ISSN: 2358-8829

PERCEPÇÕES DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CAVN/UFPB

Jaini dos santos Freire [1]
Francielle Targino de Lima [2]
Isabelle da Costa Wanderley Alencar [3]
Maurizete da Cruz Silva [4]

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de estudantes diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino médio e técnico profissionalizante configura-se como um campo de investigação urgente e indispensável para a consolidação de práticas pedagógicas verdadeiramente acessíveis. A literatura científica contemporânea demonstra que a garantia da matrícula e a permanência do estudante na escola regular devem vir acompanhadas de adaptações nas metodologias, no ritmo de ensino e nos ambientes de aprendizagem, respeitando a neurodiversidade e as especificidades sensoriais e cognitivas de cada discente (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013; BARBOSA et al., 2020).

Entretanto, as tomadas de decisão pedagógicas muitas vezes ocorrem de forma unilateral, sem considerar a perspectiva e a escuta direta do próprio aluno com TEA. Dar voz a esses estudantes permite mapear com precisão as barreiras institucionais cotidianas, como o ritmo de apresentação de conteúdos, a sobrecarga de informações simultâneas e a inadequação dos espaços avaliativos, possibilitando reajustes metodológicos eficazes que promovam a autonomia e a motivação no processo de ensino-aprendizagem (BARON-COHEN, 2020; VIEIRA et al., 2020).

Diante desse cenário, este trabalho justifica-se pela relevância de investigar o ponto de vista de quatro alunos autistas matriculados no Colégio Agrícola Vidal de Negreiros (CAVN/CCHSA/UFPB). A pesquisa buscou responder como as metodologias de ensino, a organização da rotina e os arranjos ambientais impactam a vivência escolar desses discentes. O objetivo geral do estudo foi analisar as percepções dos estudantes

[1] Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias - UFPB. jainifreire@gmail.com
[2] Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias - UFPB targinofrancielle083@gmail.com
[3] Professora orientadora: Doutora pela UFCG - Professosra da UFPB. icwa@academico.ufpb.br
[4] Professora orientadora: Doutora pela UFPB - Professora do CAVN/ UFPB. maurizetes@hotmail.com

com TEA do CAVN com relação às práticas pedagógicas, às rotinas acadêmicas, ao ambiente físico e às dinâmicas de socialização vivenciadas no contexto escolar. Os objetivos específicos compreendem: a) identificar as preferências e barreiras instrucionais em relação aos recursos didáticos e ao ritmo pedagógico; b) investigar as demandas por adequações ambientais durante o processo avaliativo; e c) mapear indicadores de motivação, suporte social e integração durante as atividades escolares e momentos de intervalo.

METODOLOGIA

A pesquisa baseou-se em uma abordagem qualitativa e exploratória para apreender os significados atribuídos pelos sujeitos à sua realidade escolar. O estudo ocorreu no Colégio Agrícola Vidal de Negreiros (CAVN/CCHSA/UFPB), entre 03 de junho e 10 de julho de 2026, contando com a participação de quatro discentes do ensino técnico diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Com o intuito de preservar o sigilo e a privacidade dos participantes, adotou-se a codificação alfanumérica de Aluno 1 a Aluno 4.

O Aluno 1 tem 27 anos e cursa o 1º período do Técnico Subsequente em Laboratório de Ciências da Natureza no CAVN, além da graduação em Agroindústria na UFPB. Possui laudo de Autismo Atípico (CID-10 F84.1), sem uso de psicofármacos, e realiza acompanhamento externo no Instituto Casa Azul. Apresenta elevada autonomia, boa retenção de conteúdo e hiperfoco em automobilismo, registrando principais desafios em disciplinas de cálculos e ansiedade diante de mudanças bruscas de rotina.

O Aluno 2 tem 19 anos e é discente do 3º ano do Técnico em Agropecuária Integrado. Diagnosticado com TEA Nível 1 de suporte (CID-10 F84.8), apresenta prejuízos na reciprocidade social e déficits disexecutivos, mantendo preservadas as habilidades de linguagem e memória. Recebe suporte do Instituto Casa Azul e do Programa de Monitoria Inclusiva do CAVN, destacando-se pela criatividade em desenho e escrita, enquanto demanda apoio em Exatas, organização de rotina e controle de estímulos sonoros em sala.

O Aluno 3 tem 17 anos e cursa o 2º ano do Técnico em Agropecuária Integrado. Possui diagnóstico duplo de TEA (CID-10 F84.0) e Transtorno Esquizoafetivo (CID-10 F25.0),

ISSN: 2358-8829

com uso diário de medicação psicotrópica (Risperidona e Sertralina), acompanhamento no CAPS e apoio de monitoria inclusiva. Apresenta forte habilidade comunicativa e poética, enfrentando oscilações de foco, sensibilidade a ambientes barulhentos e resistência a avaliações formais ou seminários.

O Aluno 4 tem 16 anos e é discente do 2º ano do Técnico em Agropecuária Integrado. Apresenta laudo de Autismo Infantil (CID-10 F84.0), hipersensibilidade auditiva, alterações motoras, uso de Risperidona e acompanhamento de dois monitores inclusivos. Demonstra bom desempenho analítico e hiperfoco nas áreas de História, Geopolítica e Sociopolítica, demandando mediação em conteúdos de cálculos, comandos fracionados e suporte socioemocional para gestão da ansiedade e das relações interpessoais.

Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se um questionário semiestruturado constituído por 16 perguntas abertas e fechadas, estruturado nas dimensões de Metodologia e Afinidade, Rotina, Suporte e Ambiente, e Motivação e Inclusão.

A interpretação das entrevistas seguiu a Análise de Conteúdo de Bardin (2011), cumprindo as etapas de pré-análise (leitura flutuante e constituição do *corpus*), exploração do material (codificação e categorização das respostas) e tratamento dos resultados, articulando os relatos dos estudantes aos dados dos laudos, dos PEIs e aos referenciais da Educação Inclusiva.

REFERENCIAL TEÓRICO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é conceituado como uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por alterações qualitativas na comunicação e na interação social, acompanhadas por padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades (Baron-Cohen, 2020; Freitas; Santos, 2023). A denominação em "espectro" reflete a ampla heterogeneidade e a complexidade do transtorno, visto que as manifestações, a severidade dos sintomas e os níveis de suporte exigidos variam significativamente entre os indivíduos, perpassando desde quadros com acentuada autonomia até aqueles que demandam apoio substancial em múltiplas áreas da vida diária (Pinto et al., 2024; Silva, 2025).

ISSN: 2358-8829

A evolução conceitual do autismo passou por profundas transformações epistemológicas e clínicas desde as descrições pioneiras de Leo Kanner (1943) e Lorna Wing (1981). Historicamente associado ao isolamento severo e a modelos de deficit invariável, o autismo é atualmente compreendido sob o paradigma da neurodiversidade (Baron-Cohen, 2020; Santos et al., 2022). Essa perspectiva conceitual defende que as atipicidades no desenvolvimento neurológico representam variações humanas legítimas da diversidade humana, as quais demandam acessibilidade, equidade e respeito à subjetividade, e não meramente tentativas de padronização comportamental ou correção de desvios (Baron-Cohen, 2020; Pinheiro; Dantas, 2023; Silva, 2025).

No cenário normativo brasileiro, a consolidação dos direitos e da cidadania da pessoa autista encontrou respaldo em marcos regulatórios decisivos. A promulgação da Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012) instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, equiparando formalmente o indivíduo com TEA à pessoa com deficiência para todos os efeitos legais (Pinheiro; Dantas, 2023; Sales et al., 2026). Essa legislação assegurou de forma inequívoca o direito fundamental ao acesso e à permanência do estudante autista no ensino regular, garantindo-lhe o suporte do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o acompanhamento por profissionais especializados quando necessário (Pinheiro; Dantas, 2023; Sales et al., 2026). O arcabouço normativo foi posteriormente robustecido pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015), que vedou expressamente a recusa de matrícula e a cobrança de valores adicionais por parte de instituições de ensino públicas ou privadas, abrangendo todos os níveis e modalidades educacionais, inclusive a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) (Pinheiro; Dantas, 2023; Sales et al., 2026). Contudo, a garantia legal do acesso à sala de aula não assegura, por si só, a inclusão social e pedagógica efetiva. Conforme destacam Sales et al. (2026) e Pinto et al. (2024), a mera presença física do discente precisa ser superada pela eliminação sistemática de barreiras atitudinais, arquitetônicas e instrucionais, tornando indispensável a reestruturação dos métodos de ensino e a flexibilização do currículo tradicional para atender às singularidades cognitivas, comunicacionais e sensoriais desses estudantes.

O processo de ensino-aprendizagem de discentes no espectro autista requer uma análise minuciosa de suas rotas de processamento cognitivo e de suas preferências

instrucionais, combatendo abordagens genéricas e descontextualizadas. Diversas investigações apontam que alunos no espectro frequentemente apresentam um estilo cognitivo marcado pelo canal visual fortalecido e pelo detalhamento perceptivo (De Almeida et al., 2023; Pinto et al., 2024). Essa constatação alinha-se ao postulado de Grandin (1995), resgatado por Silva (2025), de que a pessoa autista "pensa em imagens", transformando o uso de recursos didáticos visuais tais como gráficos, mapas conceituais, agendas estruturadas, esquemas ilustrados, vídeos e a metodologia TEACCH em ferramentas indispensáveis para a retenção do conhecimento, a previsibilidade da rotina e a organização do pensamento (De Almeida et al., 2023; Pinto et al., 2024; Silva, 2025).

Nesse horizonte, ganha relevância a aplicação dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) no planejamento pedagógico (Sales et al., 2026). O DUA propõe a concepção de estratégias inclusivas desde o planejamento da aula, organizando-se em três eixos centrais: múltiplos meios de engajamento (motivação), múltiplos meios de representação (apresentação dos conteúdos) e múltiplos meios de ação e expressão (avaliação) (Sales et al., 2026). Ao diversificar os canais pedagógicos, o DUA evita a criação de "atividades paralelas" e segregadoras, garantindo um ambiente acessível para toda a turma sem descaracterizar as metas de aprendizagem (Sales et al., 2026).

Além disso, nos casos em que ocorrem comprometimentos expressivos na linguagem verbal ou no uso pragmático da comunicação, o planejamento educacional deve incorporar a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) (Sales et al., 2026; Silva, 2025). Seja por meio de recursos de baixa tecnologia (como pranchas visuais e o sistema de troca de figuras - PECS) ou de alta tecnologia (como softwares e aplicativos em *tablets*), a CAA viabiliza a expressão de vontades, escolhas e hipóteses acadêmicas, atuando como ponte crucial para a autonomia do estudante (Sales et al., 2026; Silva, 2025).

Em contrapartida, exposições estritamente orais, abstratas e desprovidas de suporte concreto constituem uma barreira instrucional severa (Freitas; Santos, 2023). Outra barreira de alto impacto diz respeito ao ritmo pedagógico e à velocidade de apresentação dos conteúdos. O tempo exigido pelo cérebro atípico para o

ISSN: 2358-8829

processamento, a assimilação e a integração funcional de informações difere substancialmente do tempo habitualmente empregado na docência tradicional (Nunes; Azevedo; Schmidt, 2013). O acúmulo concomitante de orientações verbais longas e o ritmo acelerado de aula podem ocasionar sobrecarga cognitiva, lentificação do raciocínio e falhas no armazenamento da memória de trabalho (Barbosa et al., 2020). Nesse viés, Pinto et al. (2024) e Sales et al. (2026) enfatizam que a flexibilização do tempo, a oferta de instruções fracionadas, a realização de sínteses visuais e a inserção de pausas regulatórias constituem premissas básicas para o êxito e para a permanência acadêmica do discente com TEA.

No âmbito da aquisição da linguagem, da alfabetização e da leitura, o acompanhamento do estudante com TEA exige intervenções intencionais e embasadas em evidências (Silva, 2025). Como sistematizado por Silva (2025), é comum que indivíduos no espectro manifestem especificidades nos níveis pragmático (uso social da linguagem), semântico (compreensão do significado) e na organização sintática, apresentando comportamentos como a ecolalia e uma interpretação rigidamente literal da linguagem. Essa literalidade prejudica a apreensão de metáforas, ditos populares, ironias e inferências subentendidas no texto (Silva, 2025).

Para transpor essas barreiras no campo da leitura, a literatura especializada aponta o ensino explícito da consciência fonológica ou seja, a habilidade de manipular conscientemente os sons da fala (fonemas) e relacioná-los às suas representações gráficas (grafemas) como o alicerce fundamental para a decodificação (Silva, 2025). Além do componente decodificador, o trabalho com a compreensão leitora deve avançar progressivamente do nível literal (localização de informações explícitas) aos níveis inferencial e crítico (Silva, 2025). Para isso, recomenda-se o uso de roteiros de perguntas estruturadas, histórias sociais, mediação guiada pelo docente e o aproveitamento de recursos tecnológicos digitais (Sales et al., 2026; Silva, 2025). Contudo, Sales et al. (2026) ressaltam que, na era da informação e da hiperconexão digital analisada criticamente sob a ótica da "sociedade do cansaço" e da infocracia, as ferramentas tecnológicas não devem sobrecarregar os sentidos do discente com excesso de telas e estímulos fragmentados, devendo ser utilizadas com intencionalidade pedagógica e equilíbrio sensorial.

ISSN: 2358-8829

O perfil sensorial atípico de indivíduos autistas caracterizado por padrões de hiper ou hiporresponsividade aos estímulos do meio ambiente impacta diretamente o seu desempenho acadêmico, sua capacidade de atenção sustentada e seu bem-estar emocional (De Almeida et al., 2023). Espaços escolares ruidosos, com iluminação fluorescente excessiva, odores intensos ou poluição visual atuam como gatilhos para episódios de fadiga mental, ansiedade extrema e desorganização comportamental (Barbosa et al., 2020; De Almeida et al., 2023). Essa sobrecarga sensorial manifesta-se com gravidade ainda maior durante os processos avaliativos formais (Martins; Oliveira, 2023). As salas de aula convencionais, saturadas de ruídos de fundo e movimentação constante, comprometem drasticamente a concentração exigida para o raciocínio e a resolução de avaliações. Diante desse cenário, a literatura científica demonstra a imperiosa necessidade de adequações ambientais e procedimentais nos exames, tais como: a disponibilização de salas reservadas e silenciosas, o fracionamento da aplicação da prova em etapas, a concessão de tempo adicional flexível e o acompanhamento por profissionais de mediação pedagógica (De Almeida et al., 2023; Pinto et al., 2024). Adequar as condições de avaliação garante a equidade do processo, assegurando que o instrumento meça o conhecimento real do estudante e não a sua capacidade de tolerar o estresse sensorial do ambiente (De Almeida et al., 2023).

Para além das variáveis cognitivas e sensoriais, o engajamento e a permanência do estudante autista na instituição de ensino são profundamente atravessados por aspectos socioemocionais, motivacionais e pela qualidade dos vínculos humanos estabelecidos no cotidiano acadêmico (Pinheiro; Dantas, 2023; Santos; Rodrigues, 2023). No que tange aos aspectos motivacionais, o uso do reforço positivo, o reconhecimento atencioso por parte do professor e, de modo especial, a incorporação estratégica dos hiperfocos (interesses profundos, restritos e específicos do discente) no planejamento das atividades didáticas atuam como potentes motores para a elevação da autoeficácia, da motivação intrínseca e da retenção da atenção (Pinto et al., 2024; Sales et al., 2026; Silva, 2025). Os hiperfocos deixam de ser vistos como comportamentos indesejados e passam a ser integrados como pontes pedagógicas inovadoras para o ensino de conteúdos complexos (Sales et al., 2026).

Paralelamente, sob o referencial teórico da psicogenética de Henri Wallon e da abordagem sociocultural de Lev Vygotsky, a afetividade e a cognição revelam-se como

ISSN: 2358-8829

dimensões indissociáveis, integradas e reciprocamente constitutivas do desenvolvimento humano (Pinheiro; Dantas, 2023; Silva, 2025). Para Wallon (1989), citado por Pinheiro e Dantas (2023), o afeto é o primeiro meio de contato com o mundo e a base sobre a qual a tonicidade emocional e o psiquismo se estruturam. No contexto do TEA, em que a regulação socioemocional é frequentemente vulnerável, a relação interpessoal entre o professor e o aluno autista assume um papel crucial de mediação (Pinheiro; Dantas, 2023).

Como revelam as pesquisas de campo de Pinheiro e Dantas (2023), a atuação docente inclusiva fundamenta-se na "sensibilidade pedagógica", no olhar empático, no respeito à subjetividade e na acolhida afetuosa, os quais constituem um "escudo de segurança" indispensável para mitigar a ansiedade e os comportamentos de isolamento no estudante. Essa relação afetiva atua diretamente na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) postulada por Vygotsky, na qual o professor mediador intervém para transformar capacidades emergentes em funções consolidadas, promovendo não apenas o domínio de conteúdos curriculares, mas também o fortalecimento da autoimagem e da autonomia do sujeito no coletivo escolar (Pinheiro; Dantas, 2023; Silva, 2025).

Por fim, vale destacar que a dimensão do suporte interpessoal entre pares e a navegação social no campus universitário ou escolar representam desafios marcantes para os estudantes com TEA (Freitas; Santos, 2023). Os momentos não estruturados da rotina, como intervalos, recreios, refeitórios e corredores, demandam competências de comunicação não verbal e leitura implícita do contexto social que podem desencadear episódios de desorientação, ansiedade ou retraimento social por parte do aluno autista (Santos; Rodrigues, 2023). A construção de uma cultura verdadeiramente inclusiva no ambiente de ensino exige, portanto, a implementação de ações institucionais contínuas, mediações sociocomportamentais e redes de apoio entre pares que estimulem a empatia, o respeito à neurodiversidade e o combate ao estigma (Pinheiro; Dantas, 2023; Santos; Rodrigues, 2023). Nesse sentido, colocar no centro do debate a escuta atenta das percepções, vozes e vivências dos próprios estudantes autistas reafirma-se como o elemento indispensável para identificar suas demandas reais, possibilitando a edificação de práticas pedagógicas acolhedoras, éticas e genuinamente comprometidas com os princípios da equidade educacional (Baron-Cohen, 2020; Pinheiro; Dantas, 2023; Pinto et al., 2024)

ISSN: 2358-8829

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados obtidos com os quatro discentes autistas foi articulada aos aportes teóricos da Educação Inclusiva e da neurodiversidade (Pinheiro; Dantas, 2023; Sales et al., 2026; Silva, 2025). Na Dimensão 1, os resultados revelaram preferência por aulas práticas e recursos visuais (De Almeida et al., 2023; Pinto et al., 2024), corroborando a tese de Grandin (1995), resgatada por Silva (2025), sobre o processamento por meio do "pensar em imagens". Contudo, divergências sensoriais e metodológicas entre os discentes legitimam o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) (Sales et al., 2026) para oferecer múltiplos meios de representação e engajamento.

Ainda na primeira dimensão, as dificuldades com vocabulário complexo refletem barreiras linguísticas e pragmáticas no TEA (Freitas; Santos, 2023; Silva, 2025), exigindo ensino explícito de termos, histórias sociais e Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) (Sales et al., 2026; Silva, 2025). Além disso, o achado de que 100% dos alunos relatam prejuízos com explicações aceleradas dialoga com Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) e Barbosa et al. (2020) sobre sobrecarga cognitiva e falhas na memória de trabalho, confirmando a urgência de dosar a densidade verbal, fazer pausas e usar sínteses visuais (Pinto et al., 2024; Sales et al., 2026).

Na Dimensão 2, a concordância unânime (100%) quanto à necessidade de ambientes avaliativos silenciosos e isolados valida concretamente as teses de Martins e Oliveira (2023) e De Almeida et al. (2023) sobre hiperresponsividade auditiva e estresse sensorial na sala comum. A oferta de salas reservadas e tempo estendido consolida-se como adequação procedimental e ambiental obrigatória de acessibilidade (De Almeida et al., 2023; Pinto et al., 2024).

Paralelamente, a relutância dos discentes em solicitar pausas nos momentos de saturação evidencia dificuldades de autoadvocacia e inibição social perante o grupo (Baron-Cohen, 2020). Essa constatação, somada à fragilidade nos vínculos afetivos entre colegas, reitera as barreiras na navegação social vivenciadas no contexto escolar (Freitas; Santos, 2023) e exige da instituição a criação de canais de comunicação seguros e acolhedores (Pinheiro; Dantas, 2023).

ISSN: 2358-8829

Na Dimensão 3, a imprevisibilidade nos momentos não estruturados, como o intervalo, desencadeia ansiedade (Pinheiro; Dantas, 2023; Santos; Rodrigues, 2023), demandando mediações pedagógicas intencionais. Quanto à motivação, o impacto do elogio docente (100%) (Pinto et al., 2024) reflete a dimensão socioafetiva analisada sob a psicogenética de Henri Wallon (1989) e a abordagem sociocultural de Lev Vygotsky (Pinheiro; Dantas, 2023; Silva, 2025), demonstrando que o afeto e a atuação do professor na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) asseguram a estabilidade emocional e o desenvolvimento cognitivo.

Por fim, o uso de humor contextualizado e a incorporação estratégica dos hiperfocos nas aulas elevam a motivação intrínseca e fortalecem o vínculo pedagógico (Sales et al., 2026; Silva, 2025). Em suma, os resultados demonstram que a inclusão escolar ultrapassa o mero cumprimento das garantias formais da Lei Berenice Piana e do Estatuto da Pessoa com Deficiência, exigindo flexibilizações do DUA, adequações sensoriais, apoio em CAA, consideração do tempo atípico de processamento e uma prática docente fundamentada na afetividade, no afeto e na escuta ética do estudante (Baron-Cohen, 2020; Barbosa et al., 2020; De Almeida et al., 2023; Grandin, 1995; Martins; Oliveira, 2023; Nunes; Azevedo; Schmidt, 2013; Pinheiro; Dantas, 2023; Pinto et al., 2024; Sales et al., 2026; Santos; Rodrigues, 2023; Silva, 2025; Wallon, 1989).

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria et al. Inclusão e sobrecarga sensorial no ambiente escolar. **Revista Brasileira de Educação Inclusiva**, v. 14, n. 2, p. 45-58, 2020.

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

BARON-COHEN, Simon. Neurodiversity: a revolutionary concept for autism. **The Lancet Psychiatry**, v. 7, n. 1, p. 19-20, 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

ISSN: 2358-8829

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

DE ALMEIDA, Admilson Gonçalves et al. Práticas pedagógicas para auxílio no processo de aprendizagem a partir do processamento sensorial para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Revista Formadores**, v. 20, n. Suplementar, p. e1970, 2023.

FREITAS, A. C.; SANTOS, P. M. Implicações educacionais do Transtorno do Espectro Autista. **Revista Brasileira de Educação Inclusiva**, v. 29, n. 1, p. 23-35, 2023.

KANNER, Leo. Autistic disturbances of affective contact. **The Nervous Child**, v. 2, n. 3, p. 217-250, 1943.

MARTINS, M. G.; OLIVEIRA, F. S. Avaliação inclusiva de alunos com TEA. **Revista de Educação e Inclusão**, v. 32, n. 1, p. 67-79, 2023.

NUNES, Débora R. P.; AZEVEDO, Mariana Q. O.; SCHMIDT, Carlo. Inclusão escolar do estudante com autismo: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 1, p. 33-50, 2013.

PINHEIRO, Geane de Andrade; DANTAS, Tânia Maria Hetkowski. A relação interpessoal entre professores e alunos autistas: o afeto e a subjetividade no processo de ensino-aprendizagem. **Revista do NUPEM**, v. 15, n. 35, p. 119-136, 2023.

PINTO, Jacyguara Costa et al. A adaptação do currículo escolar para alunos com transtorno do espectro autista: metodologias e práticas de ensino personalizadas. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 9, p. 495-503, 2024.

SALES, Maria do Socorro de Sousa et al. Linguagem e comunicação no Transtorno do Espectro Autista (TEA): DUA, práticas pedagógicas inovadoras e tecnologias de apoio na era digital. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 12, n. 1, p. 1-21, 2026.

SANTOS, Ana et al. Perspectivas contemporâneas sobre o autismo e a neurodiversidade. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 28, n. 1, p. 112-129, 2022.

SANTOS, F. R.; RODRIGUES, M. F. Ensino de habilidades sociais e emocionais em alunos com TEA. **Revista de Psicologia e Educação**, v. 28, n. 2, p. 138-150, 2023.

SILVA, Rayssa de Cássia. **Estratégias de leitura para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**: uma revisão sistemática da literatura. 2025. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2025.

VIEIRA, Claudia et al. O protagonismo e a escuta do estudante autista no processo inclusivo. **Revista de Estudos Pedagógicos**, v. 22, n. 3, p. 88-102, 2020.

WING, Lorna. Asperger's syndrome: a clinical account. **Psychological Medicine**, v. 11, n. 1, p. 115-129, 1981.