



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

**JHONATAS ALMEIDA BATISTA**

**INCLUSÃO E INTERAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES COM TEA:  
um estudo comparativo de diretrizes nacionais, estaduais e locais**

**BELÉM-PA  
2025**

JHONATAS ALMEIDA BATISTA

**INCLUSÃO E INTERAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES COM TEA:**  
um estudo comparativo de diretrizes nacionais, estaduais e locais

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação  
apresentado como requisito parcial para obtenção  
do grau de Licenciatura em Ciências Sociais pela  
Faculdade de Ciências Sociais, do Instituto de  
Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade  
Federal do Pará.

Orientadora: Dra. Vergas Vitória Andrade da Silva

BELÉM-PA  
2025

JHONATAS ALMEIDA BATISTA

**INCLUSÃO E INTERAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES COM TEA:**  
um estudo comparativo de diretrizes nacionais, estaduais e locais

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação  
apresentado como requisito parcial para obtenção  
do grau de Licenciatura em Ciências Sociais pela  
Faculdade de Ciências Sociais, do Instituto de  
Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade  
Federal do Pará.

Orientadora: Dra. Vergas Vitória Andrade da Silva

**APROVADO EM:** \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dra. VERGAS VITÓRIA ANDRADE DA SILVA  
Orientadora – UFPA

---

Prof. Dra. ANDRÉA BITTENCOURT PIRES CHAVES  
Examinador Interno – UFPA

---

Prof. Me. RARAEEL COSTA MARTINS  
Examinador Interno – UFPA

À luz dos meus olhos, Ícaro Guedes Batista, meu amor autista. Cada conquista minha é sua, cada desafio superado carrega sua força. Você me ensinou que existem infinitas formas de ver o mundo, e que a mais bela delas é através do seu olhar. Este trabalho é dedicado a você, que transformou minha vida em uma jornada de aprendizados e amor incondicional.

## **AGRADECIMENTOS**

À memória da professora Suelene Pavão, meu eterno agradecimento e inspiração.

À minha orientadora professora Dr. Vergas Vitória Andrade da Silva pelo tempo dedicado e críticas construtivas.

Aos colegas e amigos que fiz durante o curso.

Meus pais Joilda Almeida e Jonas Batista que nunca deixaram de me apoiar e são os pilares fundamentais em minha vida.

À Patrícia Guedes, minha esposa e companheira de todas as horas, pelo apoio incondicional, compreensão nos momentos de estudo. Obrigado por ser minha parceira em cada desafio.

O autismo oferece a chance de vislumbrarmos uma visão do mundo cheia de admiração que, de outra forma, poderia passar despercebida (Colin Zimbardo, 2013)

## RESUMO

A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva permanece como um dos maiores desafios das redes de ensino no Brasil. Nesse contexto, documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Documento Curricular do Estado do Pará (DCE-PA), o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da rede estadual e municipal e o Plano Municipal de Educação de Belém estabelecem diretrizes gerais voltadas à inclusão. Contudo, embora valorizem as singularidades dos estudantes, esses documentos apresentam lacunas importantes, especialmente no que se refere à identificação e ao acompanhamento de fenômenos como o *masking*, bem como à definição de estratégias para a mediação das interações sociais no ambiente escolar. Este trabalho teve como objetivo analisar, de forma comparativa, como esses cinco documentos contribuem ou limitam as interações sociais e a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de caráter documental, baseada na seleção e catalogação dos materiais, na identificação de unidades de registro com termos-chave (“TEA”, “autismo”, “inclusão”, “masking”, “interação social”), na codificação temática e na elaboração de matrizes comparativas para organização das informações. Os resultados evidenciam que, embora todos os documentos reiterem o compromisso com a inclusão e a valorização das diferenças, não oferecem orientações claras sobre práticas pedagógicas, mediação de interações sociais, uso de tecnologias assistivas ou formação continuada de docentes em comunicação aumentativa e acolhimento sensorial. Em âmbito municipal, o Plano de Educação apresenta avanços ao incluir metas voltadas ao atendimento de estudantes com TEA e à ampliação de salas de recursos multifuncionais; no entanto, carece de critérios técnicos para a seleção de ferramentas e para a definição de indicadores de eficácia. Conclui-se que, apesar do discurso institucional favorável à inclusão, persiste um descompasso entre os princípios normativos e as práticas efetivas, o que mantém barreiras à participação plena de estudantes autistas. Assim, torna-se urgente a reformulação das diretrizes curriculares, com a inclusão de protocolos para identificação precoce do TEA, formação docente especializada, estratégias sistemáticas de mediação social e orientações detalhadas para a implementação de tecnologias assistivas.

**Palavras-chave:** Diretrizes curriculares. Inclusão escolar. Interações sociais. Masking. Transtorno do Espectro Autista.

## ABSTRACT

Building truly inclusive education remains one of the greatest challenges for Brazilian education systems. In this context, normative documents such as the *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), the *Documento Curricular do Estado do Pará* (DCE-PA), the *Projeto Político-Pedagógico* (PPP) of state and municipal networks, and the *Plano Municipal de Educação* of Belém establish general guidelines for inclusion. However, despite emphasizing the appreciation of students' singularities, these documents reveal significant gaps, particularly regarding the identification and monitoring of phenomena such as masking, as well as the development of strategies to mediate social interactions in the school environment. This study aims to comparatively analyse how these five documents contribute to or limit the social participation and inclusion of students with autism spectrum disorder (ASD). The research adopts a qualitative, documentary-based approach, involving the selection and cataloguing of materials, identification of key terms (“ASD,” “autism,” “inclusion,” “masking,” “social interaction”), thematic coding, and the construction of comparative matrices. The results indicate that, although all documents reinforce the commitment to inclusion and diversity, they lack clear guidelines on pedagogical practices, mediation of social interactions, use of assistive technologies, and continuous teacher training in augmentative communication and sensory support. At the municipal level, the Education Plan presents advances by including goals aimed at serving students with ASD and expanding multifunctional resource rooms; however, it still lacks technical criteria for selecting tools and defining effectiveness indicators. It is concluded that, despite the institutional discourse in favor of inclusion, a gap persists between normative principles and effective practices, which maintains barriers to the full participation of autistic students. Therefore, it is urgent to reformulate curricular guidelines to include protocols for early identification of ASD, specialized teacher training, systematic social mediation strategies, and detailed guidance for implementing assistive technologies.

**Keywords:** Curricular guidelines. School inclusion. Social interactions. Masking. Autism Spectrum Disorder.

## SUMÁRIO

1.	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
2.	<b>REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>12</b>
2.1	Máscaras Autistas: Implicações Psicológicas e Educacionais do Masking no TEA.....	12
2.2	Perfis de Socialização: Padrões Comunicativos e Interacionais de Estudantes com TEA em Ambientes Inclusivos.....	14
2.3	Políticas Curriculares para o Autismo: Da BNCC às Diretrizes do DCE-PA.....	16
2.4	Capacitação Docente e Tecnologias Assistivas: Estratégias de Suporte ao Ensino de Alunos com TEA.....	17
3.	<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>18</b>
4.	<b>RESULTADOS.....</b>	<b>21</b>
5.	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>24</b>
6.	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>27</b>
7.	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>30</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O *masking*, entendido como a camuflagem voluntária ou involuntária de traços autistas para adequação aos padrões sociais, envolve ajustes na linguagem verbal e não verbal, supressão de estereotípias e imitação de comportamentos típicos, frequentemente em detrimento do conforto emocional e da autenticidade relacional de pessoas com Transtorno do Espectro Autista - TEA (Dourado, 2024). Essas estratégias, embora auxiliem na “passagem despercebida” em ambientes escolares, podem agravar o esgotamento cognitivo e emocional, ao mesmo tempo em que mascaram necessidades de suporte específico. Por outro lado, a interação social de indivíduos no espectro evidencia padrões comunicativos distintos, como o foco em interesses restritos e a dificuldade de interpretação de sinais não verbais, o que ressalta a necessidade de ambientes educativos sensíveis a esses modos de relação (Silva; Damázio, 2019; Pinto, 2022).

No contexto normativo do Pará, a BNCC assinala a valorização das singularidades e o desenvolvimento de competências socioemocionais, mas oferece apenas diretrizes genéricas para estudantes com necessidades especiais, sem distinguir práticas de suporte ao *masking* ou mediação de interações autistas (Brasil, 2017). O Documento Curricular do Estado do Pará (DCE-PA, 2021) segue esses eixos, estruturando-os em abordagens humanísticas e histórico-dialógicas, porém sem especificar protocolos para atender alunos com TEA. Já o Projeto Político-Pedagógico Estadual reforça a gestão democrática e a inclusão, mas carece de orientações operacionais para formação continuada de professores e uso de tecnologias assistivas no atendimento ao autismo (SEDUC-PA, 2022).

Nas políticas municipais de Belém, o Plano Municipal de Educação 2015–2025 estabelece metas ambiciosas de universalização do atendimento a crianças com TEA e expansão de salas de recursos multifuncionais, enquanto sua revisão mais recente mantém o foco na inclusão sem detalhar indicadores de acompanhamento das interações sociais e das estratégias de *masking* em sala de aula (SEMEC-Belém, 2015–2025). Esses documentos, embora demonstrando compromisso com a diversidade, deixam lacunas quanto à operacionalização de práticas pedagógicas específicas para a mediação de relações autistas, o que exige investigação comparativa para evidenciar suas convergências e deficiências.

Pesquisas regionais apontam desafios práticos que reforçam essa necessidade analítica: professores de Belém relatam resistência à adoção de recursos pedagógicos adaptados ao TEA e falta de preparo técnico para interpretar comportamentos mascarados (Costa *et al.*, 2022). Intervenções com tecnologias educacionais mostram-se promissoras, mas ainda incipientes em

sua aplicação cotidiana (Figueiredo *et al.*, 2023). Além disso, a carência de formação continuada e de protocolos de monitoramento das interações sociais compromete a efetividade das políticas vigentes (Silva; Bastos, 2025).

Partindo desses pressupostos e com eles dialogando, o presente estudo tem como objetivo geral investigar, de forma comparativa, como as diretrizes e normativas presentes no Documento Curricular do Estado do Pará (DCE-PA), no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da rede estadual, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no plano municipal de educação (PME Belém, 2015–2025), promovem ou dificultam as interações sociais e a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Elencamos, ainda, quatro objetivos específicos: (1) identificar as orientações e concepções sobre inclusão de estudantes com TEA presentes na BNCC, no DCE-PA e no PPP e PME das redes estadual e municipal, respectivamente; (2) comparar os princípios e diretrizes desses documentos quanto ao incentivo às interações sociais e à inclusão de estudantes com TEA; (3) analisar criticamente as possíveis convergências e divergências entre os documentos no que se refere às práticas inclusivas e à promoção da sociabilidade dos estudantes com TEA e (4) avaliar em que medida essas normativas contribuem ou impõem barreiras à construção de um ambiente escolar inclusivo para estudantes com TEA, à luz de referenciais teóricos da Educação Inclusiva.

Para dar conta desse propósito, o estudo pretende responder a seguinte problematização: De que forma os documentos normativos analisados influenciam as práticas pedagógicas voltadas à inclusão de estudantes com TEA, especialmente no que se refere às interações sociais? Ao oferecer respostas a esta questão, a pesquisa pretende identificar pontos de convergência e tensão entre essas normativas, fornecendo subsídios para o aperfeiçoamento das políticas educacionais inclusivas e para a elaboração de práticas pedagógicas mais coerentes com os princípios da educação inclusiva. Além disso, o estudo visa colaborar com a formação de professores, gestores e formuladores de políticas públicas, ao evidenciar os desafios e as possibilidades de implementação de um currículo que valorize a diversidade e a participação ativa dos estudantes com TEA.

Com isso, entendemos que a proposta de investigação ganha força ao demonstrar sua contribuição direta para a melhoria das práticas inclusivas em Belém. Em primeiro lugar, embora a BNCC reafirme o princípio de “assegurar o direito à aprendizagem de todos, respeitando-se as singularidades” e preveja competências socioemocionais que beneficiam estudantes com TEA, ela não detalha procedimentos claros para orientar ações de “masking” ou de mediação de interações em sala de aula (Brasil, 2017). Essa lacuna normativa obriga as

redes de ensino a preencherem, localmente, orientações que poderiam estar previstas em documento central.

No âmbito estadual, o Documento Curricular do Estado do Pará (DCE-PA, 2021) evidencia plena aderência aos eixos estruturantes da BNCC, mas concentra-se em macroobjetivos e não especifica protocolos ou formações voltadas ao atendimento de alunos com TEA. Assim, o DCE-PA deixa a cargo dos Projetos Político-Pedagógicos e, sobretudo, da iniciativa de cada escola, a criação de medidas de apoio psicopedagógico e de uso de tecnologias assistivas, sem oferecer diretrizes claras para formação continuada de professores ou para adequação de espaços e práticas (DCE-PA, 2021).

Já o Plano Municipal de Educação de Belém (PME-Belém) estabelece metas ambiciosas de universalização do atendimento de crianças de 0 a 3 anos com TEA e prevê a expansão de salas de recursos multifuncionais, bem como o oferecimento de “atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados” (Meta 4.4). Contudo, tais metas não vêm acompanhadas de orientações pormenorizadas sobre como identificar e acompanhar as estratégias de camuflagem (masking) ou sobre como promover interações sociais autênticas entre alunos com TEA e seus pares.

O Projeto Político-Pedagógico estadual, por sua vez, destaca a importância de metas factíveis, gestão democrática e avaliação contínua, mas também não apresenta instrumentais para a operacionalização de práticas inclusivas específicas ao TEA como o uso de mediadores escolares treinados ou a adoção de protocolos de comunicação aumentativa e alternativa. No PME, embora haja menção à articulação intersetorial e ao apoio às famílias (PME Belém, 2015–2025), faltam orientações para a implementação de formações docentes continuadas com foco em TEA, bem como critérios de monitoramento de interações sociais em sala de aula.

Ao comparar essas normativas, a pesquisa justifica-se pela necessidade de apontar com precisão onde ocorrem as lacunas, e onde há convergência, no tratamento do TEA nos documentos oficiais que orientam o cotidiano das escolas. Identificar tais gaps permitirá propor recomendações práticas para secretarias, diretores e professores, de modo a fortalecer a articulação entre currículo, formação continuada e suporte psicossocial, promovendo, de fato, ambientes que valorizem a diferença e garantam aos alunos com TEA participação social autêntica e efetiva em Belém.

Em termos estruturais, este trabalho está organizado da seguinte forma: na introdução, são apresentados o tema, a problemática, os objetivos, a justificativa e os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa. Em seguida, a primeira seção aborda o referencial teórico que sustenta a discussão sobre currículo, inclusão escolar e Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A segunda seção descreve os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. A terceira seção apresenta e analisa os dados coletados a partir dos documentos curriculares selecionados. Por fim, são discutidas as considerações finais, destacando as principais conclusões do estudo e sugestões para futuras investigações.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

A presente seção tem como objetivo apresentar e discutir os principais aportes teóricos que fundamentam esta pesquisa, com foco nas interações sociais e na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar. Para tanto, serão explorados estudos e conceitos fundamentais sobre o *masking* (camuflagem autista), os diferentes perfis de socialização, as diretrizes curriculares nacionais e locais voltadas à inclusão, bem como os desafios relacionados à formação docente e ao uso de tecnologias assistivas. Ao articular essas dimensões, busca-se compreender como fatores individuais, institucionais e políticos se entrelaçam na experiência educacional de alunos com TEA, oferecendo subsídios para a análise crítica das normativas curriculares examinadas nesta pesquisa.

### **2.1 Máscaras Autistas: implicações psicológicas e educacionais do *masking* no TEA**

O conceito de *masking*, entendido como o esforço sistemático de alunos com TEA para ocultar traços autistas e mimetizar comportamentos considerados socialmente adequados, tem sido reconhecido como um mecanismo ambivalente, capaz de favorecer a aceitação social imediata, mas penalizar o bem-estar emocional e cognitivo dos sujeitos. Neste sentido, Balbino *et al.* (2021) demonstram que, em contextos escolares, o *masking* frequentemente leva a quadros de esgotamento e ansiedade, pois exige constantes ajustes de postura, entonação e expressões faciais que não correspondem à experiência interna do aluno (Balbino *et al.*, 2021). Esse esforço adaptativo, ainda que favoreça interações superficiais, dificulta o diagnóstico precoce e o acesso a estratégias de suporte psicopedagógico adequadas, prolongando a sensação de desconexão e a insegurança no ambiente de aprendizagem.

Dialogando com esse debate, Saga e Silva (2024), em seu estudo com professoras de escolas públicas na Paraíba, destacam que a camuflagem autista também interfere na percepção docente das necessidades do aluno, criando um falso conforto em sala de aula que mascara a urgência de intervenções. As entrevistas revelam que educadores, ao interpretarem o

comportamento “aprimorado”, tendem a subestimar a necessidade de adaptações sensoriais e de comunicação, reduzindo a oferta de recursos especializados e reforçando o ciclo de sobrecarga do estudante (Saga; Silva, 2024). Nesse sentido, o *masking* não apenas exerce impacto individual, mas configura-se como obstáculo à construção de práticas pedagógicas centradas na diferença.

Na perspectiva institucional, Silva e Bastos (2025) alertam para a carência de diretrizes claras sobre o reconhecimento e o manejo do *masking* pelas equipes escolares. Ao analisarem políticas de formação continuada, essas autoras identificam que professores muitas vezes desconhecem o conceito de camuflagem e confundem autismo com simples “tímidez” ou retraimento natural, o que reduz a eficácia das ações de acolhimento e adaptação curricular (Silva; Bastos, 2025). A inexistência de protocolos específicos implica que cada educador se utiliza de estratégias improvisadas, variando desde a tentativa de “forçar” interações até a omissão de encaminhamentos a serviços especializados.

As autoras (Op. Cit.) explicitam que foj a partir desse isolamento característico do espectro que iniciaram-se os estudos na temática no trecho:

O isolamento característico do espectro autista foi evidenciado por Leo Kanner em 1943, no artigo Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo, onde descreveu o autismo como um distúrbio inato presente desde os primeiros anos de vida. A motivação para este estudo surgiu da convivência com crianças dentro do espectro e da observação de suas dificuldades no ambiente escolar. Desde a década de 1990, diversos movimentos têm promovido a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na escola. Documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Convenção sobre os Direitos da Criança (UNESCO, 1988) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) estabeleceram que toda pessoa – criança, jovem ou adulta – tem direito à educação e à plena participação na sociedade (Silva; Bastos, 2025).

Em Belém, Costa *et al.* (2022) confirmam que a ausência de normativas robustas sobre *masking* repercute diretamente na escolarização de alunos com TEA. A pesquisa junto a professores de duas escolas estaduais revela relatos de estudantes exaustos após longas jornadas, fruto do esforço de manter uma apresentação “neurotípica” diante dos colegas, situação que agrava sintomas de ansiedade e prejuízos cognitivos (Costa *et al.*, 2022). Esses educadores enfatizam a necessidade de ambientes que valorizem a autenticidade do aluno autista, propondo, por exemplo, momentos de “zonas de desconexão” sensorial e espaços seguros para o exercício da expressão espontânea.

Nesta mesma linha de argumentação, Destarte, Weizenmann *et al.* (2021) e Duarte *et al.* (2023) apontam a importância de mediadores, sejam professores, estagiários ou auxiliares, treinados para reconhecer pistas de *masking* e intervir de forma preventiva. Luana Stela Weizenmann *et al.* mostram que, quando há mediadores sensibilizados, observa-se incremento na autoestima dos alunos com TEA e redução em comportamentos de esgotamento (Weizenmann *et al.*, 2021). Duarte *et al.* ressaltam ainda que atividades lúdicas, coordenadas por mediadores, oferecem oportunidade para que o aluno aprenda a “desligar” temporariamente a máscara, praticando interações autênticas em contextos controlados e seguros (Duarte *et al.*, 2023).

Considerando os supracitados, o *masking*, embora possa parecer uma estratégia de inclusão superficial, revela-se um fenômeno que exige reconhecimento institucional e práticas pedagógicas intencionais. Somente mediante formação docente específica, mediação qualificada e espaços de acolhimento sensorial será possível transformar a máscara autista de um fardo em um convite à comunicação genuína.

## **2.2 Perfis de Socialização: padrões comunicativos e interacionais de estudantes com tea em ambientes inclusivos**

A maneira como estudantes com TEA estabelecem relações sociais difere sensivelmente dos padrões neurotípicos, pois muitos jovens no espectro apresentam interesses restritos que orientam suas conversas e brincadeiras, o que pode gerar dificuldade de engajamento em atividades coletivas. Quanto a isso, Pinto (2022) observa que docentes frequentemente se deparam com narrativas focadas em um único tema de interesse do aluno e precisam aprender a usar esse conteúdo privilegiado como porta de entrada para a comunicação. Quando a professora integra o universo de interesses do estudante em dinâmicas de sala de aula, seu engajamento aumenta e os colegas começam a compreender melhor suas formas de expressão (Pinto, 2022).

De forma semelhante, Silva e Damázio (2019) ressaltam que muitos alunos com TEA utilizam padrões de fala literais e têm dificuldade com metáforas, ironias e expressões idiomáticas, o que exige um esforço maior por parte dos pares e dos professores para decodificar suas mensagens. O entendimento literal pode levar a desencontros conversacionais, mas quando educadores ajustam a linguagem e explicam sentidos implícitos, promove-se a inclusão comunicativa. Corroborando com essa perspectiva, Bittencourt, Aguiar Macambira e Couto

(2024) destacam a eficácia da sinalização de espaços na escola para facilitar pistas visuais que apoiem a compreensão de rotinas sociais e reforcem trocas de informação entre alunos com TEA e colegas (Bittencourt *et al.*, 2024).

Nesse tocante, Bittencourt *et al.* (2024) reforça:

Embora um percentual de indivíduos com TEA sejam oralizados, ou seja, utilizem a linguagem oral para se comunicar, sabe-se que a comunicação tem um papel central no diagnóstico do TEA. Alguns possuem a linguagem expressiva e fala receptiva mínima, enquanto outros possuem habilidades de linguagem mais elaboradas, assim como também existem aqueles que não conseguem se utilizar de uma linguagem expressiva e acabam por ecoarem palavras que escutam, a chamada ecolalia. Entre as características da comunicação no TEA cabe citar a presença, em alguns casos, de linguagem com falta de alternância de turnos nos diálogos e/ou prolixia, o que implica em não conseguir uma interação satisfatória com outro sujeito. Uma possibilidade para a intervenção com sujeitos com NCC é a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), também intitulado por Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), ou até mesmo como Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA). A CAA com o uso dos cartões de comunicação é frequentemente utilizada por ser um recurso simples e de baixo custo. Geralmente, são formadas por símbolos gráficos, pictogramas, imagens ou fotografias dispostas num espaço mais compacto e com uma legenda. Ela promove e suplementa a fala, ou garante uma forma alternativa se o indivíduo não se mostrar capaz de desenvolvê-la, bem como oferece estratégias de comunicação (Bittencourt *et al.*, 2024, p. 8).

Neste contexto, a mediação de interações por meio de recursos tecnológicos também se mostra promissora. Por exemplo, Cruz e Coelho (2022) relatam que o uso de aplicativos de comunicação aumentativa e alternativa permite que estudantes com TEA expressem ideias e sentimentos com autonomia, diminuindo a frustração relacionada à dificuldade de verbalização imediata. Essas ferramentas, quando integradas de modo contínuo ao cotidiano escolar, criam oportunidades para que alunos autistas participem de debates, exercícios em duplas e roda de conversas, tornando visíveis suas contribuições e valorizando suas perspectivas (Cruz; Coelho, 2022).

Pesquisas mais recentes apontam ainda para a importância de práticas lúdicas estruturadas em pequenos grupos. Santos, Silva e Silva (2024) mostram que atividades de dramatização e jogos de construção coletiva favorecem a interação espontânea, pois o contexto organizado dá ao aluno com TEA parâmetros claros de ação e regras compartilhadas. Nesses momentos, os pares aprendem a respeitar o ritmo do colega autista e a reconhecer sinais de

desconforto ou sobrecarga, fortalecendo laços de empatia e companheirismo (Santos *et al.*, 2024).

Quando a escola oferece espaços de socialização diversificados e ajustados às competências de cada criança, constata-se melhora no acolhimento e no senso de pertencimento, conforme relatório de Bezerra *et al.* (2021). Nessas condições, alunos com TEA passam de meros coadjuvantes de atividades coletivas a agentes ativos na construção do saber compartilhado. Luiz *et al.* (2024) reforçam que a inclusão só se torna efetiva quando são valorizados os diferentes perfis de socialização e instituídas estratégias que reconheçam o modo particular de cada estudante se relacionar (Bezerra *et al.*, 2021; Luiz *et al.*, 2024).

### **2.3 Políticas Curriculares para o Autismo: da BNCC às diretrizes do DCE-PA**

A Base Nacional Comum Curricular consagra, em seus princípios, o respeito à diversidade e o desenvolvimento de competências socioemocionais, mas dedica-se a orientações amplas, sem prolixidade sobre o autismo. Em seu texto, destaca a importância de práticas pedagógicas que valorizem estilos de aprendizagem diferenciados, porém pouco esclarece como esses princípios devem ser traduzidos em ações específicas para estudantes com TEA (Brasil, 2017). A este respeito, Octávio, Evaristo e Carvalho (2019) observam que essa generalidade leva a interpretações variadas pelos sistemas de ensino, resultando em protocolos inconsistentes de aplicação local, sobretudo quando se trata de atender às demandas sensoriais e comunicacionais de alunos autistas.

No âmbito estadual, o Documento Curricular do Pará buscou traduzir a BNCC em eixos estruturantes de formação humana integral, incorporando diretrizes de diálogo e participação social. Ainda assim, o DCE-PA (2021) não delimita claramente procedimentos de identificação de TEA, nem indica instrumentos de monitoramento de sua inclusão. Com base nessa argumentação, Paula e Peixoto (2019) apontam que a falta de diretrizes pormenorizadas em normativas regionais favorece práticas de adesão superficial, nas quais os gestores escolares declaram compromisso com a inclusão sem oferecer suporte concreto a professores e mediadores.

Nesse panorama de lacunas normativas e diretrizes genéricas, Vasconcelos e Bastos (2025) analisam políticas públicas em escolas estaduais de São Paulo e destacam que, mesmo em contextos diversos, a ausência de protocolos padronizados para alunos com TEA compromete a equidade de atendimento. Elas defendem que o DCE-PA deveria prever manuais de atenção individualizada e rotinas ajustadas à comunicação aumentativa e alternativa,

reforçando a necessidade de campos específicos para autismo em documentos curriculares regionais.

Ampliando a discussão sobre a efetividade das diretrizes curriculares, Figueiredo, Lopes e Mansur (2023) sugerem que as normativas ganhariam maior efetividade se incorporassem mecanismos de revisão periódica, capazes de avaliar o impacto de suas diretrizes no cotidiano escolar. Em sua proposta, a cada dois anos, as secretarias deveriam coletar dados de professores e famílias sobre a mediação de interações sociais e sobre as estratégias de *masking*, visando ajustar o texto curricular e as formações continuadas.

Enfim, Durães e Leite (2024) destacam que documentos como a lei federal 12.764/2012 oferecem marcos de proteção dos direitos das pessoas com TEA, mas carecem de interface direta com as diretrizes curriculares. Sem a necessária articulação entre lei, BNCC e DCE-PA, as políticas correm o risco de permanecer fragmentadas, exigindo uma postura proativa dos educadores para transformar diretrizes genéricas em práticas concretas de inclusão. Guimarães (2017) reforça que a existência de uma política declarada não basta; é preciso que os documentos curriculares incluam indicadores e instrumentos de avaliação que permitam mensurar a qualidade das interações sociais em sala de aula e o bem-estar dos alunos com TEA.

#### **2.4 Capacitação Docente e Tecnologias Assistivas: estratégias de suporte ao ensino de alunos com TEA**

A formação docente é, sem dúvida, um dos pilares para a efetivação de práticas inclusivas de qualidade, especialmente quando se trata do atendimento educacional a estudantes com Transtorno do Espectro Autista. No entanto, muitos professores ainda se sentem despreparados para lidar com a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem envolvendo alunos com TEA. Saga e Silva (2024) demonstram que, embora haja uma disposição ética e afetiva por parte de muitas educadoras da rede pública, a formação inicial ainda se mostra insuficiente diante das demandas específicas que esse público exige. O desconhecimento sobre estratégias de mediação, sobre os impactos do *masking* e sobre os recursos de comunicação alternativa compromete a qualidade da inclusão.

Nesse sentido, Balbino *et al.* (2021) reforçam que a figura do mediador escolar é essencial, sobretudo nas etapas iniciais do processo de socialização e adaptação do estudante com autismo. Segundo as autoras, o mediador não pode ser visto como um agente secundário ou meramente assistencialista, mas como um profissional qualificado, preparado para reconhecer as singularidades do aluno, interpretar seus sinais e agir como ponte entre ele e a

dinâmica coletiva da sala de aula. Contudo, o estudo evidencia que esse papel ainda é mal compreendido dentro das escolas e, frequentemente, atribuído a profissionais sem formação específica, o que enfraquece os resultados esperados da mediação (Balbino *et al.*, 2021).

Além da capacitação humana, o investimento em tecnologias assistivas tem se mostrado um recurso valioso no apoio à escolarização de estudantes com TEA. Quanto a isso, Figueiredo, Lopes e Mansur (2023) demonstram que a tecnologia, quando utilizada de forma planejada e vinculada à realidade do estudante, pode favorecer a comunicação, a concentração e a autonomia. Eles destacam a gamificação como uma das estratégias mais eficientes, já que permite o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais em um ambiente seguro e motivador. Ainda segundo o estudo, os professores que passaram por cursos de formação continuada voltados ao uso de tecnologias para fins educacionais apresentaram maior segurança para planejar e executar intervenções pedagógicas mais assertivas.

No contexto amazônico, Costa *et al.* (2022), ao investigarem a realidade de duas escolas em Belém, identificaram que a resistência à educação inclusiva muitas vezes está relacionada não à rejeição das crianças com TEA, mas à insegurança dos docentes diante da ausência de suporte técnico e institucional. Os professores afirmam que, na maioria das vezes, precisam improvisar, buscar materiais na internet e adaptar atividades sem respaldo pedagógico ou treinamento prévio. Essa sobrecarga, combinada à ausência de diálogo entre os setores pedagógico e administrativo, gera um cenário de frustração e estagnação (Costa *et al.*, 2022).

A importância do trabalho colaborativo entre professores, mediadores e famílias é destacada por Weizenmann *et al.* (2021), que evidenciam como o suporte compartilhado contribui significativamente para o desenvolvimento dos alunos com autismo. Os autores chamam atenção para o fato de que os avanços nas interações sociais e nos comportamentos adaptativos de alunos com autismo ocorrem, em grande parte, quando os professores recebem apoio e trabalham em parceria com os profissionais de apoio, mediadores e famílias. A pesquisa ressalta a importância de estratégias colaborativas, em que o professor não se sinta isolado, mas inserido em uma rede de suporte. É nesse contexto que a capacitação se fortalece: não apenas como acúmulo de informações, mas como construção coletiva de saberes sensíveis às realidades locais e às especificidades do aluno com TEA.

É evidente, assim, que a formação continuada, aliada ao uso responsável e criativo de tecnologias assistivas, é um caminho promissor para o fortalecimento da inclusão. Mais do que protocolos, os professores precisam de oportunidades reais de aprender, experimentar e compartilhar experiências. Quando isso ocorre, não apenas o aluno com autismo se beneficia,

mas toda a escola se transforma em um espaço mais plural, empático e comprometido com a diversidade.

### 3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A metodologia desta pesquisa fundamenta-se na pesquisa documental, conforme Gil (2002), que valoriza o uso de fontes ainda não submetidas a tratamento analítico específico, permitindo sua reelaboração de acordo com os objetivos do estudo. Serão analisados a BNCC (Brasil, 2017), o Documento Curricular do Estado do Pará (DCE-PA, 2021), o Projeto Político-Pedagógico Estadual (SEDUC-PA, 2022) e o Plano Municipal de Educação de Belém (PME-Belém, 2015–2025).

Quanto aos objetivos, a investigação é de natureza descritiva, por mapear e caracterizar as diretrizes relacionadas ao TEA, ao *masking* e à mediação de interações sociais nos cinco documentos. A abordagem adotada é qualitativa, centrada na interpretação do conteúdo textual e na codificação temática dos fragmentos relevantes, sem emprego de análise estatística (Gil, 2002).

O procedimento de coleta inicia-se com a seleção e catalogação dos documentos oficiais em formato digital, incluindo a organização de metadados (título, ano, órgão emissor, link e data de acesso). Prossegue-se com a leitura para familiarização, seguida da definição de unidades de registro (trechos que mencionem “TEA”, “autismo”, “inclusão”, “*masking*” e “interação social”) e da codificação em categorias analíticas, tais como formação docente, uso de recursos assistivos e mediação de pares. A análise de conteúdo, segundo Bardin (1977), será realizada em etapas de pré-análise, exploração material, tratamento dos resultados e interpretação final, garantindo rigor por meio de triangulação documental e validação cruzada entre pesquisadores (Brasil, 2017; DCE-PA, 2021; SEDUC-PA, 2022; PME-Belém, 2015–2025). A seguir, o Quadro 1, sintetiza os procedimentos da coleta.

**QUADRO 1:** Etapas metodológicas da pesquisa documental

<b>Etapa</b>	<b>Descrição</b>
1. Seleção e catalogação	Identificação dos documentos oficiais em formato digital (BNCC, DCE-PA, PPP Estadual e PME-Belém), com organização dos metadados: título, ano, órgão emissor, link e data de acesso.
2. Leitura exploratória	Leitura inicial dos documentos para familiarização com o conteúdo e identificação preliminar dos temas recorrentes.
3. Definição de unidades de registro	Marcação de trechos que contenham os termos: “TEA”, “autismo”, “inclusão”, “ <i>masking</i> ” e “interação social”.
4. Codificação temática	Agrupamento das unidades de registro em categorias analíticas, como: formação docente, uso de recursos assistivos e mediação de pares.

5. Análise de conteúdo	Aplicação das fases propostas por Bardin (1977): pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretação.
6. Triangulação e validação	Comparação cruzada entre os documentos e validação das categorias com outros pesquisadores para garantir rigor metodológico.
7. Leitura exploratória	Leitura inicial dos documentos para familiarização com o conteúdo e identificação preliminar dos temas recorrentes.

Fonte: Elaboração própria (2025)

A natureza comparativa da pesquisa expressa-se na construção de matrizes que colocam lado a lado a forma como cada documento aborda os termos e categorias estabelecidos. Essa comparação interdocumental revelará convergências, por exemplo, princípios genéricos de respeito às singularidades presentes na BNCC e no DCE-PA, e lacunas, como a falta de protocolos claros para formação continuada em TEA em alguns PPPs. Por fim, a discussão narrativa dos padrões identificados subsidiará recomendações práticas para gestores e docentes, fortalecendo a articulação entre currículo oficial e suporte psicossocial voltado aos estudantes com TEA em Belém (Gil, 2002).

A etapa de análise dos dados decorrerá da sistemática comparação dos cinco documentos selecionados; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Documento Curricular do Estado do Pará (DCE-PA), o Projeto Político-Pedagógico Estadual e os dois Projetos Político-Pedagógicos Municipais (o PME-Belém 2015 e sua versão mais recente), por meio da elaboração de um quadro comparativo que consolida, em colunas paralelas, as ocorrências de termos-chave (“TEA”, “*masking*”, “inclusão”, “interação social”) e as respectivas formas de abordagem da condição autista. Cada unidade de registro será contextualizada no documento de origem e inscrita na matriz, de modo a facilitar a identificação de convergências, como a defesa genérica da inclusão e o reconhecimento das singularidades, e de divergências, por exemplo, a falta de detalhamento em protocolos de formação docente, recursos assistivos e estratégias de mediação social. Essa tabulação comparativa não apenas realçará as semelhanças e discrepâncias de conteúdo e profundidade entre os diferentes níveis normativos, mas também permitirá avaliar a consistência interna de cada texto e a evolução das diretrizes municipais ao longo do tempo. A análise final interpretará esses padrões à luz dos referenciais teóricos sobre inclusão e TEA, fornecendo subsídios concretos para aprimorar práticas educacionais e políticas públicas em Belém. A seguir, o quadro 2, oferece uma síntese do procedimento de análise comparativa dos documentos curriculares.

**QUADRO 2:** Síntese do procedimento de análise comparativa dos documentos curriculares

Aspecto analisado	Descrição
-------------------	-----------

Documentos analisados	BNCC (2017), DCE-PA (2021), PPP Estadual (SEDUC-PA, 2022), PME-Belém (2015) e PME-Belém atualizado.
Critério de comparação	Levantamento e sistematização das ocorrências dos termos-chave: “TEA”, “masking”, “inclusão” e “interação social”.
Procedimento de análise	Organização das ocorrências em um quadro comparativo com colunas paralelas para facilitar a visualização de convergências e divergências entre os documentos.
Contextualização das unidades	Cada trecho identificado será acompanhado de seu contexto original dentro do documento para garantir precisão interpretativa.
Convergências esperadas	Defesa genérica da inclusão; reconhecimento das singularidades dos estudantes com TEA.
Divergências observáveis	Ausência ou superficialidade em protocolos de formação docente, uso de recursos assistivos e estratégias de mediação de interações sociais.
Objetivo da análise comparativa	Avaliar consistência interna dos documentos, identificar lacunas e avanços normativos, e compreender a evolução das diretrizes municipais ao longo do tempo.
Referencial teórico de análise	Interpretação crítica dos padrões com base em autores sobre inclusão e TEA, visando subsidiar melhorias nas práticas educacionais e políticas públicas locais.

**Fonte:** Elaboração própria (2025).

#### 4 RESULTADOS

Com o objetivo de compreender de que forma os documentos normativos abordam a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente no que se refere às interações sociais e ao fenômeno do *masking*, foi construído um quadro comparativo envolvendo cinco documentos: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), o Documento Curricular do Estado do Pará (DCE-PA, 2021), o Projeto Político-Pedagógico da Rede Estadual (PPP Estadual), o Plano Municipal de Educação de Belém (PME-Belém, 2015–2025). O Quadro 3 sintetiza os principais trechos e diretrizes extraídos desses documentos, evidenciando seus pontos de convergência e divergência, sobretudo no que se refere à inclusão de estudantes com TEA, à mediação das interações sociais e à existência (ou não) de orientações específicas para a identificação de comportamentos mascarados.

**QUADRO 3:** Comparativo dos quatro documentos curriculares

Aspecto	BNCC (2017)	DCE-PA (2021)	PPP Estadual (SEDUC-PA, 2022)	PME-Belém 2015–2025
	- Valoriza genericamente “estilos de	- Reafirma a “educação inclusiva” e	- Cita “atendimento a estudantes com	- Declara meta de “universalizar atendimento a crianças

Menção explícita ao TEA	aprendizagem diferenciados” – sem citar TEA nominalmente.- Direito à aprendizagem de todos, respeitando singularidades e necessidades educacionais especiais (Brasil, 2017).	“respeito às diferenças” (DCE-PA, 2021) – sem referir-se a TEA especificamente.	necessidades especiais” (SEDUC-PA, 2022) – sem detalhar TEA.	de 0 a 3 anos com TEA” (Meta 4.4).- Prevê “expansão de salas de recursos multifuncionais” para TEA.
<i>Masking</i> (camuflagem autista)	– Não há menção a “ <i>masking</i> ” ou camuflagem de comportamentos.	– Ausente; não menciona camuflagem ou estratégias para diferenciar comportamentos de alunos com TEA.	– Não aborda “ <i>masking</i> ”; foco em gestão democrática e inclusão genérica.	– Silencia sobre “ <i>masking</i> ”; prioriza ampliação de recursos sem explicitar como identificar alunos que mascaram autismo.
Inclusão de estudantes com TEA	- “Inclusão” aparece no eixo de “Competências Gerais”, mas sem orientações específicas: “ofertar oportunidades de aprendizagem diferenciadas” de forma genérica (Brasil, 2017).	- Defende “atendimento educacional especializado” e “gestão democrática” (DCE-PA, 2021) – sem protocolos específicos para TEA.	- Exalta “inclusão social” e “participação coletiva” como princípios, mas não detalha ações ou critérios para TEA (SEDUC-PA, 2022).	- Estabelece políticas de inclusão: “universalizar atendimento, oferecer sala de recursos” (SEMEC-Belém, 2015–2025).- Prevê “assistência pedagógica especializada” às crianças com TEA.
Mediação das Interações Sociais	- Menciona “competências socioemocionais” e “trabalho colaborativo” (Brasil, 2017) – sem especificar estratégias de mediação voltadas a TEA.	- Destaca “práticas dialógicas” e “diálogo intergeracional” (DCE-PA, 2021), mas não diferencia o processo de mediação para alunos com TEA.	- Cita “avaliação contínua do processo pedagógico” (SEDUC-PA, 2022) – sem indicar instrumentos para observar interações de alunos com TEA.	- Sugere “formação de mediadores” em salas de recursos e “projetos de convivência” (SEMEC-Belém, 2015–2025), porém sem diretrizes específicas para TEA.
Formação Continuada de Professores	- Recomenda “desenvolver práticas pedagógicas que valorizem diversidade” sem indicar módulos ou temáticas específicas para	- Orienta “capacitação em metodologias participativas” (DCE-PA, 2021), sem abordar TEA nem “ <i>masking</i> ”.	- Indica a “necessidade de formação continuada para inclusão” (SEDUC-PA, 2022), mas sem detalhar conteúdo para TEA.	- Propõe “capacitação em sala de recursos multifuncionais” (SEMEC-Belém, 2015–2025) de modo genérico, sem currículo de formação específico para TEA.

	TEA (Brasil, 2017).			
Recursos e Tecnologias Assistivas	- Alude genericamente a “recursos didáticos diversificados” (Brasil, 2017), sem nomear tecnologias para TEA.	- Aponta “integração de tecnologias educativas” (DCE-PA, 2021) em caráter amplo, sem detalhar ferramentas para TEA.	- Recomenda “uso de tecnologias no processo ensino-aprendizagem” (SEDUC-PA, 2022), porém sem foco em TEA ou comunicação alternativa.	- Prevê “expansão de ambientes equipados com tecnologias assistivas” para TEA (SEMEC-Belém, 2015–2025), mas cuidado prático não especificado.

**Fonte:** Elaboração própria (2025).

A análise comparativa dos documentos educacionais deixa claro que, embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) estabeleça princípios amplos de inclusão ao valorizar “estilos de aprendizagem diferenciados” e competências socioemocionais, ela não menciona explicitamente o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Em todas as suas seções, o documento refere-se genericamente a “necessidades educacionais especiais” sem detalhar protocolos de identificação ou apoio a estudantes autistas, o que abre margem para interpretações variadas na elaboração curricular pelos sistemas de ensino. Assim, ainda que a BNCC enfatize práticas colaborativas e diversidade, ela não oferece orientações claras para lidar com fenômenos como o *masking*, transferindo para redes estaduais e municipais a responsabilidade por regulamentar essas ações.

Por sua vez, o Documento Curricular do Estado do Pará (DCE-PA, 2021) segue os eixos da BNCC ao defender educação inclusiva e respeito às diferenças, mas também não dedica nenhum segmento específico ao TEA. O documento reforça a gestão democrática e propõe abordagens humanísticas, contudo não avança em procedimentos de identificação de alunos autistas ou estratégias contra o *masking*. Na seção sobre formação docente, embora recomende capacitação em metodologias participativas, não define conteúdos voltados ao TEA, reproduzindo assim o caráter genérico da BNCC e sinalizando a necessidade de complementação pelos Projetos Político-Pedagógicos.

Já o Projeto Político-Pedagógico Estadual (SEDUC-PA, 2022) alinha-se ao DCE-PA ao valorizar inclusão social e gestão democrática, porém igualmente omite a identificação específica do TEA. O texto menciona “atendimento a estudantes com necessidades especiais” e prevê avaliação contínua, mas não estabelece indicadores para monitorar interações sociais de autistas ou protocolos para mediadores e tecnologias assistivas. A ausência do termo *masking*

no PPP Estadual demonstra que, mesmo nessa esfera, a camuflagem de características autistas não é reconhecida como demanda pedagógica urgente.

O Plano Municipal de Educação de Belém (2015–2025) apresenta um diferencial ao estabelecer, na Meta 4.4, a "universalização do atendimento a crianças de 0 a 3 anos com TEA" e a "expansão de salas de recursos multifuncionais". Todavia, o documento não detalha o funcionamento dessas salas, tecnologias assistivas prioritárias ou estratégias para identificar o *masking*. Embora nomeie o TEA e demonstre compromisso institucional, não avança em orientações para formação docente em interações sociais autistas.

A comparação entre BNCC, DCE-PA, PPP Estadual e PME-Belém revela que, apesar do discurso recorrente sobre inclusão, nenhum documento oferece orientações concretas para particularidades do TEA, como *masking* e mediação de interações sociais. Enquanto BNCC e DCE-PA adotam abordagens genéricas, o PPP Estadual repete retóricas vazias, e os planos municipais, embora nomeiem o TEA, falham na operacionalização. Esse cenário exige que as políticas educacionais transcendam a abstração e se direcionem efetivamente às singularidades dos estudantes autistas.

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A comparação sistemática entre a BNCC (2017), o DCE-PA (2021), o PPP Estadual (SEDUC-PA, 2022) e o PME-Belém (2015–2025), conforme expresso no Quadro 3, revela que todos esses documentos enfatizam genericamente conceitos amplos de “inclusão” e “singularidades”, mas falham em oferecer orientações específicas para as particularidades do Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma vez que se observa a ausência quase total de protocolos sobre camuflagem de comportamentos autistas (*masking*), a falta de diretrizes claras para mediação de interações sociais e a existência de metas discursivas de atendimento sem detalhamento operacional, situação que, quando confrontada com os referenciais teóricos, evidencia que as deficiências documentais reforçam barreiras já apontadas na literatura especializada.

Em primeiro lugar, a omissão do tema *masking* em todos os documentos analisados reforça o que Balbino *et al.* (2021) chamam de "barreira invisível", ou seja, a tendência de professores e gestores não identificarem comportamentos autistas mascarados, pois, como ressaltam esses autores, sem sensibilização para reconhecer pistas sutis de camuflagem, o estudante autista que se esconde por trás de adaptações cotidianas permanece sem suporte emocional e pedagógico necessário, fenômeno de invisibilidade confirmado pelo Quadro 3, que

demonstra a inexistência de menções a camuflagem em qualquer dos cinco textos normativos, de modo que a ausência de orientações estruturadas para identificar e acompanhar estudantes que mascaram silenciosamente sua condição compromete a compreensão efetiva do perfil desses alunos e prolonga ciclos de esgotamento emocional e acadêmico.

Outra lacuna significativa é a carência de orientações para mediação de interações sociais em sala de aula, já que o Quadro 3 mostra que a BNCC (2017) e o DCE-PA (2021) mencionam genericamente competências socioemocionais e dinâmicas dialógicas sem explicitar instrumentos para padrões comunicativos atípicos de alunos autistas, ao passo que Sara Weizenmann *et al.* (2021) apontam que mediação intencional por professores ou mediadores treinados amplia o senso de pertencimento e autoestima de crianças com TEA, enquanto Costa *et al.* (2022) demonstram, através de entrevistas com professores de Belém, que a falta de protocolos para “zonas de desconexão” sensorial ou socialização assistida resulta em interações superficiais onde o aluno autista permanece à margem do convívio colegial, achados que corroboram diretamente a ausência de práticas de mediação nas diretrizes observadas no quadro, realçando assim a urgência de revisão documental para incorporar estratégias de apoio à socialização conforme recomendado por Weizenmann *et al.* e Costa *et al.* (2021)

No aspecto da formação continuada, os resultados mostram que todos os documentos mencionam a necessidade de capacitação, porém nenhum especifica conteúdos direcionados ao reconhecimento do TEA, acompanhamento do *masking* ou uso de tecnologias assistivas específicas, problema que se agrava porque, segundo Saga e Silva (2024), sem formações com módulos práticos sobre condução de atividades em pequenos grupos, interpretação de sinais não verbais e uso de ferramentas de comunicação alternativa, os professores se sentem inseguros para promover inclusão verdadeira, contradição evidenciada pelo quadro comparativo, que revela que, apesar da insistência da BNCC (2017) e do DCE-PA (2021) em "metodologias participativas", não há menção à formação de mediadores ou desenvolvimento de competências para acolher diferenças autistas, distância entre retórica formativa e realidade escolar que reforça o argumento de Saga e Silva de que inclusão só se efetiva quando a formação contempla demandas específicas de cada perfil, especialmente no TEA.

Ainda no campo das tecnologias assistivas, embora o PME-Belém (2015–2025) preveja expansão de salas de recursos multifuncionais, não especificam quais tecnologias favorecem comunicação de alunos autistas, mesmo que Figueiredo, Lopes e Mansur (2023) mostrem que recursos como aplicativos de comunicação aumentativa, jogos digitais e dispositivos táteis melhoram significativamente interação social e autonomia cognitiva de crianças com TEA, contudo o Quadro 3 demonstra que nenhum dos cinco documentos apresenta orientações sobre

seleção de ferramentas, critérios de implementação ou indicadores de uso contínuo, carência normativa que gera dificuldades práticas, conforme relata Costa *et al.* (2022), pois professores frequentemente improvisam materiais sem treinamento adequado, repercutindo em atrasos no progresso social e acadêmico do estudante autista.

Dessa forma, cabe destacar que o quadro revela lacunas na identificação precoce do TEA, fundamental para intervenções tempestivas conforme Weizenmann *et al.* (2021) e Duarte *et al.* (2023), já que a BNCC (2017) e o DCE-PA (2021) limitam-se a conceitos de inclusão sem critérios para diagnóstico ou encaminhamento a equipes multidisciplinares, o PPP Estadual (SEDUC-PA, 2022) ecoa essa carência, enquanto o PME-Belém (2015–2025) menciona universalização do atendimento sem descrever triagem de casos ou articulação com serviços de saúde, de modo que o Quadro 3 evidencia que, apesar de compromissos institucionais com inclusão, a operacionalização de ações de acolhimento precoce permanece limitada à boa vontade local sem respaldo normativo, situação em desacordo com recomendações de Weizenmann *et al.*, que enfatizam necessidade de indicadores específicos para avaliação de interações sociais e protocolos de encaminhamento para suspeitas de TEA.

Finalmente, a análise demonstra que as limitações documentais em abordar temas-chave como *masking*, mediação social, formação docente especializada, tecnologias assistivas e triagem precoce comprometem a eficácia das políticas de inclusão, sendo que o Quadro 3 funciona como retrato dessas falhas normativas ao realçar a distância entre recomendações teóricas de Balbino *et al.* (2021), Saga e Silva (2024), Figueiredo, Lopes e Mansur (2023), Costa *et al.* (2022), Weizenmann *et al.* (2021) e Duarte *et al.* (2023) e os textos oficiais, razão pela qual, para avanços concretos, é imprescindível que futuras diretrizes curriculares incorporem orientações práticas e detalhadas capazes de equipar educadores e gestores para reconhecer, acolher e promover desenvolvimento integral de alunos com TEA, eliminando silêncios que perpetuam invisibilidade de comportamentos autistas e fragilizam a inclusão escolar.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida neste estudo evidencia um paradoxo central nas políticas educacionais brasileiras: a defesa retórica da inclusão convive com lacunas operacionais profundas no atendimento às singularidades do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ao comparar criticamente a BNCC (2017), o DCE-PA (2021), o PPP Estadual (SEDUC-PA, 2022), e o PME-Belém (2015–2025) constata-se que esses documentos, embora alinhados em

princípios nobres de valorização da diversidade, falham coletivamente em traduzir tais preceitos em orientações práticas para desafios concretos enfrentados por estudantes autistas. Esta desconexão entre o discurso normativo e a realidade das salas de aula manifesta-se de modo particularmente agudo em quatro dimensões interligadas.

Primeiramente, a ausência de protocolos para identificação e acompanhamento do *masking* perpetua o que se poderia chamar de “ciclo da invisibilidade”. A omissão desse fenômeno, estratégia de camuflagem que exige esforço cognitivo exaustivo dos estudantes, nos documentos analisados resulta em práticas pedagógicas que ignoram a complexidade da experiência autista. Sem diretrizes para reconhecer sinais sutis de camuflagem, como ajustes na entonação vocal ou supressão de movimentos estereotipados, educadores tendem a interpretar erroneamente comportamentos, atribuindo-os a timidez ou desinteresse. Essa falha de diagnóstico não apenas adia intervenções necessárias, mas também contribui para o agravamento de quadros de ansiedade e esgotamento emocional, comprometendo o desenvolvimento acadêmico e socioafetivo.

Em segundo plano, a mediação das interações sociais revela-se outro ponto crítico negligenciado. Embora todos os documentos enfatizem competências socioemocionais e trabalho colaborativo, nenhum avança na descrição de estratégias específicas para facilitar a comunicação de alunos com perfis neurodivergentes. A carência de instrumentos que orientem a criação de “zonas de desconexão” sensorial ou atividades estruturadas em pequenos grupos deixa professores sem recursos para lidar com desafios como interpretação literal de linguagem, dificuldade de leitura de sinais não verbais ou hiperfoco em interesses restritos. Conseqüentemente, as interações frequentemente ocorrem de forma superficial, mantendo estudantes à margem do convívio colegial quando poderiam ser espaços de construção de pertencimento e autoestima.

A formação docente configura o terceiro eixo problemático. A análise demonstra que as menções à capacitação continuada permanecem no plano das intenções genéricas, sem descer ao terreno das especificidades do TEA. A inexistência de módulos obrigatórios sobre comunicação alternativa, reconhecimento de *masking* ou uso pedagógico de tecnologias assistivas reforça um ciclo de improvisação e insegurança profissional. Professores encontram-se despreparados para traduzir princípios inclusivos em práticas diárias, recorrendo a materiais não validados ou estratégias intuitivas que nem sempre respeitam as particularidades neurocognitivas dos alunos. Essa lacuna torna-se ainda mais grave quando observada a luz da responsabilidade atribuída aos educadores na implementação local das políticas.

Por fim, a questão das tecnologias assistivas ilustra com clareza o abismo entre declarações de intento e operacionalização concreta. Embora planos municipais como o PME-Belém prevejam expansão de salas de recursos multifuncionais, a ausência de critérios para seleção de ferramentas, indicadores de eficácia ou parâmetros de implementação transforma tais metas em promessas vazias. A falta de diretrizes sobre como integrar aplicativos de comunicação aumentativa, jogos digitais adaptados ou dispositivos táteis ao cotidiano pedagógico resulta em equipamentos subutilizados ou aplicações desconectadas das reais necessidades dos estudantes, desperdiçando o potencial transformador desses recursos.

As implicações desse cenário transcendem o âmbito técnico-pedagógico, atingindo a própria credibilidade das políticas de inclusão. Quando documentos normativos repetem princípios sem oferecer instrumentos de ação, criam-se condições para a perpetuação de duas realidades paralelas: uma retórica oficial, laudatória da diversidade, e uma prática cotidiana marcada pela frustração de professores e exclusão velada de estudantes. Esta dissonância explica, em parte, a resistência identificada em estudos regionais à implementação de práticas inclusivas, menos por oposição ideológica e mais por descrença na viabilidade de diretrizes abstratas.

Reverter esse quadro exige mais que revisões textuais; demanda uma reorientação filosófica na elaboração de políticas educacionais, assim, como horizonte de investigação, três caminhos emergem como prioritários: estudos sobre modelos híbridos de formação docente que integrem teoria e prática em contextos reais; pesquisas avaliativas sobre a governança colaborativa entre escolas, serviços de saúde e famílias; e investigações sobre validação cultural de tecnologias assistivas na realidade amazônica, considerando especificidades locais de acesso e infraestrutura.

A efetiva inclusão de estudantes com TEA em pesquisas como esta fará parte da estruturação de arquiteturas normativas que transformem princípios em procedimentos, discursos em dispositivos, e singularidades em respostas pedagógicas tangíveis. Enquanto os documentos curriculares permanecerem no nível da abstração, as escolas continuarão a navegar em um mar de incertezas, onde a inclusão se torna uma travessia difícil, e frequentemente interrompida, em direção a um destino mais anunciado que efetivamente alcançado. Esta pesquisa espera contribuir para a construção de bússolas mais precisas nessa jornada coletiva.

## 7 REFERÊNCIAS

- BALBINO, Elisa Maria Santos; SILVA, Silmara Gabriela da; OLIVEIRA, Nadjane Carla Salustiano de *et al.* O aluno com Transtorno do Espectro Autista e o mediador escolar: um olhar inclusivo. **Diversitas Journal**, Maceió, AL, v. 6, n. 1, p. 1593–1605, 2021. DOI: 10.17648/diversitas-journal-v6i1-1663. ISSN: 2525-5215. Disponível em: [https://diversitasjournal.com.br/diversitas\\_journal/article/view/1663](https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/1663). Acesso em: 28 abr. 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. Ed. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEZERRA, Marcus Vinícius de Alencar; SILVA, Mirella Costa Gomes da; CARVALHO, Nathalia Castelo Branco Vieira Miranda de *et al.* Inclusão de crianças com autismo na escola: uma revisão narrativa. **RECIMA21 – Revista Científica Multidisciplinar**, Barra Mansa, RJ, v. 3, n. 12, e2196, 2021. DOI: 10.47820/recima21.v3i12.2196. ISSN: 2675-6218. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/2196>. Acesso em: 20 mai. 2025.
- BITTENCOURT, Aline Lourenço; MACAMBIRA, Leidiane dos Santos Aguiar; COUTO, Pablo Batista. A inclusão comunicativa para estudantes com TEA através da sinalização de espaços. **Revista Comunicação Universitária**, Belém, PA, v. 4, p. 1–21, 2024. DOI: 10.69675/RCU.2763-7646.9632. ISSN: 2763-7646. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/comun/article/view/9632>. Acesso em: 16 mai. 2025.
- BRASIL. Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 18 abr. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 abr. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental e Ensino Médio**. 2. Ed. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 mai. 2025.
- BUEMO, Bruno; ALLI, Felipe; IRACET, João Vicente *et al.* Autismo no contexto escolar: a importância da inserção social. **Research, Society and Development**, Santa Maria, RS, v. 8, n. 3, p. 01–13, 2019. DOI: 10.33448/rsd-v8i3.822. ISSN: 2525-3409. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560662194027/html/>. Acesso em: 08 mai. 2025.
- CAMARGO, Siglia Pimentel Höher; SILVA, Gabrielle Lenz da; CRESPO, Renata Oliveira *et al.* Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e214220, 2020. DOI: 10.1590/0102-469849377. ISSN: 1982-6621. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/6vvZKMSMczy9w5fDqfN65hd>. Acesso em: 05 mai. 2025.
- CARVALHO, Fabio Luiz Oliveira de; LOPES, Fabiana Martins; COSTA, Dalmo de Moura. Desenvolvimento da criança com autismo. **Revista Saúde em Foco**, São Paulo, ed. 11, p. 687–697, 2019. DOI: 10.15628/holos.2024.16817. ISSN: 1807-1600. Disponível em: <https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp->

content/uploads/sites/10001/2019/06/060\_DESENVOLVIMENTO-DA-CRIAN%C3%87A-COM-AUTISMO\_687\_a\_697.pdf. Acesso em: 28 abr. 2025.

COSTA, Wagner César Pinheiro; PINHEIRO, Jackline Patrícia da Silva Fernandes; COSTA, Thais Danielle Pinheiro *et al.* Transtorno do Espectro Autista e Educação Inclusiva na perspectiva de professores de duas escolas de Belém, no estado do Pará. **Research, Society and Development**, Belém, PA, v. 11, n. 10, e518111033275, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i10.33275. ISSN: 2525-3409. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/33275>. Acesso em: 08 mai. 2025.

CRUZ, Adriana Nunes da; COELHO, Gilson Gomes. Inclusão escolar do aluno com autismo: desafios para o(a) psicólogo(a) escolar. **Revista Augustus**, Araguaína, TO, v. 30, n. 57, p. 79–97, 2022. DOI: 10.15202/19811896.2022v30n57p79. ISSN: 1981-1896. Disponível em: <https://revistas.unisiam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/922>. Acesso em: 20 mai. 2025.

DOURADO, Carolina Moraes; COSTA, Elson Ferreira; FIGUEIRAS, Amira Consuêlo de Melo. Habilidades sociais no Transtorno do Espectro Autista: intervenção em grupo social. **Revista Comunicação Universitária**, Belém, PA, v. 4, p. 1–17, 2024. DOI: 10.69675/RCU.2763-7646.9659. ISSN: 2763-7646. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/comun/article/view/9659>. Acesso em: 18 abr. 2025.

DUARTE, Edilene Maria da Silva; SILVA, Cilene Ferreira dos Santos; CARVALHO, Petrucia Ferreira dos Santos *et al.* Inclusão da criança com Transtorno de Espectro Autista (TEA) na escola. **Revista Internacional de Estudos Científicos**, Cidade del Leste, Paraguai, v. 1, n. 1, p. 166–184, 2023. DOI: 10.61571/riec.v1i1.147. ISSN: 2965-2200. Disponível em: <https://periodicos.educacaotransversal.com.br/index.php/riec/article/view/147>. Acesso em: 17 mai. 2025.

DURÃES, Uguiarlem Ribeiro; LEITE, Belchior Ribeiro. Autismo e COVID-19: repensando a inclusão escolar. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, Brasília, DF, v. 10, n. 4, p. 1941–1954, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i4.13566. ISSN: 2675-2573. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13566>. Acesso em: 02 mai. 2025.

FIGUEIREDO, Tarcísio; LOPES, Arilise Moraes de Almeida; MANSUR, Odila Maria Ferreira de Carvalho. Comunicação e socialização da criança com Transtorno do Espectro Autista: a tecnologia como instrumento de aprendizagem. **Revista Educação Especial**, Campos dos Goytacazes, RJ, v. 36, n. 1, e42/1–30, 2023. DOI: 10.5902/1984686X74166. ISSN: 1984-686X. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/74166>. Acesso em: 12 mai. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, Arlete de Brito. **Interações sociais envolvendo crianças com transtorno do espectro do autismo em classes comuns: o olhar de seus professores**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/22236>. Acesso em: 22 abr. 2025.

OCTÁVIO, Ana Julia Moraes; EVARISTO, Ana Luísa Alves; CARVALHO, Bianca Marques de *et al.* A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na educação infantil. **Research, Society and Development**, 2019. DOI: 10.33448/rsd-v8i1.635. ISSN: 2525-3409. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560662192028/560662192028.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2025.

OLIVEIRA, Marines Andrezza de; SILVA, Rosane Meire Munhak da; ZILLY, Adriana. Plano educacional individualizado para a inclusão da criança autista na Educação Infantil. **Revista Psicopedagógica**, São Paulo, v. 39, n. 118, jan./abr. 2022. DOI: 10.51207/2179-4057.20220004. ISSN: 2179-4057. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862022000100005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862022000100005). Acesso em: 12 mai. 2025.

PAULA, Jessyca Brennand de; PEIXOTO, Mônica Ferreira. A inclusão do aluno com autismo na educação infantil: desafios e possibilidades. **Cadernos da Pedagogia**, São Paulo, v. 13, n. 26, p. 31–45, out./dez. 2019. DOI: 10.14244/capd.v19i43. ISSN: 1982-4440. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/download/1289/473>. Acesso em: 02 mai. 2025.

PINTO, Rosana Zela; GODOY, Miriam Adalgisa Bedim; COSTA, Ailton Barcelos da. Suporte educacional à inclusão de estudante com transtorno do espectro autista: atendimento educacional especializado na visão dos docentes. **Educação: Teoria e Prática**, Porto Alegre, RS, v. 32, n. 65, 2022. DOI: 10.18675/1981-8106.v32.n.65.s15876. ISSN: 1981-8106. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/15876>. Acesso em: 22 abr. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação do Município de Belém, 2015–2025**. Belém: SEMEC, 2015. Disponível em: <https://portaltransparencia.belem.pa.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/Plano-Municipal-de-Educacao-Ano-2015-a-2025.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Documentação Administrativa e Pedagógica da COEI/DIED – Educação Infantil**. Belém: SEMEC/COEI-DIED, 2022. Disponível em: <https://semec.belem.pa.gov.br/wp-content/uploads/2022/03/Caderno-da-COEI-2022-Documentacao-Administrativa-e-Pedagogica.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2025.

PARÁ (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Documento Curricular do Estado do Pará: etapa Ensino Médio**. Belém: SEDUC/PA, 2021. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/dce-pa>. Acesso em: 22 abr. 2025.

PARÁ (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Político Pedagógico – Etapa Ensino Médio: orientação para Escolas da Rede Estadual de Ensino Médio do Estado do Pará**. Belém: SEDUC/PA, 04 maio 2022. Disponível em: [https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/probncc/PROJETO\\_POLITICO\\_PEDAGOGICO-bb752.pdf](https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/probncc/PROJETO_POLITICO_PEDAGOGICO-bb752.pdf). Acesso em: 25 abr. 2025.

SAGA, Dioneia Walter; SILVA, Madalena Pereira da. Inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista: vozes das professoras. **Revista Educare (Online)**, João Pessoa, PB, n. 10, p. 1–29, 2024. ISSN: 2527-1083. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/educare/article/view/70241>. Acesso em: 02 mai. 2025.

SANTOS, Alecina do Nascimento; FERREIRA, Marua Silva; ALMEIDA, Carla Cristina *et al.* A interação de alunos com Transtorno do Espectro Autista nas escolas e na sociedade. **Revista Primeira Evolução**, São Paulo, Brasil, v. 1, n. 51, p. 25–30, 2024. DOI: 10.52078/2675-2573.rpe.51.2024.art.565. ISSN: 2675-2573. Disponível em: <https://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/565>. Acesso em: 18 abr. 2025.

SANTOS, Andrea Oliveira; SILVA, Fabrício Oliveira da; SILVA, Gisele Oliveira da *et al.* Inclusão do aluno com Transtorno do Espectro do Autismo em uma escola municipal baiana. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, GO, v. 49, n. 1, p. 450–462, 2024. DOI: 10.5216/ia.v49i1.76148. ISSN: 1981-8416. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/76148>. Acesso em: 20 mai. 2025.

SILVA, Ana Maria Vasconcelos da; BASTOS, Jaqueline Mendes. Desafiando barreiras: o Transtorno do Espectro Autista em escolas públicas e suas implicações para a prática educacional. **Revista Formação & Tecnologia**, São Paulo, v. 1, n. 1, 2025. DOI: 10.69849/revistaft/cs10202502191655. ISSN: 1678-0817. Disponível em: <https://revistaft.com.br/desafiando-barreiras-o-transtorno-do-espectro-autista-em-escolas-publicas-e-suas-implicacoes-para-a-pratica-educacional/>. Acesso em: 05 mai. 2025.

SILVA, Ivonete Ferreira da; DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. Alunos com autismo na escola comum: eis a questão. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, SP, v. 21, n. 2, p. 349–361, 2019. DOI: 10.30715/doxa.v21i2.13164. ISSN: 2176-8366. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/13164>. Acesso em: 25 abr. 2025.

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szarecki; ZANON, Regina Basso *et al.* Inclusão de crianças com autismo: percepções de professores. **Revista de Psicologia da IMED**, Ijuí, RS, v. 15, n. 1, 2021. ISSN: 2175-5027. Disponível em: <https://seer.atitus.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/4313>. Acesso em: 15 mai. 2025.

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szarecki; ZANON, Regina Basso. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 24, 2020. DOI: 10.1590/2175-35392020217841. ISSN: 2175-3539. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/NwnK5kF4zM9m9XRynr53nwF/>. Acesso em: 20 mai. 2025.