma forma de incluí-los com os demais alunos”.

Complementando, o EP 9 menciona:

Acho que é fundamental, muito necessário que a **criança** tenha essa **socialização**. Muitas vezes, a criança com TEA vai ter um pouco mais de dificuldades sociais. A **escola**, além de prover o conhecimento científico, acho que ela **é um importante lugar de socialização**, principalmente para essas crianças (grifos das autoras).



Nesse sentido, o EP 14 salienta:

É essencial a inclusão, porque os outros alunos também têm muito a ganhar com essa relação, já que as pessoas com deficiência estão na sociedade, elas estão inclusas ou deveriam estar inclusas na sociedade, **e a criança aprende a lidar com a diversidade** e o aluno com TEA também – não só com TEA, mas com qualquer deficiência ele vai **estar aprendendo ali junto** (grifos das autoras).

A partir desses apontamentos, ancoramo-nos em Mantoan (2015), a qual afirma que é somente a partir da inclusão e da socialização de todos os estudantes que se alcança o sucesso de aprendizagem, explorando talentos e lidando com dificuldades e limitações, de modo a impedir que elas restrinjam o processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Sobre a responsabilidade do docente diante da formação de alunos com TEA, os quatorze participantes da pesquisa declaram ser fundamental, pois é por intermédio do professor que o estudante obterá êxito no ensino e na sociedade. A esse respeito, o EP 2 enfatiza: “É maior ou até igual a responsabilidade que temos com as demais crianças, pois, quando entramos em uma sala de aula, almejamos que todos ali estejam prosperando da forma como a gente quer, que sejam cidadãos do mundo”. Nesse viés, o EP 10 afirma:

Grande responsabilidade, porque a formação e o ensino desse aluno vão depender da forma como o professor atuará com ele. É preciso buscar meios, estratégias e conhecimentos de como agir. **O professor também precisa gostar do que faz.** Assim, ele vai conseguir obter **bons resultados e êxito com sua criança** (grifos das autoras).

Acerca da responsabilidade dos professores para uma educação inclusiva, Alves (2016) destaca que o professor é responsável pelo ensino dos estudantes inclusos, resultantes de deficiência de natureza variada. É ele que oportunizará a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante (SOUZA, 2023). Nessa categoria, as representações sociais de práticas pedagógicas e da inclusão escolar podem ser encontradas nos relatos dos acadêmicos, direcionados para o universo consensual, caracterizando-se pelo senso comum e cotidiano. No entanto, esses graduandos desejam promover mudanças em prol de um ensino de qualidade e científico para os estudantes autistas, um fato que tende a aproximá-los do universo reificado.

## 4. Considerações finais

O presente estudo buscou investigar como os acadêmicos de Pedagogia percebem as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula com estudantes com o Transtorno do Espectro Autista. Para atender esse objetivo, realizamos uma pesquisa bibliográfica, bem como uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa.

Como aporte teórico utilizamos a Teoria das Representações Sociais, fundada por Serge Moscovici, a fim de fornecer a possibilidade de compreendermos como são produzidos os conceitos no centro dos grupos sociais, alicerçados no cotidiano, intitulado universo consensual. Nesse cenário, as representações têm uma incumbência de convenção, ao dar forma, segundo a realidade, a um evento que auxilia na análise em relação aos demais.

Mediante a pesquisa bibliográfica realizada, verificamos que a educação deve ser uma intervenção planejada e com objetivos intencionados. Isto é, a educação deve intervir com ações necessárias à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes.

No que diz respeito à pesquisa de campo realizada com os acadêmicos do curso de Pedagogia, foi possível constatar que as principais dificuldades apresentadas pelos participantes estão vinculadas à falta de conhecimento teórico-metodológico. Isso resulta na ausência de elaboração e sistematização de atividades adequadas, o que impede que o trabalho pedagógico atenda às necessidades que os estudantes apresentam para aquele estágio do desenvolvimento.

A respeito das práticas pedagógicas com estudantes autistas, os participantes em sua maioria, afirmaram que tiveram contato em sala de aula com alguma criança diagnosticada com TEA. Diante disso, ao serem questionados a respeito das orientações que receberam por parte das professoras regentes, os relatos foram permeados pela ausência de direcionamento de como desenvolver o trabalho pedagógico. As professoras, por vezes, tiveram a conduta de isolar as crianças autistas, ao invés de integrá-las aos demais alunos. Essa situação impossibilita a realização de práticas pedagógicas e de uma inclusão escolar efetiva.

Compete pontuar que tais representações, são construídas mediante situações e experiências assimiladas no cotidiano, estando mais próximas do universo consensual. Expresso isso, o universo aludido produz o conhecimento a partir do

senso comum; ou seja, os indivíduos são livres e se relacionam entre si, acatando orientações estabelecidas pelos grupos sociais.

Por outro lado, os demais entrevistados afirmaram receber orientações, ao demonstrar a importância de se olhar, de forma individualizada, para a criança autista, favorecendo a construção do vínculo com ela. A propósito, esse vínculo, ao ser estabelecido, permite a integração e a socialização do aluno com o docente e as demais crianças em sala de aula. Assim, será criado um cenário educativo, pautado em atividades em equipe, ao considerar as singularidades de cada estudante, de maneira a valorizar e contemplar a todos.

A TRS nos possibilitou o entendimento de como se formam os sistemas simbólicos que atuam no centro dos grupos sociais e interferem nas interações cotidianas no espaço universitário e escolar, mediante representações e práticas sociais. Ademais, nos ofereceu um instrumento teórico-metodológico de grande utilidade com relação à atuação do imaginário social sobre o pensamento e as condutas de pessoas e grupos em nossa pesquisa, com os acadêmicos do curso de Pedagogia.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir com subsídios para que os cursos de licenciatura em Pedagogia contemplem, de maneira mais ampla e aprofundada, disciplinas referentes à Educação Especial e ao TEA. Outrossim, que os acadêmicos e docentes do curso de Pedagogia, assim como as pessoas envolvidas no processo educacional, tenham a oportunidade de refletir acerca de sua importância e responsabilidade para com a aprendizagem dos estudantes.

É importante pontuar que a presente pesquisa não esgota todas as questões referentes às dificuldades na prática pedagógica no atendimento a estudantes autistas. Por esse motivo, faz-se preciso que outros estudos sejam realizados, a fim de que o debate sobre a educação inclusiva continue sendo fomentado.

## Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista múltiplas leituras**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008.

ALVES, Maria Alina Gusmão. **Educação inclusiva e formação de professores: o brincar como intervenção nos transtornos do espectro do autismo**. 2016. 84 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente) – Fundação Oswaldo Aranha/Centro Universitário de Volta Redonda, Volta Redonda, 2016.

APA. Associação de Psiquiatria Americana. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-V)**. 5. ed. 2022.

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

COSTA, Fernanda Aparecida de Souza Corrêa; ZANATA, Eliana Marques; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. A Educação Infantil com foco na inclusão de alunos com TEA. **Pesquiseduca**, Santos, v. 10, n. 21, p. 294-313, maio/ago. 2018.

CRESWELL, John Ward. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Porto Alegre, RS: Penso, 2014.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2021.

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

GAIATO, Mayra; TEIXEIRA, Gustavo. **O rezinho autista: guia para lidar com comportamentos difíceis**. São Paulo: nVersos, 2018.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Tradução: Pedrinho Guareschi. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MAINARDES, Jefferson. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov./dez. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, António Pedro. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 40, p. 139-153, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 1. ed. São Paulo: Summus, 2015.

NUNES, Débora Regina de Paula. Comunicação alternativa e ampliada para pessoas com autismo. In: SCHMIDT, Carlo (org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. 1. ed. Campinas: Papyrus, 2013. p. 145-164.

OLIVEIRA, Lucília Vernaschi de. **Leitura e escrita: representações sociais de professores, estudantes, pedagogas e diretoras da educação básica**. 2019. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

PIECZARKA, Thiciane; VALDIVIESO, Thiago Veiga. Vínculo afetivo, aprendizagem e autismo: reflexões sobre a relação professor-aluno. **Revista Cognition**, Curitiba, v. 3, p. 59-77, 2021.

RODRIGUES, Sonia Maria. **A construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública de Belo Horizonte**. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2013.

ROSA, Fernanda de Carvalho Polonio. **A alfabetização de pessoas com transtorno do espectro autista não verbais**. 2022. 145 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

SANCHES, Patrícia Aparecida Squarça; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. Educação Especial: inclusão que gera a exclusão. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, Brasília, v. 5, p. 1-28, 2014.

SANCHES-CANEVESI, Fernanda Cristina. **Representações sociais e educação ambiental: uma análise em cursos de Secretariado Executivo de Universidades Públicas do Paraná**. 2021. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

SOUZA, Sharmilla Tassiana de. **Representações sociais de acadêmicos do curso de Pedagogia sobre o Transtorno do Espectro Autista**. 2023. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023.

SOUZA, Sharmilla Tassiana de; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; CALEGARI-FALCO, Aparecida Meire; CEZÁRIO Emanuelle Tótolí de Oliveira. O Transtorno do Espectro Autista e as representações sociais de professores: uma revisão de literatura em produções acadêmicas brasileiras. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 20, p. 113-127, 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.