



A OBSERVAÇÃO DA RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Débora kuniyoshi de Lara ¹, Letícia Fleig Dal Forno ², Mateus Ramalho Ribeiro da Fonseca ³

¹ Débora Kuniyoshi de Lara/acadêmica, Psicologia, Unicesumar, bolsista, debora.kuny.lara@gmail.com

² Letícia Fleig Dal Forno/orientadora, docente do programa de pós-graduação e gestão do conhecimento nas organizações, Unicesumar, bolsista Icteti, leticia.forno@unicesumar.edu.br

³ Mateus Ramalho Ribeiro da Fonseca/coorientador, docente do programa de pós-graduação e gestão do conhecimento nas organizações, Unicesumar, bolsista Icteti, mateus.rfonseca@unicesumar.edu.br

RESUMO

A educação inclusiva tem provocado mudanças de paradigmas nas instituições de ensino, superando exclusão e preconceitos. A inserção de crianças com deficiência na educação infantil requer pesquisas e estudos para desenvolver práticas inclusivas de qualidade. É necessário considerar as especificidades das crianças e valorizar suas diferenças, priorizando seus direitos. O estudo apresenta uma abordagem metodológica aplicada, qualitativa e quantitativa, observando ambientes escolares da educação infantil em um município do Paraná. Os participantes foram centros de educação infantil públicos e seus alunos com transtorno do espectro autista (TEA). A análise de dados evidencia que os professores têm adotado atitudes inclusivas, buscando compreender e apoiar os alunos com TEA. Contudo, há variações na forma como lidam com cada aluno. O preparo emocional e o apoio aos educadores são fundamentais para uma educação inclusiva efetiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva; Educação Infantil; Transtorno do Espectro Autista.

1 INTRODUÇÃO

Com a inserção das crianças com deficiência na educação infantil, as pesquisas e estudos tornam-se fundamentais para analisar, aprimorar e desenvolver práxis educacionais de qualidade e promotoras de inclusão genuína. A educação inclusiva tem gerado mudanças de paradigmas nas instituições de ensino, transformando pensamentos, costumes e visões enraizadas pela exclusão, preconceito e desinformação.

O exercício da inclusão no âmbito da educação infantil deve considerar as especificidades das crianças, “seus distintos modos de apropriação do conhecimento e os diferentes contextos escolares”, valorizando as diferenças e priorizando seus direitos, enfatiza Giroto *et. al.* (2019, p.635).

Nesse sentido, Khater e Souza (2018), pontuam que ressignificar os paradigmas da educação tradicional faz-se necessário, flexibilizando e adaptando os planos de ensino, as metodologias e os recursos, como também, avaliando cada aluno de acordo com seu desenvolvimento e apreciando os professores especializados.

A inclusão reivindica a interação das crianças com deficiência entre seus pares, por meio da mediação do educador, no entanto, o educador necessita de um preparo e maturidade para um trabalho efetivo, de qualidade e acolhedor, e para que ocorra essa meta desafiadora, requer-se a capacitação e apoio constantes. (KHATER, 2018, p.34)

Segundo Monteiro e Ribeiro (2019, p.732), os professores da educação infantil são reponsáveis “por desobstruir barreiras e abrir portas e janelas para os alunos com deficiência, com enfoque principalmente em suas habilidades, o que não significa deixar de



considerar as implicações derivadas das características de cada aluno”. Neste sentido, a formação inicial e continuada do educador infantil deve ser diferenciada por se tratar da perspectiva de inclusão e educação infantil.

É essencial que haja uma preparação do corpo docente e demais funcionários escolares, para recepção e acolhimento das crianças com necessidades, respeitando as peculiaridades de cada um. Principalmente dos portadores de transtorno do espectro autista (TEA), em quem a manifestação se dá de modo praticamente individual, de acordo com cada criança. Neste sentido, é primordial que as escolas regulares estejam preparadas para atender a todos. (MENEZES, 2022, p.255)

No que tange, as crianças com transtorno do espectro autista (TEA), inseridas nas políticas de inclusão para efeito legal das garantias de direitos e proteção, instituiu-se a Lei 12.764, como Política Nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro do autismo. (BRASIL, 2012).

A criança com TEA, de acordo com o DSM-V (2014), constitui-se de um transtorno de neurodesenvolvimento, manifestando a gravidade pelo nível de apoio exigido.

Neste sentido, os professores de apoio e os professores regentes munidos de empatia e afetividade, devem ser capazes de entender o aluno com TEA de forma a proporcionar individualmente sua interação, comunicação e habilidades, garantindo o seu desenvolvimento e crescimento no ambiente escolar. (MENEZES, 2022)

2 MATERIAIS E MÉTODOS

2.1 - ABORDAGEM METODOLÓGICA

O presente estudo segue uma proposta de pesquisa de natureza aplicada, com abordagem qualitativa e quantitativa, por meio de observação não-participante do cotidiano de ambientes escolares públicos em Centros de Educação Infantil (CMEIs) de um município do Estado do Paraná, apresentando objetivo exploratório e descritivo (TUCKMAN, 1999).

2.2- PARTICIPANTES

As instituições de ensino que fomentaram a pesquisa foram designadas pela Secretaria Municipal de Educação – SEDUC. Os dois centros municipais de educação infantil - CMEI estão localizados em bairros periféricos do município do Estado do Paraná, e englobam crianças da primeira infância de zero a cinco anos e que estudam em período integral.

As classificações estabelecidas aos alunos com transtorno do espectro autista - TEA foram descritas conforme APA (2014). As tabelas 1 e 2 apresentam as caracterizações e quantidades dos participantes de cada instituição, separados por turmas, professores e alunos com diagnósticos. Vale destacar que os alunos observados, focos da pesquisa são os alunos com diagnósticos, visto que, dessa forma tem seus direitos garantidos como o suporte de professor de apoio (BRASIL, 2001).

Instituição A - Infantil V



Turma B	Alunos 23	Turma C	Alunos 23
Professor		Professor	
Regente	1	Regente	1
Apoio	1	Apoio	1
Alunos com diagnósticos		Alunos com diagnósticos	
TEA Nível 3	1	TEA Nível 3	1
TEA Nível 1	2	TEA Nível 1	1

Tabela 1 - Caracterização e quantidade dos participantes da instituição A. Fonte: Dados da pesquisa.

Instituição B - Infantil V			
Turma B	Alunos 17	Turma C	Alunos 22
Professor		Professor	
Regente	1	Regente	1
Apoio	0	Apoio	1
		Ed. Física	1
Alunos com diagnósticos		Alunos com diagnósticos	
Síndrome de Down	1	TEA Nível 3	1
		TEA Nível 1	1

Tabela 2 - Caracterização e quantidade dos participantes da instituição B Fonte: Dados da pesquisa.

2.3 - INSTRUMENTOS PARA OBTENÇÃO DE INFORMAÇÕES

O instrumento para coleta de dados foi desenvolvido como uma ficha de observação (TUCKMAN, 1998) contendo um roteiro de itens a serem verificados e registrados conforme o ambiente e as interações ocorridas nos locais. Foram desenvolvidas questões afirmativas para que as respostas fossem assinaladas em sim, não e não se aplica, convergindo em três tipos de classificação em referência ao item ocorrer e ter sido observado no momento (sim), em referência ao item não ocorrer e não ter sido observado a aplicação do mesmo (não), e em referência ao item ser de um contexto diferente ou não vinculado ao que estava em observação (não se aplica).



O instrumento de coleta de dados foi desenvolvido e adaptado da literatura e contou com 11 seções, 144 itens totais, e foi autorizado em dois (2) CMEIs. O processo de autorização passou pela secretaria municipal de educação (SEDUC) em que foi desenvolvido o estudo, assim como foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa conforme o parecer 68387023.8.0000.5539.

2.4 - TRABALHO DE CAMPO

Toda a coleta de dados foi realizada na definição da observação não-participativa de ambientes e intervenções, sem contato direcionado ou questões direcionadas aos profissionais da educação, às crianças que frequentam os CMEIs do estudo, ou mesmo a gestão escolar. Sendo que as observações e coleta de dados ocorreram em momentos diferentes da rotina das crianças e das atividades pedagógicas, como aula de educação física, sala de aula regular, espaços de interação social como pátio, parque de brinquedos e entrada e saída da escola.

Os CMEIs observados foram indicados pela própria SEDUC, por meio da autorização ofertada, e as salas regulares observadas foram definidas nas datas da observação conforme orientação da gestão escolar de cada CMEI. Nenhum espaço escolar ou mesmo nenhuma ação pedagógica foi alterada, mudada ou transformada por conta da pesquisa e da coleta de dados. O processo de observação ocorreu de 09 de maio a 16 de maio de 2023, com uma carga horária total de 25 horas.

2.5 - ANÁLISE DE DADOS

Após o período de coleta de dados, foram estabelecidas a uniformização e análise de divergência de dados e em sequência, a verificação das descrições das variáveis estudadas.

Os dados transformados em valores quantitativos, no processo de classificação 1 para sim, 2 para não e 3 para não se aplica, e cada item foi categorizado por cada caso de observação. Ao final do processo foram executados 55 itens, em 3 seções de uma planilha, para a análise percentual, frequência e relação de cada caso (TUCKMAN, 1998). Sendo que o percentual, frequência e relação foram calculados pelo uso de fórmulas do programa Excel, assim como a tabulação dos dados e a criação dos gráficos.

A análise dos resultados referem-se aos 13 itens dimensionados a empatia do professor, 5 itens referentes a socialização do professor, 37 itens direcionados a relação do professor e alunos TEA.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Tabela 3 apresenta os resultados da observação entre os alunos TEA e seus professores de apoio e regentes, no que tange a empatia do professor. Os alunos TEA de nível 3 são regidos pelos professores de apoio de modo exclusivo, e os alunos TEA de nível 1 são de responsabilidade da professora regente.

O professor deve ter um olhar sensível para o aluno, em sua prática pedagógica, avaliando de forma muito atenciosa, tentando compreender seus valores e transformando isso em atividades em sala de aula, para desenvolver o ensino aprendizagem de cada um. E esta sensibilidade faz com que o professor seja capaz



de entender os estágios de crescimento da criança, proporcionando estratégias em sala de aula, que produzam resultados satisfatórios.(CUNHA,2021p.60)

A análise destaca a prevalência do sim nos itens respondidos. Na instituição A, o aluno JP em cada período necessita de uma professora de apoio. A professora de apoio do aluno JP, do período matutino detem o menor percentual de sim de todos os alunos TEA nível 3, com 54% e a professora do período vespertino, abarca 62%. Percebe-se que a professora da manhã, preocupa-se em manter o aluno seguro e acolhido, de modo a protegê-lo de forma excessiva, comunicando-se de maneira infantilizada. Seu perfil afetuoso e calmo, valoriza o ritmo de aprendizagem e interesse, compreende as demandas e oferece suporte nos momentos de inquietação. O manejo da inclusão é o que diferencia as professoras de apoio dos alunos da turma B, as quais se preocupam em promover o sentimento de pertencimento.

Pode-se observar que a aluna S da turma C, da instituição A obtém o mesmo percentual de 62% do aluno JP da turma B, no qual os mesmos itens sim são assinalados. As professoras de apoio apresentam o mesmo perfil didático e inclusivo, oferecendo espaço e liberdade para que interajam com seus pares.

Os alunos TEA nível 1 da instituição A, de ambas as turmas, produzem o mesmo percentual, 77% de itens sim. São alunos de responsabilidade das professoras regentes que enquadram-se em perfis distintos. A professora da turma B, dos alunos B e H é menos paciente. Trata-os sem distinção, oportunizando o pertencimento, ao realizar atividade prática de socialização e cooperação, visto que, a professora realiza atividade de fazer a feira, onde os alunos devem identificar e nomear os legumes e frutas. A educadora promove o protagonismo dos alunos TEA nível 1, incentivando-os a ajudá-la a distribuir os materiais pedagógicos para os demais alunos e a participarem das aulas.

Verifica-se o incentivo de entender as emoções e sentimentos dos pares neurotípicos, o respeito dos demais alunos em relação aos alunos TEA, como por exemplo, os neurotípicos entendem a necessidade de não fazer barulho para não incomodar os alunos neuroatípicos.

Na instituição B, os percentuais se sobressaem comparados à instituição A, elevando aos 85% de respostas afirmativas sobre os itens do roteiro para os alunos A e J, respectivo nível 3 e nível 1. A professora de educação física, além de promover todos os itens analisados em outros professores, não se limita a olhar a deficiência do aluno e valoriza as potencialidades e as competências individuais dos neurodivergentes, fazendo com que eles desempenhem suas atividades de forma independente e respeitando suas demandas e interesse.

	Instituição A					Instituição B	
	Aluno JP/ Apoio M	Aluno JP/ Apoio V	Alunos Be H/ Regente	Aluna S/ Apoio	Aluno F/ Regente	Aluno A/ ed física	Aluno J/ ed física
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
SIM	54%	62%	77%	62%	77%	85%	85%
NÃO	46%	38%	23%	38%	23%	15%	15%

Tabela 3: Relação professor e aluno TEA – Empatia professor

Fonte: Dados da pesquisa



Referindo-se a socialização promovida pelos professores regentes em relação aos alunos com TEA, a tabela 4 – socialização professor, retrata o perfil do professor no que tange a mediação do interagir e do socializar entre os pares e educadores, a utilização de conhecimento teórico e pedagógico.

Nesse sentido, a relação do professor regente e aluno com TEA nível 3 da turma B da instituição A é de 40%, pois o contato com esse aluno é de responsabilidade da professora de apoio, o que restringe a percepção da professora regente, em relação a mediação de aprendizado e convivência com os pares neurotípicos. Diferentemente do que acontece com alunos TEA nível 1, que alavanca o percentual para 80%. Os alunos neuroatípicos convivem com seus pares de forma a participar e interagir de todas as atividades sem qualquer exclusão ou limitação.

Vieira, et. al.(2018,p.278-279), enfatiza:

O profissional necessita de embasamento teórico para estar preparado e apto a ajudar e esclarecer dúvidas para a família e para reconhecer sintomas e comportamentos, favorecendo a realização de um tratamento adequado, o que leva a amenizar as dificuldades e desenvolver as habilidades na criança com diagnóstico de TGD: autismo, garantindo e incentivando o tratamento, acompanhamento e o seu bem estar da criança.

A professora regente da turma C da instituição A, tem os menores percentuais quanto a socialização. Em relação a aluna S TEA nível 3, o percentual é de 20%, a regente restringe-se a mediar algumas aproximações, ao pedir que determinados alunos entreguem materiais para a aluna. Sobre a socialização do aluno F TEA nível 1, o percentual atinge os 40%, pelo incentivo a participação nas atividades e a mediação entre os pares.

Na instituição B, a professora de educação física permanece com percentual elevado nos itens sim de socialização, 80% para ambos alunos com TEA nível 1 e 3. Sua capacitação pedagógica e suas atividades são desenvolvidas e pensadas para a prática da convivência e interação, não existindo preferências ou escolhas que excluam e afastam os pares.

	Instituição A				Instituição B
	Aluno JP/ Regente	Alunos B e H/ Regente	Aluna S/ Regente	Aluno F Regente	Alunos A e J/ Ed. Física
	100%	100%	100%	100%	100%
SIM	40%	80%	20%	40%	80%
NÃO	60%	20%	80%	60%	20%

Tabela 4: Relação professor e alunos TEA – Socialização professor
 Fonte: Dados da pesquisa

A tabela 5 refere-se a comunicação e a relação entre professor responsável e aluno TEA, observando as particularidades exigidas pelos profissionais da educação no convívio e entendimento do TEA.

Na turma B, da instituição A, as professoras de apoio do aluno JP apresentam o mesmo percentual de 65% de sim. No entanto, diferenciam-se na comunicação com o aluno. A professora de apoio da tarde comunica-se de forma clara e direcionada ao aluno



JP, já a professora de apoio da manhã, comunica-se de forma infantilizada. Outra divergência encontra-se na utilização de recursos visuais como cartões para que a criança consiga expressar suas emoções com intuito de acalmá-la, empregado pela professora de apoio da manhã, que ao observar o aluno incomodado com algo no dente, a professora prontamente o direciona a parede onde estão os cartões de comando e ele aponta “escovar os dentes”.

Ambas demonstram conhecer o aluno em sua totalidade, compreende sua dificuldade em manter contato visual, o acolhe em momentos de ansiedade, certifica-se de que está obtendo a atenção antes de dar instruções ou fazer perguntas, espera o tempo de resposta ou de ação, promove habilidades de negociação e evita instruções verbais complexas.

Os alunos B e H com TEA nível 1 da turma B, tem 59% dos sim. A professora regente tem o menor percentual dos itens comparado a todos os alunos observados nas duas intuições.

Na turma C, da instituição A, a professora de apoio da aluna S com TEA nível 3, apresenta 62% de sim, o menor indicativo dentre os professores de apoio.

Os 3% de não se aplica, em relação as professoras de apoio do aluno JP e da aluna S, corresponde ao fato deles realizarem as atividades em mesas separadas dos demais alunos, visto que a sala de aula possui mesas hexagonais para seis crianças, facilitando o convívio e a interação, e o aluno JP e a aluna S permanecem em uma mesa somente com a professora. Sendo visível a exclusão das atividades em grupo.

A professora regente responsável pelo aluno F da turma C, cumpre com 84% de sim, o maior índice no comparativo das professoras regentes. Acrescenta-se a valorização das áreas de competência e de interesse do aluno, o auxílio quando o aluno sente dificuldade de entender as atitudes desonestas dos seus pares, o ensinamento sobre a capacidade de entender as emoções e a reciprocidade, sentimentos, expressões não verbais dos seus colegas de sala e suplementa as informações verbais com instruções escritas, exemplos visuais.

Na instituição B, os alunos com TEA nível 1 e 3 são observados na aula de educação física, onde ambos realizaram as atividades de orientação espacial, portanto o foco de observação encontra-se na relação da professora de educação física e os alunos, apesar da professora de apoio do aluno A estar presente na sala para auxiliá-lo.

Neste sentido, a professora em relação ao aluno A, garante o maior percentual de sim, com 81%. Seu desempenho é destacado, por diversas atitudes diferenciadas das demais professoras, como: ajudar o aluno a definir seu papel e suas responsabilidades, reconhecer as emoções dos outros por meio das expressões faciais, desenvolver habilidades de ouvir e ensinar maneiras de mostrar aos outros que ele está escutando, a entender expressões não verbais dos colegas, a entender as atitudes desonestas. Como também valoriza as áreas de interesse e de competência e escolhe os grupos para que ele possa ser incluso nas atividades.

A respeito do aluno J com TEA nível 1, nota-se que a professora de educação física o integra sem dar importância ao diagnóstico de TEA, tendo o percentual de 62%. Dadas as diferenças entre os percentuais na comunicação e entendimento e conhecimento do TEA e níveis de apoio dos mesmos. A análise parte da divergência no relacionamento da professora e os alunos observados, nas mesmas atividades e na mesma turma. Portanto, percebe-se que a professora tem atitudes opostas das ofertadas ao aluno A com TEA nível 3, visto que, o aluno J não demonstra pertencer ao TEA.

Com relação a observação dos alunos TEA percebidos, confirma-se a percepção de que cada aluno deve ser visto como único, validando sua subjetividade, seu comportamento, suas limitações e suas habilidades.



Segundo Belisário Filho e Cunha (2010, p.32):

No Espectro Autista, sempre podem ser observados prejuízos na área da comunicação e linguagem, embora estas manifestações possam ser muito distintas, dependendo do quadro de que se trata, dentro do contínuo do espectro. Esses prejuízos também podem se manifestar de forma distinta entre os transtornos classificados nesta categoria e até mesmo entre indivíduos com o mesmo transtorno.

	Instituição A					Instituição B	
	Aluno JP/ Apoio M	Aluno JP/ Apoio V	Alunos B e H/ Regente	Aluna S/ Apoio	Aluno F/ Regente	Aluno A/Ed. Física	Aluno J/Ed. Física
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
SIM	65%	65%	57%	62%	84%	81%	62%
NÃO	32%	32%	43%	35%	16%	19%	38%
N.A.	3%	3%	0%	3%	0%	0%	0%

Tabela 5: Relação professor *versus* TEA

Fonte: Dados da pesquisa

Vale destacar que segundo Faria e Camargo (2018), o preparo emocional, a escuta e o apoio aos educadores são relegados em detrimento do preparo e conhecimento teórico para inclusão. O que dificulta a qualidade e disposição necessária para o êxito na educação inclusiva.

4 CONCLUSÃO

Diante dos apontamentos obtidos na presente pesquisa pode-se inferir que a relação entre os professores e os alunos TEA tem mostrado uma mudança nos paradigmas e nos olhares em torno da educação infantil, possibilitando uma perspectiva de inclusão afetiva, buscando o acolhimento e a necessidade constante de capacitação e treinamento.

REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association (APA). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014

BELISÁRIO FILHO, J.F; CUNHA,P. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. **Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial**, Brasília, v.9, 2010.

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; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, D.F, dez. 2012.



Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm
Acesso em: 06 de ago. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação. **Ministério da Educação**, Brasília, D.F, set. 2001. Disponível em: [normativasconselhos.mec.gov.br: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_CEB0_1.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_CEB0_1.pdf) Acesso em: 06 de ago. 2023.

CUNHA, M.R.C. **O aspecto afetivo e as importâncias na aprendizagem das crianças com necessidades educativas especiais na inclusão da educação infantil.**2021. Dissertação(Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação João de Deus

DE MENEZES, R. O. U. B. . A educação inclusiva e o acolhimento de crianças com transtorno do espectro autista (TEA): Inclusive education and the care of children with autistic spectrum disorder (ASD). **Journal Archives of Health**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 254–258, 2022. Disponível em: <https://ojs.latinamericanpublicacoes.com.br/ojs/index.php/ah/article/view/941> Acesso em: 6 ago. 2023.

FARIA,P.M.F; CAMARGO, D. As emoções do professor frente ao processo de inclusão escolar: uma revisão sistemática. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.24, n.2, p.217-228, Abr.-Jun., 2018. Disponível: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/R3g5pR59J34RWyL9yDZ5qsc/abstract/?lang=pt> Acesso em: 06 de ago. 2023.

GIROTO, C.R.M; VITTA, F.C.F; ARAUJO, L.A. Inclusão e Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 2, abr. 2019. Disponível: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12214/8044> Acesso em: 6 de agosto de 2023.

KHATER, E.; SOUZA, K.C. Diversidade X Inclusão: Conceito, teoria e prática na educação infantil. **Revista Educação em Foco**, n.10, 2018. Disponível: https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/003_DIVERSIDADE_X_INCLUS%C3%83O.pdf Acesso em: 6 de agosto de 2023.

MONTEIRO, S.A.S; RIBEIRO,P.R.M. O lugar das crianças com deficiências na educação infantil e políticas de inclusão na educação brasileira. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 730-745, abr., 2019. Disponível: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12203> Acesso em: 6 de agosto de 2023.

TUCKMAN, B. **Manual de investigação em Educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.



VIEIRA, B.C; MEDEIROS,I.S; CORREA,S.M.;LOSSO,A.R.S. A criança com transtorno global do desenvolvimento – autismo: A atuação da equipe multiprofissional de uma instituição especializada. **RIES**, Caçador, v.7, nº 1, p. 277-292, 2018. Disponível: <https://doi.org/10.33362/ries.v7i1.1223> Acesso em: 06 de ago. 2023.