

## **A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TEA NOS ANOS INICIAIS E AS ADAPTAÇÕES PEDAGÓGICAS: A REALIDADE DE UMA ESCOLA DA REDE PRIVADA DO MUNICÍPIO DE TUBARÃO/SC**

### **INCLUSION OF CHILDREN WITH ASD IN INITIAL YEARS AND PEDAGOGICAL ADAPTATIONS: THE REALITY OF A SCHOOL OF THE PRIVATE NETWORK OF THE MUNICIPALITY OF TUBARÃO / SC**

**Thaise Vargas de Medeiros de Souza<sup>1</sup>**

**Zélia Medeiros Silveira<sup>2</sup>**

**RESUMO:** Este artigo teve como objetivo principal, analisar como uma escola de caráter privado da cidade de Tubarão/SC, realiza a inclusão dos alunos com TEA, identificando as adaptações pedagógicas utilizadas para o atendimento de suas necessidades específicas. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa básica de abordagem qualitativa, sendo a coleta de dados realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, onde participaram a Coordenadora de Educação Inclusiva e 7 (sete) professoras que trabalham ou já trabalharam com crianças com TEA. Os dados coletados na pesquisa, revelaram que algumas adaptações são realizadas pelas professoras, principalmente aquelas relacionadas às suas posturas pedagógicas em sala de aula, ao material pedagógico utilizado e as atividades adaptadas. Na escola em análise, constatou-se também que são promovidas formações continuadas, possibilitando aos professores qualificarem suas práticas relativas à inclusão da criança com TEA em sala de aula. Pelos resultados da pesquisa, também é possível dizer que a escola vem promovendo avanços significativos para efetivação da inclusão das crianças com TEA, inclusive na contratação de uma Coordenadora de Educação Especial. Esses avanços mostram a preocupação da referida instituição com a permanência da criança com TEA, considerando suas especificidades na aprendizagem.

**PALAVRAS CHAVE:** Transtorno do Espectro Autista – TEA. Inclusão escolar. Adaptações pedagógicas.

**ABSTRACT:** This article has the main objective of analyzing how a private school in the city of Tubarão/SC, includes the inclusion of students with ASD, identifying the pedagogical adaptations used to attend to their specific needs. For that, a basic research was developed with a qualitative approach. Data collection was done through semi-structured interviews,

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense, e-mail: thaise\_vargas@outlook.com

<sup>2</sup> Professora do Curso de Pedagogia – UNESC, Mestra em Educação, e-mail: zms@unesc.net

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 4, nº1, janeiro/abril 2020.– Curso de Pedagogia– UNESC

where the Inclusive Education Coordinator participated and 7 (seven) teachers who work or have already worked with children with ASD. The data collected in the research revealed that some adaptations are carried out by the teachers, mainly those related to their pedagogical postures in the classroom, to the pedagogical material used and in the adapted activities. At the school in analysis, it was also verified that continuous training is promoted, enabling the teachers to qualify their practices regarding the inclusion of the child with ASD in the classroom. Based on the results of the research, it is also possible to say that the school has been promoting significant advances for the inclusion of children with ASD, including the hiring of a Special Education Coordinator. These advances show the concern of the institution with the permanence of the child with ASD, considering their specificities in learning.

**KEYWORDS:** Autism Spectrum Disorder - ASD. School inclusion. Pedagogical adaptations.

## 1. INTRODUÇÃO

A inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista – TEA na escola, tem sido um grande desafio tanto para a instituição de ensino em si, quanto para as professoras que trabalham diretamente com essas crianças. O TEA, compreende uma diversidade de diagnósticos, variando entre graus maiores ou menores de prejuízo ao indivíduo, nas áreas de interação social, comunicação e comportamento, consistindo em comportamentos restritivos, estereotípias e repetitivos (GADIA; BORDINI; PORTOLESE, 2013).

No ano de 2012, buscando garantir alguns direitos básicos da pessoa com TEA, surge a lei n. 12.764, considerando-o como pessoa com deficiência, como disposto no Art. 1º § 2º (BRASIL, 2012) “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”. A referida lei, surgiu a partir de vários movimentos em prol do reconhecimento e efetivação dos direitos dos autistas, posto que anteriormente à essa lei, não havia esse reconhecimento. Desse modo, com a nova norma, as pessoas com TEA passam a gozar dos mesmos direitos conferidos aos deficientes (BORGES; SILVA, 2013).

Levando em consideração a crescente demanda de crianças com Transtorno do Espectro Autista, se busca neste trabalho como objetivo geral, compreender os desafios enfrentados por uma das instituições de ensino da cidade de Tubarão/SC, com relação à inclusão escolar dessas crianças, identificando as adaptações pedagógicas realizadas para o atendimento de suas necessidades específicas.

Tem como problema de pesquisa, o seguinte questionamento: quais as adaptações pedagógicas são ofertadas pela escola para a inclusão do aluno autista? Como objetivos específicos, se buscará verificar o que dizem os documentos legais acerca da inclusão escolar de crianças com TEA; descrever as características das crianças com TEA; analisar como ocorre a inclusão de crianças com TEA em uma escola da cidade de Tubarão/SC; especificar as possibilidades e dificuldades encontradas nesse processo a partir das falas das professoras e, por fim, investigar as adaptações pedagógicas realizadas na escola pesquisada.

Como procedimentos metodológicos, realizou-se uma entrevista com a Coordenadora de uma escola da rede privada de ensino da cidade de Tubarão/SC e, com 7 (sete) professoras do Ensino Fundamental das Anos Iniciais da mesma escola. Após a coleta desses dados, uma análise foi realizada sobre os mesmos, de forma a verificar o respaldo dos dados com o referencial teórico aqui delineado.

## 2. AUTISMO E SUA INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR

Os vários relatos feitos na obra de José Salomão Schwartzman e Ceres Alves de Araújo (2011), indicam que mesmo antes da história oficial do autismo ser iniciada pelo Dr. Leo Kanner em 1943, já existiam casos em que se suspeitava o diagnóstico do autismo na vida de algumas crianças. Segundo os autores, com a publicação do artigo na revista *The nervous child* (A criança nervosa), Kanner iniciou o movimento de discussão sobre os vários casos de crianças que possivelmente haviam sido diagnosticadas equivocadamente, como retardadas e esquizofrênicas, sendo que, poderiam ser autistas.

Com relação à nomenclatura adotada, “o termo autismo origina-se do Grego *autós*, que significa “de si mesmo.” (CUNHA, 2017, p. 20). Conforme Wehmuth e Antoniuk (2013, p. 25)

O termo “autismo” foi usado pela primeira vez por Bleuler em 1911. Mediante a observação de pacientes com esquizofrenia, Bleuler notou comportamentos diferentes em determinado grupo de pacientes, com isolamento social mais pronunciado e estereotípias e uma perda do contato com a realidade.

Segundo Schwartzman (2011), no campo da ciência e pesquisa, para os interessados na área do desenvolvimento da criança, o Autismo Infantil tem os atraído a questionar os padrões atípicos comportamentais, pois, naturalmente, esse transtorno carrega em si mesmo características muito peculiares e marcantes. Dentre tais peculiaridades, Schwartzman (2011, p. 37) destaca as “[...] respostas inconsistentes aos estímulos, a tendência ao isolamento social, o perfil heterogêneo de habilidades e prejuízos, a presença de estereotípias, os distúrbios da comunicação etc.”

Para Cunha (2017), embora haja uma grande demanda de estudos e interrogações sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), ele ainda é derivado de causas desconhecidas, porém, é sabido que umas das prováveis causas, sejam os fatores genéticos. De acordo com o autor, o TEA é uma síndrome de alta complexidade que é possível um diagnóstico médico com outras comorbidades. Cunha (2017) ainda assevera que os sinais do Transtorno do Espectro Autista podem ser visíveis nos primeiros meses de vida, contudo, a criança aparentará sintomas claros do autismo por volta dos três anos de idade.

Os sinais mais claros do autismo de acordo com Cunha (2017), estão relacionados à limitação na comunicação não verbal, à inexistente expressão gestual, à falta de reciprocidade afetiva, o pouco, ou quase nenhum, uso de sinais sociais, emocionais e de comunicação e também à dificuldade de resposta aos estímulos visuais. Para o autor, além do elevado comprometimento dos comportamentos gestuais, existe grande chance de atraso na linguagem falada e, para os que chegam a falar, normalmente é verificada a dificuldade de uma conversação continuada, bem como a presença da ecolalia, sendo entendida como a repetição mecânica de palavras ou frases.

Em se tratando da criança com TEA no ambiente escolar, é possível compreender conforme as palavras de Santos e Lima (2013), que o processo de aprendizagem dessas crianças acontece de forma distinta, assim como ocorre com cada indivíduo, com TEA ou não, que aprende em seu ritmo único. Para as mesmas autoras, no processo de ensino/aprendizagem da criança com TEA, é preciso que sejam identificadas as dificuldades e limitações que cada uma dessas crianças apresentam.

Além disso, é necessário que se tenha em mente um outro processo a ser aplicado, qual seja o da inclusão escolar da criança autista, que de acordo com Mello (2004, p. 25),

deve ser realizada “[...] de modo criterioso e bem orientado, que vai variar de acordo com as possibilidades individuais de cada aluno.”

As reflexões realizadas por Xavier (2013) apontam que a inclusão é uma necessidade da escola, devendo a mesma integrar os alunos com as mais variadas características e/ou deficiências e também, se dispor a compreender as individualidades de cada criança, incluindo-a no grupo e respeitando suas possibilidades.

Cunha (2016), ao abordar o percurso histórico da inclusão, reitera que a partir da segunda metade do século XX, a sociedade começou a se movimentar mais claramente no sentido de promover a inclusão de alunos com “necessidades educacionais especiais”, já que anteriormente, a educação prestada à esses indivíduos era praticada em ambientes distintos, além disso, os mesmos estavam impedidos de frequentar a escola comum, pela crença de que eles jamais conseguiriam ter um nível de aprendizado compatível com os demais que não apresentavam deficiência. Nas palavras de Cunha, essa característica segregatória do ensino especial, veio muito influenciada pelos conceitos morais da época, como também, era considerada a melhor maneira de ensino aos alunos com deficiência.

As práticas inclusivas, foram ao longo do tempo se fundamentando sobre intenções integrativas na realidade educacional, pautadas sob o princípio normalizante, que pressupunha uma série de padrões comportamentais. Neste sentido matriculavam-se alunos com deficiência junto aos alunos sem deficiência, oportunizando a sua integração e também, a convivência em um ambiente que lhe proporcionaria novas aprendizagens (CUNHA, 2016). Sanches e Teodoro (2006, p.68), advertem que “não se compreende, hoje, uma Educação especial para uma fatia de crianças/jovens, não se compreende que seja necessário separar as pessoas para as educar, para as ensinar a viver com os outros, para as juntar depois.”

Segundo Oliveira e Leite (2007), nos tempos atuais, a escola para ser considerada inclusiva, deve unir educação comum e especial, de uma forma tão natural que não se pode perceber a diferença entre os dois tipos de educação. Ainda para os autores, esse tipo de inclusão que respeita de fato as individualidades de cada aluno, ocorrerá preferencialmente na escola regular. Porém, em alguns casos específicos, conforme as peculiaridades do aluno e seu grau de comprometimento, talvez os métodos utilizados na escola regular não beneficiem esse educando e aí necessitará de um atendimento educacional específico.

Na prática, de acordo com Lowenthal e Belisario Filho (2010, p. 45) “a escola deve, a partir da sua realidade e das características individuais de cada aluno, buscar estratégias para que o processo de ensino/aprendizagem aconteça com qualidade”. Desse modo, respeitada a capacidade apresentada por cada aluno, é através do Projeto Político Pedagógico (PPP) que a escola traçará objetivos capazes de trazer uma educação qualificada para seus educandos.

Muito embora a prática inclusiva nas escolas requeira um certo tipo específico de atenção, esse é um debate que necessita ser praticado diariamente pelos profissionais da educação, pois, a necessidade de conhecimento e aperfeiçoamento das práticas inclusivas é cada vez mais latente na área educacional. Ademais, o respeito e comprometimento com cada indivíduo e com a forma específica com que cada ser aprende, é um dever conjunto do professor, da escola e da sociedade.

No plano normativo brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), traz especificamente no capítulo V (artigos 58 a 60), a definição de educação especial, bem como direitos assegurados às pessoas que fazem parte desse tipo de educação. Conforme Cunha (2017, p. 95)

A Educação Especial recebeu maior destaque na LDB nº 9.394/96 do que nas leis anteriores. Não podia ser diferente não só em razão dos impactos das ideias que surgiam pelo mundo – como na conferência de Salamanca, Espanha, em 1994 – mas também em razão de movimentos que despontavam no Brasil, em decorrência das expressões da democracia e dos direitos do cidadão.

Cunha (2017) ao fazer referência ao artigo 58 da referida lei, expressa que ali fica prevista a inclusão do aluno no ensino regular, demonstrando bem, uma real intenção da lei em promover o acesso dos alunos com deficiência à educação, tanto que no mesmo artigo ainda em seu § 1º, a lei traz a possibilidade de aplicação da educação especial no contra turno do ensino regular, isso na hipótese de não adequação do ensino especializado nas classes comuns.

Nas disposições da LDB, ainda encontramos o Atendimento Educacional especializado – AEE que, tendo respaldo no artigo 208, III da Constituição Federal<sup>3</sup>, consiste em uma ferramenta a ser utilizada no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais, como é o caso do TEA. Contudo, há que se ter em mente que

Tal modalidade educacional deve ser entendida como um instrumento, um complemento que deve estar sempre presente na Educação Básica e Superior para os alunos que dela necessitarem, visando à melhoria da qualidade das respostas educativas que a escola pode oferecer e a conseqüente facilitação do processo de aprendizagem. (BRASIL, 2008, p. 43).

Ainda na LDB 9394/96, no artigo 59 (BRASIL, 1996) é possível encontrar disposições a respeito de algumas garantias específicas aos alunos da educação especial, como currículos, métodos, técnicas específicas, professores especializados, educação para o trabalho, acesso igualitário e dentre outras. Conforme Cunha (2016), o pensamento educacional brasileiro vem apontando para o respeito das individualidades de cada aluno, bem como, salienta que o cenário atual não comporta mais um tipo de escola que não aderiu à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

No mesmo sentido da inclusão escolar de alunos com TEA, em dezembro de 2012 passou a vigorar a Lei nº 12.764, dispondo especificamente a respeito do Transtorno do Espectro Autista, conferindo direitos e assegurando em especial no seu Art. 3º parágrafo único, em casos de comprovada necessidade a presença de acompanhante especializado quando o aluno com TEA encontrar-se incluído nas classes do ensino regular.<sup>4</sup>

Para uma completa compreensão da prática pedagógica inclusiva de pessoas com TEA, é fundamental analisar o papel da escola, do professor e também da metodologia aplicada. Conforme assegura Cunha (2017, p. 100), o papel fundamental do ambiente escolar é proporcionar ao educando a ser incluído, “[...] a acolhida natural que estabelece uma disciplina espontânea, que não subjuga o espírito do homem, mas prepara-o para o

<sup>3</sup> “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

<sup>4</sup> “Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado” (BRASIL, 2012).

aprendizado”. Ainda de acordo com a mesma obra mencionada, o ambiente escolar deve ser favorável para o ensino e aprendizagem, de forma a valorizar as individualidades de cada um, construindo dessa forma, valores extremamente essenciais para a prática educativa.

Quanto ao professor, pelas palavras de Cunha (2017), cumpre a este ter a capacidade de lidar com a inclusão de forma imparcial, sem rotular o aluno. “Nos rótulos, encontram-se as limitações do aprendente, ou melhor, as nossas limitações. Devemos olhar pra ele e transpormos as impressões externas das barreiras do ceticismo. São elas que mais impedem a inclusão do educando em nossos esforços e sonhos”. (CUNHA, 2017, p. 101).

Por fim, Cunha (2016) assegura não existir uma metodologia fixa ou perfeita para ser aplicada com os alunos com TEA, porém, o autor defende a ideia de que a escola deve expandir sua função, relacionando-se com a realidade do discente, de forma que “[...] quem primeiro aprende é o professor e quem primeiro ensina é o aluno”. (CUNHA, 2016, p. 49). Dessa forma, para lidar com a educação inclusiva, principalmente em se tratando de alunos com TEA, a instituição de ensino deve contar com um conjunto de adaptações pedagógicas para esse fim. Somente quando a escola põe em prática a utilização dessas adaptações, é que se pode visualizar a verdadeira inclusão escolar.

### **3. POSSÍVEIS ADAPTAÇÕES UTILIZADAS PELO PROFESSOR PARA A EFETIVA INCLUSÃO DO ALUNO COM TEA**

De acordo com Xavier (2013), quando uma criança com deficiência ingressa em um ambiente escolar, de imediato a rotina e as práticas anteriormente aplicadas na escola deverão ser adaptadas, pois só assim, é possível de fato promover a inclusão da criança. A mesma autora ainda destaca que, nem sempre as adaptações feitas no espaço físico ou na conduta dos profissionais que vão trabalhar diretamente com a criança, são suficientes para que a inclusão ocorra.

Cunha (2017) acrescenta que, é necessário haver pessoas que acreditem nos indivíduos, para que assim, o processo de autonomia dele possa ser desenvolvido. Ao relacionar essa ideia com a educação inclusiva, o autor afirma que “na verdade, a inclusão escolar inicia-se pelo professor. Percebemos que, com a necessidade da educação inclusiva,

criam-se leis, mas nem sempre existem as possibilidades de preparação daqueles que trabalham na escola.” (CUNHA, 2017, p. 101).

Cunha (2016) destaca ainda que para se trabalhar com crianças com TEA, é necessário que o professor conheça as possibilidades de seus alunos, sendo imprescindível que se desenvolva uma observação sistemática da criança, atentando-se para cada situação enfrentada por ela.

A necessidade de conhecimento para Cunha (2016) é fundamentada na possibilidade do estabelecimento de prioridades pelo docente, assim como, as atividades escolares são desenvolvidas levando em consideração as habilidades que o aluno possui e, as que ele precisa desenvolver. O autor destaca que “[...] dependendo do grau de comprometimentos, desenvolver-se-ão aptidões básicas, motoras e acadêmicas.”(CUNHA, 2016, p. 57).

Após o conhecimento das possibilidades do aluno, Cunha (2016) também destaca a importância da avaliação, sendo esta realizada de forma imparcial, sem compará-lo com os demais. Nesse sentido, a avaliação servirá de direção para o professor trabalhar os alunos nas suas características específicas. É de suma importância porém, que

[...] o professor avalie a si mesmo e os recursos que possui, pois nem sempre o que se pressupõe ser instrumento de ensino é recurso pedagógico. Os recursos utilizados no ambiente de aprendizagem precisam estar vinculados às possibilidades do aprendente e não às características docentes.(CUNHA, 2016, p. 59).

Nas palavras de Cunha (2016), para além das várias atividades escolares já sugeridas pelo currículo escolar, o docente poderá estabelecer novas propostas, tais como: jogos onde seja possível observar relações cognitivas do aluno por meio de desafios da atividade e que, também possibilitem uma leitura de aspectos simbólicos, ou ainda, que se possa verificar conteúdos que envolvam o aspecto afetivo e/ou emocional da criança; desenhos onde seja permitido observar os interesses afetivos da criança, a maturidade emocional, aspectos motores, cognitivos e também onde se possa desenvolver a subjetividade; e por fim, pareamentos, que sejam utilizados como forma de se investigar os modelos de aprendizagem de melhor proveito, onde se perceba um melhor desenvolvimento cognitivo, de coordenação motora e visual. Segundo o autor, deve-se ter sempre em mente que “[...] o aluno

não deverá ser avaliado com base no desenvolvimento de outro colega, mas com base no seu próprio desenvolvimento [...]” (CUNHA, 2016, p. 61).

Como resultado da observação e da avaliação, Cunha (2016) concebe a mediação como a intervenção na relação do aluno com o conhecimento. O autor explica que: “mediar é transformar a intenção de ensinar em prática docente e a intenção de aprender em aprendizagem.”(CUNHA, 2016, p. 62). Na prática, para que ocorra a inclusão da criança com TEA, são necessárias adaptações no currículo escolar e, de acordo com Mello (2004), nessas adaptações devem constar a necessidade de se ensinar ao aluno autista, coisas que uma criança sem o TEA aprende sozinha. Deve-se ter em mente o desenvolvimento irregular que as crianças com TEA apresentam e, também, que essas crianças podem apresentar alguns problemas comportamentais que podem ser de difícil compreensão.

Corroborando com essa ideia, Cunha (2017), diz que a escola deve dar prioridade no suporte à criança com TEA, de forma que as barreiras para sua independência sejam superadas. Essa prática deve iniciar com atividades mais básicas e naturais que uma criança sem TEA executaria sem maiores problemas. Para o autor, existe ainda a necessidade de uma sinergia entre a escola e a família, pois, a cada tarefa realizada nesse contexto, uma nova tarefa deve ser proposta, alcançando-se assim uma constância e naturalidade na execução de tais atividades. Ainda é necessário o estímulo constante da criança ao desempenhar as tarefas propostas e, mesmo que não a tenha realizado da melhor maneira, os pais e professores, deverão colaborar no sentido de minimizar os efeitos do fracasso e frustração.

Cunha (2017, p. 59) também destaca que

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. O afeto é de primordial valor na dinâmica e na superação das dificuldades.

Outro ponto que se torna primordial no trabalho com crianças com TEA, é a própria fala do professor, sendo assim compreendida como “comando”. Cunha (2017) atenta que deve haver serenidade nessa fala, sem pressa ou pressão ao aluno. Sobretudo, essa fala deve ser convidativa, possibilitando que a criança identifique as atividades que estão sendo

propostas. O autor também destaca a importância de o professor estimular o aluno a utilizar da fala e dos gestos como forma de expressão de suas necessidades/vontades.

Nesse mesmo sentido,

A criança com TEA apresenta dificuldades na comunicação verbal e não verbal, tornando-se necessário o emprego de frases simples e diretas para facilitar o seu entendimento. O uso de instruções verbais em excesso e de figuras de linguagem, como as metáforas ou ironias, tornam a recepção da informação pouco clara. Vale observar, também, que o professor pode se valer de uma entonação e volume de voz mais acentuados para facilitar o contato, sempre, é claro, pedindo o contato visual e se abaixando na altura em que a criança está para facilitar a interação. (MARCO; SPALATO; DUARTE, 2013, p. 35).

Nas situações apresentadas acima, é possível que a criança com TEA, possa se esquivar do que está sendo proposto. O professor nessas situações, deve buscar não valorizar essas atitudes, dando um redirecionamento para o que de fato se espera do aluno (CUNHA, 2017).

Ao tratar das atitudes desvirtuadas da criança com TEA, Cunha (2017, p. 60-61) explica que “muitos são os fatores que as motivam, dentre os quais, o barulho, a mudança de rotina, o excesso de estímulos, as incertezas, as ansiedades, os conflitos e as frustrações.” O autor ainda esclarece que, na ocorrência de tais condutas, é necessário que o adulto tenha incansável perseverança para redirecionar a criança em suas atitudes, de maneira que seja ensinada à ela a melhor forma possível de demonstrar suas necessidades.

De acordo com Marco, Spalato e Duarte (2013), para que as distrações sejam minimizadas, os estímulos visuais na sala de aula devem ser ao máximo reduzidos, isso porque as informações visuais em excesso, tornam-se um campo fértil para ativar a desatenção da criança com TEA. Com relação à posição do aluno na sala de aula, deve-se mantê-lo sempre nas primeiras fileiras da frente. O barulho na sala deve ser contido, evitando-se ao máximo gritos e alterações desnecessárias. Além disso, deve haver organização mesmo nos momentos de saídas da sala, para ir ao banheiro, para ir ao recreio, etc., orientando o aluno a solicitar sua saída ao professor. Por fim, as autoras indicam a importância das “[...] rotinas visuais para que o aluno possa antecipar o que vai acontecer. Essa estratégia minimiza a ocorrência de comportamentos inadequados.” (MARCO; SPALATO; DUARTE, 2013, p. 42).

Mesmo que se tenha profissionais especializados no trabalho com crianças com TEA e, mesmo que se tenha também uma estrutura escolar apropriada para a inclusão desses alunos, é necessário que os próprios materiais pedagógicos a serem utilizados nas aulas sejam específicos e adaptados para cada caso (MELLO, 2004).

Mello (2004), sugere algumas adaptações que podem ser realizadas pelo professor:

- os materiais devem ser o mais concreto possível, dada a dificuldade dos alunos com TEA de trabalharem com materiais como lápis, papel, cola etc.;
- deve ser feito um acompanhamento para verificar a possibilidade ou não de se evoluir no manuseio dos materiais, sendo que a cada novo material disponibilizado para o aluno, o professor deverá novamente fazer o acompanhamento;
- na utilização dos materiais pedagógicos adaptados, é importante que o professor se atenha à posição das mãos do aluno ao manusear os materiais, sempre estimulando para que a criança desenvolva também a coordenação motora;
- a proporção em tamanho dos materiais deve respeitar também o tamanho da criança, para que, o próprio material não seja uma dificuldade a mais em sua utilização;
- os materiais devem ser organizados de acordo com cada atividade. Os materiais quando forem montados (por exemplo o quebra-cabeça), nunca deverão ser imediatamente desmontados logo após o término da atividade, levando em consideração a dificuldade desses alunos em lidarem com a frustração.

Vale destacar que, as adaptações feitas nos materiais pedagógicos não podem ser demasiadamente complicadas, ou contendo muitas informações, pois essas características só contribuem para confundir ainda mais o aluno com TEA (MARCO; SPALATO; DUARTE, 2013). Cunha (2017) acrescenta que, na prática de cada atividade desempenhada com a criança com TEA, o professor deverá reforçar positivamente, objetivando a troca de um comportamento que lhe prejudica, por um comportamento adequado à situação. O autor ainda indica que os “[...] reforçadores positivos, geralmente são objetos, alimentos, brinquedos ou

coisas que o autista gosta de fazer. Ele abre mão de algo que não é tão excelente, por algo que para ele é mais excelente, como normalmente fazemos durante toda nossa vida.” (CUNHA, 2017, p. 69).

Cunha (2016) ainda destaca que, é interessante também, que o professor proponha atividades de interação social, fazendo com que o aluno com TEA venha ser estimulado em sua área emocional. Essas interações, devem fazer o aluno refletir sobre conexões ainda não experimentadas, como por exemplo, seus vínculos familiares, entre amigos, enfim, vínculos esses que caracterizem de alguma maneira o cotidiano da criança, possibilitando à ela o estabelecimento dessas relações em grupo.

Para além das adaptações no currículo escolar, de uma estrutura preparada para a inclusão e de professores especializados para lidarem com crianças com TEA, Cunha (2017) indica métodos que têm sido considerados como que eficazes no trabalho com crianças com TEA. O autor indica especificamente quatro métodos conhecidos, são eles o TEACCH (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Distúrbios Correlatos da Comunicação), o ABA (Análise Aplicada ao Comportamento), o PECS (Sistema de Comunicação Mediante a Troca de Figuras) e o “Son-Rise”.

Cunha (2017) acrescenta que, mesmo não existindo ainda de forma bem definida, conclusões acerca do método mais adequado para o tratamento das crianças com TEA, em razão das peculiaridades de cada caso, os métodos aqui mencionados, têm se mostrado eficazes no tratamento dessas crianças, especialmente, porque cada um deles contribui de forma específica para a realização desse tratamento. Ademais, os projetos apresentados para realização por meio dessas abordagens, normalmente permitem a realização conjunta entre escola e família, isso levando em conta o contexto individual da criança.

#### **4. METODOLOGIA, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS**

A pesquisa realizada por meio do presente trabalho, buscou compreender os desafios enfrentados por uma das instituições de ensino da cidade de Tubarão/SC, com relação às adaptações pedagógicas realizadas para promover a inclusão das crianças com TEA em sala de aula.

Para o desenvolvimento do trabalho, foi realizada uma pesquisa de natureza básica, e de abordagem qualitativa, que de acordo com Gerhardt e Silveira (2009 p. 32), busca “[...] explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens”.

Com relação aos seus objetivos, a pesquisa foi descritiva, que de acordo com Gil (2008), tem como intenção primordial, fazer uma descrição acerca das características de um fenômeno, do estabelecimento das relações entre parâmetros variáveis ou até mesmo, a respeito das peculiaridades de uma parcela específica da população.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo por meio de entrevistas semiestruturadas, sendo definida por Gerhardt e Silveira (2009) como aquela pesquisa em que é realizada a organização das questões acerca do tema pesquisado, porém, trata com liberdade o entrevistado, de forma que às vezes o mesmo possa falar de maneira livre a respeito do assunto principal. A entrevista foi aplicada com professoras que trabalham com crianças com TEA e teve por objetivo principal, analisar como ocorre a inclusão desses alunos, identificando as adaptações pedagógicas utilizadas nesse processo de inclusão escolar.

Os sujeitos pesquisados foram a Coordenadora de Educação Inclusiva e 7 (sete) professoras do Ensino Fundamental dos anos Iniciais da referida escola. A escolha da escola em análise, foi motivada pelo fato de a instituição conter um número significativo de crianças com TEA frequentando o ensino regular.

Com relação às profissionais entrevistadas, foram selecionadas apenas aquelas que trabalham ou já trabalharam com crianças com TEA, possibilitando assim, um melhor entendimento a respeito do tema abordado. Analisando os dados coletados na entrevista com as professoras e com a coordenadora da escola, foi possível observar que alguns elementos explorados no referencial teórico desse trabalho, se evidenciam na prática pedagógica. Essas verificações serão expostas nesse texto, buscando sempre estabelecer um diálogo com o que já foi estudado.

Sobre o campo de pesquisa, trata-se de uma escola particular, situada no município de Tubarão-SC. A referida escola atende, a educação infantil, o ensino fundamental e médio, contando atualmente com aproximadamente, 2.100 (dois mil e cem) alunos e 105

(cento e cinco) professores. A escola está funcionando desde o ano de 1947 e, tem como concepção de aprendizagem segundo informações da Coordenadora da escola, a teoria histórico-cultural<sup>5</sup> na qual, prioriza a articulação do saber teórico e a prática, orientando os alunos nas suas potencialidades e/ou dificuldades, a fim de estimular cada vez mais a aprendizagem dos mesmos.

Com referência aos resultados da pesquisa, na presente análise, as professoras serão identificadas como, P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7 e a coordenadora de educação inclusiva como “coordenadora”. Os resultados desta pesquisa, serão apresentados por categorias de análise a saber: tempo de atuação, formação acadêmica, inclusão na prática escolar, possibilidades e dificuldades, sendo que, num primeiro momento serão apresentados os dados coletados com a coordenadora e, em seguida o das professoras.

Com relação ao *tempo de atuação* de cada entrevistada constatou-se que a Coordenadora atuou mais de 20 (vinte) anos como professora e, na coordenação da educação inclusiva está no cargo há 6 (seis) anos. Em relação às professoras, a média de atuação varia, de 9 (nove) a 35 (trinta e cinco) anos, sendo que todas atuam no ensino fundamental/anos iniciais. Em se tratando da *formação acadêmica*, todas possuem graduação em Pedagogia e pós-graduação a nível de especialização em alguma área correlata. Apenas a professora identificada como P3 possui mestrado. Quanto ao número de alunos, segundo a Coordenadora a escola conta 184 (cento e oitenta e quatro) alunos com algum tipo de deficiência e, dentre esses 33 (trinta e três) com TEA.

#### **4.1. Inclusão de crianças com TEA na escola e adaptações pedagógicas na visão da Coordenadora**

Em relação à compreensão do que vem a ser inclusão escolar, a coordenadora respondeu que se trata de a criança estar na escola, sendo respeitada nas suas diferenças, quanto às dificuldades e habilidades e, a partir disso é que se faz um trabalho pedagógico, porque a escola precisa ser vista como prestadora de um serviço voltado às práticas

---

<sup>5</sup> Desenvolvido por Vygotsky, a abordagem histórico-cultural é formada por um princípio base orientador, qual seja, o da dimensão sócio histórica, que consiste em esclarecer que, “tudo o que é especificamente humano e distingue o homem de outras espécies origina-se de sua vida em sociedade”. (FONTANA E CRUZ, 1997, p. 57).  
Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 4, nº1, janeiro/abril 2020.– Curso de Pedagogia– UNESC

pedagógicas. Dessa forma, podemos apontar também, que a inclusão escolar compreende a integração de alunos com qualquer tipo de deficiência no ensino regular, entendendo esses alunos como indivíduos únicos.

Já a respeito do processo de *inclusão na prática escolar*, a Coordenadora argumentou que “[...] a chegada do mesmo deve ser com condições adequadas para o seu atendimento, ou seja, o aluno não pode ser apenas mais um número nos registros do colégio, ele tem que ter matrícula e permanência na escola, mas uma permanência com condições adequadas ao diagnóstico que ele apresenta. [...]” A coordenadora complementa ainda que após a escola ter acesso ao diagnóstico do aluno, é realizado um estudo do caso, observando-se as dificuldades, as potencialidades e habilidades do mesmo para que o planejamento seja feito de acordo com as suas especificidades.

Quanto aos motivos pelos quais a escola não dispõe de AEE (Atendimento Educacional Especializado) segundo a Coordenadora, refere-se ao fato de a escola ser privada, sendo realizadas parcerias com os profissionais externos (fonoaudiólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, neuropsicopedagogas, psicólogos e dentre outros), que acompanham a criança com TEA no âmbito extraescolar. Essa parceria favorece muito o desenvolvimento integral dessa criança levando todos os envolvidos a caminharem na mesma direção. Sobre isso é possível dizer que, são nessas parcerias que residem os verdadeiros caminhos para o desenvolvimento da criança com TEA, pois só a troca de experiências e conhecimentos entre os profissionais que trabalham com a referida criança, é que proporcionará um melhor aprimoramento das técnicas e métodos aplicados com ela.

Sobre as *possibilidades e dificuldades* no processo de inclusão escolar das crianças com TEA, a coordenadora registra que cada aluno é um caso específico, as adaptações realizadas variam de acordo com os estímulos que o mesmo recebe fora da escola. Conforme destacou a Coordenadora, quando a família não dispõe dos recursos suficientes para custear tratamento especializado além da escola, a criança pode apresentar mais dificuldades para alcançar os objetivos propostos.

Os alunos com TEA apresentam necessidades específicas de aprendizagem, ou seja, aprendem do seu jeito e a seu tempo. Portanto, cabe ao professor e a todos que trabalham com essa criança o desenvolvimento de ações, considerando todas as possibilidades de

aprendizagem deste aluno.

## 4.2. Inclusão de crianças com TEA na escola e adaptações pedagógicas na visão das professoras

Passando à análise das respostas das professoras, com relação ao que se entende por *inclusão escolar*, as mesmas afirmaram, que trata-se de garantir o acesso, permanência e ensino de qualidade a todos, atendendo de forma igualitária às necessidades da criança, onde ela se sinta inserida na turma e possa desenvolver suas habilidades, fazendo com que a criança se sinta parte do processo de ensino/aprendizagem.

Em se tratando da inclusão na prática escolar, consideram-se de extrema importância para tal, as *adaptações realizadas* em sala de aula, que tornam esse processo algo realmente válido para o aluno, isso porque sem elas, a criança com TEA teria dificuldades extremas para se adaptar ao meio educacional. Essa afirmação se fundamenta de acordo com o que Cunha (2016, p. 22) esclarece:

Não precisamos de esquemas complexos ou mirabolantes para aplicar ideias pedagógicas. O nosso cotidiano é feito de coisas simples. Quanto mais associamos a prática escolar a conteúdos significantes, mais tornamos a experiência do aprendizado profícua. A aprendizagem significativa não somente generaliza o aprendizado, mas faz igualmente o aluno generalizar a experiência escolar.

Nesse sentido a entrevistada P1 afirmou que em seu trabalho diário, envolve a criança autista nas leituras, nos momentos de interação e das trocas de experiências, fazendo a mesma se sentir parte do grupo. Em alguns momentos há adaptação de atividades, respeitando sempre as particularidades da criança “necessitando às vezes de mais atenção, ou que seja mudado o foco da discussão que está sendo desenvolvida, concedendo-lhe mais tempo para a realização da atividade proposta, com destaque em alguns momentos de leitura, de participação e de fala.”

Com base no referencial teórico do presente trabalho, há necessidade de adaptações inclusive com relação à situação da criança com TEA na sala de aula. Tal adaptação é aplicada pela professora P2, que diz realizar adaptações no conteúdo, na forma de

explicação e no lugar (localização) que o aluno senta na sala de aula, possibilitando que o mesmo esteja sempre perto, onde possa lhe dar mais atenção. Complementa afirmando que realiza também adaptações para o seguimento de uma rotina, inclusive com a própria turma, mantendo sempre o grupo preparado para uma melhor aceitação da criança, promovendo uma sensação de conforto.

Ainda com relação ao assunto das adaptações, as professoras P3 e P7 responderam que fazem com relação ao tempo e a organização das atividades. Já a professora P4 afirma que são realizadas adaptações quando o aluno recebe o diagnóstico comprovando algum tipo de deficiência e, que após isso, são observadas as possibilidades e as habilidades da criança, para fazer adaptações que resultem em um aprendizado significativo. Dessa maneira, ao se planejar as atividades a serem realizadas, considerando as potencialidades da criança com TEA, aumentam-se as possibilidades de os resultados da prática pedagógica serem mais eficazes.

Já a professora P5 esclareceu que não são realizadas adaptações em sua sala para o trabalho com a criança com TEA, pelo fato de que essa criança, apresenta um grau que vai de leve a moderado do transtorno, o que leva a mesma a responder de forma mais participativa. Contudo, a entrevistada ainda complementa que seu aluno ainda assim necessita de um olhar especial e com incentivo e carinho, conclui todas as atividades. Dessa maneira, a professora P5 contradiz o próprio conceito de adaptação, pois, fica evidenciado em sua fala, que o estímulo por ela promovido, não é considerado como uma forma de adaptação. Contudo, o simples fato de se estimular a criança com TEA a realizar as atividades propostas, já pode ser considerado como uma adaptação pedagógica.

Por fim, a entrevistada P6, discorre que em sua prática com o aluno com TEA, são necessárias adaptações apenas quanto aos conteúdos, porém, dependendo da ansiedade e agitação que esse aluno se encontra, são realizadas atividades em uma sala individualizada com o acompanhamento de uma professora auxiliar. Tal atitude, nos leva a refletir que talvez a ansiedade e agitação desse aluno com TEA, seja motivada por fatores que não estão sendo observados pela professora em questão.

Para além das adaptações realizadas em sala de aula, é necessário que sejam observadas as *respostas do aluno* aos métodos aplicados. Assim, na fala da professora P1, é

possível notar que a mesma trabalha muito com a ideia de redirecionamento da atenção da criança. Isso porque a referida professora afirma que às vezes é necessário que os comandos e estímulos, sejam realizados repetidas vezes, quando o aluno se encontra em situação de resistência, até que ele se acalme e responda ao que está lhe sendo proposto. Tal prática é confirmada por Cunha (2017) ao dizer que de acordo com a dificuldade de execução de uma tarefa, para o aluno aumentará a dificuldade também de concentração. Para o autor, no autismo ocorre da mesma forma, porém, “[...]quando conseguimos atrair a atenção do aluno, ele se concentra nas tarefas, cria oportunidades e ganhos no seu aprendizado.” (CUNHA, 2017, p. 83).

Conforme dito acima, o fato de atrair a atenção do aluno remete ao dinamismo da sala de aula e, nesse sentido a professora P2, indica que muito embora o aluno com TEA resista às adaptações, é essa forma dinâmica de apresentar o conteúdo e as atividades, que o atrai para o aprendizado efetivo. Em contraponto, as entrevistadas P3, P6 e P7 indicaram que os seus alunos com autismo respondem com segurança e confiança às adaptações realizadas.

Muito embora se realizem adaptações pedagógicas para uma efetiva inclusão da criança com TEA, algumas dificuldades são encontradas durante esse processo. De acordo com a fala das professoras P1 e P2, as maiores dificuldades encontram-se no início do ano letivo, pois tanto o professor quanto a turma não conhecem o comportamento do aluno com TEA. Com o passar do tempo, esse aluno vai desenvolvendo a afetividade pela escola e pela turma, passando então a desenvolver as atividades com plenitude. Desse modo é possível sugerir, que faz-se necessária a compreensão pelas profissionais, dos comportamentos inadequados apresentados pela criança com TEA, pois só assim, poderão auxiliá-la na sua autorregulação.

A professora P4, aponta como possibilidade, a própria oportunidade de as outras crianças da turma conviverem com um indivíduo com deficiência. Porém, pontuou também, como dificuldade, o comportamento dos pais dos outros alunos da classe onde a criança com TEA está sendo incluída, pois, segundo ela, há um certo preconceito por parte deles ao saberem que seus filhos estão convivendo com essa criança. Esse tipo de preconceito ocorre pela falta de preparo e informação dos pais das crianças, pois, é necessário que a escola trabalhe esse tema com a família. Nesse sentido, outra vez se destaca a importância do

trabalho conjunto entre escola e família. Em concordância a isso, a professora P3 afirma como possibilidade a parceria da família e da escola no processo de inclusão.

A professora P6 destaca que percebe possibilidades nas habilidades verificadas em seu aluno, pois a criança tem muita desenvoltura para aprender, porém, o que é visto como dificuldade é o fato de, o aluno se demonstrar agitado e ansioso ao perceber mudanças na rotina escolar. Segundo Marco, Spalato e Duarte (2013) essa troca de rotinas repentina, pode ser evitada com a utilização de rotinas visuais para a criança com TEA, fazendo assim, que se antecipe o que irá acontecer na sequência, evitando a ocorrência de comportamentos inadequados.

Por último, a professora P7 informa, que a dificuldade encontrada na realização da inclusão escolar, é no sentido de respeitar o tempo e as necessidades da criança autista, pois as vezes, o tempo é mais curto em relação ao restante da turma para realização das atividades propostas. Já como possibilidades a mesma, aponta a oportunidade de trabalhar com uma criança com TEA, pois diariamente percebe sua evolução como pessoa e profissional.

Concluindo a presente análise de dados, pode-se dizer que algumas professoras da escola analisada, ao se depararem com as possibilidades e dificuldades da criança com TEA, procuram melhorar suas práticas pedagógicas, buscando sempre a efetiva inclusão. É notável, que para que ocorra a inclusão de fato, há ainda um longo caminho a percorrer na busca do conhecimento, nas adaptações realizadas, entre outros, porém percebe-se que, há interesse e preocupação latente nas profissionais dessa escola em colaborar neste processo. De fato, essa preocupação profissional, é que impulsiona a busca pelo conhecimento e, conseqüentemente, torna mais humano o processo de inclusão escolar.

## 5. CONCLUSÃO

Esse trabalho buscou compreender os desafios enfrentados por uma das instituições de ensino da cidade de Tubarão/SC, com relação à inclusão escolar de crianças com TEA, identificando as adaptações pedagógicas realizadas para o atendimento de suas necessidades específicas a partir das falas da Coordenadora de educação inclusiva e das professoras. Mais especificamente se buscou compreender o que dizem os documentos legais

acerca da inclusão escolar dessas crianças; descrever as características das crianças com TEA; analisar como ocorre a inclusão de crianças com TEA na referida escola; especificar as possibilidades e dificuldades encontradas nesse processo e, por fim, descrever as adaptações pedagógicas realizadas na escola pesquisada.

Na entrevista realizada com a Coordenadora de Educação Especial da escola em análise, foi possível perceber o quão abrangente é o conceito de inclusão dessa instituição de ensino, pois, como Coordenadora, sua posição acerca dos temas aqui tratados se refletem na prática das professoras em sala de aula.

Na escola analisada, pode-se constatar, que é notória a preocupação dos profissionais que trabalham diariamente com as crianças com TEA, com a permanência contribuindo para que a mesma se sinta parte do processo ensino/aprendizagem. Também há a preocupação em destacar as habilidades e potencialidades dessas crianças, buscando o aperfeiçoamento do processo de inclusão.

Na escola, são necessárias adaptações para o trabalho com as crianças com TEA. Portanto, foi possível verificar que algumas professoras não fazem as adaptações, justificando, no fato de que seus alunos executam as atividades com facilidade. Todavia, com relação aos argumentos dos autores estudados, as adaptações pedagógicas não se tratam apenas de realizações nas atividades propostas, mas também, em toda interação social no grupo escolar.

Nesse ponto, é possível perceber o descompasso da prática pedagógica de alguns professores, já que para haver a inclusão da criança com TEA, são necessárias que algumas adaptações sejam feitas, tais como: nas atividades, nas interações sociais, na conduta das professoras como também no espaço escolar. Contudo, um número menor de professoras alegam que não sentem necessidade em fazer qualquer tipo de adaptação. Entretanto, se não há necessidade de quaisquer tipos de adaptação, porque o diagnóstico evidencia o contrário?

Muito embora exista a necessidade de ajustes no processo de inclusão escolar, nota-se, que essa instituição, busca o aperfeiçoamento constante nas suas práticas inclusivas. Percebendo também que a criança com TEA necessita de um suporte para se sentir parte do meio em que está inserida, e que tenha estabilidade e muita compreensão no processo ensino/aprendizagem.

Por fim, o presente trabalho, acerca do caráter recente da inclusão escolar de crianças com TEA, cumpriu todos os objetivos traçados inicialmente. Dessa forma, pode-se perceber que vem ocorrendo um grande avanço no sentido da efetivação da inclusão escolar, quando verificadas as parcerias da escola, família e profissionais extraescolares, as atualizações promovidas pela escola aos profissionais, as adaptações realizadas em sala de aula, a disponibilização de uma Coordenadora específica para educação inclusiva e dentre outras. Mesmo que esteja sendo colocado em prática, o processo de inclusão trata-se de algo muito recente e, ainda, muitas das suas áreas podem ser pesquisadas, como por exemplo a relação entre escola, família e profissionais extraescolares, bem como os métodos/abordagens mais eficazes, indicados para o desenvolvimento da criança com TEA, que se constituem em um campo fértil de exploração.

## REFERÊNCIAS

BORGES, Caroline Ferreira; SILVA, Sandra Vieira. Direitos constituídos à pessoa com Transtorno do Espectro Autista. In: OMAIRI, Cláudia; et. al. (Orgs.). **Autismo: perspectivas no dia a dia**. Curitiba: Ithala, 2013. p. 193-199.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília/DF, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)> Acesso em: 19 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília/DF, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em: 20 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista**. Brasília/DF, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm)> Acesso em: 20 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação – MEC. Inclusão. **Revista Educação Especial**. Brasília, v. 4, n. 1, p. 41-48, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>> Acesso em: 30 de setembro de 2018.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016. 144 p.

\_\_\_\_\_. **Autismo e inclusão:** psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 7 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2017. 140 p.

FONTANA, Roseli e CRUZ, Nazaré. **Psicologia e Trabalho Pedagógico.** São Paulo: Atual, 1997. 232 p.

GADIA, Carlos; BORDINI, Daniela; PORTOLESE, Joana. Estratégias de identificação: autismo: como identificar. In: OLIVEIRA, Hermelino Ruete de; et al (Org.) **Autismo e Realidade:** Cartilha Autismo e Educação. 2013. Disponível em: <<http://autismo.institutopensi.org.br/wp-content/uploads/manuais/Cartilha-AR-Out-2013.pdf>> Acesso em 20 mar. 2018.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>> Acesso em: 19 jun. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: < <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>> Acesso em: 19 jun. 2018.

LOWENTHAL, Rosane; BELISARIO FILHO, José Ferreira. **Transtornos globais do desenvolvimento e os desafios para o processo de inclusão educacional.** Inclusão: Revista da Educação Especial. Secretaria de educação especial. V. 5, n. 2, p. 39-46, jul./dez. Brasília: Secretaria de educação especial, 2010.

MARCO, Carmem Lydia da Silva Trunci de; SPALATO, Marina Helena Trunci Oliveira; DUARTE, Viviane Rosalie. Estratégias Acadêmicas. In: MERCADANTE, Marcos Tomanik et al. (org.). **Cartilha Autismo e Educação:** Autismo e Realidade. São Paulo, 2013, 84 p. Disponível em: <[http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao\\_civel/aa\\_ppdeficiencia/aa\\_ppd\\_autismo/aut\\_diversos/Cartilha-AR-Out-2013%20-%20autista%20na%20escola.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/aa_ppdeficiencia/aa_ppd_autismo/aut_diversos/Cartilha-AR-Out-2013%20-%20autista%20na%20escola.pdf)> Acesso em: 21 ago. 2018.

MELLO, Ana Maria Serra Jordia Ros de. **Saberes e práticas da inclusão:** dificuldades acentuadas de aprendizagem. In: MONTE, Francisca Roseneide Furtado do; SANTOS, Idê Borges dos. (Coords.) Reimpressão. Brasília: MEC, SEESP, 2004, 64 p. Disponível em: < <http://livros01.livrosgratis.com.br/me000435.pdf>> Acesso em: 13 ago. 2018.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; LEITE, Lucia Pereira. **Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 511-524, out./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n57/a04v5715.pdf>> Acesso em: 13 mai. 2018.

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 4, nº1, janeiro/abril 2020.– Curso de Pedagogia– UNESC

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**. V. 8, 2006, p. 63-83. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34918628005>> ISSN 1645-7250> Acesso em: 16 mai. 2018.

SANTOS, Amanda Bueno dos; LIMA, Janea da Silva Catini de. Como auxiliar na alfabetização da criança com Tea. In: OMAIRI, Cláudia; et. al. (Orgs.). **Autismo: perspectivas no dia a dia**. Curitiba: Ithala, 2013. p. 193-199.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Transtornos do espectro do autismo: conceito e generalidades. In: SCHWARTZMAN, José Salomão; CERES, Alves de Araújo. (Orgs.). **Transtornos do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon, 2011. p. 37-42.

XAVIER, Mariana Arend de Paula. Inclusão de indivíduos com transtorno do espectro autista. In: OMAIRI, Cláudia; et. al. (Orgs.). **Autismo: perspectivas no dia a dia**. Curitiba: Ithala, 2013. p. 129-135.

WEHMUTH, Mariane; ANTONIUK, Sergio Antonio. Transtorno do espectro autista: aspectos gerais e critérios diagnósticos. In: OMAIRI, Cláudia; et. al. (Orgs.). **Autismo: perspectivas no dia a dia**. Curitiba: Ithala, 2013. p. 25-33.