Artigo recebido em 04 de junho de 2025.
Aceito para publicação em 11 de novembro de 2025.
https://doi.org/10.54397/rcfaminas.v20i2.992

Emoções e relações escolares de adolescentes com TEA não verbais.

Emotions and school relationships of nonverbal adolescents with ASD.

Delma Donizete Silva Coli[1] e Luciana Xavier Senra[1]

[1] Universidade Católica de Petrópolis – UCP, Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil

Resumo:

As relações sociais são atributos indispensáveis ao desenvolvimento da humanidade. Esse desenvolvimento ocorre desde a primeira infância, mas é na adolescência que esse processo se amplia e se torna mais complexo devido às buscas por pares. Contudo, para adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) essa complexidade é ainda maior devido às dificuldades de interação social e de comunicação. Devido a essas dificuldades o estudo visou compreender como é feito o manejo de emoções hostis (raiva) e as condutas agressivas nas relações sociais de adolescentes com TEA - não verbais sob a ótica de professores do atendimento educacional especializado do ensino fundamental II e ensino médio em escolas de tempo integral de um município do estado do espírito santo. Trata-se de uma pesquisa transversal de natureza exploratória e abordagem qualitativa, submetida e aprovada no comitê de ética e pesquisa com seres humanos (CAAE nº 76564123.9.0000.5281), com emprego de entrevista semiestruturada e de inventários sobre interações sociais (BRIEF e TRF) com os referidos professores. Para análise dos dados foi utilizada a técnica de análise temática para o conteúdo das entrevistas e apuração dos escores conforme instruções dos instrumentos psicométricos utilizados. As entrevistas com os professores revelaram ausência de formações sobre o tema autismo e suas respectivas particularidades, a fim de desenvolver estratégias de intervenções individuais e coletivas; ausência sobretudo com o propósito manejar condutas agressivas, evitando emoções hostis de irritação e raiva para melhora das relações sociais entre os pares. Os resultados dos questionários, por sua vez, corroboraram com a revisão sistemática da literatura, a qual, além de ter evidenciado poucos estudos sobre o TEA em adolescentes não verbais, apontou que as emoções e comportamentos dos adolescentes com TEA não verbais constituem um construto neurobiológico, mas tende a apresentar benefícios quando influenciado positivamente pelas relações sociais. A pesquisa tendo alcançado os objetivos propostos, se mostrou relevante por lançar luz sobre o tema embora apresente limitações quanto ao tamanho da amostra, sugerindo a importância de pesquisas futuras.

Palavras-chave: Adolescência; Transtorno do espectro autista; Inclusão escolar; Relações sociais.

Abstract:

Social relationships are indispensable to the development of humanity. This development takes place from early childhood, but it is in adolescence that this process expands and becomes more complex due to the search for peers. However, for adolescents with Autism Spectrum Disorder (ASD), this complexity is even greater due to difficulties in social interaction and communication. Due to these difficulties, the study aimed to understand how hostile emotions (anger) and aggressive behavior are managed in the social relationships of adolescents with ASD — nonverbal from the perspective of teachers of specialized educational care in primary and secondary schools in full-time schools in a municipality in the state of Espírito Santo. This is a cross-sectional study of an exploratory nature and qualitative approach, submitted to and approved by the human research ethics committee (CAAE no. 76564123.9.0000.5281), using semi-structured interviews and inventories on social interactions (BRIEF and TRF) with these teachers. The thematic analysis technique was used to analyze the content of the interviews and calculate the scores according to the instructions of the psychometric instruments used. The interviews with the teachers revealed a lack of training on the subject of autism and its particularities in order to develop individual and collective intervention strategies; a lack, above all, aimed at managing aggressive behavior and avoiding hostile emotions of irritation and anger in order to improve social relations between peers. The results of the questionnaires, in turn, corroborated the systematic literature review, which, in addition to showing few studies

on ASD in non-verbal adolescents, pointed out that the emotions and behaviors of adolescents with nonverbal ASD are neurobiological constructs but tend to show benefits when positively influenced by social relationships. Having achieved the proposed objectives, the study proved relevant for shedding light on the subject, although it has limitations in terms of sample size, suggesting the importance of future research.

***Keywords**: Adolescence; Autism spectrum disorder; School inclusion; Social relationships.*

1. **Introdução**

A pesquisa tem como tema o manejo de emoções hostis (raiva) e de condutas agressivas nas relações sociais de adolescentes com Transtornos do Espectro Autista (TEA) não verbais, por parte dos professores do Atendimento Educacional Especializado do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio das escolas estaduais, abrangentes ao tempo integral do município de Cachoeiro de Itapemirim – ES.

Para adentrar nas relações sociais no contexto, far-se-á necessário o conhecimento deste transtorno e seus referidos sintomas. De acordo com *American Psychiatric Association* (APA, 2014) o Transtorno do Espectro Autista – TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento, que compromete de forma significativa o processo de percepção, linguagem e cognição social.

No que tange à linguagem, considerando-a como a ponte entre o indivíduo e o mundo que está ao seu redor, Vigotski (2009) reforça a importância dela como instrumento de mediação social, sendo seu desenvolvimento fundamental para a interação com o meio. Em consenso com essa concepção, Montenegro *et al*. (2023) ressaltam que, na ausência da fala, a comunicação alternativa deve ser compreendida e utilizada adequadamente por todos os envolvidos na interação social, em quaisquer momentos do curso de vida e, especialmente, no período escolar.

A transição escolar entre o Ensino Fundamental I e II representa um desafio significativo para adolescentes com TEA, especialmente pela exigência crescente de autonomia, associada a mudanças típicas da puberdade. Esse processo afeta diretamente a cognição e as relações sociais desses adolescentes (OZONOFF, 2020). A compreensão dessa fase exige a parceria entre escola e família. No entanto, o esgotamento enfrentado pelas famílias, em virtude do longo processo de cuidados, pode gerar isolamento e limitações no convívio social (ANDRADE & OLIVEIRA, 2022; ROCHA *et al*., 2021).

As dificuldades de interação social também são percebidas por profissionais de educação, tais como professores e recursistas especializados. De acordo com Rocha; Ferreira-Vasques e Lamônica (2021), as características de alunos com TEA estão relacionadas à socialização, comunicação, comportamento e aprendizagem, e outros profissionais acrescentam

comportamentos agressivos e irritadiços, déficits de atenção e de concentração, além da especificidade de dificuldade em coordenação motora fina.

Rocha *et al.* (2018) em pesquisa com professores e profissionais da saúde realizada no interior de São Paulo, em uma instituição filantrópica que trabalham no processo de intervenção de crianças/ adolescentes com TEA, divergem sobre a percepção da agressividade desse público. Os profissionais da saúde relatam que a agressividade pode estar ligada ao processo de intervenção, enquanto os profissionais da educação referem-se que a agressividade está envolvida na dificuldade de comunicação expressiva.

O presente cenário remete ao tema da inclusão de crianças com TEA, pois embora a inclusão esteja presente (pelo menos como proposta), a educação ainda caminha de forma sensível nos processos de intervenção para melhores resultados, considerando suas limitações nos diversos contextos, bem como que cada indivíduo apresenta comprometimentos no processo da educação especial. Andrade e Oliveira (2022) mencionam, embora a interação e a inclusão de crianças com TEA no meio social seja algo complexo e lento, que é fundamental à essas crianças a inclusão, principalmente no contexto escolar com o apoio da família e a compreensão da sociedade.

Condizente com a vasta dificuldade no processo de comunicação, na relação social entre professores e alunos com TEA é importante o conhecimento do docente sobre o hiperfoco de seu aluno para que ele possa adaptar as atividades de acordo com o interesse desse aluno. Essa dinâmica acontece com a parceria entre a educação, família e profissionais de saúde que o acompanham. Da mesma maneira, cabe à escola e aos seus professores compartilharem com a família as estratégias de comunicação estabelecidas com o aluno TEA no ambiente escolar, fazendo com que esse instrumento seja consolidado e aperfeiçoado enquanto se fizer necessário (LOUREIRO, 2023).

Frente ao breve panorama sobre o tema proposto, cabe frisar que tais fatores de estabelecimento comunicativo propiciam o desenvolvimento de interação social. A este respeito Del Prette e Del Prette (2013; 2017) apontam que a competência social é um indicador importante de ajustamento psicossocial e de desenvolvimento. Porém, um repertório social incomum pode constituir um sintoma ou problemas psicológicos.

A pesquisa visou compreender como é feito o manejo das emoções hostis (raiva) e das condutas agressivas de adolescentes com TEA não verbais, por parte professores do Atendimento Educacional Especializado de escolas públicas. Especificamente pretendeu: (a) analisar como ocorrem as relações sociais de adolescentes com TEA não verbais no âmbito escolar de ensino integral; (b) levantar as formas de manejo de emoções hostis (raiva) e condutas

agressivas empregadas por professores junto aos adolescentes com TEA não verbais; e, (c) conhecer as perspectivas e percepções dos professores sobre os adolescentes com TEA não verbais no âmbito das relações sociais inerentes ao contexto escolar.

2. **Materiais e Métodos**

Trata-se de uma pesquisa empírica transversal de natureza exploratória e abordagem qualitativa. Como estratégia de coleta de dados, foi empregada uma entrevista semiestruturada, a qual foi avaliada por meio da técnica da análise temática. De acordo com Souza (2019) "a análise temática é um método de análise qualitativa de dados para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir de dados qualitativos"

2.1 Participantes

Quatro professores da Rede Pública Estadual, em regime de ensino integral, especializados no Atendimento Educacional Especializados (AEE), foram selecionados para a pesquisa, realizada em um município de pequeno porte, Cachoeiro de Itapemirim, no estado do Espírito Santo. A amostra foi de conveniência e os critérios de inclusão englobaram professores que trabalham no AEE com alunos com TEA não verbais. Foram excluídos da pesquisa os profissionais do ensino regular e aqueles do ensino especializado que não possuíam adolescentes com TEA não verbais.

2.2 Instrumentos

O protocolo de instrumentos envolveu um questionário de caracterização sociodemográfica; uma entrevista semiestruturada contendo questões abertas com roteiro elaborado a partir do referencial teórico da Cognição Social e sobre TEA. Essa entrevista foi gravada na versão áudio para transcrição e submissão à análise. Além da entrevista, foram utilizados os seguintes instrumentos:

I) Breve Inventário das Funções Executivas, 2° edição (BRIEF 2) para professores. Esse instrumento é traduzido e adaptado do *Behavior Rating Inventory of Executive Functions,* o qual é utilizado para avaliar as funções executivas de crianças e adolescentes de 5 a 18 anos, nos âmbitos domésticos e escolares. Para a presente proposta de pesquisa, será empregada a versão professor.

O BRIEF 2 apresenta uma versão traduzida e adaptada por Carim; Miranda e Bueno (2012), o inventário é composto por 63 itens que se agrupam em 8 escalas em índices de Regulação Comportamental (1 – Inibição; 2 – Alternância; 3 – Controle Emocional),

Metacognitivo (4 – Inicialização; 5 – Memória de Trabalho; 6 – Planejamento e Organização; 7 – Organização de Materiais e 8 – Monitorização). Sua forma de correção se apresenta por meio da pontuação conforme a escala de Likert de 0 a 2 pontos com as respostas "Nunca – N (0)", "Algumas vezes – A (1)" ou "Frequentemente – F (2)". Os escores dos questionários são expressos em escores padrão e ranks de percentis. Todas as medidas do BRIEF 2 são convertidas em escore T, permitindo comparar os resultados do sujeito em relação ao grupo normativo.

II) Inventário de Comportamentos para Crianças e Adolescentes de 6 a 18 anos – formulário para professores (TRF). Esse inventário faz parte de um dos três instrumentos do sistema de Avaliação de Base Empírica de Achenbach (ASEBA) para crianças e adolescentes com o objetivo de avaliar problemas emocionais e/ou comportamentais. O instrumento é composto 113 questões, essas, divididas em duas partes, sendo uma para competência social e funcionamento adaptativo, fornecendo pontuações para o desempenho da criança em diferentes disciplinas, dedicação do aluno ao trabalho, adequação do comportamento na escola, sua capacidade de aprender e seu estado de humor atual, enquanto a outra, relativa aos problemas de comportamento, composta por 118 itens, mensurados pela escala Likert - de 0 a 2 pontos. Após a soma, os resultados brutos verificam-se o escore T, determinando o grau de desvio de normalidade, categorização como clínicas, limítrofes ou não clínicas. As informações e as tabelas de comparação estão disponibilizadas no Software da ABESA, para acesso e análise dos dados (http://www.aseba.org).

2.3 Procedimentos

A pesquisa foi apresentada aos participantes por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os quais o assinaram declarando ciência das informações sobre voluntariado, sigilo, e anonimato das respostas. Os dados foram coletados junto aos professores de AEE, sobre os alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio com TEA não verbais, de forma presencial e individualizada, através de um agendamento prévio, preferencialmente em seus locais de trabalho.

2.4 Aspectos éticos

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos, CAAE nº 76564123.9.0000.5281. Ressalta-se que os cuidados éticos se fundamentam na Resolução n° 510, de 07 de abril de 2016 e na Resolução n° 466, de 12 de dezembro de 2012, as quais sinalizam que os participantes devam ser informados sobre: (a)

importância do sigilo de suas identidades e privacidade para emitirem quaisquer respostas; (b) o caráter voluntário de suas colaborações, o direito de interromperem suas participações a qualquer momento; e (c) os riscos mínimos inerentes ao estudo tais como aqueles dos seus cotidianos, visto que responderão aos instrumentos da pesquisa nos seus respectivos locais de trabalho.

2.5 Análise de dados

Os dados apurados das entrevistas semiestruturadas foram analisados por meio da técnica de análise temática (CRESWELL; CRESWELL, 2021). Os temas foram elencados após leitura flutuante das respostas transcritas e submetidos à análise à luz do referencial teórico sobre TEA, Cognição Social (especialmente relativa aos conceitos de emoções, percepção social, alteração de pensamento e habilidades sociais) e Neuropsicologia (funcionamento executivo, memória, controle inibitório, problemas de atenção e comportamentos externalizantes e internalizantes).

Os dados obtidos dos instrumentos BRIEF e TRF foram analisados segundo os critérios indicados nas instruções de apuração de cada um. Sendo o BRIEF interpretado por meio de escores padrão e *rankings* de percentis; e o TRF por meio de dados brutos e escore T, para obter a interpretação face ao grupo de referência. No presente estudo, esses dados ilustraram descritiva e objetivamente tema pesquisado, bem como serviram de critério de comparação qualitativa com elementos oriundos das entrevistas.

3. **Resultados**

Os resultados são apresentados em duas dimensões: análise temática das entrevistas com professores do AEE; e a interpretação qualitativa dos instrumentos respondidos por esse público.

A análise temática foi realizada a partir de uma leitura flutuante para categorização dos temas referentes ao problema de pesquisa, dos objetivos elencados para o estudo. Por meio dessa estratégia foram depurados oito temas a saber: (1) despertar para o trabalho no AEE; (2) desafios no trabalho com AEE; (3) trabalho do docente na sala regular com TEA não verbal; (4) desafios do AEE com TEA não verbais; (5) desafios para adolescentes TEA não verbais; (6) relações sociais dentro da escola adolescentes típicos e atípicos; (7) sugestões para trabalhar habilidades sociais dentro da escola; (8) ações em situações conflituosas. Para ilustrar a categorização temática por respondentes da pesquisa, identificados sob as indicações P1, P2,

P3 e P4, os temas são apresentados com ilustrações de quadros com registro dos principais indicadores de conteúdos que os caracterizam.

O tema 1 - Despertar pelo trabalho do AEE foi constituído por meio da combinação do assunto do roteiro de entrevista (Pergunta 1: Em sua trajetória profissional, como foi o despertar pelo trabalho no AEE?) e dos objetivos específicos do estudo. Com isso, foram apurados os subtemas: interesse pessoal; sensibilidade aos estereótipos atribuídos ao aluno com TEA; humanização da atuação, igualmente. O tema 2 (Pergunta 2: E quais foram os maiores desafios encontrados até hoje?) com a apuração dos subtemas resistência e negação da família ao diagnóstico; ausência de conhecimento de direitos e redes de apoio para garantia destes direitos; apoio familiar, apoiando as potencialidades dos adolescentes com TEA; e psicoeducação com os alunos. No tema 3 (Pergunta 3: Como você observa o trabalho do docente na sala regular em relação ao aluno quanto ao não verbal?). Com os subtemas trabalho interdisciplinar; formação sobre o tema e estratégias de intervenção; formação sobre recursos para adaptar material, trabalho interdisciplinar; estratégia de comunicação alternativa. O tema 4 (Pergunta 4: Qual o maior desafio que você identifica no seu trabalho com os alunos com TEA não verbais?) com os subtemas incompreensão e persistência; comunicação intuitiva; ampliação das relações conhecendo as potencialidades; busca por conhecimento; como pode ser observado no quadro 1.

Os temas 5, 6, 7 e 8 foram elencados tomando como referência as perguntas: (Pergunta 5: Qual seria o maior desafio para o adolescente autista não verbal no ambiente escolar?), para os quais foram enumerados os subtemas: falta de empatia, dificuldade de compreensão da criança/adolescente, desconforto; reciprocidade social, compreensão; percepção social, linguagem corporal; (Pergunta 6: Como você observa as relações sociais dentro da escola entre os adolescentes típicos e atípicos?) com os subtemas: psicoeducação com os alunos sobre o TEA; preconceito, psicoeducação; empatia; inclusão; (Pergunta 7: Qual seria a sua sugestão para o trabalho de habilidades sociais dentro do ambiente escolar? visualizando melhor essa relação.) com os subtemas: atividades em grupo; psicoeducação sobre o tema; trabalho regional sobre o tema e intervenção no TEA; psicoeducação com alunos e formação de professores sobre o tema; (Pergunta 8: E quando ocorre uma situação de conflito, uma expressão de raiva, uma crise, o que você faz?) com os subtemas: estratégias autorregulatórias; observar antecedentes desencadeadores e redirecionar a atenção; intervenção por regulação emocional; informações familiares sobre estratégias autorregulatórias. Esses temas também podem ser observados no quadro 1, seguidos de conteúdos que os ilustram.

Quadro 1 – Temas e conteúdos por participantes.

Participantes	Temas, subtemas e conteúdos ilustrativos			
	1 - Despertar pelo trabalho no AEE	**2 - Desafios no trabalho com AEE**	**3 - Trabalho do docente na sala regular com TEA não verbal.**	**4 - Desafios do AEE com TEA não verbais**
P1	**interesse pessoal** (“tenho uma filha especial”).	**resistência e negação da família ao diagnóstico.** (“pais que às vezes não aceitam”).	**trabalho interdisciplinar** (“magnífico, conjunto com os professores, damos assistência, orientando”).	**incompreensão e persistência** (“não entender o que o aluno quer dizer”).
P2	**necessidade empregatícia** (oportunidade)	**ausência de conhecimento de direitos e redes de apoio para garantia de direitos** (“insegurança, lidar/relação com a família, família não aceita o problema, família sem informação e sem garantia de direitos, dificuldade no trabalho da escola”).	**formação sobre o tema e estratégias de intervenção** (“Domínio e conhecimento para saber lidar e ver suas necessidades; Analisar, Tempo; Dedicação; Atenção maior”).	**comunicação intuitiva** (“Comunicação, insegurança, descobrir os meios”).
P3	**sensibilidade aos estereótipos atribuídos aos alunos com TEA** (“aquele menino é preguiçoso; desatento reconheci; identifiquei; olhar mais sensível; sentimento”)	**apoio familiar mostrando as potencialidades dos adolescentes com TEA**. (“conversar com a família; ajudamos enquanto escola, a família a reconhecer aquela criança; foi vendo menina era capaz”).	**formação sobre recursos para adaptar material, trabalho interdisciplinar** (“ensino fundamental funciona. há essa preocupação, dificuldade, O ensino médio, não há essa inclusão; demanda muito; grande, cobrança não é questão do professor, é questão da rede. professor com um olhar diferenciado, família que lute, socializar ok, capacidade de aprender”)	**ampliação das relações conhecendo as potencialidades** (“conhecer o aluno, observar as potencialidades, trabalho contínuo; ajudar os outros professores; comunicação com a família”).

P4	**humanização da atuação** (“muda o seu jeito de ver a vida, muda o seu jeito de pensar; ver o lado humano”).	**psicoeducação com os alunos** (“aceitação dos alunos; exclusão; maior dificuldade inclusão do aluno”).	**estratégia de comunicação alternativa** (“professores se dedicam, vê algum potencial; pode se comunicar de outras formas”).	**busca por conhecimento?** (“compreensão, cada aluno se comunica de uma maneira; conhecer pra você compreender”).

Fonte: a autora.

Quadro 2 – Temas e conteúdos por participantes

Participantes	**Temas, subtemas e conteúdos ilustrativos**			
	5 - Desafios para o adolescente TEA não verbal	**6 - Relações sociais dentro da escola adolescentes típicos x atípicos.**	**7 -Sugestões para trabalhar HS dentro da escola.**	**8 - Situações de conflitos expressão de raiva ou crise. Ações.**
P1	**falta de empatia, dificuldade de compreensão da cr/ads/ desconforto.** (“**emoção de raiva.** o entendimento das outras pessoas, aceitação, empatia, raiva, desconforto, mal interpretado”).	**psicoeducação com os alunos sobre o TEA**. (“trabalho, conversa com os alunos, conscientização sobre TEA, e como o TEA vê o mundo, forma para chegar até a criança. Os adolescentes TEA precisam ser compreendidos e respeitados”)	**atividades em grupo** (“colocam em grupo”).	**estratégias autorregulatórias** (“Necessidade de respirar”)
P2	**reciprocidade social, compreensão**	**preconceito, psicoeducação**	**psicoeducação sobre o tema** (“comunicação, diálogo, desrespeito ao próximo,	**observar antecedentes desencadeadores**

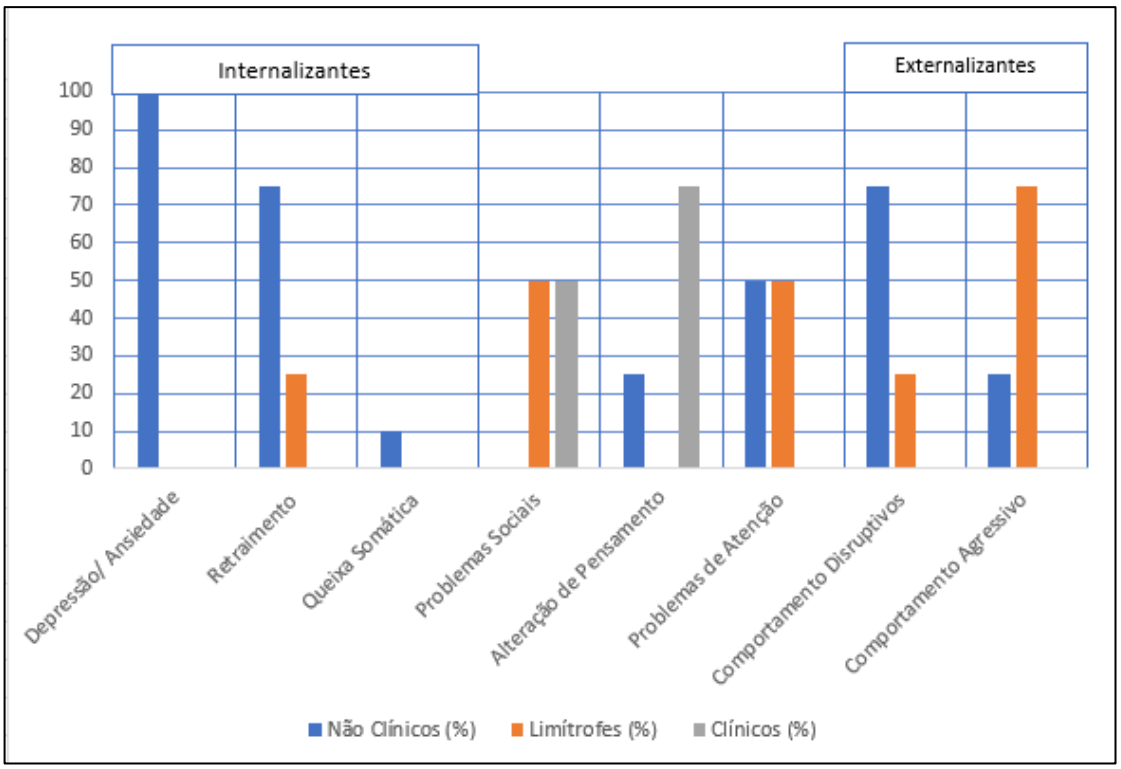
	(“aceitação dos outros, compreensão, querem se comunicar mais não sabem se expressar, dificuldade na comunicação”).	(“dificuldade, preconceito, alguns aceitam”)	manifestar, explanar mais a área de inclusão, não é bem aceito por todos, consciência maior das pessoas”).	**e redirecionar a atenção** (“conhecer, saber o que dispara a crise, conseguir dominar, acalmar, tirar daquele ambiente, tentar dialogar, passar segurança”)
P3	**percepção social, linguagem corporal** (“ser compreendido; é no comportamento movimentos acelerados”).	**empatia** (“preconceito; carinho, há uma empatia”).	**trabalho regional sobre o tema e intervenção no TEA** (“rede mesmo teria que ser mudado. tema pra ser trabalhado por muitos e muitos anos’).	**intervenção por regulação emocional** (“acalmar; respiração; família já sinalizou; nível mais baixo, o tom de voz, cursos”).
P4	**falta de empatia** (“falta compreendê-lo”).	**inclusão** ("rejeitados", a maioria. Não inclui")	**psicoeducação com alunos e formação de professores sobre o tema** (“mostrar potencial dos nossos alunos, conversa; discriminação com a sala do AEE; informação: alunos e professores sobre tipos de deficiências na escola; professores do AEE com medo da exclusão, trabalho com professores e com os alunos para verificar tipo de atividades”).	**informações familiares sobre estratégias autorregulatórias** (“métodos cria com o aluno seguindo os comandos que a família passa, pede que a família busque quando não conseguem”).

Fonte: A autora.

Após realização das entrevistas foram aplicados os instrumentos junto aos respondentes; sendo estes o Inventário de Comportamento para Crianças e Adolescentes (CBCL entre 6-18 anos), no Formulário para professores (TRF/ 6-18) e o Inventário de Classificação de Comportamento de Função Executiva (BRIEF 2), versão para os professores. Destaca-se que: as explanações foram apresentadas por meio de gráficos para melhor visualização.

As medidas apresentadas foram explanadas por porcentagem (%) e escore T. Nota-se que escore T é uma das métricas padronizadas, permitindo avaliar quantos desvios o indivíduo se distanciou da média (Bertola, 2019). Quando a comparação ocorre por percentil, índices de 90 ou acima indicam problemas executivos (CARIM; MIRANDA; BUENO, 2012).

Gráfico 1 – Resultados gerais TRF.



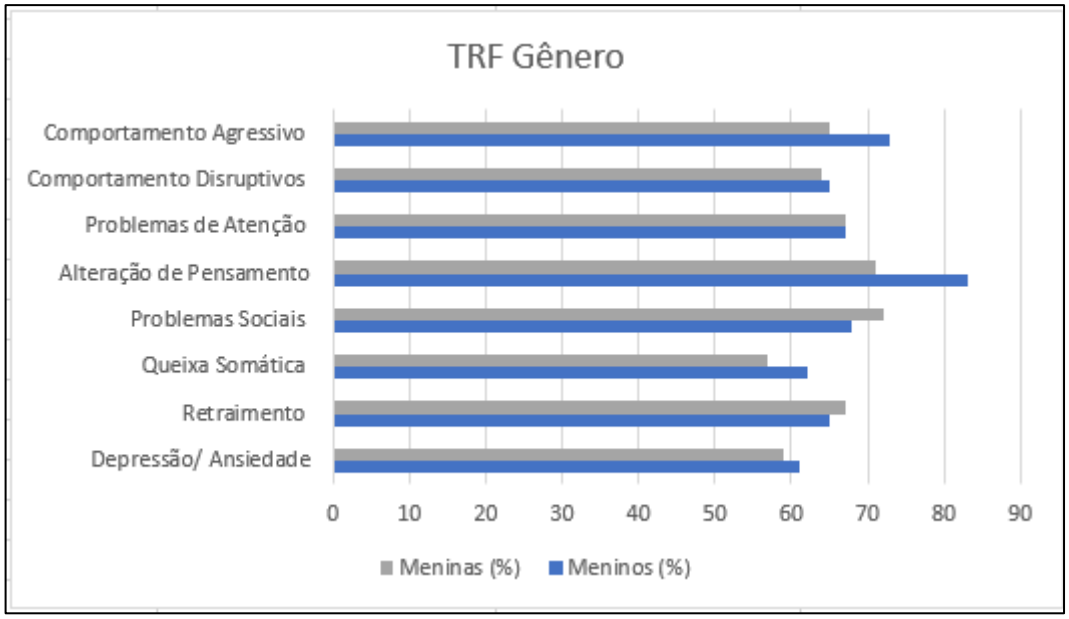
Fonte: A autora.

Segundo a percepção dos professores em uma análise geral, a maior evidência de comportamentos internalizantes foram os seguintes índices: retraimento, problemas sociais, alteração de pensamentos e problemas de atenção. E dos comportamentos externalizantes destacou-se os índices: comportamentos disruptivos e com maior evidência o índice de comportamento agressivo.

Ao ser apresentada uma análise a nível de gênero, observou-se nessa pesquisa que o gênero masculino manifesta uma tendência maior nos comportamentos externalizantes do que o gênero feminino. Embora os índices de depressão/ ansiedade e queixa somática não apresentaram resultados limítrofes e clínicos (gráfico 1 - resultados gerais TRF). Quando as informações são separadas por gênero, o estudo sugere indicadores mais propensos à ocorrência de depressão/ ansiedade, e a queixa somática é maior em meninos do que em meninas TEA não verbais no período da adolescência. Mattern, (2023) evidenciou em sua pesquisa o seguinte: meninas autistas e não autistas apresentam índices elevados de cognição social e compreensão

de causalidade, porém índices igualitários na percepção emocional. No entanto quando as meninas atípicas são comparadas com meninas típicas, os dados apontaram comportamento social e percepção social prejudicadas nas meninas com TEA (Gráfico 2 – TRF).

Gráfico 2 – Resultados gerais TRF Gênero.

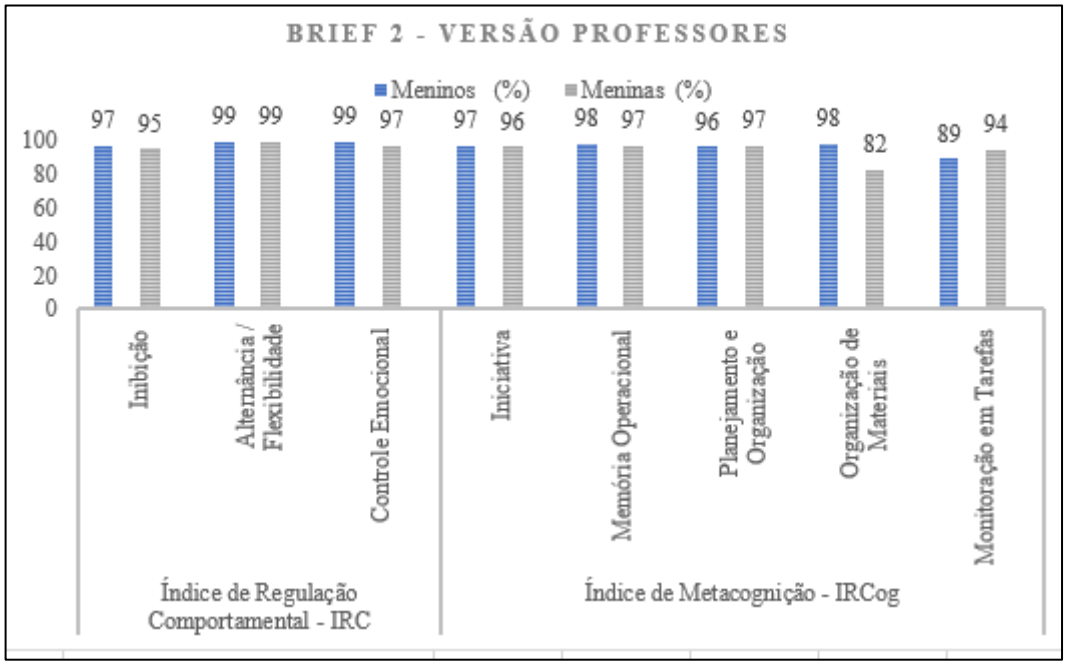


Fonte: A autora.

Quando meninas e meninos com TEA não verbal são comparados em nível cognitivo, os resultados são muito similares nos índices de regulação comportamental e se diferem em dois subgrupos dos índices de metacognição. O inventário de Classificação de Comportamento Executivo - BRIEF 2, heterorrelato dos professores apresentaram os seguintes resultados (gráfico 3).

De acordo com os dados, os professores de AEE apresentam que ambos os sexos exibem indicadores de comprometimento na memória operacional, além desse índice, meninos também têm índices clínicos em iniciativa, enquanto meninas têm índices clínicos em inibição e controle emocional. Vale ressaltar e relembrar que a inibição é a capacidade de controlar impulsos e comportamentos, gerindo o seu próprio comportamento quando necessário, de acordo com o contexto; o controle emocional é a capacidade de gerir as suas respostas emocionais; iniciativa ato de iniciar uma tarefa ou atividade; memória operacional é a capacidade de manter as informações disponíveis na memória de curto prazo, intuindo a determinação de uma tarefa (CARIM; MIRANDA; BUENO, 2012; GIOIA *et al.*, 2017).

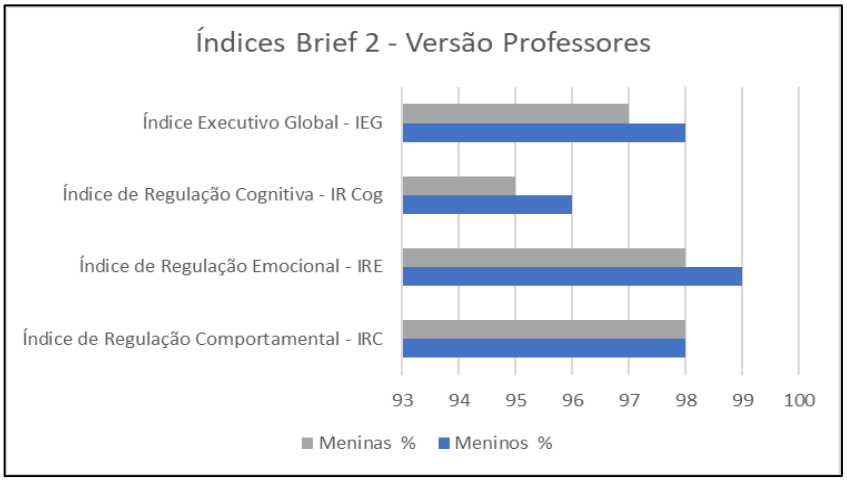
Gráfico 3 – BRIEF 2. Versão Professores - Índice de Regulação Comportamental e Índice de Metacognição.



Fonte: A autora.

Contudo, em uma análise minuciosa, mesmo os índices se apresentando como clínico em todos os gêneros, a predominância de maior pontuação sobressai para o gênero masculino (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Índices BRIEF 2 - Gênero - Versão Professores.



Fonte: A autora.

Quando os índices são comparados no geral, o índice com maior evidência clínica foi o de regulação comportamental, salientando que a regulação comportamental envolve vários outros domínios, dentre eles... a regulação emocional. Os desafios com o controle emocional previram significativamente as dificuldades de modular estados negativos em contextos sociais (FONG; IAROCCI, 2020).

4. **Discussão**

O primeiro tema apurado apresentou resultados de interesse pessoal, sensibilidade aos estereótipos atribuídos aos alunos com TEA, oportunidade de trabalho e humanização da atuação. Barbieri; Souza e Gervásio (2020), referem que as representações sociais dos professores do AEE com alunos com TEA se baseiam em suas experiências cotidianas, conhecendo as potencialidades e déficits de cada aluno. Por sua vez, Borges; Nogueira; Camargo (2024) salientam que os profissionais do AEE devem fornecer apoio para os alunos com TEA nas relações com questões sociocomunicativas, planejamento e organização de atividades como adaptação das mesmas, e até mesmo adaptação do ambiente.

Condizente aos desafios no trabalho com AEE (tema 2), um dos maiores desafios encontrados na perspectiva dos professores entrevistados foram as questões familiares, aliadas a negação do diagnóstico; ausência de informação, suporte e informações técnicas que a família apresenta para escola, a falta de informação e de conhecimentos dos direitos por parte dessas famílias dada a busca de tratamento de seus filhos, além da psicoeducação dos colegas.

As observações para o critério diagnóstico provêm da primeira infância com indicativos de atrasos de desenvolvimento, tais como motricidade e de fala, dentre outros. Cabendo ao pediatra que acompanha a criança, posteriormente a escola, pontuarem possíveis atrasos, alertando a família para uma busca mais específica (APA, 2014; MECCA; DIAS, 2017).

A psicoeducação também é apresentada no tema 6, sobre as questões das relações sociais de adolescentes típicos e atípicos. Neste tema se incluem empatia, preconceito e inclusão. No tema sete foi indicada a necessidade de se trabalhar habilidades sociais dentro da escola.

Alguns estudos (FEITOSA; SALOMÃO, 2023; MECCA; DIAS, 2017) apontam que quanto maior o comprometimento de crianças e adolescentes com TEA com concomitância a outras patologias, expressando comportamentos agressivos e extrema dificuldade de relações sociais, mais escondida e estressada fica a família devido ao medo do julgamento social, e falta de empatia com a situação.

A escola em conjunto com a família e a rede de saúde são pilares fundamentais no processo de desenvolvimento, de inclusão destas crianças e adolescentes com TEA, a parceria

desses três pilares auxilia de forma significativa o processo de inclusão escolar. O envolvimento colaborativo entre família, equipe de saúde e escola precisam ser fortalecidos para retroalimentar as demandas, buscando soluções para educação inclusiva (CABRAL; FALCKE; MARIN, 2021; MECCA; DIAS, 2017).

A escola, após a família, apresenta um papel fundamental em auxiliar os alunos no processo de inclusão através da psicoeducação com os colegas de classe, para que as relações sociais ocorram de forma saudável e harmoniosa. Yıldız e Eldeleklioğlu (2024), informam que as relações sociais e o apego aos próximos parte dentro da base familiar, se estendendo para escola.

A inclusão de alunos com TEA não deve estar restrita somente a ações de estimulação de habilidades e aprendizagem, mas sim um planejamento de inclusão social, interação e amizade entre todos os alunos, pois a ausência dessa inclusão pode desencadear comportamentos negativos nos adolescentes com TEA (ADAMS; TAYLOR; BISHOP, 2020) TEIXEIRA E AUGUSTO, 2024).

Quando pontuado sobre o trabalho do docente na sala regular com adolescentes TEA não verbais, aparecem como dados a serem explorados os tópicos trabalho interdisciplinar, formação sobre o tema e estratégia de intervenção, formação sobre recursos para adaptar material e estratégia de comunicação alternativa.

De acordo com a percepção dos professores de AEE os regentes da sala regular também enfrentam muitos obstáculos no auxílio do processo de inclusão, principalmente a nível acadêmico, pois as atividades burocráticas, muitas vezes, impedem de buscarem e olharem para o aluno TEA não verbal na sua totalidade, conhecendo suas habilidades e defasagem no ensino.

A importância do trabalho com o professor regente com o professor de AEE é notória nos aspectos educacionais e sociais. Nesse sentido, faz-se sempre necessário o fortalecimento dessa parceria, haja vista que os professores regentes necessitam estar preparados para resolver problemas, planejar os conteúdos da disciplina, decidir quais as melhores estratégias para ensinar determinado conteúdo, refletir e tematizar suas práticas com seus pares que fazem parte do desenvolvimento profissional (SANTIAGO, 2021; TORTELLA; ALMEIDA, 2017).

A formação sobre o tema é algo extremamente importante para que os professores possam conhecer mais sobre o assunto, para que saibam como intervir, apresentando indicadores nos subgrupos de trabalho do docente na sala regular, com TEA não verbais (item 3 quadro, 1 temas) e sugestões para trabalhar habilidades sociais dentro da escola (item 7 quadro, 2 temas). Refletir sobre o modo como o aluno aprende, de forma que o docente possa

ensinar estratégias favorecedoras ao processo de aprendizagem, contribuindo para diminuir o insucesso escolar e desenvolvendo pontos de formação (TORTELLA; ALMEIDA, 2017).

As formações são baseadas em conhecimentos específicos em alguns itens, para melhoria e aprimoramento acadêmico de alunos com TEA não verbais, foi o tema de maior solicitação dos professores do AEE, além de formação sobre a patologia. Os professores solicitaram formação de recursos para adaptação de material e formação de estratégias de comunicação intuitiva, alternativa. Acerca disso, o Ministério da Educação – MEC lançou, em novembro de 2024, o curso de Aperfeiçoamento em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que objetiva a formação de professores da educação básica, dos quais atuam em salas de aulas comuns. O curso tem uma carga horária de 120 horas, sendo ofertadas 1.250.000 vagas pela Universidade Aberta do Brasil - UAB (BRASIL, 2022).

Por sua vez, o governo do Estado do Espírito Santo - ES, representa a Educação Especial através do Núcleo Estadual de Apoio Pedagógico (NEAPIE), que ofertam assessoramento, monitoramento, capacitação aos profissionais da educação e produção de materiais pedagógicos acessíveis, visando garantir um trabalho inclusivo de qualidade aos estudantes. Entretanto, de acordo com o calendário de cursos de 2024, não ocorreu nenhuma formação específica para transtornos do neurodesenvolvimento, o mais próximo foi uma formação para educação socioemocional com professores regentes, observando discrepância nos processos de formação de acordo com os dados estatísticos de público na educação especial (SEDU-ES, 2021).

Através das formações, os processos de desenvolvimento de comunicação seja ela intuitiva ou alternativa, começam a ser utilizados, a aplicabilidade passa ser mais pautada em evidências com melhoras significativas nos resultados. Os subtemas de comunicação foram expostos nas seguintes ilustrações: trabalho do docente na sala regular e desafios do AEE com adolescentes TEA não verbais (item 3 e 4 do quadro 1).

As estratégias de comunicação, em alguns momentos, vêm definidas nos estudos recentes como recursos pictóricos, principalmente com crianças e adolescentes TEA não verbais, ou com pouca linguagem oral. Os recursos de comunicação não verbais ativam as interações socioafetivas positivas entre professores e alunos, apresentando melhores respostas em atividades, habilidades sociais e comportamentais (BORGES; NOGUEIRA; CAMARGO, 2024; GANZ *et al.*, 2023; LAPRESA *et al.*, 2021; MONTENEGRO *et al.*, 2023).

O engajamento das habilidades sociais tornar-se-á necessário pela reciprocidade do outro, quando observado no tema desafios para adolescentes com TEA não verbais (quadro 2, tema 5), a empatia e a compreensão foram itens de maiores destaques; a empatia também foi apresentada no tema 6 e tema 7. A falta de informação e a ausência de compreensão provocam

diversas alterações comportamentais no TEA, que podem ser mal interpretadas pelos “colegas”. Adolescentes autistas apresentam sentimentos de pavor e solidão, devido à dificuldade de desenvoltura das relações sociais dentro do ambiente escolar, causando estresse e ansiedade, até mesmo comportamentos agressivos, vinculados aos excessos de estímulos sensoriais, sobrecarga de pressão social, mas, ao mesmo tempo, querem pertencer a um grupo (BARENDSE *et al.*, 2018; BORGES; NOGUEIRA; CAMARGO, 2024; BROWN, C. E.; *et al.*, 2024; BROWN, CYNTHIA E. *et al.*, 2024).

No entanto, quando o preconceito é deixado de lado, a empatia e reciprocidade social proporcionam a diminuição nos comportamentos disruptivos. A reciprocidade social foi um subgrupo destacado no tema 6 e o preconceito um subgrupo destacado no tema 7, quadro 2. Adolescentes com TEA que apresentam experiências negativas com colegas podem apresentar maior rigidez, comportamentos disruptivos, propensão à automutilação, principalmente adolescentes com maiores estereotipias motoras, sendo alvo de *bullying* dentro do ambiente escolar (ADAMS; TAYLOR; BISHOP, 2020; BROWN, C. E.; *et al.*, 2024; BROWN, CYNTHIA E. *et al.*, 2024).

As pesquisas não apresentam informações diretas referente a reciprocidade social entre pares em ambiente escolar, contudo Adams; Taylor e Bishop (2020)destacou que pares que tentam auxiliar adolescentes com TEA também necessitam de acompanhamento e intervenção, devido a propensão de sofrer maiores ataques físicos de seus colegas, em momentos de irritabilidade.

A tentativa de prevenção do *bullying* também vem com o processo de psicoeducação e informação sobre o transtorno e atividades em grupos, destacadas no tema 7 sobre sugestões para trabalhar habilidades sociais dentro da escola e como subgrupo no tema 6. Ações psicoeducacionais auxiliam tanto nas relações de habilidades sociais do aluno x aluno quanto dos outros colaboradores escolares, esse processo faz parte do termo denominado inclusão, que se destacou em um subgrupo do tema 6 (BARBIERI; SOUZA; GERVÁSIO, 2020; BORGES; NOGUEIRA; CAMARGO, 2024; NASCIMENTO; ARAÚJO; PARREÃO, 2024).

Todavia momentos de tensões são complexos para serem manejados, principalmente com adolescentes TEA não verbais, o tema 8 apresenta ações em situações de conflitos e expressão de raiva, os subgrupos destacaram estratégias autorregulatórias através de estudos ou apresentadas pelas famílias, observação de antecedentes desencadeadores, assim como intervenções por meio da regulação emocional. Programas de estratégias autorregulatórias são baseados desde observações comportamentais até reconhecimento das emoções, contudo poucos programas de estratégias autorregulatórias têm sido desenvolvidos com adolescentes

com TEA (GENTIL-GUTIÉRREZ *et al.*, 2022; MAHLER *et al.*, 2022; TSENG, ANGELA *et al.*, 2020).

Após os processos de entrevistas foram aplicados dois questionários heterorrelatos com os professores do AEE, específicos de seus alunos com TEA não verbais. O primeiro resultado a ser apresentado foi o Inventário de Comportamento para Crianças e Adolescentes, versão para professores (TRF) destaca-se que o TRF é um questionário de heterorrelato, que salienta problemas internalizantes e externalizantes.

De acordo com os resultados apresentados no TRF podemos mensurar índices limítrofes à clínicos em problemas internalizantes que destacam retraimento, problemas sociais, alteração de pensamento e problemas de atenção e índices externalizantes, os quais destacam comportamentos disruptivos e comportamentos agressivos. Os comportamentos externalizantes correspondentes a comportamentos disruptivos e comportamentos agressivos, esses, associados às alterações neurológicas existentes no próprio transtorno, quando o TEA se apresenta concomitante com a deficiência intelectual os comportamentos agressivos manifestam-se com maior frequência. De acordo com os laudos médicos, todos os integrantes da pesquisa tinham concomitantes deficiência intelectual (BROWN, C. E.; *et al.*, 2024; BROWN, CYNTHIA E. *et al.*, 2024; IBRAHIM *et al.*, 2019).

Os problemas internalizantes destacados acima, apresentados no gráfico (resultados TRF), de mesmo modo são fatores que necessitam ser vistos de forma cautelosa, para prevenção de patologias concomitantes futuras, tais como transtorno de ansiedade e depressão com influências significativas na vida adulta (ANDERSEN *et al.*, 2023; MUNSELL *et al.*, 2022).

Os resultados apontaram discrepância quando comportamentos internalizantes e externalizantes em adolescentes com TEA são comparados por gênero, as adolescentes com TEA não verbal apresentaram resultados menores em comportamentos agressivos, alterações de pensamentos e queixas somáticas; sem embargo, resultados maiores em problemas sociais, tanto quanto o retraimento social - fator que predispõe a outras patologias na vida adulta. O TEA, no gênero feminino, apresenta muitos problemas sociais, *bullying* e solidão, que podem levar até a vida adulta ao diagnóstico de depressão, ansiedade e vulnerabilidade social (MATTERN *et al.*, 2023; MECCA, 2024; TOLEDO, 2023).

O inventário de Classificação de Comportamento Executivo - BRIEF 2 que avaliou os índices de Regulação Comportamental (IRC); Regulação Emocional (IRE); Regulação Cognitiva (IR Cog) e Índice Executivo Global (IEG) apresentou as estruturas dos adolescentes com TEA não verbais. Quando analisados individualmente, observamos o seguinte: embora todos os resultados demonstrem alterações no funcionamento executivo, a inibição e o controle

emocional dos subgrupos do IRC apresentam maiores comprometimentos cognitivos em meninos do que em meninas. Ao ser observado os resultados do Índice de Metacognição (IR Cog) meninos e meninas explanam resultados similares, a nível de comprometimento em Iniciativa e Memória Operacional. Ainda assim ambos os sexos destoam nos subgrupos Planejamento e Organização (resultados muito similares entre ambos os sexos), Organização de Materiais (maior em meninos) e Monitoração em tarefas (maior em meninas).

As alterações no funcionamento executivo afetam de forma direta o processo das relações sociais, devido ao prejuízo de vários componentes destacados acima, dos quais fazem parte do construto do funcionamento executivo, causando diversas alterações comportamentais e prejuízos nas habilidades sociais, principalmente no ambiente escolar, devido às várias demandas e estímulos ocorrendo de forma simultânea (GENTIL-GUTIÉRREZ *et al.*, 2022; MAHLER *et al.*, 2022; ZULUAGA ARROYAVE *et al.*, 2023).

5. **Conclusões**

A pesquisa teve como tema o manejo de emoções hostis (raiva), condutas agressivas, intrínsecas nas relações sociais de adolescentes com Transtornos do Espectro Autista (TEA) não verbais, por meio de um estudo com professores do Atendimento Educacional Especializado, do Ensino Fundamental II, e do Ensino Médio, e como raiz de pesquisa, o entrelaçar dessas emoções hostis.

O estudo pretendeu responder partindo da hipótese de que o manejo de emoções hostis (raiva) e condutas agressivas de adolescentes com TEA não verbais, feito por professores, favorecem os relacionamentos sociais escolares. Com o objetivo geral de compreender como é feita a administração das emoções e condutas agressivas, tendo como cenários objetivos, a análise. Como ocorrem as relações sociais de adolescentes com TEA não verbais no âmbito escolar de ensino integral? Desbravando as perspectivas e percepções dos professores sobre os adolescentes com TEA (não verbais).

Conhecimentos sobre as sintomatologias do transtorno e estratégias de autorregulação precisam ser apresentadas para manejos mais diretos, e melhorias nas possíveis intervenções, contudo os dados qualitativos das entrevistas semiestruturadas apresentaram como um dos pontos índices significativos de ausência e formação específica, por parte da Rede Estadual de Ensino, a dificuldade em orientação. Como buscar formações sobre o Transtorno do Espectro Autista e suas particularidades dentro do ambiente educacional? Além da fragilidade de integração do trabalho, família, escola e redes de apoio na área de assistência social, também da saúde, tendo protagonismo frágil.

Diante do contexto explanado anteriormente, a pesquisadora observa que o manejo de condutas agressivas é desenvolvido de forma aleatória por cada profissional do AEE, sendo algumas vezes apresentadas pela família e/ou profissionais de saúde, que acompanham aquele adolescente.

No entanto as formações também fazem parte de uma estrutura psicoeducacional para com os professores e com colegas de trabalho, cuidadores e alunos que fazem parte do mesmo ambiente educacional, programas de habilidades sociais, inserção social e empatia foram temas apresentados pelos professores como componentes para estratégia de inclusão, sendo promovidos através da psicoeducação.

As informações coletadas pelos profissionais do AEE, através das escalas de heterorrelato, sobre suas percepções em relação às condutas emocionais e comportamentais dos adolescentes com TEA não verbal, apresentaram resultados significativos nos processos que se referem aos comportamentos internalizantes e externalizantes desses adolescentes, demonstrando que os meninos apresentam índices de condutas agressivas mais elevadas do que as meninas, não obstante, as meninas apresentam maiores desregulações emocionais, com comprometimentos internalizantes provenientes de possíveis patologias futuras.

Os comportamentos internalizantes podem ser provenientes das situações sociais. A referida pesquisa apresentou que meninas apresentam maiores comprometimentos em problemas sociais que meninos (Gráfico 2), sendo gatilhos geradores de ansiedade, impactando de forma significativa as relações sociais escolares e familiares (DANTAS; SILVA, 2023).

Já os problemas atencionais são simultâneos entre os gêneros, considerando que as divergências dos outros índices do TRF, destaca-se que os índices comportamento agressivo, comportamento disruptivo, alteração de pensamento, problemas sociais, queixa somática, retraimento, depressão e ansiedade, estão associados a percepção sobre o ambiente. De acordo com Mattern *et al.* (2023) independente do diagnóstico, meninas exibem níveis mais elevados de insight na percepção social do que os meninos. E, devido ao pequeno grupo de amostra, maiores pesquisas precisam ser executadas sobre o assunto.

Ao ser explanado as alterações comportamentais através de estruturas neurobiológicas observou-se os resultados do inventário de heterorrelato de Classificação do Comportamento Executivo - BRIEF 2; onde os índices de regulação cognitiva e índices de regulação emocional apresentam maiores comprometimentos em meninos. Quando analisados intraindividualmente, os índices de Regulação Comportamental, de Metacognição sobressaem os resultados com os meninos.

Os dados, embora superficiais, apontam que meninos apresentam maiores dificuldades na regulação do comportamento, domínio que envolve a capacidade de inibir e flexibilizar uma ação (CARIM; MIRANDA; BUENO, 2012), abrindo margem para estudos futuros, se os meninos desencadeiam ações de condutas agressivas, que necessitam ser mais manejadas do que as meninas dentro do ambiente escolar.

Os resultados respondem à hipótese de que as relações sociais desenvolvidas por professores e profissionais da educação podem modelar emoções hostis (raiva) e condutas agressivas de adolescentes com TEA não verbal, mesmo com comprometimento do funcionamento executivo. Ainda assim, a pesquisa identificou falhas de conhecimentos, para que essas ações possam ocorrer de forma coerente e incisiva, promovendo a inclusão escolar de adolescentes com TEA não verbais.

6. **Referências**

ADAMS, R. E.; TAYLOR, J. L.; BISHOP, S. L. Brief Report: ASD-Related Behavior Problems and Negative Peer Experiences Among Adolescents with ASD in General Education Settings. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 50, n. 12, p. 4548-4552, 2020.

ANDRADE, H.; OLIVEIRA, N. **A inserção da criança com autismo na escola: contribuições ao desenvolvimento integral.** Orientador: Soares, G. D. A. 2022. 29f f. Licenciatura em Pedagogia -, Centro Universitário do Planalto Central Apparecido dos Santos. APA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5-TR**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. 978-85-8271-089-0.

BARENDSE, E. M. *et al.* Social behaviour and social cognition in high-functioning adolescents with autism spectrum disorder (ASD): two sides of the same coin? **Cogn Process**, 19, n. 4, p. 545-555, Nov 2018.

BERTOLA, L. **Psicometria e Estatística: aplicadas a neurociência clínica**. São Paulo: Pearson, 2019.

BRASIL. Manual de implementação escolar. Estratégia de Desenvolvimento Socioemocional. Brasília: Ministerio da Educação - Governo Federal 2022.

BROWN, C. E. *et al.* Characteristics and correlates of aggressive behavior in autistic youths. **Autism Research**, 17, n. 8, p. 1586-1600, 2024/08/01 2024.

BROWN, C. E. *et al.* Predictors of Aggression, Disruptive Behavior, and Anger Dysregulation in Youths with Autism Spectrum Disorder. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 54, n. 4, p. 1264-1280, 2024/04/01 2024.

CABRAL, C. S.; FALCKE, D.; MARIN, A. H. Relação Família-Escola-Criança com Transtorno do Espectro Autista: Percepção de Pais e Professoras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 27, 2021.

CARIM, D. D. B.; MIRANDA, M. C.; BUENO, O. F. A. Tradução e adaptação para o português do Behavior Rating Inventory of Executive Function - BRIEF. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 25, 2012.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto: Grupo A**. 2021. 9786581334192. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786581334192/. Acesso em: 10 de abril 2024.

DEL PRETTE, Z.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2013.

DEL PRETTE, Z.; DEL PRETTE, A. **Competência social e habilidades sociais: Manual teórico-prático** Petropolis: Vozes, 2017.

FONG, V. C.; IAROCCI, G. The Role of Executive Functioning in Predicting Social Competence in Children with and without Autism Spectrum Disorder. **Autism Research**, 13, n. 11, p. 1856-1866, 2020/11/01 2020.

GANZ, J. B. *et al.* A case for increased rigor in AAC research: A methodological quality review. **Education and Training in Autism and Developmental Disabilities**, 58, n. 1, p. 3–21, 2023.

GENTIL-GUTIÉRREZ, A. *et al.* Executive Functions in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder in Family and School Environment. **Int J Environ Res Public Health**, 19, n. 13, Jun 26 2022.

GIOIA, G. A. *et al.* **Manual de aplicación, corrección e interpretación BRIEF 2. Evaluación Conductual de la Función Ejecutiva**. Madrid: Hogrefe, 2017.

IBRAHIM, K. *et al.* Reduced Amygdala–Prefrontal Functional Connectivity in Children With Autism Spectrum Disorder and Co-occurring Disruptive Behavior. **Biological Psychiatry: Cognitive Neuroscience and Neuroimaging**, 4, n. 12, p. 1031-1041, 2019/12/01/ 2019.

LAPRESA, D. *et al.* Teacher-student -task -interactions in a motor skills programme for an adolescent boy with autism spectrum disorder: a systematic observation study **Journal for the Study of Education and Development**, 44, n. 3, p. 553-585, 2021/07/03 2021.

LOUREIRO, W. A docência no trabalho com alunos com transtorno do espectro autista: Conhecendo as dificuldades, propondo caminhos. **Formação@ Docente**, 15, n. 1, 2023.

MAHLER, K. *et al.* Impact of an Interoception-Based Program on Emotion Regulation in Autistic Children. **Occupational Therapy International**, 2022, n. 1, p. 9328967, 2022/01/01 2022.

MATTERN, H. *et al.* Sex differences in social and emotional insight in youth with and without autism. **Molecular Autism**, 14, n. 1, p. 10, 2023/03/04 2023.

MECCA, T. P. Diagnóstico e características de TEA em mulheres: Achados recentes. *In*: Schmidt, C. e Paula, C. S. (Ed.). **Transtorno do Espectro Autista: pesquisas na saúde e na educação**. São Paulo: Papirus, 2024.

MECCA, T. P.; DIAS, N., M. Cognição Social no Transtorno do Espectro Autista. *In*: Bosa, C. A. e Teixeira, M. C. (Ed.). **Autismo: Avaliação Psicológica e Neuropsicológica** 5ed. São Paulo: Hogrefe, 2017.

MONTENEGRO, A. C. D. A. *et al.* Development of communication skills in an adolescent with autism, using alternative communication: a case report. **Revista CEFAC**, 25, 2023.

MUNSELL, E. G. S. *et al.* Metacognition Mediates the Effect of Social Communication and Internalizing Behaviors on Self-management of Daily Life Tasks for Diploma-Track Autistic Youth. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 52, n. 10, p. 4274-4285, 2022/10/01 2022.

NASCIMENTO, L. R.; ARAÚJO, M. L. K. K.; PARREÃO, Y. C. S. Psychology and school inclusion of people with autism spectrum disorder in Brazil: An integrative review **Journal of Education and Learning**, 13, n. 4, 2024.

OZONOFF, S. **Autismo de alto desempenho**. Tradução Reyes, L. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

ROCHA, A. N. D. C. *et al.* Intervenção junto a indíviduos com transtorno do espectro do autismo: a percepção do profissional. **Revista Educação Especial**, 31, n. 61, p. 417-430, 06/06 2018.

ROCHA, E. P. D.; FERREIRA-VASQUES, A. T.; LAMÔNICA, D. A. C. Pedagogical performance in the preschool teaching of students with Autism Spectrum Disorder. **Revista CEFAC**, 23, 2021.

SANTIAGO, S. F. C. A importância do trabalho do professor regente e do professor de atendimento educacional especializado na inclusão de alunos com deficiência: Um caminho facilitador ao aprendizado e inclusão social. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, 7, n. 10, p. 197- 210, 10/31 2021.

SEDU-ES. **Sedu cria Núcleos Estaduais de Apoio Pedagógico à Inclusão Escolar (NEAPIEs)**. 2021. Disponível em: https://www.es.gov.br/Noticia/sedu-cria-nucleos-estaduais-de-apoio-pedagogico-a-inclusao-escolar-neapies. Acesso em: 16 de outubro de 2023.
SOUZA, L. K. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a análise temática. **Arq Bras de psicol**, 71, p. 51-67, 2019.

TOLEDO, J. B. N. Transtorno do Espectro Autista nível 1 em mulheres. *In*: Costa, A. J.; Alves, I. S. e Antunes, A. M. (Ed.). **Leve pra quem? Transtorno do Espectro Autista Nível 1 de Suporte**. Belo Horizonte: Ampla, 2023.

TORTELLA, J. C. B.; ALMEIDA, A. R. Avaliação de Práticas Docentes: Autorregulação da Aprendizagem no Ensino Fundamental. *In*: Polydoro, S. a. J. (Ed.). **Promoção da autorregulação da aprendizagem: contribuições da Teoria Social Cognitiva**. Porto Alegre: Letral, 2017.

TSENG, A. *et al.* Social Cognitive Interventions for Adolescents with Autism Spectrum Disorders: A Systematic Review. **Journal of Affective Disorders**, 274, p. 199-204, 2020/09/01/ 2020.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2° ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

YıLDıZ, M.; ELDELEKLIOĞLU, J. Relations between perceived social support, attachment and kindness in high school students. **Journal of Pedagogical Research**, 8, n. 1, p. 120-142, 2024.

ZULUAGA ARROYAVE, T. *et al.* Perfil cognitivo y social en niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista. **Quad. psicol.**, 25, n. 1, p. e1818, 2023.

7. **Autora correspondente:**

Luciana Xavier Senra
Instituição: Universidade Católica de Petrópolis - UCP
Endereço: Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil
E-mail: luciana.senra@ucp.br

8. **Declaração de conflito de interesse:**

Não possuímos conflitos de interesse de natureza financeira, comercial, política, acadêmica ou pessoal que possam influenciar de forma inadequada a elaboração, análise, interpretação ou publicação deste manuscrito.