

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM TEA: ESTADO DA ARTE EM DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS DOS ÚLTIMOS DEZ ANOS

Nila Luciana Vilhena Madureira¹
Mario Jorge Brasil Xavier²
Nivia Maria Vieira Costa³
Thina Threicy dos Santos Flexa⁴

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo evidenciar como tem sido discutida a prática pedagógica para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em dissertações produzidas ao longo dos últimos dez anos, por meio de um Estado da Arte obtido na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Torna-se importante saber o que revelam as pesquisas sobre as estratégias de ensino adotadas por professores que atendem alunos com TEA, principalmente porque esses estudos proporcionam direcionamentos didáticos e pedagógicos voltados para o melhor encaminhamento da aprendizagem desse público em questão. Após o levantamento na base de dados da Capes e BDTD, foram encontrados 57 (cinquenta e sete) trabalhos. Todavia, destacaram-se, a partir dos termos utilizados e do recorte temporal nessa busca, apenas 6 (seis) dissertações, todas com caráter de pesquisa de campo, que tratam diretamente das práticas pedagógicas direcionadas para alunos com autismo no âmbito escolar. Os resultados apontaram para o fato de que a inclusão escolar ainda é um desafio a ser superado por muitos professores, e que essa percepção de não credibilidade e de que não é possível a inserção dos alunos em classes regulares ainda é reflexo de uma formação inicial e continuada historicamente pautada na padronização dos alunos e nos estereótipos de marginalização aos que não são semelhantes. Conclui-se que é urgente a garantia de práticas pedagógicas inclusivas, bem como a formação continuada docente, para que acolham a todos e promovam a educação integral do aluno com TEA.

Palavras-chave: TEA. Estado da Arte. Dissertações. Inclusão Escolar.

PEDAGOGICAL PRACTICES FOR STUDENTS WITH ASD: STATE OF THE ART IN BRAZILIAN DISSERTATIONS IN THE PAST TEN YEARS

ABSTRACT

This article aims to show how the pedagogical practice for students with Autism Spectrum Disorder (ASD) has been discussed in dissertations produced over the last ten years through a State of the Art obtained from the database of the Coordination for the Improvement of Pessoa (CAPES) and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). It is important to know what research reveals about the teaching strategies adopted by teachers who serve students with ASD, mainly because these studies provide didactic and pedagogical directions aimed at better routing the learning of this public in question. After surveying the Capes database and BDTD, 57 (fifty-seven) works were found. However, based on the terms used and the time frame in this search, only 6 (six) dissertations stood out,

¹ Mestre em Educação (linha de Formação de Professores) pela UFPA. Atualmente é Professora EBTT e Chefe do Setor de Ensino e Políticas Educacionais no Instituto Federal do Pará (IFPA/ Campus Santarém). É pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação do IFPA. E-mail: nila.madureira@ifpa.edu.br

² Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal do Pará (2000). Atualmente é Coordenador do Curso de Pós Graduação em Ensino de Sociologia para o Ensino Médio da Universidade do Estado do Pará. É professor assistente de Sociologia da Universidade do Estado do Pará. E-mail: mariobrasil@uepa.br

³ Doutora em Educação (UFC). Pós-doutora em Educação de Adultos e Educação Profissional (Universidade de Coimbra-PT). Professora do IFPA/Campus Bragança. Membro dos Grupos de Pesquisa ETTHOS/IFPA, ESAC/UFPA e NUPEEFT/IFG. Pesquisadora da Cátedra Paulo Freire da Amazônia. E-mail: nivia.costa@ifpa.edu.br

⁴ Professora na Secretaria Municipal de Educação, SEMED/PA. Vinculada à SEMED/SANTARÉM. E-mail: threicyflex@gmail.com

all with a field research character, which deal directly with pedagogical practices aimed at students with autism in the school environment. The results pointed to the fact that school inclusion is still a challenge to be overcome by many teachers, and that this perception of non-credibility, that it is not possible to insert students in regular classes is still a reflection of an initial and continued historically based on the standardization of students and on stereotypes of marginalization to those who are not similar. It is concluded that it is urgent to guarantee inclusive pedagogical practices, as well as continuing teacher training, so that they welcome everyone and promote the integral education of the student with ASD.

Keywords: TEA. State of art. Dissertations. School inclusion.

Data de submissão: 16.04.2021

Data de aprovação: 24.10.2022

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surge da necessidade de analisar os assuntos mais recorrentes no que tange a prática pedagógica de professores que atendem alunos com Transtorno do Espectro Autista - TEA. Sabe-se que além da garantia amparada nos aspectos legais, as pessoas com TEA devem ser inseridas em outros espaços de convivência além do familiar, entre estes, a escola. Porém, é necessário que esses ambientes contenham um aparato físico e humano a fim de atender adequadamente seus alunos, sejam eles com TEA ou não, garantindo-lhes o direito à aprendizagem com qualidade.

O objetivo da pesquisa foi elaborar um Estado da Arte acerca das dissertações produzidas ao longo dos últimos dez anos que abordem a questão da prática pedagógica de professores que atendam alunos com TEA. Buscou-se fazer um levantamento nas plataformas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa (CAPES) e na Base de Dados de Teses e Dissertações (BDTD) sobre trabalhos que abordaram a categoria prática pedagógica de professores que lecionam para alunos com TEA. Sistematizamos os dados levantados de acordo com o marco temporal estabelecido pela pesquisa a partir dos resumos e palavras-chaves e identificamos as principais recorrências, além de apresentarmos lacunas ou categorias que ainda precisam ser exploradas.

A referida pesquisa pretende saber a partir das dissertações encontradas o que se têm discutido a respeito da temática: quais pensamentos, teorias e metodologias corroboram no que diz respeito à prática pedagógica de professores que lecionam para alunos com TEA, e, além disso, intenciona-se saber o que os estudos têm apontado como sugestão de estratégias de ensino mais adequada para esses sujeitos.

Este trabalho se propôs a responder as seguintes inquietações: O que dizem as pesquisas apresentadas nas dissertações ao longo dos últimos dez anos sobre a prática pedagógica de professores que lecionam para alunos com TEA? Quais são as principais recorrências explicitadas nesses estudos e como eles têm sido abordados nas últimas décadas? Quais encaminhamentos são apontados para o preparo e formação de professores que lecionam para as pessoas com TEA?

A Lei Berenice Piana - Lei nº 12.764/12 criou a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que determina o direito dos autistas a um diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamento pelo Sistema Único de Saúde (SUS), também garante o acesso à educação e à proteção social. Por conta disso, muitas crianças e jovens tem ingressado na educação sistematizada, o que em certa medida exige que esses espaços sejam atendidos por pessoas qualificadas e aptas a atender esse público. Até então, a formação dos professores não contemplava a necessidade de qualificação adequada ao atendimento de pessoas com TEA, o que consequentemente fazia com que alunos com TEA ingressassem nas escolas, porém sem a devida garantia na qualidade da aprendizagem.

As pessoas com TEA apresentam um quadro de sintomas heterogêneos e variáveis, não se sabe ao certo quais componentes executivos estariam mais comprometidos, porém, é percebido que indivíduos com autismo apresentam limitações em várias áreas do desenvolvimento psíquico e social, necessitando de práticas pedagógicas que contemplem em suas propostas de ensino a adequação às suas especificidades.

As investigações sobre a categoria prática pedagógica para pessoas com TEA são extremamente relevantes para a devida compreensão das melhores estratégias de ensino para esse público, assim como as pesquisas acadêmicas exercem importante papel na construção do conhecimento, visto que podem nortear o trabalho dos professores, possibilitando-lhes a compreensão de que o público com TEA requer uma atenção individualizada e adequada aos níveis do espectro, com propostas as quais são definidas por laudos, exigindo assim que sejam aplicadas metodologias de ensino nas escolas adequadas para cada aluno, considerando suas necessidades individuais.

Apresentaremos a seguir os aspectos conceituais sobre a pessoa com TEA e também como devem ser as práticas pedagógicas educacionais voltadas a esse público, que considere suas especificidades. Exporemos os caminhos metodológicos da pesquisa e, por fim, os resultados alcançados, promovendo uma discussão à luz dos pesquisadores da área.

1 MARCOS LEGAIS DAS PESSOAS COM TEA

Historicamente ocorreram grandes marcos temporais no que tange à luta pelos direitos dos autistas, entre os quais destacamos nesse estudo a Convenção de Direitos das Pessoas com Deficiências em 2007, um evento mundial que também foi assinada pelo Brasil, o que possibilitou a formulação e a implementação de políticas associadas à inclusão de autistas no mercado de trabalho. Tal mudança repercutiu positivamente no sentido de fazer com que o Estado assumisse a responsabilidade de criar condições, formular políticas e executá-las ao bem desse público.

A lei nº 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, foi um dispositivo legal que reconhece os autistas como Pessoas com Deficiência (PcD), garantindo-lhes todos os direitos nas políticas de inclusão, dentre eles o direito à educação, bem como estimular a inserção no mundo do trabalho (BRASIL, 2012). A essa medida, incube ao Estado efetivar ações concretas que vão desde a estruturação de escolas regulares e profissionalizantes adequadas ao público com TEA, como estágios e medidas de incentivo, para que as empresas possam se sentir atraídas a contratar essa mão-de-obra, atendendo ao perfil do mercado de trabalho.

Para Bruno (2007) a comunidade escolar – gestores, professores, alunos e pais –, precisam se articular para debater sobre essas políticas públicas voltadas para crianças com deficiência, tendo em vista a garantia de acesso à estrutura e à qualidade de ensino e aprendizagem para esses alunos. Deve-se considerar que além das condições arquitetônicas, é preciso que os Estados assumam a responsabilidade em ofertar cursos de formação continuada a todos os profissionais da educação que lidam cotidianamente com os alunos que fazem parte do Público Alvo da Educação Especial (PAEE).

O princípio geral da acessibilidade, por exemplo, diz respeito à adequação estrutural, assim como o acesso de bens e serviços no atendimento a todas as pessoas, independente das limitações físicas e mentais que elas apresentam. Tal princípio se faz importante, pois possibilita que as pessoas com algum tipo de deficiência possam ter a sua mobilidade atendida, respeitando-se o direito resguardado constitucionalmente ao qual confere no artigo 5º, o princípio da igualdade, em que nenhuma pessoa sofra algum tipo de distinção.

A promulgação da Lei da Acessibilidade nº 10.098, de dezembro de 2000, foi fundamental na garantia da autonomia e promoção da qualidade de vida das pessoas com

deficiência ou com mobilidade reduzida. A acessibilidade garante o respeito à dignidade humana, permitindo que todas as pessoas tenham o direito de ir e vir sem nenhum tipo de impedimento.

Sasaki (2005) apresenta as barreiras da sociedade (escola, empresa etc.), que impossibilitam o desenvolvimento das pessoas e sua inserção social (inclusão escolar, inclusão profissional etc.) e afirma que tais barreiras,

[...] se manifestam por meio de seus ambientes restritivos, suas políticas discriminatórias e suas atitudes preconceituosas que rejeitam a minoria e todas as formas de diferenças, seus discutíveis padrões de normalidade, seus objetos e outros bens inacessíveis do ponto de vista físico, seus pré-requisitos atingíveis apenas pela maioria aparentemente homogênea, sua quase total desinformação sobre necessidades especiais e sobre direitos das pessoas que possuem essas necessidades, suas práticas discriminatórias em muitos setores da atividade humana (escolas, empresas, locais de lazer, transportes coletivos, etc.) (SASSAKI, 2005, p. 20).

Na prática, podemos citar várias condições que permitem a mobilidade e acessibilidade das pessoas com deficiência: rampas, calçadas adequadas aos deficientes físicos, sinalização em braile, cotas em processos seletivos, adequação de acessibilidade como elevadores, organização das salas de aulas, inserção de tradutores de Libras e Braille no atendimento das pessoas surdas e cegas em instituições de ensino, dentre outros. Esses se constituem como bons exemplos do cumprimento ao direito da acessibilidade.

Além dessas questões, ressaltamos a importância de políticas públicas específicas no atendimento da demanda relacionada ao ingresso de pessoas autistas ao mercado de trabalho. Sabemos, por exemplo, que pela luta coletiva - os quais incluem a família e associações de defesa à inclusão - as pessoas com algum tipo de deficiência já obtiveram muitas conquistas, sobretudo no que compete ao direito de ingressarem nas escolas regulares, à adaptação das instituições de ensino às suas necessidades, ao atendimento clínico e terapêutico a fim de possibilitarem um melhor desenvolvimento de suas capacidades, entre outros. Porém, é no campo do mercado de trabalho que os avanços ainda não abrangeram a inclusão de fato.

Na atualidade, apesar de algumas conquistas, ainda se percebem muitas concepções errôneas sobre as pessoas com TEA, especialmente nas relações sociais. Geralmente, são considerados ou interpretados como sujeitos que preferem estar sozinhos, que não demonstram interesses nas atividades ou que não reagem ao afeto. Observa-se que tal compreensão perdura desde a metade do século XX. Kanner (1943), ao publicar o texto “Os distúrbios do contato afetivo”, descreveu os comportamentos das pessoas com TEA a partir de relatos dos familiares, que se referiam a determinadas crianças como “se bastando a si mesmas”, “em uma concha”, “mais contente sozinha”, “agindo como se os outros não estivessem lá”, “totalmente inconsciente de tudo o que a rodeia”. Essas definições talvez ocorressem ou ainda ocorram pelo fato do desenvolvimento conceitual do autismo ser pouco conhecido pela sociedade em geral.

Destaca-se, nesse sentido, que até meados do século XX o diagnóstico para definir uma pessoa com TEA não era objeto de atenção das demais áreas do conhecimento. O que se fazia como atendimento às crianças com comportamento “diferente” do que se esperava era a consulta por profissionais da área da saúde que davam o parecer clínico, definindo e determinando, em alguns casos, que as pessoas com TEA estariam fadadas a não frequentarem as escolas e nem tampouco estariam aptas a frequentar determinados ambientes, além do familiar. Porém, foi a partir da mobilização das famílias dos autistas que esse quadro foi modificado.

No tocante a esse aspecto, a autora Juliane Gorete Zanco Castanha em seu trabalho intitulado “A Trajetória do Autismo Na Educação: da Criação das Associações à Regulamentação da Política de Proteção (1983-2014)”, revela que:

A análise de Lima condiz com os dados históricos, visto que foi a partir da década de 1980 que as associações de pais passaram a ser criadas no mundo a fora, inclusive no Brasil. Assim, lentamente, as explicações de base psicanalíticas foram perdendo espaço para as de ordem cognitivistas e cerebrais, com destaques para a neurociência (CASTANHA, 2016, p.13)

O desconhecimento em compreender as particularidades dos comportamentos, dificultou e/ou afastou a pessoa com autismo de práticas sociais e pedagógicas necessárias às suas possibilidades de desenvolvimento. Eles, por sua vez, pela preocupação de não corresponder ao que o outro espera de si, até mesmo em seus ambientes de convivência mais próximos (escola, espaços de lazer, festas etc.), optam, muitas vezes, por se afastar.

É importante destacar que Kanner (1943) também observou que, ainda que mantivessem fundamentalmente as características de isolamento e dificuldades com mudanças e intrusões externas, com direcionamento adequado, já houve significativas mudanças. Percebe-se que as intervenções familiares e pedagógicas, são caminhos significativos da pessoa com autismo para interagir, aprender e se desenvolver, daí a importância de se discutir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas.

1.1 CONCEITUANDO PRÁTICA PEDAGÓGICA

A discussão sobre a prática pedagógica é objeto de análise da atividade docente, e há quem julgue que ela se centra apenas no roteiro didático, ou seja, quando o professor executa a aula. No entanto, no que se refere a esse aspecto, Franco (2016, p. 535-536) nos diz que “há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, em um agir mecânico que desconsidera a construção do humano”, ou seja, a prática é constituída de intencionalidades e, portanto, não podemos ignorar que ela é produto da intervenção humana. E se assim ela se apresenta, significa dizer que a ideia de prática pedagógica está estritamente ligada ao fato da intencionalidade, a saber, um evento de cunho pedagógico só terá sentido de aprendizagem efetiva se em sua realização estiver implicado propósitos significativos e intenções relativas a uma prática. Em outras palavras,

Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados (FRANCO, 2016, p. 536)

Sendo assim, o ato de planejar e executar uma aula significa não apenas transmitir um conteúdo corresponde a fazer escolhas tanto do ponto de vista didático – que se refere às formas de tratar as informações que serão incluídas nas aulas – quanto, para, além disso, compreender conscientemente como esses conteúdos podem ser utilizados por quem os aprende. Um aluno, por exemplo, que vive em condições adversas, inserido em uma realidade atravessada por contradições, precisa ter acesso a conhecimentos que permitam a ele entender a complexidade desse universo e, além disso, esse acesso deve permitir a ele intervir sobre a realidade apresentada.

Essa prática se assenta, segundo Sacristán (1999), como algo que tem um significado relacionado à expressão do ofício docente. Franco (2016, p. 536) afirma que a prática pedagógica “não pertence por inteiro aos professores, uma vez que há traços culturais compartilhados que formam o que pode ser designado por subjetividades pedagógicas”, o que nos leva a pensar que a realização de uma aula está para além de uma execução meramente técnica, porque tem a ver com o contexto simbólico, social, cultural e político em que estão inseridos professores e alunos.

Há a distinção também entre práticas educativas e práticas pedagógicas. Enquanto a primeira refere-se àquelas que ocorrem para a concretização de processos educacionais, pois

fundam-se nas escolhas didáticas como recursos e operacionalização das aulas, a segunda designa-se como as práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos, que se fundamenta no âmbito mais profundo, pois compreende relacioná-la às práticas sociais desempenhadas por cada pessoa em sociedade.

Pelo grau de importância, Franco (2016, p. 537) considera que “As práticas pedagógicas realizam-se como sustentáculos à prática docente, num diálogo contínuo entre os sujeitos e suas circunstâncias, e não como armaduras à prática, que fariam com que esta perdesse sua capacidade de construção de sujeitos”. Assim, as práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais, como, por exemplo, a aprendizagem efetiva dos alunos (FRANCO, 2016). Nelas se inserem intencionalidades, a fim de atender a determinados objetivos, no sentido de inserir as especificidades de cada comunidade escolar em seus respectivos planos de ensino. Elas são resultantes da união das mais diversas categorias sociais, ou seja, são frutos da inserção, da participação e da pactuação proveniente do envolvimento coletivo.

Essas práticas refletem as mais diferentes faces do ato de ensinar, como reafirma Franco (2016):

Uma questão recorrente que surge entre alunos ou participantes de palestras refere-se à seguinte dúvida: toda prática docente é prática pedagógica? Nem sempre! A prática docente configura-se como prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, um professor que sabe qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno (FRANCO, 2016, p. 541).

Dessa forma, é possível de perceber a fragilidade nos processos de ensino quando este se torna excessivamente focado nos aspectos da utilidade prática. A educação é permeada por múltiplas facetas, o que exige compreensão apurada e uma certa visão ampliada dos aspectos social e cultural dos educandos. Nesse sentido, a mensuração da aprendizagem baseada apenas em quantitativos numéricos se constitui uma falácia, já que não contempla a totalidade da dimensão dos sujeitos.

Portanto, é necessário que os planos de ensino e da aprendizagem enfoquem a abordagem dos conteúdos de modo crítico, com práticas pedagógicas, no sentido da superação e da transformação dos educandos, estabelecendo sentidos e significados das aprendizagens condizentes com a necessidade e singularidade de cada um. Sendo assim, o professor ao exercer a sua prática docente pode ou não refletir pedagogicamente, ou seja, sua prática docente para se transformar em prática com intencionalidades exige reflexão crítica e a consciência de que sua ação precisa fazer sentido ao aluno, deixando sempre evidentes os objetivos que pretende alcançar.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa realizada optou pela abordagem qualitativa, compreendida por Maanem (1979) como o tipo de pesquisa que se constitui em um conjunto de diferentes técnicas interpretativas. Ela tem por objetivo descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados.

Por sua vez, o estado da arte foi utilizado nessa pesquisa por evidenciar a sua contribuição na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois, de acordo com Romanowski e Ens (2006), essa sistematização de dados proporciona:

[...] identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39)

Elegemos como técnica de coleta das informações desta investigação a fonte documental que, para Bardin (2015, p. 47), “é uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados”. No âmbito desta pesquisa, a análise documental foi circunscrita com o propósito de atingir o maior número de informação, com o máximo de pertinência no contexto investigado. As fontes analisadas foram produções acadêmicas de dissertações de mestrado.

Realizamos uma revisão sistemática com a finalidade de fazer um levantamento nas plataformas digitais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) sobre a prática pedagógica de professores que lecionam para alunos com TEA, no marco temporal 2011-2021, que corresponde aos últimos dez anos. O critério utilizado para a seleção das dissertações foram as que tinham a prática pedagógica como elemento central da pesquisa. Na busca, utilizamos as palavras-chave evidenciadas no resumo de cada dissertação como critério de inclusão ou exclusão dos trabalhos que seriam analisados.

Inicialmente, fizemos o levantamento do quantitativo de dissertações que abordavam a categoria “prática pedagógica para pessoas com TEA”, posteriormente foi realizada a leitura e análise dos resumos a fim de perceber se as palavras-chave definidas como critério de escolha estavam contempladas. Após a seleção dos trabalhos, foi estabelecida uma discussão e análise dos dados, a partir dessas produções.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após o levantamento na base de dados da Capes e na BDTD foram encontrados 57 (cinquenta e sete) trabalhos, todavia, a partir dos termos utilizados e do recorte temporal da busca foram selecionados apenas 6 (seis) dissertações - todas elas com caráter de pesquisa de campo, sendo 4(quatro) de estudo de caso, 01 (uma) com delineamento descritivo e 01 (uma) apenas com a definição de pesquisa de campo. Todas as pesquisas tratavam diretamente das práticas pedagógicas direcionadas para alunos com autismo no âmbito escolar, conforme apresentadas nos quadros 1 e 2:

Quadro 1 - Dissertações BDTD

Ano	Título	Autor	Instituição
2015	Práticas pedagógicas Inclusivas na educação infantil: atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Fernanda Aparecida de Souza Correa Costa	Universidade Estadual Paulista
2016	Ações de professores de escolas regulares com crianças com Transtorno do Espectro Autista	Giulia Calefi Gallo	Universidade Federal de São Carlos
2017	A educação de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular: desafios e possibilidades	Rafaela Cristina Bianchi	Universidade Estadual Paulista

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Quadro 2 - Dissertações CAPES

Ano	Título	Autor	Instituição
2011	A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo	Élida Cristina Santos da Silva	Universidade Federal da Bahia
2013	A comunicação entre professores e alunos autistas no contexto da escola regular: desafios e possibilidades	Emília Lucas Ribeiro	Universidade Federal da Bahia
2019	Inclusão escolar e autismo na educação infantil: a participação de alunos com autismo na construção de práticas pedagógicas em turmas de educação infantil	Angelina Gabrielle Moreira Ornelas Pereira	Universidade Federal Fluminense

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

A investigação sobre a prática pedagógica voltada para o atendimento das pessoas com TEA ainda é muito incipiente nas produções acadêmicas, pois nos 2 (dois) bancos de dados de dissertações foram encontrados apenas 6 (seis) pesquisas, já mencionadas nos quadros 1 e 2, que tratam diretamente dessa temática. Diante disso, entendemos que a escassa publicação de estudos sobre essa categoria nos revela uma série de hipóteses, entre as quais o de que ainda é recente a preocupação no que se refere às práticas pedagógicas que visem o atendimento de alunos que apresentam a condição do espectro autista. A seguir, analisamos essas pesquisas com o intuito de compreender o que vem sendo abordado por elas, bem como os desafios e as possibilidades que cercam o processo de ensino-aprendizagem de alunos com TEA.

Ribeiro (2013) em seus estudos, "*A Comunicação entre Professores e Alunos Autistas no Contexto da Escola Regular: Desafios e Possibilidades*" indica que é difícil imaginar a inclusão desses alunos sem que se possa garantir o direito de expressão e um diálogo mais efetivo, que envolva padrões de comunicação que oportunizem condições comunicativas mais eficientes. Para tanto, é indispensável elaborar e disponibilizar recursos e estratégias que possam suprir as necessidades comunicativas de alunos e seus professores. Porém, é necessário ressaltar que só a disponibilidade de recursos materiais não assegura a comunicação, pois, para que isso aconteça, é imprescindível que haja interlocutores interessados em interagir e se comunicar, bem como saber o que pode e deve ser feito, isto é, intervenções que podem ser utilizadas para suprir as dificuldades de comunicação.

A autora, em seu estudo de caso, menciona que há muitas lacunas em relação à formação docente no que se refere ao atendimento à diversidade, principalmente quanto aos alunos autistas, cuja complexidade decorrente das características denominadas da tríade do autismo - isto é, desvios na linguagem verbal e não verbal, bem como desvios na imaginação e na socialização - tornam essa prática mais complexa e, somando-se a isso, os problemas do sistema público de ensino. Ribeiro (2013) sugere estreitamento e/ou articulação entre os professores das classes regulares e os das salas de recursos multifuncionais, bem como maior atenção para a formação docente, tanto a inicial como a continuada, com enfoque, principalmente, no trabalho colaborativo, interdisciplinar e multidisciplinar com outras áreas de conhecimento. Ela conclui dizendo que os resultados evidenciaram que, embora ainda em estágio inicial, já se percebem algumas mudanças, que apontam para tentativas de estratégias/recursos voltados à comunicação com os alunos autistas que, de certa forma, podem ser consideradas bem-sucedidas.

A pesquisa, com caráter de estudo de caso, intitulada "*Práticas Pedagógicas Inclusivas na Educação Infantil: Atividades Lúdicas envolvendo crianças com TEA*", desenvolvida por Costa (2015), teve como objetivo investigar a prática pedagógica dos professores, conhecendo as possibilidades e os desafios diante da inclusão escolar, como também destacar recursos e estratégias por meio de atividades lúdicas que favoreçam o processo de inclusão de criança com

TEA no contexto da educação infantil. De acordo com a autora, os principais desafios na inclusão escolar é a dificuldade dos professores na adequação de atividades diante das limitações da criança, necessitando do apoio de outra pessoa para auxiliar o processo, tal qual a dificuldade no planejamento de atividades de interesse da criança. Outro fator que deve ser considerado é a relevância da formação inicial e continuada dos professores, pois contribui diretamente nos processos de inclusão escolar, inferindo-se que a escola para todos ainda está em construção quanto à implantação, organização e execução das práticas pedagógicas inclusivas.

Contudo, é necessário que os professores se comprometam a adequar sua prática pedagógica e buscar recursos, tanto dentro da escola quanto em instâncias superiores como secretarias de educação e diversos segmentos sociais, como parcerias com instituições em favor do desenvolvimento de todas as crianças, utilizando o lúdico em prol da participação e do processo de ensino-aprendizado das crianças. As políticas públicas educacionais bem formuladas são imprescindíveis para o processo de inclusão escolar, assim como a criação de estrutura nas escolas para que os direitos descritos nos documentos sejam respeitados e vivenciados. Este estudo resultou em um e-book com possibilidades de atividades, recursos e adequações de práticas pedagógicas inclusivas durante as atividades lúdicas na educação infantil.

As atividades lúdicas fazem parte do processo de desenvolvimento das crianças no contexto escolar. De acordo com Chicon *et al.* (2018), essas atividades devem levar em consideração a relevância da ação mediadora do professor/brinquedista, favorecendo uma atenção compartilhada, pois:

[...] a criança com autismo pode brincar, interagir e compartilhar interesses, objetos e brincadeiras com as outras crianças, desde que haja uma intervenção pedagógica intencional e sistemática. Nesse contexto, é necessário que o professor tenha um olhar sensível em relação a essa criança, apreenda as pistas, os mínimos detalhes das ações e interações estabelecidas com os outros para que possa potencializá-los (CHICON *et al.*, 2018, p. 174)

Portanto, é necessário que as escolas contemplem em seus planejamentos atividades além daquelas que valorizam os aspectos cognitivos como, por exemplo, aquelas que focalizam as habilidades de aprender a ler e escrever. Considera-se nesse caso que as atividades lúdicas exercem um papel importante no desenvolvimento psíquico motor, além da possibilidade de entender que o jogo e as brincadeiras são permeados por regras, o que contribui significativamente para que os alunos possam conviver e interagir com os mais diversos segmentos da sociedade e as demais áreas do conhecimento.

Em relação a inclusão, Barberini (2016) afirma que ela ainda é uma realidade nova para os professores, e que a presença de pessoas com deficiência nas instituições escolares tem provocado sentimento de impotência, pelo fato de não conseguirem desenvolver um atendimento individualizado a esses alunos, tendo em vista que:

[...] as especificidades apresentadas pelas pessoas com diferentes características, como as síndromes, aliado ao desenvolvimento de uma prática pedagógica não específica, dificulta o trabalho de intervenção adequado para esses alunos, causando assim, insegurança dos professores ao trabalharem com estas crianças (BARBERINI, 2016, p. 47)

A questão da inclusão também é tratada no estudo da Gallo (2016) “*Ações De Professores de Escolas Regulares com Crianças com Transtorno do Espectro Autista*”, no qual a autora esclarece que apesar das pessoas com TEA serem consideradas sujeitos com deficiência (Lei nº 12.764/2012), estarem amparadas pelas mesmas leis e possuírem o direito a

estar incluído no ensino regular, isso ainda é muito incipiente no Brasil. Diante disso, a finalidade deste estudo foi identificar as ações utilizadas pelos professores de salas regulares na intervenção com crianças com TEA.

Os resultados da pesquisa, de caráter quantitativo com delineamento descritivo, apontaram que há um esforço dos professores para efetivar a inclusão destas crianças, com tentativas dentro do que estava ao seu alcance para auxiliar os alunos com TEA, porém nota-se dificuldade em lidar com eles. Os professores usavam de recursos próprios, isto é, buscas informais na internet, ou seja, não sistematizadas, ou ajuda de colegas que já tiveram alguma experiência com o público para alcançar os objetivos propostos, sem apoio de profissionais especializados e materiais adaptados que pudessem proporcionar um melhor aprendizado das crianças incluídas. Diante das dificuldades apontadas pelos professores, eles acabavam, muitas vezes, utilizando as mesmas ações independentemente das necessidades ou não do aluno.

A ideia de inclusão, segundo Barberini (2016), vem sendo considerada pelos professores do ensino regular em suas práticas pedagógicas, na tentativa de escolarizar alunos diagnosticados com autismo em suas salas de aula. Entretanto, os professores se consideram despreparados para trabalhar em uma sala de aula inclusiva, pois não recebem treinamento específico para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, o autor enfatiza a importância de o professor conhecer seus alunos para ter possibilidade de

[...] entender as suas características e os seus comportamentos, pois assim, ele poderá planejar atividades para este aluno, diferenciadas dos demais, quando necessário e para que isso aconteça, deve ser estabelecido um clima de confiança entre professor e aluno para que este possa manifestar seus conhecimentos e interesses (BARBERINI, 2016, p. 52).

Os desafios e as possibilidades de trabalhar em sala de aula com alunos autistas foram abordados por Bianchi (2017) em seu estudo denominado “*A Educação de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Regular: Desafios e Possibilidades*” que apresenta, inicialmente, a relevância das Políticas Públicas destinadas à inclusão escolar, por terem como foco principal o acesso, a permanência e a qualidade de ensino para todos, sem discriminação de nenhuma das condições do aluno.

No caso de alunos com TEA, existem três entraves que podem prejudicar seu processo de aprendizagem: a dificuldade de comunicação, o comportamento retraído e suas relações sociais. A investigação teve caráter de pesquisa de campo e foi realizada com profissionais diretamente envolvidos no processo de inclusão, tais como professores de Atendimento Educacional Especializado – AEE, professores de turmas regulares e coordenadores pedagógicos, e teve por objetivo analisar as possibilidades, assim como as dificuldades que os docentes encontram no trabalho de inclusão de alunos autistas no ensino regular.

Constatou-se que para implementar uma escola inclusiva as situações de ensino-aprendizagem devem ser adaptadas para atender as necessidades dos educandos. Para sua inclusão que acaba implicando muitas mudanças na escola, abrangendo o currículo, a forma como a avaliação é realizada, além disso precisa complementar a formação do professor que muitas vezes é insuficiente para atender ao aluno autista.

Tais discussões são essenciais para que a pessoa autista seja percebida, cada vez mais, como um cidadão de direitos e deveres. Outro fator relevante é a urgência da ressignificação escolar, haja vista que não basta a Implementação de Políticas Públicas que garantam o acesso, sem as formações e o suporte para que o professor possa construir sua proposta pedagógica. Por sua vez, não bastam também formações sem uma reflexão sobre as próprias ações - que por tantas vezes estão pautadas na insegurança e em impressões equivocadas sobre o aluno autista. Necessita-se que o professor ressignifique seus conceitos de inclusão, de compreender o outro na sua essência.

Ribeiro (2013) chama atenção a respeito desse elemento porque percebeu que, embora existam as leis, sua pesquisa revelou que:

Os alunos autistas ainda continuam excluídos, mesmo frequentando a sala de aula regular. Embora o posicionamento das professoras seja favorável à inclusão, isso é mais visível no discurso pois, ao relatarem como experienciavam o processo de inclusão, era perceptível o descrédito em relação à inclusão dos alunos autistas e às possibilidades de sucesso de tais alunos. Isso pode ser entendido como uma forma de preconceito, na medida em que essas professoras parecem não acreditar nas potencialidades desses alunos e nem que a mediação possa, efetivamente, favorecer à comunicação e à interação social, indispensáveis à convivência e ao processo de ensinar e aprender (RIBEIRO, 2013, p. 107).

Portanto, a mudança na prática pedagógica de professores que lecionam para alunos com TEA requer não apenas a criação de políticas públicas ou de leis que visem à garantia de acesso, permanência e de ensino e aprendizagem, mas, além disso, é necessário que se incorpore nas escolas propostas de planejamento condizentes com a realidade de alunos e professores, considerando o contexto social em que está inserida toda a comunidade escolar. Isso requer esforço coletivo, condições materiais e suporte técnico e humano.

Percebe-se que a formação continuada é condição fundamental para a consolidação da Educação inclusiva. Como afirma Ferreira (2017), não basta que sejam ofertados cursos de capacitação, a Educação Continuada precisa ser efetiva e de qualidade.

[...] não se trata apenas de oferecer uma educação continuada em Educação Inclusiva generalista às professoras. É preciso trabalhar a formação docente no próprio espaço escolar, adequando esta formação à vivência das professoras que trabalham com crianças com autismo, tomando o dia a dia como objeto de reflexão (FERREIRA, 2017, p. 20).

Silva (2011), na pesquisa “*A Prática Pedagógica na Inclusão Educacional de Alunos com Autismo*”, apresenta que a inclusão de alunos com autismo ainda é uma realidade nova para os professores, tanto que eles demonstram não saber como agir diante do aluno que apresenta características diferenciadas. Sua pesquisa, com caráter de estudo de caso, constatou que os professores desenvolvem atividades de forma que não despertam interesse no aluno, em sua maioria, ocorre explicação do conteúdo, aplicação de exercícios, correção dos mesmos e avaliação. As aulas expositivas evidenciaram a necessidade dos professores utilizarem em sua prática recursos visuais e adaptados, que despertem atenção e interesse dos alunos. Observou que não foi oferecido o suporte necessário para que os alunos com autismo pudessem participar da atividade e que, na prática pedagógica, as professoras não privilegiavam a interação entre os alunos, o que contradiz com uma prática pedagógica inclusiva.

Dessa forma, as atividades desenvolvidas por eles são as mesmas dos demais colegas e os professores utilizavam a metodologia de ensino e avaliação com todos os alunos, não havendo uma preocupação com a realização de estratégias que visassem favorecer a participação, inclusão e aprendizagem dos alunos com autismo. Sobre isto, Suplino (2007) destaca que os modelos tradicionais de ensino ou qualquer outra manifestação que não considera a capacidade da pessoa, não lhe motiva ao aprendizado.

A pesquisadora supracitada ressalta em seus estudos que as professoras participantes da pesquisa demonstravam estabelecer um bom relacionamento com os alunos com autismo e que esses recorriam à professora quando tinham algum tipo de necessidade. Contudo, em alguns momentos, evidenciavam o desconhecimento a respeito de aspectos da educação inclusiva. A mesma acredita que para uma inclusão efetiva dos alunos com autismo é imprescindível a participação da família, no sentido de fornecer informações sobre o aluno com autismo e

participar de forma mais efetiva do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola, afinal a família é quem mais conhece a pessoa com autismo.

Embora não esteja acontecendo de forma adequada, Silva (2011) acredita na possibilidade da inclusão educacional de alunos com autismo e que já são percebidos avanços dos alunos em relação ao comportamento, interação, entre outras questões. A escola é um espaço que oportuniza a convivência com pares que possuem características individuais diferentes, culturas e práticas distintas, proporcionando aos indivíduos a possibilidade de aprender com o outro e crescer através das suas diferenças individuais. A educação inclusiva visa a inclusão de todos, independentemente de suas diferenças individuais, ela propõe um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e é estruturado em função delas.

Pereira (2019), em seu trabalho *“Inclusão Escolar e Autismo na Educação Infantil: A Participação de Alunos com Autismo na Construção de Práticas Pedagógicas em Turmas de Educação Infantil”*, com caráter de pesquisa de campo, destaca as lutas para se alcançar o momento de inclusão que hoje é vivenciado nas escolas e espaços sociais para pessoas com autismo, o caminho foi longo para as conquistas dos direitos e ainda há muito que se buscar. Vivenciar a inclusão de fato nos espaços sociais, para além das legislações é um desafio, mas os ganhos legais são muito importantes na garantia de direitos, uma vez que

No caso das escolas, por exemplo, o acesso, permanência, suporte adequado e formação adequada estão fixados em Leis que não deixam dúvidas da importância da Inclusão escolar para o desenvolvimento desses alunos. A presença da criança autista exige uma reconfiguração do espaço escolar, enquanto ambiente padronizado, alterando estruturalmente o cotidiano escolar ao propiciar a recriação das práticas escolares por romperem com as normas e padrões estabelecidos. Além das individualidades e características pessoais de cada criança, existem conhecimentos específicos a respeito do autismo que precisam ser estudados para melhor compreensão e desenvolvimento de estratégias que auxiliem no processo de aprendizagem. Quando o educador é conhecedor do transtorno e de suas características facilita a elaboração de estratégias e auxilia no planejamento de suas ações. Porém, além de conhecer o autismo, para o professor que deseja estabelecer uma dialogia com seu aluno autista, uma boa opção sempre será ter menos ênfase no método e mais preocupação com a pessoa (PEREIRA, 2019, p. 52).

Evidentemente, não cabem mais os modelos prescritivos educacionais, mas é importante buscar conhecimento sobre e por meio do seu aluno, saber como ele aprende e quais são as suas potencialidades, pois assim o professor planeja e traça caminhos que facilitem a interação social, o desenvolvimento na comunicação, a potencialização do cognitivo e a autonomia intelectual, acompanhado das escutas diárias de respostas aos estímulos que facilitarão a elaboração de novas estratégias de ensino e aprendizagem do seu aluno.

Quanto a pessoa com TEA, especificamente, deve ser considerada e entendida como sujeito capaz de comunicar seus desejos e sentimentos, que no ambiente escolar tem capacidade de gerar um potencial criativo capaz de auxiliar os professores a desenvolver o trabalho pedagógico, baseado no respeito e na compreensão das suas individualidades. Já os professores precisam estar em constante formação, de modo a compreender o desenvolvimento e características do seu público, para assim mudar e/ou adequar a sua prática. Portanto, o entendimento do aluno com autismo, enquanto sujeito, e a importância da participação do aluno na construção das práticas pedagógicas possibilitam a coparticipação e a dialogicidade de professores e alunos no cotidiano escolar.

Em se tratando do poder público, torna-se necessário dizer que as famílias dos alunos com autismo devem sempre exigir cumprimento no que tange o dever do Estado, pois historicamente o direito das crianças autistas foram frutos das conquistas e das pressões que muitos pais e a sociedade civil organizada exerceram com vistas a terem seus filhos

efetivamente incluídos em sociedade. Logo, o Estado deve planejar e implementar coletivamente políticas públicas que contemplem não apenas as necessidades das pessoas autistas, mas, para além deles, todas as crianças que requerem o atendimento individualizado e especializado na forma da lei.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados encontrados, sugere-se que futuros estudos deveriam continuar a investigar as abordagens sobre professores e alunos com TEA, a fim de instrumentar capacitações e favorecer melhor inclusão dos alunos, de modo que os dados e as pesquisas possam permitir que os professores reflitam sobre a realidade das salas de aula, identificando quais as reais dificuldades dos docentes no dia a dia, e que posteriormente, com base nessas dificuldades identificadas, possa oferecer formações continuadas embasadas nos comportamentos/métodos e teorias apontadas como as mais adequadas, conforme os achados das pesquisas.

Com isto, reafirma-se a necessidade em modificar os olhares perante as crianças, adolescentes e jovens com TEA, viabilizando mudanças nas ações e procedimentos utilizados com elas em sala de aula, a fim de promover aprendizagens que de fato garantam os seus direitos de ser e de aprender.

O estudo revelou uma série de aspectos por meio dos trabalhos de dissertação, entre os quais se destaca que a inclusão ainda é um desafio a ser superado por muitos professores e que essa percepção de não credibilidade, de que é um desafio a inserção dos alunos em classes regulares, é reflexo de uma formação inicial e continuada historicamente pautada na padronização dos alunos e nos estereótipos de marginalização de pessoas neurodivergentes.

Espera-se que mais pesquisas combatam o mito da estigmatização dos diferentes, apontando sugestões e estratégias de ensino baseadas em estudos, o que de certa maneira irá contribuir como “a luz no fim do túnel” para muitos professores do ensino regular que atendem alunos com TEA.

REFERÊNCIAS

BARBERINI, K. Y. **A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas.** Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 46-55, jun. 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Reimpressão da edição revista e atualizada de 2009). Lisboa. Edições 70, 2015.

BIANCHI, F. C. **A educação de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular: desafios e possibilidades.** 126 f. Dissertação (Mestrado Profissional – Políticas Públicas). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 2017.

BRASIL. **Lei nº 10098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 20 dez. 2000.

BRASIL. Lei 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial** [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2012.

- BRUNO, M. M. G. A construção da escola inclusiva: uma análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da educação infantil. *In: Ensaios pedagógicos: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: MEC/SEESP, p.173-186, 2007.
- CASTANHA, Juliane Gorete Zanco. **A Trajetória do Autismo na Educação: da Criação das Associações à Regulamentação da Política de Proteção (1983-2014)**. 130 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Centro de Educação, Comunicação e Artes/Ceca, Cascavel, 2016.
- CHICON, J. F.; OLIVEIRA, I. M.; GAROZZI, G. V.; COELHO, M. F.; SÁ, M. G. C. S. **Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 169-175, 2018.
- COSTA, F. A. S. C. **Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil: atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. 120 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2015.
- FERREIRA, Roberta Flávia Alves. **Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil: o desafio da formação de professoras**. 160 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2017.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagogia.**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, Dec. 2016.
- GALLO, Giulia Calefi. **Ações De Professores De Escolas Regulares Com Crianças Com Transtorno Do Espectro Autista**. 99 f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de São Carlos, 2016.
- GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angel. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Artes Médicas. Porto Alegre, 1998.
- KANNER, Leo. (1943). Os distúrbios autísticos de contato afetivo. *In: ROCHA, P. S. (Org.). Autismos*. São Paulo: Escuta Ltda., nov., p. 111- 170, 1997.
- MAANEN, Jonh, Van. Reclaiming Qualitative methods for organizational research: a preface, in administrative **Science Quarterly**, Vol.24, nº. 4, December, 1979.
- PEREIRA, Angelina Gabrielle Moreira Ornelas. **Inclusão escolar e autismo na educação infantil: a participação de alunos com autismo na construção de práticas pedagógicas em turmas de educação infantil**. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.
- RIBEIRO, Emília Lucas. **A comunicação entre professores e alunos autista no contexto da escola regular: desafios e possibilidades**. 2013.
- ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006.

SASSAKI, Romeu. K. Inclusão: o paradigma do século. 2. Inclusão. **Revista da Educação Especial**, p. 19-23, 2005.

SILVA, Elida Cristina Santos da. **A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo**. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

SUPLINO, Maryse Helena Felipe de Oliveira. **Retratos e imagens das vivências inclusivas de dois alunos com autismo em classes regulares**. 169 f. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007.