

AS POSSIBILIDADES E OS LIMITES DA INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): EXPERIÊNCIAS DE UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE CRICIÚMA/SC

THE POSSIBILITIES AND LIMITS ABOUT INCLUSION OF STUDENTS THAT HAVE AUTISTIC SPECTRUM DISORDER (ASD): EXPERIENCES OF A SCHOOL IN THE CITY OF CRICIÚMA/SC

Alicia de Brida Andrade¹

Zélia Medeiros Silveira²

Resumo: A presente pesquisa pretende analisar a atuação das professoras em relação à inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em sala de aula, discutindo suas possibilidades e seus limites. O estudo teórico realizado fundamentou-se principalmente em: Cunha (2019), Mantoan (2003), Praça (2011), Serra (2004), bem como a consulta nos documentos legais sobre inclusão. Além do estudo teórico, realizou-se uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, exploratória e descritiva em uma escola da rede pública do município de Criciúma/SC. Como instrumento de coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada com três professoras dos anos iniciais (1º, 2º e 5º ano), que já trabalharam ou trabalham com alunos com TEA. Os resultados revelaram que as professoras procuram adaptar suas práticas pedagógicas de acordo com as especificidades dos seus alunos. Outra possibilidade relatada pelas professoras é que a inclusão do aluno com deficiência, em específico com TEA, possibilita o amadurecimento das relações interpessoais, já que os outros alunos passam a respeitar e entender mais as diferenças. Contudo, ainda falta investimento em formação continuada por parte do poder público e da própria escola, no sentido de possibilitar às professoras a qualificação de suas práticas. Foi constatado também que as práticas das professoras estão associadas às suas experiências pedagógicas e, muitas vezes, sem o embasamento teórico necessário.

Palavras-chave: Possibilidades e limites da inclusão. Transtorno do Espectro Autista. Professor. Alunos. Escola.

ABSTRACT: This research aims to analyze the teachers' performance in relation to the inclusion of students with autistic spectrum disorder (ASD) in the classroom, discussing their possibilities and limits. The theoretical study was based mainly on: Cunha (2019), Mantoan

¹ Graduada em Pedagogia UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense, e-mail: aliciadebrida@gmail.com

² Professora do curso de Pedagogia – UNESC, Mestra em Educação, e-mail: zms@unesc.net

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 4, nº2, maio/agosto 2020.– Curso de Pedagogia– UNESC

(2003), Praça (2011), Serra (2004), as well as the consultation on legal documents about inclusion. In addition to the theoretical study, a qualitative, exploratory and descriptive field research was carried out in a public school in the city of Criciúma/SC. As a data collection instrument we used a semi-structured interview with three teachers from the early years (1st, 2nd and 5th grade) who have worked or work with students with ASD. The results revealed that the teachers try to adapt their pedagogical practices according to the specificities of their students. However, there is still a lack of investment in continuing education by the public authorities and the school itself, enabling teachers to qualify their practices. It was also found that the teachers' practices are associated with their pedagogical experiences and often without the necessary theoretical basis.

Keywords: Possibilities and limits of inclusion. Autism spectrum disorder. Teacher. Students. School.

1 INTRODUÇÃO

O interesse em investigar o tema surgiu a partir das minhas experiências no estágio obrigatório dos anos iniciais do curso de Pedagogia da UNESC, sendo que, nas duas turmas onde houve atuação, havia alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A partir das observações, pode-se perceber como cada professora trabalhava a inclusão do aluno com TEA em sala de aula e como esta interferia no seu desenvolvimento e na sua aprendizagem. Esse desejo também foi fortalecido a partir das aulas de Fundamentos e Metodologia da Educação Especial, nas quais se percebeu a importância da inclusão dos alunos com deficiência. Discutiu-se também que a inclusão do aluno com TEA quando feita em conjunto com os profissionais que o acompanham torna-se ainda mais efetiva e auxilia no avanço do seu desenvolvimento social, afetivo e cognitivo.

Com base nas leituras acerca do assunto, identifica-se que, para uma efetiva inclusão, os professores precisam estar em constante formação. A escola também deve proporcionar condições e recursos que favoreçam a inclusão no processo de ensino aprendizagem, valorizando as diferenças e atendendo as necessidades educacionais de todos.

O direito de todos a uma educação de qualidade está previsto em vários documentos legais. Sendo assim, ao longo dos anos, as pessoas com deficiência foram ganhando espaço nas instituições de ensino, em específico as pessoas com o TEA cujos direitos são assegurados por lei como no caso das Políticas e Normas da Pessoa com

Transtorno do Espectro Autista, lei nº 12.764 (BRASIL, 2012), que prevê o ingresso na escola de ensino regular e, em caso de comprovada a necessidade, eles têm direito a um segundo professor especializado para auxiliar no seu processo de aprendizagem.

Tendo por base as questões apresentadas, elaborou-se o seguinte problema: “De que forma as professoras do 1º, 2º e 5º ano de uma escola municipal de Criciúma/SC trabalham a inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista em sala de aula?” E como objetivo geral, tem-se: analisar a atuação das professoras em relação à inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista em sala de aula, discutindo suas possibilidades e seus limites. Para dar conta desse propósito, foram selecionados como objetivos específicos: a) identificar o que trazem os documentos legais e as literaturas sobre a inclusão escolar; b) caracterizar as mudanças do conceito do autismo até o momento atual; c) apontar as estratégias utilizadas pela professora para a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista; d) indicar as possibilidades e limites da inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista em sala de aula.

Para a efetivação deste trabalho, foi realizada uma pesquisa de campo de cunho qualitativo e descritivo, visando a um maior aprofundamento e análise das questões propostas. A coleta de dados foi realizada por meio de uma entrevista semiestruturada com três professoras de uma escola municipal de Criciúma/SC, cujo propósito é o de conhecer as suas práticas relativas à inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista, como também perceber as dificuldades e as possibilidades existentes nesse processo. Além das entrevistas, foi analisado o Projeto Político Pedagógico da escola, a fim de se identificar a concepção de inclusão assumida pela instituição.

2 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ORIGEM DO TERMO E CARACTERÍSTICAS

Etimologicamente, o termo *autismo* tem origem grega da palavra “autós”, que significa “de si mesmo”, e da palavra “ismo”, que significa “voltado para”, ou seja, “voltado para si mesmo” (LIRA, 2004; GOMES, 2007 apud PRAÇA, 2011). De acordo com Cunha (2019), esse termo foi utilizado pela primeira vez no ano de 1911, pelo psiquiatra suíço Eugen

Bleuler, para identificar pessoas com esquizofrenia; ele considerava o autismo como um dos principais sintomas da esquizofrenia, tendo como significado “fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes.” (CUNHA, 2019, p.20).

Contudo, o termo autismo, com o passar dos anos, foi se transformando e apenas a partir da década de 60 que surgiram estudos que possibilitavam uma melhor compreensão acerca do assunto. Com as novas descobertas, foram criadas definições universais, como o DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), da Associação Americana de Psiquiatria, e também o CID (Classificação Internacional de Doenças), da Organização Mundial da Saúde. Atualmente, pode-se considerar que ambos são manuais de referência para psiquiatras e psicólogos realizarem o diagnóstico das pessoas com TEA (PRAÇA, 2011).

Os manuais utilizados, atualmente, são o DSM-V e o CID 10. Em junho de 2018, foi lançado o CID 11, porém, ainda não foi encontrado até o momento da produção desse artigo nenhum arquivo completo do manual traduzido em língua portuguesa. O que se percebe até o momento é que esse novo manual seguirá a mesma linha do DSM-V, ou seja, ao invés de trazer vários diagnósticos dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), todos esses diagnósticos serão reunidos em apenas um, que é o “Transtorno do Espectro Autista”. Este entrará em vigor apenas em janeiro de 2022. Sobre o CID, também não foi possível encontrar dados referentes ao processo da inclusão do termo *autismo* nesse manual e sobre mudanças que ocorreram até o CID 10.

Segundo Bianchini e Souza (2014), o DSM trouxe pela primeira vez, o termo *autismo* em 1952, contudo, os sintomas ainda se relacionavam com a esquizofrenia; então, foi apenas no DSM-III, em 1980, que o termo foi tido como uma condição específica, não sendo mais considerado como um sintoma da esquizofrenia. Com o DSM-IV, foram criados novos critérios para a definição do termo: “Transtorno Autista”, “Transtorno de Rett”, “Transtorno Desintegrativo da Infância”, “Transtorno Invasivo do Desenvolvimento SOE” e “Transtorno de Asperger”. Mas o último manual, lançado em 2013 (DSM-V), compreende o autismo com apenas uma única classificação, que é “Transtorno do Espectro Autista”.

O TEA tem características que podem ser identificadas desde o início da vida do ser humano e que o acompanham ao longo de sua existência. Segundo Papalia e Feldman (2013, p.155), os sinais antes do primeiro ano de vida podem ser:

Nenhum olhar de alegria dirigido aos pais ou ao cuidador; nenhum balbúcio recíproco entre o bebê e os pais (começando por volta dos 5 meses); não reconhece a voz dos pais; não estabelece contato visual; retardo para começar o balbúcio (depois dos 9 meses); nenhum ou poucos gestos, tais como acenar ou apontar; movimentos repetitivos com objetos.

Geralmente, os sintomas são reconhecidos entre os 12 e 24 meses de vida, porém também podem ser percebidos antes mesmo desse período se os sintomas forem muito graves, ou depois, se forem mais sutis (DSM-V, 2014). De acordo com o documento do Ministério da Saúde, intitulado como “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), apesar do transtorno aparecer já nos primeiros meses de vida, o diagnóstico só pode ser oficialmente obtido a partir dos 3 anos de idade, pois, nesse período, é mais preciso e seguro, com menos chances de equívocos.

Além disso, a pessoa com TEA tem dificuldades na comunicação e na interação social, além de ter padrões restritos e repetitivos de comportamento, os quais variam de acordo com o nível do seu transtorno, da sua idade e das suas condições (DSM-V, 2014). Nesse sentido, as Políticas e Normas da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012) trazem algumas características que são comuns no diagnóstico de TEA:

- I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
- II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL, 2012).

Existem diferentes níveis de autismo, sendo assim, os sintomas e a sua intensidade se diferem de pessoa para pessoa, já que a gravidade das características pode variar ou oscilar de acordo com o seu contexto de vida. No nível 1, a pessoa com TEA exige apoio; no nível 2 exige apoio substancial e o nível 3 exige apoio muito substancial. Contudo, as causas desse transtorno ainda são desconhecidas, e, apesar dos muitos estudos realizados sobre o assunto,

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 4, nº2, maio/agosto 2020.– Curso de Pedagogia– UNESC

ainda não se chegou a uma concordância sobre as suas causas específicas. O que se sabe, hoje em dia, é que há uma gama de fatores que podem contribuir para que alguém nasça com autismo ou com alguma pré-disposição ao transtorno e que já existem estudos que apontam para os fatores ambientais, como a idade parental avançada, intercorrências durante o parto, fatores genéticos e fisiológicos (DSM-V, 2014).

Em todo o mundo, o TEA vem sendo diagnosticado com mais frequência ao longo dos anos. Esse aumento chega a 1% da população de vários países, porém, ainda não se sabe se houve um aumento real na frequência de nascimentos de bebês com o transtorno ou com a pré-disposição ao transtorno; ou se esse aumento foi causado pela expansão dos critérios diagnósticos e a maior conscientização das pessoas. Além disso, existem dados que apontam que o TEA é diagnosticado com mais frequência (cerca de quatro vezes mais) em meninos do que em meninas, entretanto, as meninas podem desenvolver o TEA com manifestações mais sutis e, por esse, motivo não tem o transtorno identificado (DSM-V, 2014).

Ademais, na tentativa de incluir as pessoas com TEA, ao longo dos anos, foram criados diferentes métodos que as auxiliam no seu desenvolvimento, na sua aprendizagem e nas suas relações interpessoais. Contudo, vale salientar que, em muitos casos, o tratamento se dá por meio de medicamentos, terapias comportamentais, intervenções educacionais por uma rede multiprofissional, que envolve profissionais de diversas áreas, como psicólogos, psiquiatras, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, musicoterapeuta, neuropediatra, entre outros. Quanto mais cedo houver a intervenção, maiores são as chances de a pessoa com TEA se desenvolver e se incluir no meio social.

Além dos tratamentos clínicos, é imprescindível o envolvimento da família para que o processo de inclusão e de desenvolvimento do aluno com TEA apresente bons resultados. De acordo com Serra (2004), a parceria entre escola e família deve ocorrer, principalmente por intermédio dos pais de alunos que têm apraxia ou limitações da fala. Dessa forma, a família deve fazer a ponte entre a criança e a escola, pois ela possui informações fundamentais que são necessárias ao planejamento das intervenções realizadas pela escola, o que colabora para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança autista. A escola também tem um papel fundamental nessa parceria, uma vez que pode colaborar propondo sugestões às famílias sobre como podem agir com a criança em casa. Isso é algo fundamental para o

desenvolvimento do indivíduo com TEA, já que haverá uma continuidade das estratégias educacionais em seu ambiente familiar e vice-versa. Conforme Serra (2004), o que pode ocorrer em algumas famílias é a falta de conhecimentos sobre o TEA, o que os leva a não acreditar nas potencialidades de seus membros, assim, acabam isolando-os ou infantilizando-os e, por extensão, não os estimulam.

2.1 Aspectos legais da inclusão do TEA na escola

As pessoas com deficiência têm direito a uma educação inclusiva de qualidade. Esses direitos são assegurados por lei e estão presentes em documentos como: A Constituição da República Federativa do Brasil (1988), Declaração de Salamanca (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (2012) e Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 dispõe, no seu Art. 205, que a educação é um direito de todos, e que é dever da família e do Estado promover e incentivar o acesso ao ambiente escolar, visando ao desenvolvimento da pessoa como um todo, além de preparar para o exercício da cidadania e de qualificar para o mercado de trabalho. O inciso III do Art, 208, da mesma lei, garante o atendimento educacional qualificado às pessoas com deficiência na rede regular de ensino.

A Declaração de Salamanca, de 1994, teve como objetivo criar diretrizes que auxiliem na reforma dos sistemas educacionais com o intuito de incluir as pessoas com deficiência na escola, proclamando que a escola deve oportunizar diferentes condições de aprendizagem.

Já, em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, que dedica um capítulo para a educação de pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. No art. 59, a LDB define alguns critérios que as instituições de ensino devem realizar para assegurar uma educação de qualidade a essas pessoas. Alguns desses critérios são:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...] III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; [...]. (BRASIL, 1996).

Em 2008, por sua vez, foi promulgada a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que também tem por objetivo “assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.” (BRASIL, 2008, p.14). Segundo essa Política, consideram-se alunos com deficiência aqueles “[...] que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.” (BRASIL, 2008, p. 15).

A lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista inclui, no § 2º, a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos de lei. Nesse sentido, a pessoa com o TEA tem o direito a ter uma vida digna com segurança, dentro e fora do ambiente escolar e, em relação à educação, a Política afirma que, caso seja comprovada a necessidade, a pessoa com TEA pode ter um acompanhante especializado em sala de aula. Por fim, destaca-se o Estatuto da Pessoa com Deficiência, de 2015, que prevê o direito à inclusão da pessoa com deficiência em todos os contextos sociais, sem que haja qualquer ato de discriminação e de exclusão, entendendo a pessoa com deficiência como um cidadão capaz e atuante na sociedade.

Após o estudo desses documentos, pode-se ressaltar que a pessoa com deficiência, em específico a pessoa com TEA, tem o direito a uma educação de qualidade, com boas instalações, professores preparados, que trabalhem as relações interpessoais e de aprendizagem com todos que fazem parte do contexto escolar, sem discriminação ou exclusão, para que possa desenvolver suas potencialidades. Dessa forma, cabe à escola assegurar as condições para que esses direitos sejam efetivados.

2.2 O papel do professor na inclusão do aluno com TEA na escola regular

Conforme os dados do censo escolar de 2018, divulgados pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) (2019), de 2014 até 2018 houve um aumento no percentual de matrículas de pessoas com deficiência em escolas regulares no Brasil, passando de 87,1%, em 2014 para 92,1% em 2018. Como já mencionado na seção anterior, está previsto em vários documentos legais que a educação é um direito de todos, independente das características específicas dos sujeitos que nela ingressam. Por esse motivo, com a garantia desses direitos e com a popularização do termo *inclusão*, as pessoas com deficiência foram ganhando espaços nas instituições de ensino, o que possibilitou perceber um aumento significativo nas matrículas desses alunos.

Diferente da inclusão descrita nesse artigo, pode ocorrer também apenas uma integração desses alunos nas escolas, pois, apesar de significados semelhantes, ambos se diferenciam quando colocados em prática. A integração, segundo Mantoan (2003), é apenas a inserção do aluno na escola regular, posto que a ideia é que o aluno é quem tem que se adaptar à escola e não o contrário. Sendo assim, as adaptações são feitas apenas para estes alunos diferenciando-os dos demais colegas. Já, a inclusão, é diferente, pois prevê uma inserção escolar completa. Nela, quem deve se adaptar é a escola, para que atenda as necessidades de todos (MANTOAN, 2003).

Desse modo, para uma efetiva inclusão, o professor precisa inicialmente entender como ocorre o processo de aprendizagem dos alunos e o papel da escola em relação ao seu desenvolvimento. De acordo com Fontana e Cruz (1997), Vigotsky afirma que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento. Dessa forma, mesmo com significados distintos, ambos caminham juntos desde o início da vida. O desenvolvimento se inicia a partir das interações que ocorrem no meio social, em que adultos e crianças mais desenvolvidas medeiam e compartilham com o outro seus conhecimentos. Essa mediação, por sua vez, auxilia o aluno a atravessar a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que significa a distância entre o que o ser humano ainda precisa fazer com mediação e o que já sabe fazer sozinho. Nesse caso, entende-se que os alunos já chegam na escola dominando inúmeros conhecimentos e, durante todo o processo escolar, eles reelaboram esses conhecimentos a partir das relações que podem fazer entre o que já sabiam e as novas aprendizagens adquiridas. Portanto, a escola é uma instituição que possibilita um contato intenso dos alunos

com os conhecimentos, e tem um papel fundamental no desenvolvimento da pessoa com TEA; mas, para tanto, é necessário que o processo de ensino e aprendizagem seja realizado com qualidade.

Segundo Silva (2007 apud PRAÇA, 2011), a escola não se torna inclusiva apenas por matricular alunos com deficiência, mas sim quando se reestrutura para atender a todos, independente das suas diversidades, suas necessidades, suas habilidades e suas desabilidades. Assim sendo, as escolas devem adaptar seu currículo e sua estrutura de acordo com as especificidades dos educandos. Conforme Capellini (2001 apud PRAÇA, 2011), para que o processo de ensino e aprendizagem do aluno com TEA seja bem-sucedido, é necessário que ocorram alterações práticas na forma da organização escolar, que vai desde a diminuição de alunos por turma à qualificação dos professores, além de “uma pedagogia centrada na criança baseada em suas habilidades e não em suas deficiências, e que incorpore conceitos como interdisciplinaridade, individualização, colaboração e conscientização/ sensibilização.” (CAPELLINI, 2001 apud PRAÇA, 2011, p. 58).

Ainda, segundo Praça (2011), a chegada dos alunos com deficiência nas escolas regulares ocorre antes de os professores se prepararem para essa realidade. Isto posto, há muitos professores que não sabem como lecionar para alunos com deficiência, em específico o aluno com TEA. Dessa forma, é imprescindível que a escola ofereça formação continuada a esses profissionais. De acordo com Lira (2004 apud PRAÇA, 2011), deve-se priorizar uma boa formação ao professor, pois, para que um novo projeto pedagógico tenha sentido, o docente precisa estar preparado. Desse modo, entende-se que o professor tem um papel fundamental na inclusão do aluno com TEA, mas, para isso, ele precisa estar disposto para que ocorra um processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

Um outro ponto a ser destacado, segundo o DSM-V (2014), é que algumas pessoas com TEA, que tenham dificuldades mais avançadas na comunicação, podem ter prejuízos na aprendizagem, principalmente em momentos que necessitam de maior interação social com os colegas. Por esse motivo, os professores precisam entender que cada aluno aprende do seu jeito e no seu tempo. Sendo assim, é interessante que o professor ensine atendendo as diferenças dos alunos de sua turma, sem excluir o aluno com TEA do grupo, com atividades desconexas e sem significado. Conforme Mantoan (2003, p. 41),

Ensinar a turma toda reafirma a necessidade de se promover situações de aprendizagem que formem um tecido colorido de conhecimento, cujos fios expressam diferentes possibilidades de interpretação e de entendimento de um grupo de pessoas que atua cooperativamente, em uma sala de aula.

Como muitos dos alunos com TEA precisam de condições individualizadas de ensino, com adaptações de atividades e apoio de um segundo professor, muitas vezes, não conseguem realizar as atividades, ficando prejudicados em relação aos outros colegas da turma. O que Mantoan (2003) quer dizer com “tecido colorido de conhecimento” para uma efetiva inclusão, é que o professor não só pode, como deve adaptar as atividades para os alunos com deficiência. O que não pode ser feito é isolar o aluno com atividades que não estejam relacionadas ao contexto que os demais alunos estejam trabalhando.

O professor deve propor ao aluno atividades que atendam as suas especificidades sempre com o intuito de proporcionar a sua autonomia, a qual, segundo Cunha (2019), pode contemplar as ações mais cotidianas, como ir ao banheiro sozinho, ou também no âmbito pedagógico, como ser capaz de realizar atividades sozinho, ou mesmo que necessite de algum auxílio, mas que tenha a capacidade e a criatividade de resolvê-las. Cunha também aponta que, quando o aluno não conseguir completar alguma atividade, o professor ou a família devem auxiliá-lo para que não desenvolva um sentimento de frustração ou fracasso, pois “ainda que o aluno não aprenda perfeitamente o que se busca ensinar, ele estará trabalhando sempre a interação, a comunicação, a cognição e os movimentos. Haverá conquistas e erros, muitas vezes mais erros do que conquistas, mas o trabalho jamais será em vão[...]” (CUNHA, 2019. p. 59).

Além da autonomia, o professor deve estimular a concentração do aluno durante as tarefas e, para isso, a fala do docente deve ser serena, objetiva, compreensível e convidativa. O olhar também é muito importante nessa hora, pois muitas pessoas com TEA não se comunicam pelo olhar, sendo assim, para que o professor atraia a concentração do aluno, é interessante que ele se abaixe para ficar na altura do aluno e olhe em seus olhos quando for comunicar algo. O professor também deve estimular o aluno a utilizar a fala e os gestos como forma de expressão (CUNHA, 2019).

Assim, pode-se perceber a importância da inclusão dos alunos com deficiência, em específico dos alunos com TEA, e como ela pode ocorrer. É fundamental que o professor proporcione diferentes estímulos a esses alunos, para que consigam se desenvolver independente das suas dificuldades. Além de que, mesmo que necessitem de um acompanhante especializado e de atividades adaptadas, esses alunos precisam participar o máximo possível do dia a dia da escola e da turma, para que ocorra uma efetiva inclusão. Também é importante propiciar uma boa relação entre o aluno e os colegas, para que o ambiente escolar seja propício ao desenvolvimento de todos.

3 METODOLOGIA, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

O presente estudo tem por objetivo analisar a atuação das professoras em relação à inclusão do aluno com TEA em sala de aula, discutindo suas possibilidades e seus limites. Dessa forma, será feita uma pesquisa de caráter qualitativo, em que se busca analisar os dados coletados nas entrevistas com referencial teórico. Segundo Pinheiro (2010, p.20), tal abordagem visa à “interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados [...]. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. [...] É descritiva. [...] O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.”

Como se pretende analisar a atuação das professoras, esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa de natureza básica, pois, segundo Pinheiro (2010), sua finalidade é obter novos conhecimentos, sendo eles favoráveis para o progresso das ciências, mas sem uma aplicação prática prevista. Quanto aos seus objetivos, a pesquisa é exploratória e descritiva, uma vez que, de acordo com Gil (2007), a pesquisa exploratória proporciona uma melhor familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito. Ainda na mesma linha, Gil coloca que a pesquisa descritiva tem como objetivo descrever características e estabelecer relações entre variáveis e, até mesmo, determinar a natureza dessa relação.

O procedimento técnico utilizado foi o estudo de campo, aplicado em uma escola municipal de Criciúma/SC. Para Gil (2007), isso possibilita um maior aprofundamento das questões propostas e seu planejamento é mais flexível. Segundo o autor, o estudo de campo também tem como característica o estudo de apenas um grupo social, além de possibilitar um

maior contato do pesquisador com os dados coletados, já que realiza a maior parte da pesquisa pessoalmente. A técnica utilizada para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, com três professoras dos anos iniciais, e a análise do Projeto Político Pedagógico, (PPP), no que se refere à concepção de inclusão assumida pela escola.

A escola em que foi realizada a pesquisa, de acordo com o seu PPP (2019), funciona de segunda à sexta-feira, nos períodos matutino e vespertino, abrangendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I e II. Atualmente, a escola atende cerca de 530 alunos, sendo que, desses 530 alunos, 14 tem laudo comprovando alguma deficiência e cerca de 5 tem o laudo de TEA. Ao consultar o PPP, identificou-se que a escola segue a abordagem histórico-cultural como concepção de aprendizagem e tem como missão “oportunizar um ensino que promova a equidade, relacionando o conhecimento teórico ao prático, desenvolvendo um cidadão reflexivo em relação a sua capacidade de atuar crítica e sustentavelmente na sociedade.” (PPP, 2019, p.10). Em relação à inclusão de alunos com deficiência, de acordo com o referido documento, a escola entende que a educação inclusiva contribui para o rompimento dos preconceitos, possibilitando equidade de oportunidades. Também busca capacitar professores e toda a comunidade escolar para que ocorra uma efetiva inclusão, visando a estruturar a escola para compreender as especificidades de todos os sujeitos envolvidos.

Para a coleta de dados, foram entrevistadas três professoras dos anos iniciais (1º ano, 2º ano e 5º ano) que já atuaram com alunos com TEA em sala de aula, inclusive em diferentes níveis. Os questionamentos visavam conhecer a prática pedagógica dessas professoras, como também perceber as dificuldades e as possibilidades no processo de ensino e aprendizagem, identificando de que forma acontece a inclusão do aluno com TEA em sala de aula. As entrevistas foram gravadas e após transcritas, para não haver equívocos na análise das respostas. As professoras serão identificadas como P1, P2 e P3, pois, por razões éticas e de privacidade, não serão divulgados os seus nomes, bem como o da escola em que atuam, sendo assim para uma melhor visualização dos dados das entrevistadas, apresenta-se o quadro abaixo:

Quadro 1: Formação e atuação

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 4, nº2, maio/agosto 2020.– Curso de Pedagogia– UNESC

Professora	Formação	Tempo de atuação	Turma
P1	Pedagogia, Letras e Estudos Sociais.	Mais de 25 anos.	2º ano.
P2	Pedagogia.	12 anos.	5º ano.
P3	Letras Português/Inglês	21 anos.	1º ano.

Fonte: Dados de pesquisa, 2019.

As entrevistas foram realizadas durante as horas-atividade das três professoras. Cabe destacar que, em sua proposta inicial, a pesquisadora tinha intenção de entrevistar cinco professoras dos anos iniciais. Porém, no dia agendado, uma das professoras faltou e a outra desistiu da entrevista, sendo entrevistadas três professoras. Também vale ressaltar que, desde a primeira conversa com a escola, todos foram receptivos: a equipe diretiva que autorizou a realização das entrevistas e as professoras, que, na sua maioria, foram atenciosas e aceitaram participar da investigação.

Para melhor organizar os dados coletados nas entrevistas, os mesmos foram dispostos em categorias desenvolvidas com base nos objetivos. A primeira categoria analisou o planejamento e a avaliação; a segunda realizou a análise das possibilidades e das dificuldades no processo de ensino e aprendizagem do aluno com TEA; e a terceira buscou identificar qual o papel da escola, da família e do professor na inclusão.

3.1 Planejamento e avaliação

Nesta categoria, buscou-se identificar como as professoras realizam os planejamentos, as adaptações das atividades e a avaliação dos alunos. Em relação ao planejamento, todas as professoras revelaram que adaptam as atividades de acordo com as necessidades apresentadas por cada aluno com TEA. Nesse caso, as adaptações dependem do seu grau de alfabetização e também do que é necessário trabalhar com eles. A P3, por exemplo, disse que sempre busca trabalhar a autonomia dos alunos nas atividades.

Ao analisar as respostas, percebe-se que as três professoras compreendem a importância da adaptação das atividades de acordo com as especificidades de cada aluno, pois elas também relataram que “nenhum aluno é igual” e que, dessa forma, “não se deve propor

as mesmas atividades para todos”. Contudo, os professores devem prestar muita atenção na hora de adaptar as atividades; Mantoan (2003) alerta que o professor deve estar atento para não isolar o aluno com atividades desconexas ao contexto do que os demais estejam trabalhando.

O desenvolvimento da autonomia também é fundamental para a pessoa com TEA, pois geralmente eles necessitam de auxílio nas atividades cotidianas. Porém, é necessário que a escola e a família auxiliem e possibilitem esse desenvolvimento. Como discutido no referencial teórico desta pesquisa, a autonomia não se limita apenas às atividades cotidianas, mas também ao âmbito pedagógico, como, por exemplo, realizar as atividades de sala de aula sem o apoio de um estagiário ou auxiliar de classe.

Nesse sentido, a P1 utilizou como exemplo dois de seus alunos com TEA, nível 3. Nesse caso, ela realizou as adaptações de conteúdos e de atividades de forma diferente para cada um, pois ambos tinham especificidades bem distintas - enquanto um conseguia acompanhar de forma adaptada os conteúdos que os outros colegas estavam estudando, o outro tinha mais dificuldades de aprendizagem e de permanecer em sala de aula. No que diz respeito ao segundo aluno, o foco da P1 foi fazê-lo permanecer em sala de aula, já que era difícil acompanhar as atividades.

Outra questão destacada pela P1, foram os reforços positivos que ela utiliza com seus alunos nos momentos em que eles não estão muito dispostos a realizarem as atividades. Apenas a P1 informou sobre essa estratégia, todavia, antes de utilizar os reforços positivos deve-se prestar atenção sobre os momentos que realmente devem ser utilizados. Em relação à pessoa com TEA, Cunha (2019) considera essa estratégia como positiva, uma vez que visa a incentivar o aluno a mudar seu comportamento inadequado por um comportamento adequado à situação por meio de recompensas.

A P2 relatou que sempre faz a rotina da turma para que o aluno com TEA “não fique perdido em sala de aula”, pois, assim, ele terá conhecimento do que vai acontecer em cada momento, ressaltando que, se algo sair da rotina, ela os avisa com antecedência. Como os alunos com TEA apresentam comportamentos restritivos e repetitivos, muitos deles sentem-se seguros e confortáveis ao seguirem uma rotina, e o aviso prévio das mudanças é de extrema importância para que o aluno se prepare para as novidades e não se desorganize

internamente. Segundo Cunha (2019), o aluno com TEA tem como padrão de comportamento a rigidez em certos aspectos, sendo assim, eles criam rotinas para se sentirem mais seguros nos desafios do dia a dia. Ao perceber isso o professor deve usar esse padrão como uma ferramenta para a aprendizagem, criando rotinas na turma. Porém, a pessoa com TEA também precisa entender e aceitar as mudanças, devendo o professor estimular, de forma gradativa, as alterações de rotina a serem implementadas.

Outro ponto destacado por P2 é que, independentemente do nível de TEA, ela faz com que o aluno a olhe nos olhos, e chega até a compartilhar a sua mesa com ele. Cunha (2019) afirma que, no geral, as pessoas com TEA muito raramente comunicam-se pelo olhar, nesse caso, o professor precisa utilizar expressões claras e objetivas e procurar olhar nos olhos para, assim, atrair a atenção do aluno para as atividades. Ao explicar o conteúdo, a P2 ressalta que, primeiramente, fala direcionada a esse aluno e, depois, direciona para os demais da turma. A professora também destaca que trabalha muito com materiais concretos e que ela sempre deixa um desses materiais apenas para o aluno com TEA. Por exemplo, se está disponível quatro caixas de material dourado, uma dessas caixas será desse aluno.

Em relação à avaliação, a P1 e a P3 responderam que ela ocorre todos os dias, já que cada avanço mínimo que seja, é algo muito significativo. P1 e P2 afirmaram que existem diferentes formas de avaliação para adaptar com as possibilidades dos alunos. P2 também afirmou que a aprendizagem dos conteúdos desses alunos depende das especificidades de cada um.

Ainda em relação à avaliação, percebe-se que as professoras reconhecem a importância das avaliações feitas no dia a dia, pois não se deve avaliar apenas a aprendizagem de conteúdos desses alunos, mas seu desenvolvimento integral. Também existem diferentes formas de avaliação e, assim, como as professoras adaptam os conteúdos e as atividades diárias de acordo com as especificidades de cada aluno, as avaliações também devem ser adaptadas, levando em conta suas possibilidades e suas limitações.

Uma das adaptações de avaliação, realizada na escola pesquisada, é a avaliação descritiva, que ocorre trimestralmente para os alunos com diagnóstico de TEA. De acordo com o PPP da escola (2019), “os professores analisam o desenvolvimento global do aluno

dentro do plano de metas traçado por disciplina e trabalham suas potencialidades.” Nesse caso, o aluno não é avaliado por notas, mas pelo seu desenvolvimento diário durante as aulas.

3.2 Possibilidades e dificuldades no processo de ensino e aprendizagem do aluno com TEA

Na terceira categoria, buscou-se identificar quais as possibilidades e as dificuldades que as professoras enfrentam para realizar uma efetiva inclusão. Sobre as possibilidades encontradas, as três entrevistadas relataram que é possibilitar o amadurecimento das relações interpessoais, já que, assim, os outros alunos respeitam e entendem mais as diferenças. Outro ponto também destacado pela P2, é que, dependendo do nível, os alunos com TEA “podem contribuir como qualquer outro aluno em sala de aula”. A partir das respostas, entende-se que a inclusão desses alunos, além de ser benéfica para eles mesmos, também auxilia na formação de seus colegas.

Em relação às dificuldades, P1 destacou a aceitação dos pais, as especificidades de cada aluno e a falta de apoio dos especialistas. P2 e P3 também relataram que a sua maior dificuldade é saber como lidar com os alunos com TEA, pois, mesmo sendo disponibilizada uma professora de AEE (Atendimento Educacional Especializado) na escola que as auxilia, elas ainda sentem que falta mais apoio. P2 também afirmou que muitos cursos os professores têm que procurar e fazer sozinhos, sem o auxílio da escola “para poder dar conta da demanda que está cada vez maior”. Ao analisar as respostas, percebe-se como ainda falta investimento em Formação Continuada, uma vez que muitas se orientam apenas pela troca de experiências entre elas e, em alguns casos, sem o embasamento teórico necessário. Nesse sentido, é imprescindível que a escola e o poder público promovam espaços de Formação Continuada, para que, assim, as professoras possam ampliar e aprimorar seus conhecimentos sobre a inclusão, já que, de acordo com o referencial teórico desta pesquisa, entende-se que professor possui um papel fundamental na educação de todos, em específico dos alunos com TEA, e o docente precisa estar preparado isso. P1 e P2 também encontram dificuldades na adaptação dos conteúdos para os alunos com TEA, visto que elas precisam mediar os conteúdos para os alunos tidos como “típicos” em sala de aula, o que, segundo a P1, é “algo complicado”.

Durante a realização desta pesquisa, foram estudados diversos trabalhos que apontavam a falta de apoio, de tempo e as salas “super lotadas” como a maior dificuldade das professoras. Nesse caso, as escolas e o poder público devem ficar mais atentos a essas questões. Como foi citado no referencial teórico deste trabalho, Capellini (2001 apud PRAÇA, 2011) afirma que, para que ocorra um processo de ensino e aprendizagem bem-sucedido, é necessário que ocorram alterações práticas na forma de organização escolar e uma dessas alterações é a diminuição de alunos por turma.

Outro ponto destacado pela P2 como dificuldade são os estagiários, pois ocorre muito na rede municipal de Criciúma a contratação de estagiários que são de outras áreas da licenciatura, ou que ainda estão nas fases iniciais do curso de Pedagogia, não tendo conhecimentos suficientes para lidar com alunos com TEA. De acordo com Cunha (2019), enquanto o aluno com TEA necessitar de auxílio, o estagiário ou auxiliar de classe tem um papel essencial para dar suporte ao professor regente de sala, porque é extremamente difícil para um único educador proporcionar uma inclusão de qualidade a esse aluno e ao mesmo tempo dar conta de uma turma com diferentes níveis educacionais. Dessa forma, é importante que, além de professores qualificados, a escola tenha em seu quadro de funcionários, estagiários e auxiliares preparados para os desafios da inclusão.

3.3 O papel da escola, da família e do professor na inclusão do aluno com TEA

Nessa categoria, buscou-se identificar, na visão das entrevistadas, qual o papel da escola, da família e do professor para que ocorra uma inclusão de qualidade. Ao questionar as professoras sobre o papel da escola, a P1 afirmou que “deve ser o de dar o apoio ao professor e fazer a ponte entre família e escola”. Já, para a P2, é estar preparada como um todo para receber esses alunos, e, para a P3, é estar “incluindo”. Outro ponto destacado pela P1 é que o aluno não é apenas de uma professora, mas sim da escola, e, nesse caso, é a escola como um todo que deve adaptar-se ao aluno.

Observando as respostas das entrevistadas, percebe-se que a escola tem como principal papel ser inclusiva a todos os alunos, independente das suas especificidades. E para que isso ocorra, a escola precisa adaptar-se ao aluno com mudanças e adaptações que vão

desde o currículo até a infraestrutura da escola, já que ela não se torna inclusiva apenas por matricular esses alunos, mas quando se reestrutura para atender a todos com qualidade (CAPELLINI, 2001 apud PRAÇA, 2011).

Sobre o papel do professor, a P1 não respondeu e, para P2 e P3, os professores precisam estar sempre se aperfeiçoando e se atualizando. Por conseguinte, e com base no referencial teórico deste estudo, entende-se que o professor é o mediador de conhecimentos e tem um papel fundamental na inclusão do aluno com TEA. Segundo Cunha (2019, p.52), é imprescindível que os professores “não se acomodem” e sim “investiguem, pesquisem e se lancem a desafios”.

Em relação ao papel da família, as três professoras afirmaram que é a aceitação. Para P1 e P2, a família e a escola têm que trabalhar juntas e, de acordo com a P3, a família tem que entender que seu filho vai aprender de outra forma e que “não adianta forçar uma aprendizagem normal”. De acordo com Serra (2004), é comum que a família passe pela fase do “luto simbólico” ao descobrir que seu filho tem uma deficiência, e, geralmente, esse sentimento de negação e o de aceitação podem ser alternados, principalmente nas mudanças de fases da pessoa com TEA. Nesse caso, a escola precisa compreender os impactos gerados na família em descobrir que um de seus membros possui o diagnóstico de TEA e, assim, propor que ambos participem do processo de desenvolvimento desse aluno com práticas harmônicas e concordantes.

Por fim, com base no referencial teórico do presente trabalho, e na análise dos dados, entende-se como é fundamental a relação entre família, escola e professor, pois a família possui informações essenciais que podem auxiliar nas intervenções feitas pela escola e pelo professor. Por conseguinte, a escola e o professor podem colaborar propondo sugestões às famílias sobre como podem agir com a criança em casa, além de possibilitar um profundo contato dos alunos com os conhecimentos. E o professor, como mediador dos conhecimentos, necessita estar sempre em constante formação para, assim, ter estratégias e uma prática pedagógica de qualidade.

4 CONCLUSÃO

Os estudos realizados neste trabalho possibilitaram constatar a importância da inclusão dos alunos com deficiência, em específico dos alunos com TEA, identificando suas possibilidades e seus limites. Foi possível constatar também que todos os alunos, em especial os com TEA, têm direito a uma educação de qualidade em escolas que apresentem boas instalações e professores preparados, os quais possam auxiliá-los em seu desenvolvimento. Nesse aspecto, a pesquisa de campo revelou que, mesmo a inclusão sendo um tema muito discutido atualmente, ainda se faz necessário mais formação continuada, pois muitas professoras ainda não se sentem preparadas. Dessa forma, é preciso que o poder público e as escolas disponibilizem mais espaços de formação continuada para as professoras e também para os auxiliares de classe que atendem os alunos com TEA. Além das capacitações, também é fundamental que a escola se reestruture, adaptando seu currículo e sua infraestrutura para atender todos os alunos.

Ademais, o aluno com TEA tem especificidades que precisam ser entendidas pelas professoras, porque, a partir do momento que elas reconhecem essas especificidades, poderão buscar diferentes métodos e estratégias pedagógicas que auxiliem no avanço do desenvolvimento social, afetivo e cognitivo do aluno. Entre as estratégias utilizadas pelas professoras pesquisadas constam a estruturação de uma rotina em sala de aula e as adaptações de atividades de acordo com o conteúdo e o nível de desenvolvimento do aluno. Nesse caso, mesmo ainda sendo necessários alguns ajustes pedagógicos, todas procuram sempre incluir da melhor forma os seus alunos, com adaptações de atividades, com conteúdos e com avaliações que estejam de acordo com as possibilidades deles.

Quanto às possibilidades e os limites da inclusão, foi possível verificar que o aluno com TEA pode contribuir com a turma tanto no aspecto pedagógico quanto nas relações interpessoais. E sobre os limites e as dificuldades encontrados, foi evidenciado nas falas das professoras o grande número de alunos nas turmas, o que dificulta o atendimento a todas as diferenças. Por esse motivo, nem sempre conseguem realizar as adaptações necessárias. Diante disso, sinalizaram a importância de um auxiliar de classe que esteja mais capacitado para exercer essa função.

Por fim, é importante destacar que a realização desta pesquisa possibilitou compreender as características e as especificidades das pessoas com TEA, além da construção

de novos conhecimentos acerca da inclusão escolar, bem como sua importância, como deve ser realizada e qual o papel da escola e do professor para que essa inclusão ocorra com qualidade. Somado a isso, instigou-se o desejo de pesquisar, de maneira mais aprofundada, as questões relacionadas a como deve ser realizada a avaliação dos alunos com TEA e qual a importância da relação entre escola e família para o desenvolvimento do aluno com TEA. Portanto esta pesquisa instiga um novo olhar sobre a inclusão do TEA em sala de aula, possibilitando aos professores ressignificar seus conceitos.

5 REFERÊNCIAS

BIANCHINI, Natallie do Carmo Prado; SOUZA, Luiz Augusto de Paula. Autismo e comorbidades: achados atuais e futuras direções de pesquisa. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 26, n. 3, p.624-626, set. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/alici/Downloads/18180-52686-1-PB.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2019.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 de abr. de 2019.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 29 abr. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Seção 1, p.27834-27841. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em 30 abr. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em 30 abr. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm. Acesso em: 29 de abr. de 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. **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 Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 4, nº2, maio/agosto 2020.– Curso de Pedagogia– UNESC

Saúde. Brasília, DF. Ministério da Saúde, 2015. Disponível em:
http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/linha_cuidado_atencao_pessoas_transtorno.pdf.
Acesso em 30 de abr. 2019.

BRASIL. Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 28 de abr. de 2018.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** 8.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2019. 140 p.

DSM-V: **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. 948 p. 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: 28 de abr. 2019

FONTANA, Roseli A. Cação; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico.** São Paulo: Ed. Atual, 1997. 232 p.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007. 159 p.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018 – Brasília:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. 66 p. Disponível em:
http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMKW1/document/id/6386080. Acesso em: 14 nov.2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. 50 p.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano.** 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013, 793 p.

PINHEIRO, José Mauricio dos Santos. **Da iniciação científica ao TCC: uma abordagem para os cursos de tecnologia.** Rio de Janeiro: Moderna, 2010. 161 p.

PPP – **Projeto Político Pedagógico** – E.M.E.I.F, 2019.

PRAÇA, Élide Tamara Prata de Oliveira. **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular.** 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Educação Matemática, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. Disponível em:
<http://www.ufjf.br/mestradoedumat/files/2011/05/Disserta%C3%A7%C3%A3o-E-lida.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2019.

SERRA, Dayse C. G. **A inclusão de uma criança com autismo na escola regular: desafios e processos.** 2004. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/Dayse_Carla_Genero_Serra-ME.pdf. Acesso em: 28 jun. 2019.