

## QUANDO O “ACOLHER” TRANSCENDE O “INTEGRAR”: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO

Ielson José dos Santos <sup>1</sup>  
Marta Baggio Bippus <sup>2</sup>  
Carita Pelicão <sup>3</sup>  
Fernanda Jardim Maia <sup>4</sup>  
Afonso Antonio Machado <sup>5</sup>

### RESUMO

Este trabalho contempla um relato de experiência de um professor que atua na periferia de uma cidade no Vale do Paraíba/SP, em uma sala de 3º ano do Ensino Fundamental com 30 estudantes, sendo que um deles diagnosticado com Transtorno do Espectro Autismo (TEA). Trata-se de um estudo descritivo, com abordagem qualitativa, que utiliza o Relato de Experiência (RE) como elemento de produção de conhecimento, resultante de múltiplas determinações e diversas experiências socioculturais. O objetivo deste trabalho é compartilhar saberes sobre a experiência docente em uma sala comum e a relação com um estudante com TEA, considerando a perspectiva específica desse professor, que faz parte de um determinado contexto cultural e histórico. Levando em conta que o RE diz respeito a uma construção teórico-prática, pretende-se destacar a sua importância como elemento formativo nos vários âmbitos da esfera acadêmica, especialmente no campo da educação, uma vez que permite englobar processos e produções subjetivas e compartilhar conhecimentos adquiridos na vivência da rotina escolar. A narrativa da relação construída entre o professor e o aluno transcende a mera construção de conhecimento disciplinar, extrapola os processos cognitivos e estabelece um vínculo que possibilita uma real interação social. Essa ligação, ainda que não verbal, ocorre dentro do campo da significação para ambos, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Humano e Tecnologia, Pedagogia Histórico-crítica, Inclusão, Relato de Experiência.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Desenvolvimento Humano e Tecnologias - Universidade Júlio de Mesquita Filho - UNESP – Rio Claro/SP, [ielson.santos@unesp.br](mailto:ielson.santos@unesp.br);

<sup>2</sup> Doutoranda em Desenvolvimento Humano e Tecnologias - Universidade Júlio de Mesquita Filho - UNESP – Rio Claro/SP, [marta.baggio@unesp.br](mailto:marta.baggio@unesp.br);

<sup>3</sup> Doutoranda em Desenvolvimento Humano e Tecnologias - Universidade Júlio de Mesquita Filho - UNESP – Rio Claro/SP, [carita.pelicao@unesp.br](mailto:carita.pelicao@unesp.br);

<sup>4</sup> Doutoranda em Desenvolvimento Humano e Tecnologias - Universidade Júlio de Mesquita Filho - UNESP – Rio Claro/SP, [fernanda.maia@unesp.br](mailto:fernanda.maia@unesp.br);

<sup>5</sup> Professor orientador: Doutor pela UNICAMP, livre docente em Psicologia do Esporte, pela Universidade Júlio de Mesquita Filho - UNESP - Rio Claro/SP, [afonsoa@gmail.com](mailto:afonsoa@gmail.com).

## INTRODUÇÃO

Quando pensamos em educação inclusiva, não podemos deixar de relevar um marco na educação brasileira: a idealização da Pedagogia Histórico-Crítica por Demerval Saviani. Neste contexto, o professor e autor defende que a função da escola é proporcionar a todos o acesso a conhecimentos que foram, de antemão, produzidos historicamente pelas sociedades e sistematizados, ou seja, conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que se diferem do conhecimento denominado como empírico ou senso comum.

No entanto, nessa máxima exposta por Saviani, repousa um problema frequente em muitas escolas que adotam tal preceito teórico: a forma como os professores compreendem a transmissão de conhecimentos e como essa transmissão é realizada. Termos e conceitos que, aliás, deveriam estar extintos por serem opostos à concepção atual de educação, que deve privilegiar a construção do conhecimento de forma autônoma, crítica e participativa. Isso porque, em muitas instituições de ensino, ainda vigora o pressuposto de que os conteúdos escolares devem ser abordados mecanicamente, depositados sobre os estudantes, sem oportunidades reais de aprofundamento e debate, como já alertava Paulo Freire por meio do termo “ensino bancário” (1987).

O bancarismo, como apresenta Freire, é isento de qualquer razão ou justificativa, sendo marcado por um discurso que apenas apresenta recortes da realidade e, conseqüentemente, carrega um esvaziamento de sentido tanto para o educando quanto para os professores, que carecem de discernimento entre o que é relevante e o que não o é.

A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la” (FREIRE, 1987, p. 37).

Todas essas características culminam na marginalização da criatividade dos estudantes e na manutenção de uma educação que não se reinventa, que não se transforma e que continua a operar nos moldes tradicionais, destoando das novas demandas sociais, especialmente quando se trata de inclusão ou exclusão, como será apresentado neste caso.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Isto posto, diante de um cenário tradicional que destaca o bancarismo e que favorece a alienação tanto dos educandos quanto dos educadores, e que não oportuniza uma verdadeira transformação e acesso ao conhecimento, é evidente que temos um quadro geral de educação adoecida. Nesse sentido, Dermeval Saviani (1991) destaca a sobrecarga de conteúdos irrelevantes nos currículos, professores desmotivados e, conseqüentemente, incapazes de motivar alunos que não se empenham com o generalismo superficial que é ensinado e, portanto, não aprendem de forma concreta no espaço das escolas. Em uma vertente que desaprova o cenário exposto, Saviani (1991) defende uma Pedagogia Crítica que, para ele:

implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenreda a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional (p.103).

O autor defende a ideia de que, quando os professores conseguem atuar de forma crítica com os conhecimentos e materiais disponíveis, separando o que é relevante, pedagogicamente do que não o é, a construção desse conhecimento, o ato de ensinar, passa a ser uma contribuição original do professor. Do contrário, as disciplinas dos currículos se tornam desinteressantes, a aprendizagem maçante e a vontade do estudante de se livrar desse fardo é cada vez maior.

Na sala de aula o professor exerce uma autoridade, fruto de qualidades intelectuais, morais e técnicas. Ela é um atributo da condição profissional do professor e é exercida como um estímulo e ajuda para o desenvolvimento independente dos alunos. O professor estabelece objetivos sociais e pedagógicos, seleciona e organiza os conteúdos, escolhe métodos, organiza a classe. Entretanto, essas ações docentes devem orientar os alunos para que respondam a elas como sujeitos ativos e independentes. A autoridade deve fecundar a relação educativa e não cerceá-la. (LIBÂNEO, 1994, p. 251).

Além de todas essas funções do trabalho docente, o professor ainda precisa estar preparado para a inclusão de alunos com deficiência, uma vez que as necessidades de aprendizagem dessas crianças são diferentes. Mas como fazer isso?

Figura 1 - Nomenclaturas sobre a inclusão de alunos com deficiência



Fonte: Produzido pelos autores

Desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988) o direito à educação é uma garantia de todos e um dever do Estado. Naquele momento as escolas se tornam obrigadas a integrar os alunos, garantindo-lhes acesso e permanência no ambiente escolar. Essa tarefa já não era fácil, uma vez que as adaptações físicas no ambiente escolar não eram suficientes para oferecer condições de ensino de acordo com as necessidades de cada indivíduo. Desde então, por meio de uma construção histórica de direitos, se tem realizado um movimento para repensar a educação inclusiva, alterando até mesmo as nomenclaturas; não se trata mais de um processo de apenas integrar o aluno, mas sim de incluí-lo, respeitando as diferenças com equidade e não com igualdade. No entanto, esse desafio envolve muitas questões, como recursos materiais e humanos, já que a grande maioria dos alunos ainda não desenvolveu a autonomia necessária, além é claro, da formação dos professores, das propostas políticas e pedagógicas, e do apoio e parceria das famílias.

Todo processo inclusivo é doloroso, pois exige de todos os envolvidos uma alteração significativa de rotinas pré-estabelecidas, nas ações, nos pensamentos e, sobretudo, uma quebra de paradigmas. Para quebrar paradigmas, precisamos sair da nossa zona de conforto, o que exige mais dedicação e estudo. Desse modo, podemos dizer que o trabalho realizado, embora enfrente grandes desafios, não visa apenas atender aos direitos educacionais, mas também enxergar o aluno com empatia, reconhecendo avanços em cada detalhe. Isso vai muito além de simplesmente integrar ou incluir, consideramos um ato de acolhimento. Acolher a criança, suas necessidades físicas e educacionais, e planejar situações de aprendizagem para seu desenvolvimento físico, social, intelectual e emocional é essa percepção educacional que trazemos neste relato de experiência.

Agora, pensemos em um professor que atende uma sala com estudantes heterogêneos, que apresentam dificuldades e necessidades educacionais especiais variadas. Para Mantoan (2006), os modelos educativos têm como eixo central um ensino que deve ser para todos; no entanto, é importante que esse ensino permita a inserção da criatividade, da cooperação e da liberdade, evitando, assim, a segregação e a exclusão. Sendo assim, é fundamental que o professor, ao lidar com situações como essas, tenha a clareza de que é necessário pensar “fora da caixa”, pois cada caso é único. O que funciona para um pode não funcionar para outro.

A fim de melhor ilustrar nossa argumentação, apresentamos a seguir um Relato de Experiência (RE) de um professor que atua na periferia de uma cidade no Vale do

Paraíba/SP, em uma sala de 3º ano do Ensino Fundamental com 30 estudantes, sendo que um deles diagnosticado com Transtorno do Espectro Autismo (TEA) severo, ou seja, neurodivergente. Trata-se de uma criança de 8 anos de idade, não oralizada e com grau leve de deficiência intelectual.

## RELATO DE EXPERIÊNCIA

A criança, no contraturno, é acompanhada por uma Terapeuta Ocupacional (TO), que realiza uma terapia denominada como *Applied Behavior Analysis* (ABA<sup>6</sup>) ou em português Análise do Comportamento Aplicada, em uma clínica. Além do ABA, a TO desenvolve diversas atividades complementares com o objetivo de “contribuir para a melhoria da qualidade de vida, seja no ambiente escolar ou no ambiente familiar, auxiliando no diagnóstico construindo intervenções voltadas para as especificidades do sujeito” (MAPURUNGA, 2021, p. 4), de maneira que a pessoa com TEA alcance ou se aproxime da autônoma.

Na escola, no início do semestre letivo, embora a criança recebesse o atendimento da Terapeuta Ocupacional (TO), que o acompanhava desde a Educação Infantil e nas terapias do contraturno escolar (custeadas pelo plano de saúde particular), ela não conseguia permanecer por muito tempo dentro da sala de aula. Muitas vezes chorava, se agitava, se angustiava ou como costumam dizer os profissionais da saúde, se desorganizava ou desregulava o comportamento.

Essa criança apresentava, *a priori*, os sintomas específicos do TEA, que incluíam interação social prejudicada, padrões repetitivos e estereotipados além de padrões restritos de linguagem verbal e não verbal. A compreensão da rotina, do comportamento e das características do estudante foi de extrema importância para o professor da sala comum. Ressaltamos a relevância da busca por uma compreensão precisa do transtorno do aluno, de suas características, necessidades e possibilidades. O “achismo” antiprofissional, fundamentado em um conhecimento popular e superficial sobre uma ou outra deficiência pode culminar em consequências devastadoras para uma pessoa em formação.

---

<sup>6</sup>A terapia ABA, no autismo, foca em promover o ensino de novas habilidades e ajudar a lidar com comportamentos desafiadores que podem ser tanto comportamentos de crises quanto aqueles que colocam em risco a integridade física, como agressão e auto agressão, de modo a promover uma melhor qualidade de vida para a pessoa. Para saber mais, acesse: <https://genialcare.com.br/blog/terapia-aba-autismo/>.

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si como o que sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais (FREIRE, 2005, p.56).

Dispondo de toda informação necessária, a postura inicial do professor foi a de deixá-lo à vontade, sem exigir longos momentos de permanência dentro da sala de aula ou a execução de qualquer outra atividade proposta. Naturalmente, sempre com a preocupação e intencionalidade de se estabelecer uma rotina pedagógica e uma comunicação mais estreita com a criança, mesmo que partindo de comunicação não verbal.

Além da adaptação quanto à permanência em sala de aula, outro desafio para o professor foi reconhecer as formas de aprendizagem que faziam sentido para o aluno, identificando quais atividades apresentavam possibilidades de construção de conhecimento, respeitando as necessidades educacionais. A esse respeito, Mantoan (2006, p. 66) afirma que “o argumento mais frequente dos professores que resistem à inclusão é não estarem (ou não terem sido) preparados para esse trabalho”. No caso deste relato, não houve, de forma alguma, a postura de resistência, mas sim de pró-atividade. O fato é que não estamos e não fomos, preparados para todos os desafios que a inclusão impõe, o que deveria ser garantido pela formação continuada, possibilitando ao professor o estudo teórico-metodológico, a reflexão sobre a prática, novas possibilidades didáticas e um processo de inclusão consciente, crítico e responsável.

Trabalhando autonomamente por uma pedagogia da diferença, como denomina Mantoan (2006), planejada para o acolhimento das diferenças, o professor da turma elaborou um trabalho em sala de aula para que todos alunos pudessem contribuir com a integração do aluno novo. Foi de suma importância fazer com que todos se sentissem confortáveis, tanto o aluno com deficiência, quanto os demais alunos da sala. Para isso, foram utilizados materiais, objetos e temas de interesse do estudante em questão.

Todas as atividades eram pensadas não apenas para cumprir o direito à inclusão, mas também para promover o acolhimento. Acreditamos que o acolher transcende o simples integrar, incluir ou o adaptar uma atividade pedagógica; as atividades eram planejadas respeitando as necessidades e dificuldades, mas objetivando o avanço na

aprendizagem, que, em momento algum, foi considerado como impossível por esse docente.

Acreditamos que todo esse trabalho realizado no processo de inclusão da criança é único, devendo ser respeitadas as singularidades do indivíduo. Dentre as atividades preparatórias, mesmo para o professor de sala comum, visando uma evolução constante e contínua no desenvolvimento do aluno autista, se fez necessário a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI), no qual se detalham todas as informações sobre o aluno. A partir daí, se elaboram estratégias pedagógicas assertivas, sempre atendendo às dificuldades e habilidades do aluno com deficiência ou síndrome.

Quando o professor percebia que o aluno estava cansado ou agitado, o foco era mudado e um novo desafio era lançado. A criança tinha a liberdade de transitar por toda a sala quando quisesse. Nas atividades em grupo, as outras crianças o convidavam a participar e a se sentar com elas.

Em todos os momentos de realização das atividades, fossem elas individuais ou em grupo, o professor nunca deixou de se sentar ao lado da criança, de chamá-la pelo nome, de dar atenção, de orientar e de realizar a atividade junto com ela. Com o passar do tempo, um vínculo foi estabelecido: o aluno passou a permanecer mais tempo dentro da sala de aula, se mostrava mais receptivo às atividades e demonstrava pertencer àquele lugar.

E num certo dia, durante a saída para o recreio, o aluno foi até o professor, segurou sua mão e o levou até o local onde estava habituado a comer seu lanche. Foi algo totalmente inesperado, pois esse tipo de contato ele não mantinha com ninguém na escola. Além de surpreendente, foi emocionante e significativo para o professor, para a TO, que eram os que mais tinham proximidade com a criança.

A pessoa com TEA ou neurodivergente apresenta padrões diferentes de processos cognitivos, ou seja, reage e se comporta de maneira distinta em relação aos estímulos externos. É relevante compreender que todo ser humano possui sua forma singular e subjetiva de ser e interpretar; assim, somos todos essencialmente diferentes. Todavia, existe um ideal social de padrão cognitivo, e a pessoa que se difere de forma exacerbada é compreendida pela neurodiversidade. Sendo imprescindível conhecer as características diagnósticas para compreender o funcionamento do raciocínio (FARIA et al, 2018). Justamente por compreender e se relacionar de forma peculiar, as relações sociais são um desafio para muitas pessoas com TEA, devido a razões como déficit de

comportamento não verbal, falta de reciprocidade emocional e social, e dificuldade em desenvolver e manter relacionamentos.

Evidenciamos, ao final deste relato, a percepção deste docente ao reconhecer o avanço da criança nas relações interpessoais, especialmente em relação a ele, como um exemplo de acolhimento, no qual valorizou e reconheceu o desenvolvimento da competência socioemocional do seu aluno.

## **METODOLOGIA**

Por meio do relato de experiência de um professor da rede pública municipal do interior de São Paulo, que é um dos autores deste artigo, abordamos seu trabalho prático em sala de aula e a inclusão de uma criança com deficiência, buscamos relacionar científica e teoricamente as ideias de autores renomados na área da educação, a fim de possibilitar a troca significativa de experiências e uma reflexão sobre a prática, o que potencializa um fazer docente consciente e pró-ativo. Embora pouco utilizado e até reconhecido no campo científico, o Relato de Experiência oferece uma forma de leitura da realidade vivenciada, neste caso por um profissional da educação, por meio da abordagem qualitativa. Visamos apreender a significação e refletir sobre a prática do docente, considerando os preceitos socioculturais.

A comunidade escolar em questão está localizada em uma região periférica de um município no Vale do Paraíba. Cabe ressaltar que as turmas são compostas por até 30 alunos e aquelas que possuem alunos com deficiência contam com profissionais de apoio que auxiliam essas crianças no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas e físicas. No que diz respeito aos recursos e equipamentos disponibilizados ao professor para o desenvolvimento de suas aulas, a escola conta com uma infinidade de recursos materiais que podem proporcionar uma grande variedade nas aulas oferecidas às crianças.

Nossa escolha pelo gênero textual Relato de Experiência se deu pelo fato de ele possibilitar o compartilhamento de um registro prático do exercício diário da docência, o que, normalmente, fica restrito ao campo científico e ao meio acadêmico.

Ao considerar o RE como expressão escrita de vivências, capaz de contribuir na produção de conhecimentos das mais variadas temáticas, é reconhecida a importância de discussão sobre o conhecimento. O conhecimento humano está interligado ao saber escolarizado e às



aprendizagens advindas das experiências socioculturais (MUSSI, 2021, p. 63).

É importante ressaltar que esse tipo de relato não se encerra em uma mera exposição de acontecimentos. Embora o texto retratado nele seja mais subjetivo e, por esse motivo, ainda não esteja tão presente no meio acadêmico, o relato deve ser, antes de tudo, um recurso guiado por um método, com uma sequência ordenada de narrativas, incluindo fundamentação teórica, discussões e conclusão, com clareza de escrita e qualidade (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021; FERREIRA, 2017), como o leitor observará neste trabalho.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Neste relato, trouxemos a experiência do professor em relação à interação estabelecida entre ele e o aluno com deficiência, o planejamento e percurso trilhado até a experiência exitosa descrita. Buscamos salientar as relações envolvidas nesse processo, como a formação docente, as conquistas, o repensar e as dificuldades da inclusão. Muitos são os obstáculos para o desenvolvimento de um trabalho que realmente acolha os alunos com deficiência, proporcionando situações de aprendizagem que favoreçam suas possibilidades de aprendizado, autonomia e inclusão social, familiar, escolar e, futuramente, no mercado de trabalho. Isso representa um verdadeiro desafio ao professor.

A narrativa dessa relação construída pelo professor e pelo aluno transcende a simples construção de conhecimento disciplinar, extrapola os processos cognitivos e estabelece um vínculo que possibilita uma verdadeira interação social. Essa conexão, ainda que não verbal, ocorreu dentro do campo da significação, deixando marcas para ambos por toda a vida. Compreendemos que esse é o verdadeiro propósito da inclusão, que contraria muitas das cobranças impostas ao trabalho docente, relacionadas à aprendizagem de conteúdos e conceitos teóricos. Isso inclui as provas externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que não leva em consideração as limitações dos alunos com deficiência, impondo uma mesma avaliação para todos, com intuito de aferir tanto a aprendizagem do aluno, quanto a capacidade pedagógica dos professores.

Os subterfúgios teóricos que distorcem propositadamente o conceito de inclusão, condicionando-a à capacidade intelectual, social, e cultural dos alunos para atender às expectativas e exigências da escola, precisam cair por

terra com urgência. Porque sabemos que podemos refazer a educação escolar segundo novos paradigmas e preceitos, novas ferramentas e tecnologias educacionais (MANTOAN, 2006, p. 68).

A trilha do repensar a inclusão ainda tem um longo percurso, mas, aos poucos, estamos quebrando paradigmas, superando o tradicional e elaborando um novo olhar para o processo de ensino-aprendizagem-digital-inclusivo, de modo que a inclusão do “**diferente**” não seja uma necessidade, mas sim uma realidade “**normal**”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre a própria prática e o registro proporcionam tanto ao autor quanto ao leitor a possibilidade de repensar suas futuras ações pedagógicas e interferir nesse processo, assim como reconhecer as propostas políticas e formativas que culminam em determinados resultados.

Evidenciamos muitos pontos positivos sobre a prática do docente, como o planejamento, o desenvolvimento da proposta de inclusão, e a consideração de como os demais alunos podem contribuir e aprender a ter empatia. A sensibilidade em perceber o simples fato do aluno segurar sua mão e compartilhar o momento da refeição é uma enorme conquista para ambos nesse processo de socialização e inclusão social do aluno com deficiência. Além disso, é importante destacar a humildade pedagógica em reconhecer as dificuldades e fragilidades formativas, pois é justamente nesse processo reflexivo que podemos repensar a prática pedagógica inclusiva.

Ressaltamos, por fim, a importância da formação continuada dos docentes, com estudos sobre conceitos teórico-metodológicos, didática, compartilhamento e reflexão coletiva sobre a prática inclusiva. Isso é, sem dúvida, fundamental para que o trabalho pedagógico não seja desenvolvido apenas pela intuição do docente, mas por um profissional consciente e capacitado para uma educação inclusiva de qualidade.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 24 jul. 2024.
- FARIA, K. T.; TEIXEIRA, M. C. T. V.; CARREIRO, L. R. R.; AMOROSO, V.; PAULA, C. S. de. Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo. **Revista Educação Especial**, /S. l., v. 31, n. 61, p. 353–370, 2018. DOI: 10.5902/1984686X28701. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28701>. Acesso em: 02 jul. 2024.

- FERREIRA, E. C. A. Escrita na universidade: apontamentos sobre o gênero relato. **IV Simpósio Nacional de Linguagens e Gêneros Textuais - SIN@LGE**, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/27334>. Acesso em: 15 jun 2024.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. - 17 ed. - Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor. – São Paulo: Cortez, 1994.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**- O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Editora Moderna, 2006.
- MAPURUNGA, B. A. (*et al*). A atuação do terapeuta ocupacional na reabilitação de pessoas com autismo. **Revista de Casos e Consultoria**, V. 12, N. 1, e26291, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/casoseconsultoria/article/view/26291/14781>. Acesso em: 25 maio 2024
- MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 20 maio 2024.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: Primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.