REMUNOM, v.19, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/wg7q2e82

A RELAÇÃO ENTRE O PROFESSOR E O ALUNO COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DINORÁ TAVARES, EM CAMETÁ

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE TEACHER AND THE STUDENT WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER AT DINORÁ TAVARES MUNICIPAL ELEMENTARY SCHOOL IN CAMETÁ

Maria José Baía Menezes
Mestranda Pela Veni Creator Christian University

E-mail: mariajosebaiamenezes@hotmail.com

Fábio Coelho Pinto
Doutor pela Veni Creator Christian University

E-mail: profphabiopinto@gmail.com

Recebido: 01/10/2025 – Aceito: 09/10/2025

Resumo

O presente estudo tem como objetivo principal examinar de que forma a relação entre professores e alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) impacta o processo de ensino-aprendizagem na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dinorá Tavares, em Cametá. Especificamente, busca-se identificar as ações pedagógicas adotadas pelos docentes e os obstáculos enfrentados para a efetivação da inclusão dos alunos autistas na sala de aula regular. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, de abordagem qualitativa, utilizando observações em campo, entrevistas com professores realizadas por meio de roteiro semiestruturado, bem como análise documental referente ao acompanhamento pedagógico. Os resultados indicam que a relação professor-aluno é marcada por práticas de acolhimento, adaptação das atividades e valorização das potencialidades dos estudantes, embora persistam desafios relacionados à formação docente, à insuficiência de recursos e ao suporte da gestão escolar. Conclui-se que, apesar das barreiras identificadas, a efetivação de uma relação pedagógica verdadeiramente inclusiva depende do fortalecimento da formação continuada dos professores, do apoio da gestão escolar e da implementação de práticas educativas que respeitem a singularidade do aluno com TEA, favorecendo seu desenvolvimento acadêmico e social.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Inclusão Escolar; Relação Professor-Aluno; Ensino Fundamental.

Abstract

The main objective of this study is to examine how the relationship between teachers and students with Autism Spectrum Disorder (ASD) impacts the teaching-learning process at Dinorá Tavares Municipal Elementary School in Cametá. Specifically, it aims to identify the pedagogical actions adopted by teachers and the obstacles they face effectively, including autistic students in regular classrooms. The research is a qualitative case study, using field observations, semi-structured interviews with teachers, and documentary analysis related to pedagogical monitoring. The results indicate that the teacher-student relationship is characterized by practices of welcoming, activity adaptation, and valuing the students' potential, although challenges remain regarding teacher training, lack of resources, and support from school management. It is concluded that, despite the

identified barriers, the establishment of a truly inclusive pedagogical relationship depends on strengthening ongoing teacher training, support from school management, and the implementation of educational practices that respect the uniqueness of students with ASD, fostering their academic and social development.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; School Inclusion; Teacher-Student Relationship; Elementary Education.

1. Introdução

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas apresenta desafios significativos na educação moderna, particularmente no ensino fundamental. Essa fase é crucial para a socialização e a aprendizagem. O aumento da matrícula de alunos com TEA em escolas regulares, impulsionado por políticas públicas de inclusão e discussões na educação, destaca a necessidade de compreender a relação entre professores e alunos autistas nesse contexto. Essa relação é vital, visto que os professores atuam como mediadores-chave do conhecimento e incentivam práticas de ensino que permitem que esses alunos participem ativamente de sua educação.

Dessen e Polonia (2005) enfatizam que tanto o envolvimento da família quanto da escola é essencial para o desenvolvimento integral da criança. Criar conexões que apoiem a aprendizagem é importante. Nesse contexto, os professores desempenham um papel fundamental no fomento de interações que valorizem as características únicas dos alunos autistas, promovendo sua independência e integração social. No entanto, estudos como os de Alves e Barbosa (2010) indicam que os desafios da inclusão efetivam vão além da simples presença dos alunos na escola. Eles também dependem da qualidade das relações cotidianas. Assim, examinar as interações entre professores e alunos com TEA é crucial para identificar os pontos fortes e fracos do processo de inclusão.

Este estudo é importante para compreender como professores e alunos autistas interagem em um local específico: a Escola Municipal de Ensino Fundamental Dinorá Tavares, em Cametá. Investigar esse cenário ajuda a identificar tanto as conquistas quanto os desafios que ainda impedem a inclusão

completa. Esse conhecimento pode aprimorar práticas de ensino que valorizem a diversidade e promovam a equidade educacional.

O objetivo principal deste estudo é examinar como a relação entre professores e alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) impacta o processo de ensino-aprendizagem na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dinorá Tavares, em Cametá.

A metodologia é um estudo de caso qualitativo realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dinorá Tavares, em Cametá. Os pesquisadores realizaram entrevistas semiestruturadas com os professores da escola e observações no ambiente escolar. Essa abordagem teve como objetivo captar as percepções e práticas relacionadas à inclusão de alunos autistas.

2. Revisão da Literatura

A inclusão é um dos temas mais relevantes e desafiadores no campo educacional contemporâneo, exigindo uma abordagem pedagógica que vá além do simples acesso à escola. Trata-se de garantir a participação efetiva de todos os estudantes nos processos de aprendizagem, respeitando suas singularidades e necessidades específicas. A inclusão, portanto, não se limita à presença física do aluno na sala de aula, mas requer práticas que assegurem sua interação, aprendizagem e desenvolvimento integral. Nesse contexto, o papel do professor torna-se central. Conforme Vygotsky (1978), é por meio da mediação pedagógica entre o que o aluno já sabe e o que está em processo de aprender que se potencializa o desenvolvimento, especialmente quando se atua na zona de desenvolvimento proximal.

Em outras palavras, no contexto da educação inclusiva, a mediação docente deve propiciar aos estudantes oportunidades concretas para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, favorecendo sua posterior aplicação em distintos contextos sociais. Esse processo vai além da mera decodificação textual, promovendo uma compreensão crítica e profunda, que contribui diretamente para a inclusão social e educacional dos sujeitos. Nessa perspectiva, o papel do professor, especialmente no processo de alfabetização e letramento de alunos com

deficiência, consiste em articular o texto à realidade individual de cada estudante, aproximando-se de suas identidades singulares, reconhecendo suas potencialidades e proporcionando uma educação pautada na criticidade e no significado, que viabilize a expressão de seus pensamentos e favoreça sua emancipação pessoal e inserção social.

Para alcançar tais objetivos, é fundamental que as práticas pedagógicas sejam permeadas por elementos lúdicos e interativos, constituindo-se como estratégias eficazes para conferir significado à aprendizagem. Ademais, as metodologias adotadas devem priorizar a estimulação da criatividade e a valorização da participação ativa do aluno autista, respeitando seus modos particulares de aprender e interagir com o mundo.

Diante do exposto, evidencia-se a relevância da adoção de práticas pedagógicas inclusivas que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos, especialmente daqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Tais práticas devem integrar competências cognitivas e psicoemocionais, permitindo ao educando atribuir sentidos às suas experiências e participar ativamente do contexto social e escolar.

Nesse processo, o docente atua como mediador e agente facilitador, promovendo não apenas a aquisição de saberes, mas também a construção da autonomia, da criticidade e da consciência social dos estudantes. Para a efetividade da inclusão, torna-se essencial o uso de recursos visuais e outras estratégias acessíveis, que dialoguem com as especificidades sensoriais e cognitivas dos alunos com TEA, possibilitando sua plena participação nas dinâmicas educativas. Torna-se imprescindível compreender a prática pedagógica como uma ação intencional e orientada, capaz de promover mudanças significativas na realidade educacional dos alunos. O professor, nesse processo, assume um papel central como mediador e agente transformador, conduzindo o estudante em direção ao desenvolvimento de suas potencialidades por meio de práticas fundamentadas e reflexivas.

No campo da inclusão de alunos com deficiência, o docente deve articular teoria e prática ao implementar estratégias pedagógicas que assegurem a construção de um ambiente escolar inclusivo, pautado na defesa de direitos, no

REMUNOM, v.19, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/wg7q2e82

respeito à diversidade e na valorização da diferença. Para isso, é necessário considerar aspectos como a adaptação curricular, metodologias e avaliações diferenciadas, bem como a flexibilização das práticas pedagógicas, contribuindo para a formação de uma escola socialmente justa, equitativa e comprometida com a cultura da aceitação e da alteridade.

No âmbito da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista, a práxis pedagógica configura-se como resultado da aquisição aprofundada de conhecimentos específicos sobre o espectro, suas variações, bem como das estratégias de ensino, abordagens terapêuticas e metodologias educacionais que se mostram eficazes para esses estudantes. Após esse processo de internalização teórica, torna-se imperioso refletir sobre as formas pelas quais ocorrerão a aprendizagem, o desenvolvimento social e emocional, bem como a participação plena desses sujeitos no ambiente educacional e, por extensão, na sociedade como um todo.

Nesse sentido, uma prática pedagógica eficaz deve ser sustentada por um entendimento profundo das necessidades dos alunos compreendido como uma atividade cognoscitiva e orientada por metas claras e intencionais, caracterizadas como atividade teleológica. Isso implica reconhecer que o mero acúmulo de conhecimento teórico, desprovido de aplicação prática intencional, revela-se insuficiente para provocar mudanças concretas na realidade vivenciada pelos alunos com TEA. Do mesmo modo, uma prática pedagógica desvinculada de fundamentos teóricos sólidos tende à superficialidade, podendo comprometer a eficácia da inclusão por carecer de estratégias baseadas em evidências e de objetivos pedagógicos bem definidos.

A interdependência entre a atividade cognitiva e a atividade intencional evidencia a importância de uma atuação docente reflexiva, crítica e consciente, em que teoria e prática se articulam de forma integrada e complementar. Nesse sentido, a ação do professor não pode ser compreendida como mera repetição de métodos ou procedimentos técnicos, tampouco como aplicação mecânica de conhecimentos teóricos. Trata-se, ao contrário, de uma atuação comprometida com a transformação da realidade educacional, capaz de ressignificar o processo de

ensino e aprendizagem à luz dos contextos históricos, sociais e culturais nos quais está inserida.

A atuação docente, portanto, ultrapassa a dicotomia entre teoria e prática ao constituir-se como síntese dialética entre ambas. Isoladas, teoria e prática não promovem mudanças significativas; é a articulação entre elas por meio da reflexão crítica e da intencionalidade pedagógica que dá sentido à ação educativa. A teoria, nesse contexto, ganha legitimidade quando se converte em ação transformadora, e a prática se qualifica quando orientada por uma base teórica comprometida com a formação integral e a emancipação dos sujeitos. Dessa forma, é possível afirmar que teoria, prática e práxis constituem dimensões indissociáveis do fazer pedagógico comprometido com a inclusão de alunos com TEA, dado que, como sintetiza Freitas (2005, p. 138), "[...] para fazer distinguir a práxis das atividades meramente mecânicas, repetitivas, alienadas", é imprescindível que o professor atue de modo crítico, transformador e ético.

Ao tratar da inclusão de alunos com deficiência, torna-se ainda mais evidente a importância de uma atuação pedagógica pautada na reflexão constante e na adaptação de estratégias que assegurem o acesso, a permanência e o êxito de todos no ambiente escolar. O papel do professor, nesse cenário, é o de um agente sensível à pluralidade humana, comprometido em reconhecer e valorizar a diversidade como princípio estruturante de sua prática educativa.

O primeiro passo para uma pedagogia inclusiva consiste em reconhecer a diversidade presente em sala de aula compreendida não apenas pelas deficiências visíveis, mas também pelas diferentes culturas, etnias, religiões, orientações sexuais e formas de aprender. Cada aluno carrega consigo experiências únicas, habilidades específicas e necessidades particulares, devendo o docente considerar tais singularidades como ponto de partida para a construção de propostas pedagógicas significativas.

Valorizar a diversidade significa fortalecer a identidade e a autoestima dos alunos, especialmente daqueles que, ao longo da história, foram marginalizados pelo sistema educacional. Isso exige a superação de estereótipos, a desconstrução de preconceitos e a construção de uma cultura escolar fundamentada na empatia, no respeito às diferenças e no compromisso com a justiça social. Nesse contexto, a

equidade consiste em oferecer a cada estudante os recursos, apoios e metodologias adequados às suas necessidades, de modo a garantir reais condições de aprendizagem para todos.

Ambientes escolares que acolhem a diversidade constituem espaços férteis para trocas de experiências, ampliação de perspectivas e formação integral de todos os envolvidos no processo educativo. O reconhecimento da diversidade ultrapassa a dimensão legal ou normativa, assumindo-se como uma exigência pedagógica fundamental. Promover uma educação inclusiva significa contribuir para a construção de uma sociedade plural, democrática e solidária, em que cada indivíduo é respeitado em sua singularidade e encorajado a desenvolver plenamente seu potencial em benefício do coletivo.

A educação de alunos autistas exige uma atuação docente qualificada, pautada na compreensão de suas especificidades e necessidades. Nesse contexto, a mediação do professor e a adoção de estratégias pedagógicas adequadas à realidade desses estudantes são essenciais para garantir um processo de ensino-aprendizagem que favoreça tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o socioemocional. Conforme destaca Vygotsky (1978), a aprendizagem ocorre em contextos sociais, e o papel do educador como mediador é determinante para que os alunos possam construir conhecimento e avançar em sua formação integral.

Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em geral, apresentam dificuldades na comunicação, sensibilidade sensorial exacerbada e características cognitivas distintas (Frith, 2003). Nesse sentido, o professor-mediador, ao reconhecer e se adaptar a essas especificidades, pode configurar um ambiente pedagógico mais acolhedor, estruturado e funcional. Para tanto, a individualização das estratégias de ensino é imperativa. Jordan e Powell (1995) destacam que “as técnicas de ensino devem ser suficientemente flexíveis para se adaptarem às necessidades do aluno”, valorizando seus interesses e potencialidades.

Portanto, a mediação pedagógica, aliada ao uso criterioso de estratégias específicas de alfabetização, constitui-se como um alicerce fundamental para garantir que os alunos autistas tenham acesso a uma trajetória escolar significativa. A adoção de práticas personalizadas, flexíveis e metodologicamente organizadas

REMUNOM, v.19, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/wg7q2e82

possibilita a construção de um percurso educacional verdadeiramente inclusivo, no qual o discente possa alcançar seu pleno potencial acadêmico e desenvolver-se integralmente.

3. Metodologia

O presente artigo adotou uma abordagem qualitativa, pautada na compreensão dos significados e interpretações construídas a partir de conhecimentos aplicados a um contexto específico e concreto, considerando de forma simultânea distintas variáveis e múltiplas fontes de evidência (Minayo, 2010). Segundo Marconi e Lakatos (2005), essa abordagem permite interpretar os aspectos definidos pelos objetivos em sua complexidade, favorecendo a observação, interpretação e compreensão do comportamento de um determinado fenômeno.

A pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa de campo, realizada no ambiente natural de uma escola municipal de ensino fundamental situada no município de Cametá, Pará, possibilitando a descrição das ações, comportamentos, captação de significados e interpretação das linguagens e dos processos evolutivos desses comportamentos (André, 2013). Conforme Duarte (2002), a pesquisa de campo consiste na observação de locais já conhecidos, mas sob um olhar diferente e crítico, fundamentado na experiência e apropriação do conhecimento pessoal do pesquisador.

A etapa inicial da pesquisa envolveu uma revisão de literatura, fundamental para delimitar e compreender o problema investigativo, além de embasar a definição das abordagens metodológicas adotadas (Echer, 2001). Essa revisão proporcionou uma visão abrangente das produções acadêmicas sobre o tema do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e da inclusão escolar, permitindo identificar lacunas no conhecimento e fundamentar teoricamente a pesquisa.

Para a coleta dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro professores que atuam diretamente com alunos com TEA na Escola Municipal Dinorá Tavares Gonçalves, no município de Cametá/PA. A escolha dos docentes justificou-se por sua experiência e envolvimento com o atendimento a

estudantes autistas, possibilitando um diálogo aprofundado e interativo com a realidade investigada. As entrevistas abordaram aspectos pessoais e profissionais, desafios no processo de ensino-aprendizagem, estratégias pedagógicas e a participação da família no acompanhamento dos alunos (Gil, 2008).

A análise dos dados seguiu o método da análise de conteúdo, conforme Bardin (2006) e Franco (2007), que compreende um conjunto de técnicas sistemáticas para a descrição e interpretação das mensagens coletadas. O processo de análise contemplou três etapas: a pré-análise, que envolveu a leitura exploratória e organização do material, definição das unidades de análise e formulação de hipóteses; a exploração do material, que consistiu na codificação, categorização e delimitação do corpus documental; e o tratamento dos resultados, que incluiu a interpretação e inferência dos dados, culminando em reflexões críticas e na reconstrução do conhecimento.

4. Resultados e Discussão

Nesta sessão são apresentadas as análises dos dados empíricos que compuseram a pesquisa para produção deste artigo. Tais dados são apresentados por meio de entrevistas e falas de docentes que atuam com a inclusão de autistas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Dinorá Tavares Gonçalves, assim, os dados foram sistematizados como forma de contextualizar a análise e situar a questão que aqui tratada é circunscrita a uma realidade específica. Buscou-se compreender como se estabelece a atuação docente no contexto da inclusão escolar, bem como os desafios, estratégias e percepções que permeiam o processo de ensino-aprendizagem de alunos autistas. Essa análise visa evidenciar as práticas pedagógicas que favorecem a construção do conhecimento, a partir de uma mediação intencional, sensível às especificidades desses educandos e alinhada às diretrizes de uma educação inclusiva de qualidade.

4.1 O papel do professor na mediação do conhecimento dos alunos com TEA

REMUNOM, v.19, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/wg7q2e82

Dentre as questões levantadas, a primeira foi no sentido de perceber como os educadores entrevistados foi: Como você percebe o progresso cognitivo dos alunos com TEA ao longo do ano letivo?

Quadro 1 – Categorias relacionadas ao progresso dos alunos com TEA

Categoria Temática	**Exemplos de Falas dos Professores**
1. Progresso Gradual e Individualizado	- “O progresso cognitivo acontece de forma gradual e muito particular.” (Prof. 01) - “Cada aluno tem seu tempo.” (Prof. 03)
2. Importância da Rotina e Previsibilidade	- “Quando conseguimos estabelecer uma rotina segura e previsível, os alunos com TEA demonstram maior engajamento.” (Prof. 02)
3. Conquistas em Habilidades Cognitivas Específicas	- “Ganham mais autonomia para realizar tarefas simples.” (Prof. 01) - “Avanços em aspectos como atenção, memória e linguagem.” (Prof. 04)
4. Papel da Interação Social e da Curiosidade	- “Aos poucos vão interagindo, respondendo melhor às propostas e demonstrando mais curiosidade.” (Prof. 02)
5. Importância da Parceria com a Família e Adaptação Pedagógica	- “Depende muito da adaptação das atividades e da parceria com a família.” (Prof. 04)
6. Superação de Barreiras Iniciais e Adaptação ao Ambiente Escolar	- “No início do ano, muitos alunos chegam inseguros... Ao longo dos meses... passam a se envolver com as propostas pedagógicas.” (Prof. 05)

Fonte: os autores

As entrevistas revelam que o progresso cognitivo de alunos com TEA é um processo complexo, não linear e altamente dependente de mediações pedagógicas eficazes, da estrutura da rotina escolar e do engajamento familiar. Para que esse progresso aconteça de maneira significativa, é imprescindível que o professor reconheça as singularidades do desenvolvimento autista, valorize conquistas individuais, promova ambientes estruturados e acolhedores, e adapte constantemente suas práticas educativas.

Diante disso, os Professores 01, 03 e 05 concebem que o progresso cognitivo de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um processo gradual, individualizado e que deve ser valorizado em suas pequenas conquistas. Esses docentes apontam que o avanço cognitivo desse público ocorre de maneira singular e, muitas vezes, sutil, exigindo do educador uma escuta atenta e um olhar sensível. Para esses profissionais, o desenvolvimento cognitivo dos estudantes com TEA não segue uma linearidade comum às métricas tradicionais de avaliação

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/wg7q2e82

escolar, sendo necessário reconhecer que pequenas evoluções como organizar o próprio material, compreender uma rotina ou interagir com mais autonomia representam, para esses alunos, marcos importantes em seu processo de aprendizagem. Valorizar essas conquistas é reconhecer a diversidade dos modos de aprender e reafirmar o compromisso da educação inclusiva com o respeito à singularidade de cada sujeito.

A estratégia destes docentes trata-se de uma postura de extrema importância no que tange a escolarização de alunos com TEA, uma vez que não há um padrão único de comportamento autista e justamente por isto não há receitas prontas e acabadas de atendimentos, estratégias e ações, ao contrário, estas organizam-se sobretudo, conforme ocorre a aproximação e atuação com a pessoa autista, onde buscar-se-á entender as melhores formas de contato, sempre com a consciência de que o autismo é um transtorno que semelhantemente às outras deficiências possui limitações e potencialidades, sendo papel da educação e do professor de modo especial identificar estas potencialidades e buscar por meio delas formas de estimular a autonomia e o desenvolvimento destes indivíduos, valorizando cada conquista e buscando reduzidas as suas eventuais limitações.

A atuação docente junto a alunos com Transtorno do Espectro Autista exige sensibilidade, intencionalidade pedagógica e constante adequação das práticas educativas às singularidades desses sujeitos. É imprescindível que o professor compreenda a necessidade de promover ajustes no currículo escolar, articulando-o de maneira flexível às estratégias metodológicas adotadas em sala de aula. Conforme apontam Coll et al. (2004), tais adaptações não devem ser vistas como exceções, mas como instrumentos essenciais para favorecer a aprendizagem e sustentar a motivação ao longo do percurso formativo. Nesse sentido, cabe ao educador desenvolver uma escuta atenta e uma observação contínua, reconhecendo que suas escolhas pedagógicas influenciam diretamente nos avanços ou nas barreiras enfrentados pelo aluno com TEA. A seleção e o uso de recursos didáticos, bem como a organização das atividades, precisam ser criteriosamente planejados, de modo a assegurar a acessibilidade curricular e a efetiva participação desses estudantes nos processos de construção do conhecimento.

REMUNOM, v.19, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/wg7q2e82

Estes elementos são mencionados nas falas do Professor 02 e do Professor 05 destacam a importância da previsibilidade e da rotina como elementos fundamentais para o engajamento e o progresso cognitivo de alunos com TEA. Ambos observam que a organização de um ambiente escolar estruturado, com rotinas seguras e previsíveis, influencia diretamente no desempenho desses estudantes, pois proporciona uma sensação de segurança emocional essencial para sua participação ativa nas atividades pedagógicas. A estruturação do tempo e do espaço escolar, quando planejada com clareza e constância, contribui para a redução da ansiedade, promove maior abertura à socialização e estimula a receptividade às propostas de aprendizagem. Dessa forma, a previsibilidade não apenas facilita a adaptação do aluno ao ambiente escolar, mas também potencializa suas capacidades cognitivas, respeitando seu ritmo e suas necessidades específicas.

Por fim, o Professor 04 enfatiza a importância da adaptação curricular e da parceria com a família como elementos centrais para o progresso cognitivo de alunos com TEA. Para esse docente, o avanço desses estudantes não acontece de forma isolada, mas depende de uma atuação intencional do professor, que deve adaptar estratégias pedagógicas às necessidades individuais de cada aluno, respeitando seu ritmo e suas particularidades. Além disso, destaca que o envolvimento da família no processo educativo é essencial para garantir a continuidade do apoio fora do ambiente escolar, promovendo uma aprendizagem mais efetiva e significativa. A construção de um plano pedagógico individualizado, aliado à constância no suporte familiar, fortalece a atenção, a memória e a linguagem dos alunos, criando condições favoráveis para seu desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, a colaboração entre escola e família torna-se um pilar fundamental para uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

As contribuições dos educadores entrevistados evidenciam a importância da educação inclusiva como instrumento de emancipação social para a pessoa com TEA. A inclusão, nesse contexto, demanda mais do que a compreensão das singularidades de cada estudante: requer uma atuação docente articulada com uma equipe multidisciplinar, a fim de proporcionar um acompanhamento que considere os múltiplos aspectos do desenvolvimento infantil. Conforme salienta

REMUNOM, v.19, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/wg7q2e82

Silva (2012, p. 157), “cada criança tem maior ou menor facilidade em alguma área”, sendo essencial que os profissionais da educação identifiquem tais potencialidades como pontos de partida para planejar intervenções pedagógicas que promovam o avanço contínuo da aprendizagem, sempre com vistas à progressão para etapas mais complexas.

Além dessa perspectiva, Riviéri (2004) reforça a necessidade de que o processo educativo da pessoa com TEA esteja fundamentado em procedimentos de modificação de conduta, os quais contribuem diretamente para o seu desenvolvimento e adaptação. O autor argumenta que a educação pode favorecer a ressignificação da vivência do sujeito autista, por meio da implementação de estratégias pedagógicas que ampliem sua autonomia e minimizem as barreiras sociais. Assim, torna-se indispensável que a atuação docente seja pautada por um planejamento intencional, embasado em informações oriundas de avaliações clínicas e construído a partir de uma escuta sensível, que compreenda o aluno em sua totalidade e o reconheça como protagonista de seu processo educativo.

Pensando nisto, outra questão investigada junto aos professores que participaram da pesquisa foi justamente sobre “De que forma a relação professor-aluno contribui para o desenvolvimento emocional dos estudantes com TEA?”

Quadro 2 – Categoria relação professor-aluno

Categoria Temática	**Exemplos de Falas dos Professores**
1. Vínculo Afetivo como Base para a Segurança Emocional	“Quando o aluno sente que é acolhido, ele se sente seguro para experimentar, errar e aprender.” (Prof. 01) “Um simples gesto de escuta ou um elogio sincero pode fazer toda a diferença no comportamento e na disposição emocional deles.” (Prof. 05)
2. Relação Empática Reduz Crises e Facilita a Expressão	“A construção de uma relação empática, com escuta ativa e paciência, ajudou a reduzir essas crises.” (Prof. 02) “Quando o aluno se sente respeitado, ele se acalma e consegue se expressar melhor.” (Prof. 02)
3. Presença e Atenção do Professor como Fonte de Autoestima	“O olhar atento do professor faz com que o aluno perceba que ele é importante.” (Prof. 03) “Isso reforça sua autoestima e facilita a regulação emocional.” (Prof. 03)
4. Relação como Extensão do Apoio Familiar	“Somos o primeiro contato de confiança fora do ambiente familiar.” (Prof. 04) “Essa conexão possibilita que o aluno se desenvolva não apenas cognitivamente, mas emocionalmente.” (Prof. 04)
5. Impacto da Relação no Comportamento e Participação	“Os alunos com TEA respondem melhor às orientações quando sentem que existe um vínculo afetivo.” (Prof. 05)

Fonte: Os autores

REMUNOM, v.19, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/wg7q2e82

De acordo com o que se percebe nas respostas acima, os Professores 01, 04 e 05 destacam que o estabelecimento de uma relação afetiva fortalece a confiança do aluno, o sentimento de pertencimento e a abertura para o processo de aprendizagem. O Professor 01 afirma que o acolhimento gera segurança emocional, essencial para o aluno se sentir disposto a aprender.

O Professor 04 complementa que a conexão construída com o docente pode ser o primeiro vínculo de confiança fora da família, e que isso contribui para o desenvolvimento cognitivo e emocional. Já o Professor 05 reforça que pequenas atitudes como escuta e elogios genuínos impactam diretamente no comportamento e na disposição emocional dos estudantes.

Já os Professores 02 e 03 enfatizam que a escuta ativa, o respeito e a atenção individualizada são essenciais para ajudar os alunos com TEA a lidar com emoções intensas, como frustrações e crises. O Professor 02 relata experiências em que a empatia contribuiu para a redução de crises frequentes, promovendo a expressão emocional. O Professor 03 aponta que o olhar atento e a presença contínua do educador reforçam a autoestima dos alunos e auxiliam na regulação emocional, especialmente em situações de mudança ou desafio.

De modo geral, embora com nuances distintas, todos os docentes são assertivos na compreensão de que o fortalecimento da relação afetiva e empática entre professor e aluno é decisivo para o equilíbrio emocional dos estudantes com TEA e, por consequência, para o sucesso no processo de escolarização.

Nesse sentido, buscou-se analisar junto aos professores entrevistados sobre o que ainda falta para que o processo de mediação docente seja mais efetivo com esses alunos?

Quadro 3 – categoria processo de mediação docente

Categoria Temática	**Exemplos de Falas dos Professores**
1. Falta de Formação Específica e Contínua	“Falta formação específica. Muitos de nós não aprendemos, durante a graduação, como trabalhar com alunos com TEA.” (Prof. 01) “Precisamos de capacitação contínua...” (Prof. 01)
2. Ausência de Apoio Interdisciplinar na Escola	“Sinto falta de apoio interdisciplinar.” (Prof. 02) “A presença de psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos contribuiria muito...” (Prof. 02)
3. Falta de Tempo para Planejamento Individualizado	“Falta tempo para planejar individualmente.” (Prof. 03) “A mediação acaba sendo feita no improviso.” (Prof. 03)

REMUNOM, v.19, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/wg7q2e82

4. Escassez de Recursos Pedagógicos e Tecnologias	“Faltam recursos pedagógicos adaptados e tecnologias assistivas.” (Prof. 04) “Trabalhar com TEA exige criatividade, mas também materiais que auxiliem...” (Prof. 04)
5. Falta de Sensibilização da Comunidade Escolar	“Falta sensibilidade de toda a equipe escolar.” (Prof. 05) “É preciso que todos — da gestão ao porteiro — compreendam a importância da acolhida...” (Prof. 05)

Fonte: elaboração própria

As respostas dos Professores 01 e 05 a pergunta realizada sinalizam para a carência de preparo e sensibilização no âmbito escolar para intervir com alunos com TEA, fato que o Professor 01 remete a ausência de formação durante a graduação e a urgência por capacitação contínua, com foco prático e inclusivo. Por sua vez, o Professor 05 menciona que a inclusão requer compreensão e sensibilidade coletiva, desde a gestão até os funcionários de apoio.

O Professor 02 evidencia a importância da presença de profissionais de outras áreas, tais como psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos para o desenvolvimento de estratégias eficazes, apontando para um atendimento interdisciplinar que complemente o trabalho docente. O Professor 04, por sua vez, destaca a insuficiência de recursos pedagógicos adaptados e de tecnologias assistivas, indicando que, apesar da criatividade do professor, a falta desses materiais compromete a mediação do ensino. O Professor 03 chama a atenção para a questão estrutural do número elevado de alunos por turma, o que dificulta a elaboração de planejamentos pedagógicos personalizados. Essa limitação temporal impõe que a mediação com alunos com TEA ocorra muitas vezes de forma improvisada, prejudicando a eficácia do processo educacional.

A tessitura das respostas apresentadas pelas entrevistadas ao mesmo questionamento demonstra que as dificuldades enfrentadas pelos professores na mediação com alunos com TEA são multifacetadas, abrangendo formação, estrutura interdisciplinar, recursos materiais e condições organizacionais que, em conjunto, impactam a efetividade da inclusão escolar. Assim, de modo factual a realidade do processo de inclusão de autistas nesta instituição, que pelo curto período de tempo em que vem sendo trabalhado caminha lentamente e por assim dizer, esbarra em problemas estruturais políticos-administrativos que fragilizam o trabalho em sala de aula, tanto do profissional que vivencia diariamente os desafios

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/wg7q2e82

de trabalhar com um público sobre o qual ainda não possui conhecimento e com recursos otimizados, quanto para os alunos que não encontram no ato educativo todos os benefícios a que têm direito.

No entanto, também é notório que apesar das dificuldades que se apresentam, há uma postura política por parte das professoras que contribuíram com a pesquisa, que demostram perceber a importância que o processo educacional inclusivo assume na qualidade de vida de autistas, enquanto elemento indispensável a sua formação pessoal, social e global.

Além disso, com base nas respostas das mesmas não fica entendido quais profissionais da equipe técnica e interdisciplinar da escola colaboram no processo de tomada de decisões das adaptações realizadas, o que é de fundamental importância visto que não há como falar em inclusão escolar de pessoas com TEA sem tocar na importância de um planejamento especializado que contemple as necessidades autistas, e que, em suma permita a existência de adaptações curriculares e a utilização de práticas essencialmente inclusivas. Ou dito de outra forma, mais que o uso de técnicas e práticas inclusivas em sala de aula, a escola como um todo necessita ampliar seu Projeto Pedagógico a partir das diversidades humanas com quem dialoga, concentrando-se sempre nas necessidades e individualidades de seus alunos como elemento principal do processo de ensino para que assim, e somente assim conquiste sucesso em suas aprendizagens.

A defesa de uma educação verdadeiramente inclusiva pressupõe não apenas o acesso de todos à escola, mas, sobretudo, a garantia de um ensino de qualidade que atenda às demandas de uma sociedade plural, humanitária e em constante transformação. Nesse sentido, Mantoan (2002) ressalta que a escola inclusiva deve promover a interatividade em múltiplas dimensões entre os alunos, entre as disciplinas curriculares, entre a instituição escolar e a comunidade, bem como entre as famílias e o projeto político-pedagógico da escola.

Para que tal proposta se concretize, é necessário que a prática pedagógica seja orientada por critérios que ultrapassem os modelos tradicionais de ensino, incorporando uma lógica de construção coletiva do saber. Como afirma a autora, um ensino inclusivo de qualidade deve “partir de critérios de trabalho pedagógico que implicam em formação de redes de saberes e de relações, que se enredam por

REMUNOM, v.19, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/wg7q2e82

caminhos imprevisíveis para chegar ao conhecimento" (Mantoan, 2002, p. 47). Assim, a escola deixa de ser um espaço de transmissão linear de conteúdos para tornar-se um ambiente dinâmico, que valoriza a diversidade e estimula a aprendizagem significativa por meio da articulação entre diferentes saberes e experiências.

No entanto, conforme já destacado neste trabalho, o processo de escolarização inclusiva na instituição ainda se encontra em processos de reestruturação, assim, em sua maioria os docentes em exercício atuam sem formações específicas e sem ao menos entender todas as especificidades trazidas para sala de aula por este público. Isto fragmenta a inclusão, reduzindo-a matrícula e continuidade em sala de aula onde nem sempre as necessidades educativas destes alunos são supridas.

4.2 Promoção da participação ativa do aluno com TEA no processo de ensino-aprendizagem

Conforme se percebe a inclusão escolar enquanto processo em construção vai além do simples fato de garantir acesso, a todos, ao contrário disto, o real sentido da inclusão sugere a transformação de toda a realidade estrutural e conceitual da escola no sentido de torná-la sensível a educar a partir das especificidades e das diversidades do desenvolvimento humano, a verdadeira inclusão também envolve permanência/participação e aprendizagem. Isto implica basicamente em um ambiente que atente para a singularidade de cada sujeito, respeite as diferenças e que acima de tudo forneça espaços de sociabilidade posto que a inclusão de alunos com deficiências no ambiente escolar sugere inúmeras modificações que abrangem desde a dimensão pedagógica a estrutura física e predial das escolas, incluindo a questão humana tangível às concepções sobre tais sujeitos.

Assim, a ideia de incluir deve de modo especial proporcionar o estabelecimento de relações pessoais e sociais entre os sujeitos escolares, respeitando suas identidades e eliminando ou minimizando os processos de exclusão e negação destinado às pessoas com deficiência, consolidando assim o

princípio de equidade, diante do qual reconhece-se a necessidade de condições diferenciadas para que sujeitos diferenciados desenvolvam-se no processo educacional.

Garantir a participação ativa de alunos com autismo no processo de ensino-aprendizagem é uma exigência essencial para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Neste contexto, compreender o conceito de escola inclusiva significa reconhecer que todas as crianças, independentemente de suas especificidades, devem ter garantido o acesso à educação de forma equitativa e significativa (Silveira: Nascimento, 2013). Para tanto, é imprescindível que as instituições de ensino realizem adaptações tanto no âmbito físico quanto no currículo, assegurando não apenas o direito à matrícula, mas, sobretudo, a efetiva participação dos alunos em todas as atividades escolares. Isso inclui o desenvolvimento de planos educacionais individualizados, conforme orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais (Ribeiro: Melo: Sella, 2017), com vistas a contemplar as singularidades e potencialidades dos educandos com deficiência.

Cabe destacar que a inclusão não se limita aos alunos com deficiência, mas abrange todos aqueles que necessitam de suporte diferenciado no processo educativo. Dessa forma, o processo inclusivo beneficia toda a comunidade escolar ao fomentar uma cultura de respeito às diferenças, colaboração e empatia. Incluir, portanto, não é apenas garantir o acesso físico à escola, mas assegurar condições reais de participação, aprendizagem e desenvolvimento pleno, como preconizam os marcos legais da educação brasileira.

Assim, é essencial compreender que a inclusão educacional demanda mais do que políticas institucionais; requer uma mudança de postura e de consciência de todos os agentes envolvidos no processo educativo. A escola, como espaço privilegiado de socialização, deve proporcionar vivências que favoreçam o contato com a diversidade e o acesso ao conhecimento historicamente construído. Nesse sentido, a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva passa pela valorização da presença e da participação ativa de todos os sujeitos, reconhecendo e respeitando suas diferenças como parte constitutiva do ambiente escolar.

Diante disso, questionamos aos entrevistados “De que maneira você incentiva a participação ativa dos alunos com TEA nas atividades propostas?”

REMUNOM, v.19, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/wg7q2e82

Quadro 4 – Categoria participação ativa dos alunos com TEA nas atividades propostas

Categoria Temática	Exemplos de Falas dos Professores
1. Percepção de Limitações sem Apoio Adequado	“Não tem como, eles não conseguem ficar quietos ou prestando atenção sem um acompanhante para ajudá-los.” (Prof. 01)
2. Diálogo e Colaboração entre Educadores	“Sempre que possível dialogamos sobre como ajudar e como lidar com nossos alunos autistas.” (Prof. 02)
3. Adaptação das Formas de Expressão e Comunicação	“Permito que o aluno se expresse por meio de desenhos ou frases curtas.” (Prof. 03) “Posso pedir que expressem suas opiniões por meio de desenhos ou escolhas visuais.” (Prof. 04)
4. Criação de Ambientes Acolhedores e Inclusivos	“Crio espaços mais acolhedores, sem obrigatoriedade de falar em público, respeitando o seu ritmo.” (Prof. 03)
5. Apoio Individualizado e Respeito ao Ritmo do Aluno	“Respeitando suas formas de comunicação e oferecendo apoio individualizado.” (Prof. 04)
6. Socialização de Estratégias com a Equipe Escolar	“As orientações são socializadas com os professores a partir do entendimento do processo de aprendizagem...” (Prof. 05)

Fonte: Os autores

Dessa forma, a análise evidencia três frentes distintas, mas complementares: a demanda por apoio específico, a adaptação pedagógica centrada na inclusão sensível e o trabalho coletivo como pilares fundamentais para a efetiva inserção dos alunos com TEA no ambiente escolar.

O Professor 01 possui uma visão centrada na dependência de acompanhamento constante, indicando que para ele, sem um profissional de apoio, os alunos com TEA têm dificuldade para manter a atenção e o comportamento esperado em sala. Essa fala destaca a percepção de limites funcionais impostos pela ausência de suporte individual, ao passo que também demonstra sua pouca facilidade em atuar com os alunos, encaminhando a responsabilidade do processo de ensino a outrem.

Os Professores 03 e 04 apresentam práticas inclusivas baseadas na adaptação das atividades e na valorização de formas alternativas de participação, questões que já evidenciamos e discutimos ao longo deste estudo. Ambos mencionam o uso de recursos visuais, como desenhos ou escolhas visuais, e a importância de respeitar o ritmo e os modos próprios de comunicação dos alunos com TEA, garantindo que se sintam incluídos mesmo que suas formas de expressão não sigam o padrão tradicional dos demais alunos.

REMUNOM, v.19, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/wg7q2e82

Os Professores 02 e 05 enfatizam a importância do diálogo e da articulação entre os docentes, visando a criação de um ambiente colaborativo de ensino, questão que é ampliada pelo Professor 05, ao mencionar a socialização das orientações pedagógicas como forma de facilitar a permanência e aprendizagem desses estudantes, a partir de um entendimento compartilhado do processo de ensino-aprendizagem.

Nota-se que os educadores consideram que a inclusão de alunos com autismo não deve ser uma responsabilidade isolada do professor em sala de aula, mas sim um esforço coletivo que envolve o compartilhamento constante de saberes e estratégias pedagógicas entre os docentes, facilitando intervenções mais eficazes e garantindo um suporte contínuo e integrado que se reflete positivamente na trajetória escolar desses alunos.

Diante da perspectiva colaborativa e do reconhecimento da importância do trabalho coletivo entre os professores, torna-se fundamental compreender como essa dinâmica impacta a participação dos alunos com autismo no cotidiano escolar. Nesse sentido, investigar o grau de engajamento desses estudantes nas atividades propostas e identificar as estratégias adotadas pelos educadores para estimular sua participação ativa pode revelar práticas exitosas e desafios enfrentados na mediação do processo de ensino-aprendizagem. Assim, cabe indagar: Você percebe que os alunos com TEA participam ativamente das atividades? Quais estratégias você utiliza para incentivá-los?

Ao questionamento proposto, os educadores responderam que:

Quadro 5 – Categoria estratégias usas pelos docentes

Categoria Temática	**Exemplos de Falas dos Professores**
1. Falta de Acompanhamento e Apoio Especializado	“Eles não participam ativamente das atividades, pois, eles não têm alguém para ajudá-los (acompanhantes).” (Prof. 01)
2. Observação Individualizada e Reconhecimento de Potenciais	“Observo as atividades feitas pelo aluno e tento observar até em que ponto ele consegue acompanhar a turma.” (Prof. 02) “Esse único aluno de TEA é bastante inteligente!” (Prof. 02)
3. Criação de Rotinas Previsíveis e Adaptação ao Interesse do Aluno	“Tento criar rotinas previsíveis, valorizar os pequenos avanços e utilizar temas do interesse dele nas atividades.” (Prof. 03)
4. Acolhimento e Personalização para Incentivar Participação	“Quando se sentem acolhidos, eles tendem a participar mais.” (Prof. 04) “Dou pequenas tarefas de responsabilidade e celebro cada avanço.” (Prof. 04)
5. Discussão Coletiva	“Reuniões pedagógicas e formações geralmente no início de cada ano

sobre Desafios e Estratégias com a Gestão	letivo...” (Prof. 05) “São discutidas formas junto à gestão para ajudar na permanência desses alunos...” (Prof. 05)

Fonte: Os autores

A análise das entrevistas revela que a participação de alunos com Transtorno do Espectro Autista nas atividades escolares está fortemente condicionada e influenciada por fatores ligados ao acolhimento, a previsibilidade e a personalização das práticas pedagógicas.

Os Professores 03 e 04 relatam que, quando os estudantes com TEA se sentem seguros emocionalmente e reconhecidos em suas particularidades, tendem a participar mais ativamente das propostas escolares, sobretudo quando essas são adaptadas aos seus interesses e ritmos.

Contudo, o professor 01 toca em limitações estruturais por parte da escola, relacionadas a ausência de profissionais de apoio individualizado (acompanhantes), o que compromete diretamente a autonomia e o engajamento desses alunos, dificultando a permanência e a participação efetiva nas rotinas escolares. É importante mencionar que a atuação do mediador pedagógico é fundamental no contexto escolar, pois esse profissional realiza acompanhamento individualizado e especializado de alunos com deficiência, visando o desenvolvimento da sociabilização, aprendizagem e funções cognitivas para que o aluno acompanhe o grupo sem prejuízos (Gomes, 2014).

Legalmente, a Lei nº 12.764/2012 garante, em caso de necessidade comprovada, o direito a um acompanhante especializado para alunos com transtorno do espectro autista matriculados na rede regular de ensino (BRASIL, 2012). Esse acompanhante, aqui entendido como mediador pedagógico, atua para promover acessibilidade e minimizar dificuldades motoras, cognitivas, sensoriais e comportamentais.

Além disso, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) define o mediador como profissional de apoio escolar que auxilia nas atividades escolares, alimentação e locomoção, colaborando diretamente com o professor para atender às necessidades específicas do aluno, favorecendo sua inclusão e socialização.

REMUNOM, v.19, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/wg7q2e82

A atuação do mediador pedagógico está intrinsecamente vinculada ao trabalho do professor de ensino regular, configurando-se como um processo dialógico e colaborativo essencial para a inclusão escolar (Alves, 2014). Essa cooperação evita a fragmentação da prática pedagógica, promovendo uma abordagem integrada que respeita a singularidade e as especificidades de cada aluno com deficiência.

O mediador atua para garantir equidade nas oportunidades de aprendizagem, adaptando intervenções às necessidades individuais, reconhecendo as particularidades e subjetividades de cada estudante. Sua função principal é mediar a relação entre o aluno, o conhecimento, os colegas e o professor, promovendo um processo pedagógico humanizado que torna o aprendizado significativo e acessível.

Além disso, o mediador deve incentivar a interação do aluno com toda a turma e apoiar o professor com estratégias que facilitem essa integração, atuando também em atividades extracurriculares e contextos escolares diversos para favorecer a adaptação e participação plena do aluno no ambiente escolar.

O professor 02, demonstra a importância do olhar individualizado do professor. Há casos em que, mesmo diante de poucos recursos, os educadores observam e acompanham de perto o desenvolvimento do aluno com TEA, reconhecendo suas capacidades e respeitando seu tempo de aprendizagem, o que favorece uma participação mais eficaz.

Por fim, o professor 05 evidencia uma dimensão institucional, ao se considerar que parte das ações voltadas à permanência e à participação desses alunos nasce de iniciativas discutidas coletivamente em reuniões pedagógicas, muitas vezes impulsionadas por orientações das secretarias de educação. Isso demonstra que o trabalho com alunos com TEA exige tanto o empenho individual do professor quanto o comprometimento coletivo da escola em garantir condições adequadas de inclusão e aprendizagem.

5. Conclusão

A análise demonstrou que a relação entre professores e alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dinorá Tavares, em Cametá, é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem. Ficou evidente que, quando os professores utilizam estratégias sensíveis e flexíveis e reconhecem as características únicas dos alunos autistas, eles os ajudam a adquirir conhecimento acadêmico, socializar e construir conexões no ambiente escolar.

O estudo constatou que os professores que assumem um papel mediador permitem que os alunos se envolvam ativamente, criando oportunidades que promovem a comunicação, a independência e a liderança. No entanto, alguns desafios surgiram, incluindo a falta de formação específica, materiais didáticos adequados e apoio institucional. Essas questões limitam o desenvolvimento de práticas inclusivas mais eficazes.

Os resultados sugerem que, embora os professores estejam trabalhando arduamente para apoiar a educação inclusiva, é essencial investir em formação continuada com foco nas especificidades do TEA. Além disso, políticas públicas são necessárias para garantir condições estruturais e pedagógicas adequadas. Assim, a relação professor-aluno é crucial para a inclusão, mas requer fortalecimento por meio de uma rede de apoio que inclua a escola, a família e a comunidade. Concluindo, o relacionamento professor-aluno não só impacta muito o crescimento acadêmico e social dos alunos autistas, mas também ressalta a necessidade de uma abordagem educacional mais compassiva, colaborativa e focada na diversidade.

Referências

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.

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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 2012.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação:** transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. São Paulo: Penso, 2004.

FREITAS, Maria Auxiliadora S. **Práxis pedagógica e professores intelectuais:** refletindo as tensões e concepções da formação/prática docente. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, n. 1, p. 135-150, 2005. Disponível em: http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/485. Acesso em: 01 ago. 2023.

FRITH, Uta. **Autism: explaining the enigma**. 2. ed. Oxford: Blackwell, 2003.

GOMES, Marise Miranda. **O orientador educacional, o mediador escolar e a inclusão:** um caminho em construção. 1. ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2014.

JORDAN, Rita; POWELL, Stuart. **Understanding and teaching children with autism**. Chichester: Wiley, 1995.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus Editorial, 2002. p. 123-142.

RIBEIRO, Daniela Mendonça; MELO, Nínive Rodrigues Cavalcanti de; SELLA, Ana Carolina. A inclusão de estudantes com autismo na rede municipal de ensino de Maceió. Revista **Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 58, p. 425-440, maio/ago. 2017.

RIVIÉRI, Ángel. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 447-474.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular:** entenda o autismo. Rio de Janeiro: Fontanar, 2012. Disponível em: https://institutosingular.org/wp-content/uploads/2021/05/mundo-singular.pdf. Acesso em: 15 fev. 2023.

SILVEIRA, Tatiana dos Santos da; NASCIMENTO, Luciana Monteiro do. **Caderno de estudos: educação inclusiva.** Indaial: Uniasselvi, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Mind in society:** the development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.