

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM OLHAR PARA A RELAÇÃO PROFESSOR - ALUNO NO ENSINO REGULAR.

Ana Elisa Lopes da Silva Cruz¹

Celma Regina Borghi Rodriguero²

Resumo: O aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exibe características peculiares na interação social, comunicação e comportamento de modo geral. Neste contexto, surgem inúmeros desafios quando se trata da inclusão desse aluno em diferentes espaços, dentre os quais o familiar e o escolar. Diante do exposto, a presente pesquisa traz como tema o TEA, porém com um olhar para a relação professor - aluno no ensino regular. Nestes termos, o objetivo geral consistiu em refletir sobre a relação professor - aluno no contexto do TEA, sendo definidos como objetivos específicos: resgatar aspectos históricos e políticos do atendimento ao aluno com TEA; investigar estratégias de ensino/aprendizagem para alunos com TEA no ensino regular; e, identificar desafios e possibilidades da relação professor - aluno com TEA, no contexto do ensino regular. Além do interesse pelo tema, o estudo justifica-se pelo fato da temática não ser trabalhada com maior profundidade no curso de Pedagogia, e pelo desejo de compreender como se estabelece a relação entre professor e aluno com TEA, que não expressa abertamente seus sentimentos, suas vontades, seu potencial. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de caráter descritivo e exploratório. Com o presente estudo, foi possível compreender de forma mais aprofundada a relação professor - aluno com TEA no ensino regular, assim como, apresentar diferentes estratégias que podem auxiliar no trabalho com o aluno, visando sua permanência no ambiente escolar, seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

Palavras-Chaves: Transtorno do Espectro Autista. Inclusão. Relação Professor - Aluno

AUTISM SPECTRUM DISORDER: A LOOK AT THE TEACHER – STUDENT RELATIONSHIP IN REGULAR EDUCATION.

Abstract: The student with Autistic Spectrum Disorder (ASD) exhibits peculiar characteristics in social interaction, communication and behavior in general. In this context, numerous challenges arise when it comes to the inclusion of this student in different spaces, including the family and the school. In view of the above, this research has the theme of ASD, but with a look at the teacher - student relationship in regular education. In these terms, the general objective consisted of reflecting on the teacher - student relationship in the context of the ASD, being defined as specific objectives: to rescue historical and political aspects of the attendance to the student with ASD; investigate teaching / learning strategies for students with ASD in regular education; and, to identify challenges and possibilities of the teacher - student

¹ Graduanda no Curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

² Professora Adjunto do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

relationship with ASD, in the context of regular education. In addition to the interest in the theme, the study is justified by the fact that the theme is not dealt with in greater depth in the Pedagogy course, and by the desire to understand how the relationship between teacher and student with ASD is established, which does not openly express their feelings, your wishes, your potential. This is a bibliographic research, with a descriptive and exploratory character. With this study, it was possible to understand in more depth the teacher - student relationship with ASD in regular education, as well as to present different strategies that can assist in working with the student, aiming at their permanence in the school environment, their development and their learning.

Key words: Autism Spectrum Disorder, Inclusion, Teacher - Student Relationship.

INTRODUÇÃO

O termo autismo foi utilizado pelo psiquiatra suíço Paul Eugen Bleuler, em 1911, para referenciar sintomas de esquizofrenia observados em alguns pacientes. Porém, foi o psiquiatra Leo Kanner que em 1943, realizou os primeiros estudos sobre o autismo, descrevendo 11 casos, em um artigo intitulado “Distúrbios autísticos do contato afetivo”. Após observar comportamentos de alguns de seus pacientes, Kanner criou três categorias para organizá-los: a inabilidade no relacionamento interpessoal; o atraso na aquisição da fala; e, as dificuldades motoras. Vale ressaltar que “[...] a partir de 1943, os conceitos de autismo, psicose e esquizofrenia se confundiriam e seriam usados de maneira intercambiável durante muitos anos, o que atualmente foi superado” (BRASIL, 2013, p.18).

Leo Kanner descreveu o autismo como uma dificuldade profunda no contato com outras pessoas, desejo obsessivo de preservar coisas e situações, forte ligação a objetos, presença de uma fisionomia inteligente e alterações de linguagem que variavam do mutismo a uma linguagem sem função comunicacional, o que acabava provocando prejuízos no contato e na comunicação interpessoal (KANNER, 1943).

As primeiras modificações na concepção de autismo dada por Kanner surgiram na década de 1970, a partir de Ritvo em 1976, que “[...] passou a considerá-lo como uma síndrome, relacionando-o com um déficit cognitivo e considerando-o não uma psicose e sim um distúrbio do desenvolvimento” (ASSUMPÇÃO, 2009, p.1). Com isso, o conceito de autismo infantil e sua patologia acabaram indo além do que foi descrito por Kanner, ou seja, “[...] podemos encontrar estados ou formas autistas associadas a outras patologias, tais como a epilepsia, paralisias cerebrais e síndromes genéticas, dentre outras” (BRASIL, 2000, p. 14). Kanner também observou respostas incomuns ao ambiente, que incluíam: afetação

nos modos, na linguagem e no estilo; movimentos estereotipados; resistência a mudanças ou insistência em coisas iguais; inversão dos pronomes; e, tendência ao eco na linguagem, mais conhecida como ecolalia.

Durante o século XX houve muita confusão e controvérsias sobre a natureza do autismo e sua etiologia, e a crença mais comum era a de que o autismo era causado por pais não emocionalmente responsivos a seus filhos, originando-se a hipótese da "mãe geladeira". Esse termo surgiu pelo fato de em 1949, Leo Kanner em um de seus artigos, ter dado ênfase aos relacionamentos familiares de seus pacientes, sendo que em sua avaliação, havia falta de carinho por parte das mães e isso que poderia desencadear o TEA (LOPES, 2020).

Schwartzman (1994), por sua vez, conceituou o autismo como uma síndrome caracterizada principalmente pela falha nas relações interpessoais, por modificações no comportamento e na linguagem. Já Mello (2007, p. 16) definiu o autismo como

[...] um distúrbio do desenvolvimento que se caracteriza por alterações presentes desde idade muito precoce, tipicamente antes dos três anos de idade, com impacto múltiplo e variável em áreas nobres do desenvolvimento humano como as áreas de comunicação, interação social, aprendizado e capacidade de adaptação.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) como é definido na mais recente edição do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-V (APA, 2013), é reconhecido como um transtorno do neurodesenvolvimento, categoria que inclui os quadros de: deficiências intelectuais, transtornos da comunicação, transtorno do espectro autista, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, transtorno específico da aprendizagem e transtornos motores. Conforme descrito no DSM-V e citado por Zanoni et al (2014, p.25).

[...] as manifestações comportamentais que definem o TEA incluem comprometimentos qualitativos no desenvolvimento sócio comunicativo, bem como a presença de comportamentos estereotipados e de um repertório restrito de interesses e atividades, sendo que os sintomas nessas áreas, quando tomados conjuntamente, devem limitar ou dificultar o funcionamento diário do indivíduo.

Diante do exposto, ou seja, das diferentes concepções e olhares para o que se compreende na atualidade como TEA, observamos a dificuldade de consenso

quanto a diagnósticos e encaminhamentos mais adequados, entendendo como necessária a continuidade nas reflexões sobre o tema. No caso específico do estudo em tela, a busca por compreender como ocorre a relação professor - aluno no âmbito escolar, considerando essa relação um dos fatores que pode contribuir para a permanência do aluno com TEA na escola, afinal é o professor que permanece o maior tempo com esse aluno e pode, conhecendo melhor o quadro, compreender suas especificidades e necessidades e assim, desenvolver ações pedagógicas que o incentivem a dar continuidade aos estudos.

Entendemos que tais ações demandam do professor não apenas comprometimento com aquele aluno, mas também formações adequadas e disponibilidade de recursos que possibilitem a atuação. Acreditamos que a relação estabelecida entre professor e aluno TEA, pode interferir na prática pedagógica do primeiro, e sendo esta pautada em conhecimento a respeito das possibilidades e limitações do quadro apresentado pelo aluno, maiores serão as chances de uma intervenção que promova desenvolvimento e contribua para a permanência do aluno no ambiente escolar.

Neste contexto, o estudo ora proposto tem como objetivo geral refletir sobre a relação professor - aluno no contexto do TEA. E, como objetivos específicos resgatar aspectos históricos e políticos do atendimento ao aluno com TEA; investigar estratégias de ensino/aprendizagem para alunos com TEA no ensino regular; e, identificar desafios e possibilidades da relação professor - aluno com TEA, no contexto do ensino regular.

A escolha do tema justifica-se pelo fato de ter atuado em escolas regulares onde pude observar professores tendo que atender alunos com TEA em suas turmas, mesmo sem uma formação específica. Na ocasião pude perceber também a preocupação dos mesmos que, por vezes, apresentavam resistência em trabalhar com estes alunos em razão de dúvidas do que e de como fazer. Tal fato despertou o interesse em conhecer os desafios enfrentados por esses professores dentro da sala de aula, mais especificamente como se relacionam com esse aluno.

Justifica-se ainda pelo fato da grade do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), não incluir uma abordagem direta da temática do TEA, assim como outros transtornos, em razão da carga horária da disciplina de Necessidades Educacionais Especiais/NEE (34horas/aula) no semestre, o que faz com que os itens que compõem o conteúdo programático sejam vistos numa

abordagem mais geral. Assim, espero por meio do presente estudo, aprofundar a compreensão sobre a temática. Vale ressaltar, que o professor Stephen Shore, autista, reconhecido mundialmente por suas pesquisas sobre o assunto afirma que, ter contato com um autista não faz de ninguém um conhecedor do autismo, uma vez que cada caso é único.

Trata-se de uma pesquisa teórico-bibliográfica, definida por Gil como aquela que “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (2008, p. 44), e por Boccato (2006, p. 266) como uma pesquisa que “[...] busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas”. Utilizaremos neste estudo, produções no formato de livros e artigos que tratam sobre o TEA e a relação professor-aluno no ensino regular, além de documentos oficiais que definem políticas para o atendimento desse público e para a educação inclusiva.

Para melhor organização, estruturamos o texto da seguinte forma: num primeiro momento, apresentamos um resgate dos aspectos históricos e políticos do atendimento ao aluno com TEA; num segundo momento, nos dedicamos a uma reflexão sobre estratégias de ensino para alunos com TEA que frequentam o ensino regular e finalizamos refletindo sobre os desafios e possibilidades presentes na relação professor - aluno com TEA, trazendo ainda as considerações finais do estudo.

ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DO ATENDIMENTO AO ALUNO COM TEA

O surgimento de políticas públicas voltadas a pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) é recente, datando meados do século XX e início do século XXI. Anteriormente, o atendimento era realizado por meio de instituições filantrópicas, definidas como aquelas que promoviam o bem aos desprovidos, sem fins lucrativos, tais como a Associação Pestalozzi e a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), além de Organizações não Governamentais conhecidas como ONGs, criadas sem auxílio ou vínculos com o governo. Mello, citado por Oliveira et al (2017, p. 708-709) aponta que

A carência de recursos e instituições públicas destinadas ao amparo dos autistas e seus familiares fez com que alguns pais se engajassem no empreendimento de iniciativas próprias, como a criação de grupos de divulgação de conhecimentos e ajuda mútua, aos moldes de experiências similares encontradas na Europa e nos Estados Unidos.

A primeira associação criada por pais no Brasil foi a Associação dos Amigos dos Autistas de São Paulo (AMA-SP), em 1983, com o objetivo de buscar e compartilhar conhecimentos sobre o autismo, em um período em que o país ainda não previa estratégias para acolher a criança e adolescentes que apresentavam necessidades especiais, incluindo o autismo (MELLO, 2005; MELLO et al, 2013).

Em 2001, com a promulgação da Lei nº 10.216/01, a saúde mental é consolidada como alvo de políticas de Estado e, baseados em aparatos clínicos, políticos e jurídicos, inscreveram-se os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) como aqueles que possuíam as principais estratégias para cuidar da saúde mental. Porém, para Couto e Delgado (2015) o fato da inserção da saúde mental nas políticas públicas do Brasil, ter sido tão tardia, contribuiu para que surgissem dilemas que são enfrentados nos dias atuais em relação aos cuidados ofertados pelo Sistema Único de Saúde (SUS) às pessoas com TEA.

Ainda no ano de 2001 ocorreu no Brasil a III Conferência Nacional de Saúde Mental (BRASIL, 2002), a qual tinha como ponto estratégico a implantação de Centros de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil (CAPSi) e, foi a partir da referida conferência, que se construiu uma rede de atenção para crianças e adolescentes com transtornos mentais graves persistentes, integrada à saúde mental no SUS. Couto e Delgado (2015) citados por Oliveira et al., 2017, p.709-710) afirmam que os CAPSi são

[...] dispositivos de cuidado territorial, de base comunitária, que têm como função primordial prover atenção em saúde mental para psicóticos, autistas, usuários de álcool e outras drogas, e para qualquer condição que implique prejuízos psicossociais severos e persistentes.

Estes centros foram cruciais para o reconhecimento do fato de que as crianças e adolescentes são sujeitos psíquicos e detentores de direitos. As associações foram conquistando um maior protagonismo em diversas áreas como as técnicas, políticas e assistenciais e, dessa forma, a AMA expandiu-se por

diferentes regiões do país, servindo também como referência para a criação de outras associações, tais como a Fundação Mundo Azul, a Associação Brasileira de Autismo (ABRA), dentre outras. Para Nunes (2014, p.15)

Desde a formação da AMA, grupos de familiares de autistas vêm se consolidando pelo país, não apenas como fonte de apoio emocional a outras famílias, mas como meio legítimo de angariar recursos públicos, formular projetos de lei, buscar novos tratamentos, pesquisas e atendimentos em saúde e educação, além da produção de conhecimento.

Foi a mobilização de pais de crianças com TEA que levou a ser sancionada em 27 de dezembro de 2012, uma lei federal específica para o autismo, a Lei nº 12.764/2012 que “Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista” e que reconhece a pessoa com TEA como “[...] pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012, § 2º). O reconhecimento do autismo como deficiência foi o desencadeador do surgimento de novos debates de como a população com TEA poderia ser contemplada em meio às ações e serviços oferecidos pelo SUS, indo além do que era oferecido pelo CAPSi, pelas instituições filantrópicas e pelas instituições familiares.

Em 2013, por decorrência desses debates, o Ministério da Saúde (MS) lançou dois documentos com a finalidade de fornecer orientações para o atendimento das pessoas com TEA no SUS. O primeiro deles intitulado "Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA)" (BRASIL, 2014, p. 7) com objetivo de “[...] oferecer orientações às equipes multiprofissionais dos pontos de atenção da Rede SUS para o cuidado à saúde da pessoa com transtornos do espectro do autismo (TEA) e de sua família nos diferentes pontos de atenção da Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência” e outro, intitulado "Linha de Cuidado para a Atenção às Pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas Famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde" (BRASIL, 2015, p.7) tendo como meta “[...] contribuir para a ampliação do acesso e à qualificação da atenção às pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) e suas famílias”. Os dois documentos oficiais, preconizam orientações distintas, deixando transparecer que existem divergências na compreensão do modo de cuidar das pessoas que apresentam TEA no âmbito do SUS. Ambos os documentos

contaram com uma extensa representatividade de colaboradores, contemplando pesquisadores e representantes de entidades relacionadas ao campo do autismo. No quadro um, destacamos uma síntese dos dois documentos, apontando divergências:

Quadro 1: Síntese das divergências entre os documentos		
	Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Linha de Cuidado para a Atenção às Pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas Famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde
Rede de cuidados central	Rede de cuidados à pessoa com deficiência	Rede de atenção psicossocial
Abordagem das diretrizes	Abordagem direta e objetiva (foco nos critérios mais técnicos)	Abordagem ampla (aspectos éticos, políticos, teóricos, clínicos e etc.)
Consulta Pública	Não	Sim
Defesa dos Direitos	Legislação sobre deficiência	Legislação sobre saúde mental e legislação sobre deficiência.
Diretrizes diagnósticas	Apresentação objetiva, de caráter técnico	Apresentação ampliada dos vetores culturais, éticos e políticos envolvidos no processo.
Diretrizes para o cuidado	Ênfase nas estratégias de habilitação e reabilitação, visando o desenvolvimento de habilidades funcionais	Ampliação dos laços sociais possíveis a cada usuário; apresentação de diversas técnicas e métodos clínicos.
Organização da rede	Fluxo predefinido	Rede ampliada

Fonte: quadro elaborado pela autora com dados retirados dos documentos referidos.

Conforme exposto até o momento, a literatura consultada demonstra o quanto entidades filantrópicas e aquelas não governamentais, foram essenciais quando se trata do atendimento ao aluno com TEA, evidenciando-se a participação dos pais quando se encontrava da busca e partilha de conhecimentos a respeito do autismo, assim como, exigindo do Poder Público, ações a fim de que o SUS pudesse também disponibilizar atendimento para esse público.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA ALUNOS COM TEA NO ENSINO REGULAR

A escola é um dos locais em que a criança se desenvolve em diversos âmbitos, inclusive na maneira de se relacionar com as pessoas, o que ocorre principalmente pela interação professor-aluno, aluno-professor/demais profissionais

da escola, aluno-aluno, movimento que possibilita a construção de um círculo social. Por esse motivo, a escola regular segue em busca de diferentes recursos e estratégias que possam ser utilizados visando melhorar o desenvolvimento/aprendizagem dos alunos no geral incluindo aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais (NEE) e dentre essas, as decorrentes do TEA.

Visando refletir sobre a importância dessa interação, que entendemos permear e a mediação, recorremos a Vygotsky (1896-1934) quando a destaca como fundamento dos processos de desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo. Segundo o teórico

É por meio de outros, por intermédio do adulto que a criança se envolve em suas atividades. Absolutamente, tudo no comportamento da criança está fundido, enraizado no social. Assim, as relações da criança com a realidade são, desde o início, relações sociais (VYGOTSKY, 1984, p.281).

No âmbito escolar é visível a contribuição que essas relações podem proporcionar às crianças, inclusive aquelas que possuem o TEA, mas para que isso ocorra é necessário que o professor busque estratégias visando comunicar-se com o aluno e também utilize todos os recursos disponíveis para fazer com que o aluno sinta-se confortável e tenha vontade de aprender, identificando suas habilidades já existentes, preferências no momento da realização das atividades e também o que o motiva a não desistir.

Barberini (2016, p.47) destaca que “[...] a compreensão das orientações pedagógicas adequadas para possibilitar a aprendizagem de todos, é fundamental para a caracterização da escolarização de todo e qualquer aluno”. Sendo assim adequado, que o professor estimule com frequência a comunicação do aluno com TEA, auxiliando-o quando necessário e utilizando-se, sempre que possível, do contato visual e linguagem clara, para que o aluno possa compreender o que está sendo repassado, podendo para isso, utilizar-se de diversos recursos como o computador, música e brincadeiras, considerando o interesse do aluno e aplicabilidade à atividade proposta. Albuquerque reforça a importância da formação do professor para atuar com o aluno com TEA ao dizer que “[...] não adianta ao autista a escola estar recheada de jogos educativos se os profissionais que lidam

com o autista em sala de aula não são capacitados para explorar esses recursos” (ALBUQUERQUE, 2017, p.15).

Em decorrência da diversidade de características apresentadas pelo aluno com TEA, ainda não se tem clareza sobre atendimento específico a ser dispensado aos alunos em sala de aula, razão pela qual foram criados métodos que podem instrumentalizar professores na atuação com esses alunos. Dentre esses, destacamos: a Análise Aplicada do Comportamento (ABA); o Sistema de Comunicação Através da Troca de Figuras, mais conhecido como PECS; e, o Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados à Comunicação (TEACCH).

A ABA tem por finalidade ensinar o aluno, por meio de etapas, as habilidades que não possui e para isso trabalha reforçando seus comportamentos positivos. Quando o aluno dá uma resposta positiva, o professor sempre a reforça utilizando uma recompensa que seja atraente para ele, com o objetivo de que a resposta positiva se repita. Neste método as atividades devem ser agradáveis, de modo que a partir da atividade possa ser estimulado de diferentes maneiras. Porém, quando ocorrem respostas consideradas negativas, o aluno não recebe reforço, sendo que a partir da resposta dada, o professor busca descobrir o que poderia ser usado como reforço para que tal comportamento deixe de ocorrer. Para Papim e Sanches (2013) esta análise ajuda não só a modificar os comportamentos indesejados, mas também, serve como base para que ocorra a aprendizagem do aluno.

O PECS “[...] foi desenvolvido para ajudar crianças e adultos com autismo e com outros distúrbios de desenvolvimento a adquirir habilidades de comunicação” (MORGADO, 2011, p.25). Objetiva mostrar para a criança que por meio da comunicação ela consegue alcançar mais rápido seus objetivos e para tanto são utilizadas seis fases, conforme destacam Bondy e Frost (2001) citados por Mizael e Aiello (2013, p.624)

- 1) Fazer pedidos através da troca de figuras pelos itens desejados;
- 2) Ir até a tábua de comunicação, apanhar uma figura, ir a um adulto e entregá-la em sua mão;
- 3) Discriminar entre as figuras;
- 4) Solicitar itens utilizando várias palavras em frases simples, fixadas na tábua de comunicação;
- 5) Responder à pergunta O que você quer;
- 6) Emitir comentários espontâneos.

Após o desenvolvimento destes seis passos, espera-se que a criança possa estar mais hábil a se comunicar com o meio em que vive. Vale ressaltar que este método tem sido aceito em muitos lugares espalhados no mundo, pelo fato de não utilizar materiais caros para ser implementado, além de auxiliar tanto alunos que não possuem uma linguagem verbal quanto aqueles que a possuem, mas precisam organizá-la.

Já o TEACCH foi desenvolvido há várias décadas, nos anos 1960, nos Estados Unidos e mesmo sendo antigo, continua sendo utilizado em diversas partes do mundo. Este método busca avaliar o aluno, utilizando-se do chamado Perfil PsicoEducativo Revisado (PEP-R), levando em consideração suas habilidades e suas maiores dificuldades, por isto é considerado um método individualizado. Baseia-se na organização do ambiente físico em que o aluno com autismo está inserido, objetivando, por meio de rotinas, desenvolver a independência do mesmo. O método recebe diversas críticas pelo fato de acreditar-se que ao utilizá-lo, os alunos serão robotizados na realização das atividades diárias por meio de rotina, porém “[...] a experiência verifica o contrário, conseguindo atingir resultados bastante positivos com as crianças com autismo”, conforme destaca Morgado (2011, p.24). Para Cunha (2009, p. 73) este método “objetiva desenvolver a independência do autista, de modo que ele, ainda que precise do professor para o aprendizado, possa ser, em grande parte do seu tempo, independente para fazer as coisas relacionadas à sua vida diária”.

Nem todos os professores conhecem tais técnicas e por esse motivo, parte desses, estrutura práticas aleatórias ao trabalhar com um aluno com TEA, buscando assim estratégias visando escolarizar este aluno junto com os outros nas salas de ensino regular. Segundo Barberini (2016, p.48)

[...] preparar os professores para que tenham condições de atender e garantir uma educação de qualidade aos alunos com deficiência e ter acesso ao currículo, exige rever antigas práticas e estar disposto a acolher novos saberes.

Nesta preparação o professor necessita conhecer bem os métodos, estratégias e recursos disponíveis para utilizar em sala de aula com seu aluno, sempre considerando que o aluno que apresenta TEA não é o único em sala. Vale ressaltar que de nada servirão os métodos se não forem relacionados com o

cotidiano e vivências do aluno, partindo de suas necessidades mais básicas até alcançar as mais elaboradas.

Para que este conhecimento ocorra é necessária uma adaptação no currículo da escola, a partir da qual se elabore um planejamento que compreenda todos os alunos da turma, considerando as especificidades de cada um, pois, é a partir deste planejamento que o professor conseguirá acompanhar o avanço de seus alunos, tanto individualmente, quanto no coletivo (JESUS; GERMANO, 2013). Para realizar este planejamento o professor necessita de “[...] embasamento teórico e científico e não apenas partir de experiências próprias, pois assim não conseguirá elaborar atividades para uma aprendizagem enriquecedora” (BARBERINI, 2013, p. 52). É necessário levar em consideração que

Aparentemente, não existe um único tipo de serviço totalmente eficaz a todas as crianças, em todas as etapas da vida. Ou seja, um serviço específico pode ter um bom resultado em certo período de tempo, porém pode apresentar eficácia diferente nos anos seguintes (ARAÚJO, 2016, p. 17).

Nesta forma de pensar, parece adequado que o professor tenha um olhar mais direcionado para o aluno, visando compreender suas necessidades e dificuldades frente ao aprendizado. Já o trabalho coletivo, auxilia o aluno na interação com os outros da turma, promovendo o seu desenvolvimento tanto cognitivo, quanto social (MATSUMOTO; CAMPOS, 2008). Quando se destaca que o professor precisa considerar a individualidade de seu aluno com TEA, nos referimos conforme salienta Albuquerque (2017, p.8) ao sentido

[...] de conhecer o histórico do aluno através da família, e dos profissionais clínicos que o acompanham; averiguar por meio do grau do espectro as probabilidades e limites no relativo às aprendizagens escolares e sociais; descobrir os temas e elementos de seu interesse; propor tarefas concretas num curto intervalo de tempo.

O conhecimento sobre o aluno em diferentes aspectos facilita o planejamento, uma vez que o professor poderá planejar detalhadamente seus atos, desde a forma como vai comunicar-se com ele até que atividades podem/devem, ou não, ser diferentes dos demais alunos da turma.

Em relação à atividade diferenciada para os alunos com autismo emerge uma questão: se queremos incluí-lo então necessariamente ele deve fazer as mesmas atividades que os alunos da turma em que está inserido? Não necessariamente, afinal, vai depender do nível de desenvolvimento em que ele se encontre e, pode ocorrer sim de estar no mesmo nível dos demais da turma e não necessitar de atividades diferentes, como também pode ocorrer de estar avançado em relação aos demais e necessitar de estratégias que o façam esperar que terminem as atividades. Para Cunha (2009, p. 54)

As atividades devem possuir caráter terapêutico, afetivo, social e pedagógico, proporcionando a qualidade de vida, o vínculo afetivo entre professor e aluno, auxiliando o trabalho em grupo do aluno com autismo com os colegas, bem como suas habilidades em atividades individuais.

Independentemente do nível em que o aluno está em relação às atividades, é crucial que o professor fique atento às suas necessidades, desafios e também às possibilidades que podem ser oferecidas a este aluno para que ele se desenvolva, havendo o reconhecimento do sujeito, como capaz de aprender (BRIANT; OLIVER, 2012).

Um modelo de atividade que pode ser favorável ao aluno com autismo são os exercícios de fixação, estes por sua vez, auxiliam-no a fixar o que a professora está ensinando no decorrer da aula, facilitando o processo de colocá-los em prática posteriormente. Vale ressaltar que em conjunto com qualquer atividade, recomenda-se que o professor trabalhe com o aluno a existência do acerto, mas também a do erro, para que ele não se frustre ao errar (AMICUCCI; AZEVEDO; MARCHESINI, 2018).

Outro aspecto que pode influenciar o desenvolvimento do aluno com autismo em sala de aula, tanto no âmbito pessoal quanto social é o trabalho em grupo que, quando proposto em conjunto com todos os outros alunos da sala, acaba propiciando a criação de um vínculo que auxilia diretamente no rendimento escolar de todos e também pode promover o respeito às diferenças. Sendo, para o aluno com TEA, de extrema importância o convívio social (LEITE, 2008).

Nesse sentido, o jogo constitui-se como importante recurso a ser utilizado com o aluno com TEA que, por meio do lúdico, terá o processo de ensino

aprendizagem facilitado. Dentre os jogos destacam-se: sequência fixa, reprodução de objetos em sequências variáveis e também jogos de faz de conta. Tais jogos devem ser utilizados “[...] com indicações de interação e imitação, claras e muito estruturadas, sobre actividades da vida diária significativas para a criança (alimentação, banho, deitar, vestir...)” (MORGADO, 2011, p.28), assim, aos poucos o aluno irá conseguir relacioná-los a questões de seu cotidiano.

Outro recurso que pode ser utilizado é a prancha de comunicação alternativa ou ampliada que “[...] dá oportunidade de o aluno estabelecer um viés de comunicação com outras pessoas a partir de imagens ou objetos em miniaturas” (MELO, 2016, p. 14). Por auxiliar no processo de comunicação do aluno, este recurso deve sempre considerar a rotina e as coisas que lhe interessam.

A rotina deve ser estabelecida anteriormente à utilização de qualquer método, recurso ou estratégia. Cabe ao professor estar ciente de sua importância no processo, pois é a partir dessa presença que alunos com TEA, sentir-se-ão mais seguros e confortáveis dentro da sala de aula, evitando ou minimizando comportamentos inapropriados no decorrer da aula. Um recurso que pode ser utilizado para auxiliar neste processo é a “prancha de rotina” que possibilitará à criança

[...] maior facilidade, independência, organização com os seus materiais escolares, suas semanas na escola, como deve se vestir, como deve se comportar em locais públicos, com o passar do tempo a criança já consegue perceber que tudo ao seu redor tem regras e organizações que devemos cumprir (PELIN, 2013, p.35).

Importa destacar, que a sala de aula é o local onde o aluno passará a maior parte do tempo em que estiver na escola, razão pela qual

[...] precisa ser um espaço atrativo, inovador em que a criança autista possa sentir-se à vontade para o estabelecimento de mínimas relações de confiança para com o grupo do qual é integrante. Nesse ambiente, precisa conter objetos que lhe chamem atenção e que lhe despertem o desejo de ter um contato aproximado, possibilitando a perda do medo com a experiência com o manuseio de objetos diferenciados. Sem dúvidas, a organização da sala de aula, a disposição das coisas, também contribui para que sejam aplicadas pelo professor várias possibilidades de aprendizagem (MELO, 2016, p. 17).

Outro fator influenciador é o compromisso de toda a equipe escolar no acolhimento ao aluno, seguindo-se a isso, a construção por parte do professor em conjunto com o aluno, da rotina a ser estabelecida, fazendo as adaptações necessárias na sala de aula, com a finalidade de torná-la espaço de acolhimento, considerando a existência de outros alunos, que também precisam ser inseridos nessa rotina, com o objetivo de que todos possam avançar no processo de aprendizagem.

Araújo (2016, p.17) destaca que “[...] atualmente, há consciência de que a cada passo, novas possibilidades e novas dúvidas surgirão, o que é próprio do processo de ensino e aprendizagem, do cuidar e educar”. Vale ressaltar que não existe um método certo, uma estratégia que funcione com todos os alunos e um recurso que agrade a todos, cabendo ao professor variar nas tentativas de fazer com que o aluno se desenvolva e para isso podendo utilizar-se de tudo que está disponível.

DESAFIOS QUE PERMEIAM A RELAÇÃO PROFESSOR - ALUNO COM TEA

No ensino regular é comum observarmos adequações nas condutas pedagógicas a fim de que os alunos com TEA permaneçam na escola, buscando estratégias e recursos que possam qualificar a ação docente. Para isso modificam-se as formas de organização, enfatiza-se o respeito pela diferença e particularidades do outro, porém por vezes, faltam ações mais concretas no que diz respeito a formações para se lidar com transtorno (FERREIRA, 2017).

A dificuldade por parte do professor ao lidar com um aluno com TEA talvez se deva ao fato de que cada um tem seu próprio modo de agir e interagir, o que de certa maneira desperta o receio de, chegando a certo ponto, não saber o que fazer. Neste sentido é necessário, de acordo com Sousa (2015, p. 16), “[...] empenho, sensibilidade e disponibilidade do professor em manter-se informado sobre as atualidades na área”, pois essas informações farão com que se sintam mais confiantes ao trabalhar com alunos TEA. Para Coelho (2012, p.111)

A inclusão educacional de pessoas com deficiência, já há algum tempo, passou a exigir a formação de profissionais da educação que sejam habilitados no desenvolvimento de ações relacionadas ao atendimento às diversidades do processo de aprendizagem, em um

desafio constante às formas tradicionais de organização do trabalho pedagógico.

No entanto, mesmo que a qualificação do profissional seja preconizada na legislação específica para o atendimento inclusivo, nem sempre é efetivada e, por outro lado, na escola nem sempre é possível colocar o aluno com TEA em uma sala atendida por um professor com a formação e, neste caso, o professor que recebe o aluno se vê frente a um desafio durante todo o ano letivo. Neste caso, conforme destaca Orrú (2003, p. 1) o professor necessita levar em consideração que “[...] embora haja limitações e inabilidades, antes de ser autista, esse indivíduo é um ser humano”, em outras palavras, um aluno que deve ser recebido e atendido como tal.

Ainda considerando o processo de inclusão do aluno com TEA, faz-se necessário em um primeiro momento, investir na qualificação dos professores, afinal, quando o professor compreende que o aluno possui especificidades e necessidades únicas e utiliza com ele uma ação pedagógica de qualidade, melhora as possibilidades do desenvolvimento que consiste num processo gradativo (GOLDBERG, PINHEIRO E BOSA, 2005). E ainda, como afirmam Barbosa et. al. (2013, p. 2) o professor precisa “[...] estar preparado para receber os alunos com deficiência, sem fazer distinção, comparação ou até a exclusão dos mesmos”.

No entanto, há que se considerar que apenas a formação poderia não possibilitar avanços no aluno, se não somada a um comprometimento com o mesmo, buscando aprimorar os estudos e revendo conceitos, investigando o processo de construção do saber deste aluno e buscando aproximações entre a teoria a prática durante a ação pedagógica, a fim de atender às necessidades educacionais especiais.

Parece existir ainda um paradigma que, mesmo que não sendo mais tão presente nos dias atuais, faz com que se pense na necessidade de um “saber” diferenciado para se atuar com alunos com TEA, visto por eles como conteúdo presente na modalidade de educação especial e não nos cursos de graduação para o magistério. Isso faz com que se sintam por vezes, incapazes de construir estratégias para trabalhar com esses alunos. Esse sentimento, segundo Coelho (2012, p.9) se explica pelo fato de existir

[...] um desconhecimento sobre quem é o aluno com TEA, suas necessidades e possibilidades. Ainda há uma ideia central de que todos os alunos com TEA são iguais, que apresentam as mesmas características e necessidades.

Torna-se relevante considerar que cada sujeito possui particularidades e características únicas, mesmo que apresentem o mesmo quadro e conforme destaca Coelho (2012, p. 9) “[...] sendo assim, não há “receitas de bolo”, não há técnicas únicas, materiais padronizados, ou só uma ação pedagógica que dê conta de tão variável transtorno”. Portanto, para que haja mudanças nas práticas pedagógicas do professor faz-se necessário que ele não leve em consideração apenas o aspecto médico de seus alunos, mas sim o aluno em sua totalidade.

Lamentavelmente, ainda existem cursos de formação docente que não abordam o assunto da educação especial de modo adequado e/ou suficiente, o que obriga o professor formado nesses cursos, a buscar materiais que tratem do tema, formações continuadas e em serviço, dentre outras possibilidades visando suprir possíveis lacunas da formação. Entendemos que essa busca por conhecimento não precisa ocorrer necessariamente quando se depara com um aluno que necessite do atendimento em sua sala de aula, mas anterior a isso, afinal, “[...] o papel do professor é essencial na percepção dos primeiros sinais do TEA”, conforme desta Dambros (2018, p. 113).

Godberg (2002, p. 23) realizou uma pesquisa sobre a percepção de professores sobre o autismo e enumerou dificuldades dos mesmos em trabalhar com crianças com TEA, dentre as quais:

[...] dificuldades de comunicação-interação; agressividade do aluno, estereotípias, rituais, medo, insegurança, dúvidas quanto a prática pedagógica e a identificação de um aluno com Autismo; relacionamento com familiares e falta de equipe de apoio, recursos técnicos e bibliografia acessível (recursos).

Quando ocorre de o professor deparar-se com situações em que não saiba como agir, ou até mesmo quando coloca alta expectativa sobre o aluno, sem conhecimento da real condição do mesmo, é possível que aconteça a frustração, tanto do professor quanto do aluno e “[...] o comportamento agressivo ou de oposição, por parte da criança, pode ser, na verdade, manifestações desse tipo de frustração”, afirma o autor (2002, p.20).

Freire (1992) destaca a importância da relação professor - aluno, que na percepção do teórico, deve ser qualitativa a fim de que a escola e o processo educativo tenham um significado essencial para o aluno, sugerindo que as técnicas ou métodos globais que não consideram a particularidade do sujeito, não devem estar em primeiro plano, mas sim a relação com o professor.

Bosa (2002) por sua vez, salienta que o professor deve olhar para seu aluno cuidadosamente, sempre atento aos sinais que ele pode estar esboçando, para que possa visualizar o esforço que faz para ser compreendido em suas singularidades. E, neste sentido, Goldeberg (2002, p.41) destaca

As dificuldades dos professores de um modo geral se apresentaram na forma de ansiedade e conflito ao lidar com o “diferente”. O professor tende, então, a adotar estratégias que, de certa forma inibem a expressão dos “sintomas autistas” (Ex: “manter o aluno ocupado”).

Com o exposto e reflexões realizadas, conseguimos compreender o quanto a formação precária pode afetar tanto as ações do professor quanto o desempenho do aluno, que por vezes, perde a motivação de aprender pelo fato de o professor colocar expectativas difíceis de serem alcançadas pelo aluno, resultando em frustração.

É importante, por exemplo, que o professor oportunize ao aluno com TEA, atividades que desenvolvam suas representações e emoções, por meio de comandos claros e objetivos, levando em consideração que, mesmo se o aluno não se utilizar da linguagem para comunicar-se, o professor não poderá deixar de utilizá-la. Neste caso, Cunha (2009, p.42) sugere que “[...] falar de maneira suave, sem pressa e claramente, permite o aprendizado natural e descortina os caminhos da comunicação com o mundo exterior”, sendo que a relação professor - aluno que permeia o processo de aprendizado, fundamental no desenvolvimento de características ainda não desenvolvidas em sua personalidade, tais como a independência e a interação com outros alunos.

Segundo Coscia (2010), o professor pode acreditar que o aluno não está à vontade por não querer realizar as atividades de interação propostas, porém para que esse aluno se sinta bem e confortável diante de tantas outras crianças é

necessária não apenas uma intervenção adequada por parte do professor, mas por vezes, mudanças no ambiente escolar no qual a criança está inserida, a fim de facilitar a comunicação entre ele e os outros. Por mais que o ambiente seja importante, Orrú (2003, p. 4) defende que não são apenas

[...] os ambientes enriquecidos de estímulos que estruturarão os alunos cognitivamente, mas sim, os educadores mediatizadores que exploram de forma sistemática e planejada os estímulos, relacionando-os ao aluno mediatizado, livrando-o da privação cultural e do fracasso escolar.

Nesta forma de pensar, boa parte da responsabilidade recai sobre o professor, que têm exigido em suas práticas em sala de aula, seu conhecimento sobre o transtorno do aluno e para isso deve modificar seu modo de pensar, deixando de lado pré-conceitos e mitos estabelecidos. Orrú (2003) afirma que essa busca pelo saber a respeito do TEA deve ocorrer de forma espontânea e “[...] tais conhecimentos devem servir como sustento positivo para o planejamento das ações a serem praticadas e executadas e não como desculpas para o abandono à causa” (ORRÚ, 2003, p. 1).

É adequado destacar que, ainda que recaia sobre o professor boa parte da tarefa de fazer com que o aluno se desenvolva no âmbito escolar, contribuindo para isso, sua relação com o mesmo, juntam-se a esse outros fatores que podem contribuir para a inclusão ou não do aluno na escola regular e mesmo para uma adequada relação professor - aluno, dentre os quais “[...] a falta de capacitação profissional adequada, adaptação do espaço escolar, falta de recursos e materiais apropriados” (SOUSA, 2015, p.6).

Outra atitude que precisa ser deixada de lado ao trabalharmos com um aluno com TEA é a comparação, ou seja, em hipótese alguma comparar dois alunos entre si, utilizando expressões, tais como “tal menino é autista e consegue”, “ele tem a mesma situação que você e está falando”. Afinal isso pode prejudicar o desenvolvimento do aluno que se sentirá desmotivado ou inferiorizado.

Sousa (2015, p. 23) salienta que o professor não deve frustrar-se ao experimentar um recurso ou estratégia que um colega utilizou com sucesso junto a um aluno TEA, e os resultados não forem satisfatórios, pois cada aluno tem suas

próprias características e não necessariamente o que interessou a um irá interessar a outro. Assim, complementa afirmando que ao invés de comparar alunos e métodos cabe ao professor “[...] respeitar as peculiaridades e necessidades do aluno especial, empregando meios e/ou adaptando-os para que este se sinta incluído no processo educativo”.

Ainda sobre a relação professor- aluno pode fazer diferença na sala de aula segundo Caneda e Chaves (2015, p. 5), “[...] o sentimento de despreparo dos profissionais para lidar com a referida inclusão, tendo ainda que atender aos outros alunos, ditos “normais””, e para que esse sentimento seja superado, importa que o professor compreenda que não existe um saber ou uma prática igualmente assimilada por todos os alunos da sala, apresentando eles ou não, uma NEE.

Camargo e Bosa (2009) em estudos a respeito do tema constataram alta competência social em crianças com autismo, ou seja, não é porque o aluno não conseguiu hoje, que não se deva tentar amanhã. Toda criança é capaz e esse é um dado que não deve ser deixado de lado. O que deve haver é uma mudança nos fatores que podem fazer com que se sinta motivada a ponto de não esquecer a competência e isso pode ser construído na relação professor - aluno.

Lago (2007, p.27-28) enfatiza que “[...] a relação de um professor com seus alunos pode tornar-se primordial para que o processo de inclusão escolar seja bem-sucedido”, sendo assim, constata-se a importância de uma boa/adequada relação entre professor - aluno, visto que pode contribuir de forma significativa tanto para a permanência deste aluno no âmbito escolar, quanto para seu processo de aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura estudada nos aponta que a escolarização do aluno com TEA passa a ser discutida em diferentes níveis e espaços educacionais quando do reconhecimento de que estes apresentam necessidades singulares e específicas e, é a escola um espaço responsável por promover e implementar programas que auxiliem no desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos, incluindo aqueles que apresentam o TEA. Demonstra também que as políticas públicas relacionadas a esse contexto de inclusão na educação trouxeram avanços em relação ao passado onde, familiares envergonhados mantinham seus filhos à margem da sociedade.

Assim, por meio do estudo em tela, que teve como finalidade compreender a relação professor - aluno com TEA no ensino regular e trazer estratégias que possam auxiliar professores no trabalho com estes alunos, foi possível verificar como alguns professores se sentem despreparados frente ao aluno com NEE, no caso específico deste estudo o aluno com TEA. Há ainda, aqueles se queixam da falta de preparo e apoio pedagógico, mas mesmo diante de todos os desafios, não desistem de seus alunos, buscando sempre auxiliá-los da melhor maneira possível.

E, neste sentido, pudemos verificar que a relação que o professor estabelece com seu aluno é algo que precisa estar sempre em evidência, pois como mostra a literatura é principalmente a partir dela, que o aluno irá encontrar motivações para se sentir capaz e integrante do meio no qual está inserido, ou seja, o escolar.

Elencamos ainda estratégias possíveis para a prática pedagógica com estes alunos em sala de aula, sempre considerando que cada aluno com TEA possui suas características, especificidades e particularidades. Desse modo, não é porque uma estratégia funcionou com um aluno que necessariamente irá funcionar com o outro e isso não deve ser motivo de frustração. É fundamental que o professor busque alternativas que possam auxiliá-lo.

É fato que cada vez mais alunos com TEA estão presentes no ensino regular, com uma professora de apoio para atendê-lo em suas necessidades e especificidades. Porém, é imprescindível que, diante dos aspectos apresentados neste trabalho, haja a conscientização de que, apesar do avanço obtido, ainda há muito a ser feito, e que a diferença não pode ser ignorada e muito menos configurar-se como problema. Que a formação é aspecto fundamental para que a relação professor - aluno ocorra de maneira adequada.

Enfim, realizar esta pesquisa foi muito importante, pois pude perceber como as políticas públicas foram se efetivando no decorrer da história e aplicando-se também aos alunos que apresentam o TEA. Pude ainda compreender como o papel do professor frente a este aluno é fundamental e o quanto a formação faz diferença no momento em que o professor precisa colocar em prática os conhecimentos obtidos no curso de graduação para a formação docente. Também é essencial que aqueles professores que não tiveram a formação para atuar com estes alunos, busquem formas de complementar a formação inicial. No início tive um pouco de apreensão por acreditar que, por ser um assunto bastante tratado ultimamente, talvez não tivesse o que apresentar na pesquisa, porém, me surpreendi ao ver o

quão grande é o leque de oportunidades para se tratar do TEA e fiquei muito feliz com o resultado que foi de imensa importância para minha formação, despertando a vontade de conhecer mais sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Thiago Henrique de Assis. **Adaptação curricular de crianças autistas: O que pensam os professores?** João Pessoa: UFPB, 2017. 24p. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15474/1/THAA01122017.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2021.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-V)**, 5 ed. Arlington: American Psychiatric Association, 2013. Disponível em: <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>. Acesso em: 14 out. 2020.

AMICUCCI, Andréa Alonso Romano; AZEVEDO, Brenda Juliana Rodrigues; MARCHESINI, Daniele Rabelo. **Atuação da fisioterapia na coordenação motora no transtorno do espectro autista**. Lins – SP, 2018. 121p. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/62218.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

ARAÚJO, Glenda Aref Salamah de Mello. **Recursos pedagógicos para alunos com transtornos do espectro autista na rede estadual de ensino de São Paulo**. Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queirós, ISSN 2179-9636, Ano 6, número 21, fevereiro de 2016. 20p. Disponível em: <http://uniesp.edu.br/sites/biblioteca/revistas/20170509162549.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2020.

ASSUMPÇÃO JR., Francisco. Baptista. **Autismo infantil: novas tendências e perspectivas**. São Paulo: Atheneu, 2009. 300 p.

BARBERINI, Karine Younes. **A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas**. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, São Paulo, v.16, n.1, p. 46-55, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpdd/v16n1/06.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2021.

BARBOSA, Amanda Magalhães; ZACARIAS, Jaqueline da Cruz; MEDEIROS, Kesia Natalia; NOGUEIRA, Ruth Kesia Silva. **O papel do professor frente à inclusão de crianças com autismo**. Curitiba, 2013. p. 19776- 19792. Disponível em: <https://docplayer.com.br/1589724-O-papel-do-professor-frente-a-inclusao-de-criancas-com-autismo.html>. Acesso em 18 de jan. 2021.

BOCCATO, Vera Regina Casari **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em: http://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/

[setembro_dezembro_2006/metodologia_pesquisa_bibliografica.pdf](#). Acesso em: 20 fev. 2021.

BOSA, Cleonice. (2002). **Atenção compartilhada e identificação precoce do Autismo**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 15, 77-88. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a10v15n1.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Linha de cuidado para a atenção integral às pessoas com transtorno do espectro do autismo e suas famílias no sistema único de saúde**. Brasília, 2013. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/linha_cuidado_atencao_pessoas_transtor_no.pdf. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. **Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde**. Relatório Final da III Conferência Nacional de Saúde Mental. Brasília: Ministério da Saúde, 2002. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/mental_relatorio.pdf. Acesso em: 17 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.216/2001**. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10216.htm. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.764/2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1033668/lei-12764-12#:~:text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de,11%20de%20deze mbro%20de%201990>. Acesso em 18 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Brasília, 2014. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_reabilitacao_pessoa_autism_o.pdf. Acesso em: 17 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Linha de Cuidado para a Atenção às Pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas Famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde**. Brasília, 2015. 156 p. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/linha_cuidado_atencao_pessoas_transtor_no.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. **Autismo: orientação para os pais / Casa do Autista** – Brasília: Ministério da Saúde, 2000. 38p. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd03_14.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRIANT, Maria Emília Pires; OLIVER, Fátim Corrêa. **Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo:**

conhecendo estratégias e ações. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 18, no 1, Jan./Mar., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n1/a10v18n1.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.

CAMARGO, Siglia Pimentel Hoher.; BOSA, Cleonice Alves. **Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura.** *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/08.pdf>. Acesso em 3 fev. 2021.

CANEDA, Cristiana Rezende Gonçalves. CHAVES, Tânia Marisa Lopes. **A percepção do professor e do tutor frente à inclusão da criança com autismo no ensino regular.** *Aletheia* 46, p.142-158, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1150/115048330012.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2021.

COELHO, Cristina Madeira. **Formação docente e sentidos da docência: o sujeito que ensina, aprende.** IN: SCOZ, Beatriz Judith Lima; MARTINEZ, Albertina Mitjans. *Ensino e Aprendizagem – a Subjetividade Em Foco.* Editora Liber livro, 2012. Disponível em: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacao-inclusiva/assets/artigos/eixo-10/completo-3.pdf>. Acesso em 24 out. 2020.

COUTO, Maria Cristina Ventura.; DELGADO, Pedro Gabriel Godinho. **Crianças e adolescentes na agenda política da saúde mental brasileira: inclusão tardia, desafios atuais.** *Psicologia Clínica*, v. 27, p. 17- 40, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pc/v27n1/0103-5665-pc-27-01-00017.pdf> . Acesso em: 20 mar. 2021.

COSCIA, Marcella Rodrigues. **As intervenções do professor na aprendizagem de crianças com autismo no Ensino Fundamental I.** São Paulo, 2010. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7590902-Marcella-rodrigues-coscia-as-intervencoes-do-professor-na-aprendizagem-de-criancas-com-autismo-no-ensino-fundamental-i.html>. Acesso em: 12 mar. 2021.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

DAMBROS, Aline Roberta Tacon. **Inclusão de alunos com transtorno do espectro autista: um estudo em contexto de escolarização no estado de São Paulo.** Maringá, 2018. 131 p. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/teses/2018/2018%20-%20Aline%20Tacon.pdf>. Acesso em 16 jan. 2021.

FERREIRA, Roberta Flávia Alves. **Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista, na educação infantil: o desafio da formação de professoras.** Belo Horizonte, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-ARKFY6/1/trabalho_final_com_cartilha.pdf. Acesso em: 12 fev. 2021.

FREIRE, M. (1992). **A paixão de aprender e a paixão de ensinar.** Jjj]Caderno Pedagógico (p.13). Frederico Westphalen: Pluma.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil_como_elaborar_projeto_de_pesquisa.pdf. Acesso em: 11 out. 2020.

GOLDBERG, Karla; PINHEIRO, L; BOSA, C. A. **A opção de professor pela área da educação especial e sua visão acerca do processo inclusivo.** Revista Perspectiva, n. 29, p. 59-68. Florianópolis/SC. 2005.

GOLDBERG, Karla. **A percepção do professor acerca do seu trabalho com crianças portadoras de autismo e síndrome de down: um estudo comparativo.** Porto Alegre, 2002. 57 p. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5434/000470793.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 jan. 2021.

JESUS, Degiane Amorin Dermiro de; GERMANO, Jéssica. **A importância do planejamento e da rotina na educação infantil.** In: II Jornada de Didática e I Seminário de Pesquisa do CEMAD, 2013, Londrina. Docência na educação superior: caminhos para uma práxis transformadora, p. 29-40. Disponível em: < <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/II%20Jornada%20de%20Didatica%20e%20I%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD%20-%20Docencia%20na%20educacao%20Superior%20caminhos%20para%20uma%20praxis%20transformadora/A%20IMPORTANCIA%20DO%20PLANEJAMENTO%20E%20DA%20ROTINA%20NA%20EDUCACAO.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2021.

KANNER. Leo. **Perturbações autísticas do contato afetivo.** Nerv Child. 1943; 2:217-50.

LAGO, Mara. **Autismo na escola: ação e reflexão do professor.** Porto Alegre. 2007. 171 p. Disponível em: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/tesesedissertacoes/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Mara%20Lago%202007.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

LEITE, Lúcia Pereira. **Práticas educativas: adaptações curriculares / Lúcia Pereira Leite, Aline Maira da Silva In: Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). – Bauru : MEC/FC/SEE, 2008. Disponível em: <https://www.yumpu.com/en/document/read/52646713/praticas-educativas-adaptacoes-curriculares>. Acesso em: 23 fev. 2021.**

LOPES, Bruna Alves. **Autismo, narrativas maternas e ativismo dos anos 1970 a 2008.** Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.26, n.3, p.511-526, Jul.-Set., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v26n3/1413-6538-rbee-26-03-0511.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2020.

MATSUMOTO, Larissa Emi; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. **Favorecendo a cooperação entre crianças: relato de uma experiência.** Revista Simbio-Logias, São Paulo, v. 1, no 1, p. 200-213, Mai., 2008. Disponível em: https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/favorecendo_cooperacao_entre_cri.pdf. Acesso em: 14 nov. 2020.

MELO, Carla Caroline Silva de. **Estratégias pedagógicas direcionadas ao aluno com autismo no ensino fundamental.** Natal/RN, 2016. 39p. Disponível em: https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/3706/3/Estrat%C3%A9gias%20pedag%C3%B3gicas%20direcionadas%20ao%20aluno%20com%20autismo%20no%20ensino%20fundamental_Artigo_2016.pdf. Acesso em: 15 out. 2020.

MELLO, Ana. Maria. Ama-SP, Associação de amigos do autista de São Paulo hoje, In: CAMARGOS JR. W et al. (Coord.) **Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º Milênio**. Brasília: Corde, 2005. p.187-190.

MELLO, Ana. Maria. et al. **Retratos do autismo no Brasil**. São Paulo: Associação dos Amigos do Autista, 2013. 174 p. Disponível em: <https://www.autismo.org.br/site/images/Downloads/RetratoDoAutismo-20131001.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2020.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: guia prático**. 6ª ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007. Disponível em: <http://www.autismo.org.br/site/images/Downloads/7guia%20pratico.pdf>. Aceso em: 22 ago. 2020.

MIZAEL, Táhcita Medrado; AIELLO, Ana Lúcia Rossito. **Revisão de estudos sobre o picture exchange communication system (pecs) para o ensino de linguagem a indivíduos com autismo e outras dificuldades de fala**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 19, n. 4, p. 623-636, Out.-Dez., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n4/v19n4a11.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2020.

MORGADO, Vera Lúcia Miranda Pires. **Estratégias a utilizar para promover a inclusão escolar de um aluno com autismo**. Lisboa, 2011. 167p. Disponível em: https://recil.grupolusofona.pt/jspui/bitstream/10437/1356/1/Estrategias_autismo.pdf. Acesso em: 26 fev. 2021.

NUNES, Fernanda Cristina Ferreira. **Atuação política de grupos de pais de autistas no Rio de Janeiro: perspectivas para o campo da saúde**. 147 p. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/12429056/Atua%C3%A7%C3%A3o_pol%C3%ADtica_de_grupos_de_pais_de_autistas_no_Rio_de_Janeiro_perspectivas_para_o_campo_da_sa%C3%BAde. Acesso em: 15 dez. 2020.

OLIVEIRA, Bruno Diniz Castro de; FELDMAN, Clara; COUTO, Maria Cristina Ventura; LIMA, Rossano Cabral. **Políticas para o autismo no Brasil: entre a atenção psicossocial e a reabilitação**. Physis Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 27 [3]: 707-726, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/physis/v27n3/1809-4481-physis-27-03-00707.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

ORRÚ, Silvia Ester. **A formação de professores e a educação de autistas**. OEI-Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653), 2003. 15 p. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/391Orru.pdf>. Acesso em 24 jan. 2021.

PAPIM, Angelo Antonio Puzipe; SANCHES, Kelly Gil. **Autismo e Inclusão: levantamento das dificuldades encontradas pelo professor do atendimento educacional especializado em sua prática com crianças com autismo**. 2013, 84 p. Monografia (Especialização) – Centro Universitário Católico Salesiano. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/56194.pdf>. Acesso em: 13 set. 2020.

PELIN, Leonice. **Estratégias para inclusão de alunos com transtorno do espectro autista.** Medianeira, 2013. 44p. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4458/1/MD_EDUMTE_2014_2_9_6.pdf. Acesso em 14 mar. 2021.

SCHWARTZMAN, Salomão José. **Autismo Infantil.** Brasília, Corde, 1994.

SOUSA, Maria Josiane Sousa de. **Professor e o autismo: desafios de uma inclusão com qualidade.** Brasília, 2015. 34 p. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15847/1/2015_MariaJosianeSousaDeSousa_tcc.pdf. Acesso em: 25 jan. 2021.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.