

**A estruturação do trabalho escolar ao aluno autista na escola de modalidade de
educação especial: um estudo de caso no Norte do Paraná**

**Structuring of school work to the autistic student at special education school: a case
study in Northern Paraná**

**La estructuración del trabajo escolar al estudiante autista en la escuela de educación
especial: un estudio de caso en Norte de Paraná**

Recebido: 07/10/2020 | Revisado: 15/10/2020 | Aceito: 17/10/2020 | Publicado: 18/10/2020

Dorcely Isabel Bellanda Garcia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8613-2842>

Universidade Estadual do Paraná, Brasil

E-mail: dorcelygarcia@hotmail.com

Julia Gabriela Jacomin

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7784-5402>

Universidade Estadual do Paraná, Brasil

E-mail: juliagabrielajacomin@gmail.com

Aline Roberta Tacon Dambros

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5540-5932>

Universidade Estadual do Paraná, Brasil

E-mail: aline_tacon@hotmail.com

Neide de Almeida Lança Galvão Favaro

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0569-7225>

Universidade Estadual do Paraná, Brasil

E-mail: neidegafa@hotmail.com

Resumo

O artigo objetiva compreender a estruturação do trabalho escolar ao aluno autista em uma Escola de Educação Especial, no Norte do Estado do Paraná. Para isso discute, também, as Políticas Públicas voltadas ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas principais características. Por meio de pesquisa qualitativa e de campo, e com entrevistas semiestruturadas, analisa como se estrutura o trabalho escolar, os atendimentos da equipe multiprofissional e o papel da família para o processo de ensino e aprendizagem da criança. O

estudo demonstrou que as Políticas Educacionais Inclusivas avançaram, no que se refere aos direitos do TEA, seja no contexto escolar ou social. O Estado do Paraná destaca-se pelo pioneirismo e ampliação de discussões e propostas nessa modalidade de ensino. Todavia, há muito que avançar perante as dificuldades e barreiras no processo de ensino e aprendizagem desses educandos. No caso em análise, o trabalho realizado pela equipe multiprofissional ainda se encontra em constante adaptação para com o aluno, pois nem todos os profissionais apresentam metodologias condizentes, faltam materiais para práticas pedagógicas diferenciadas e, em especial, capacitação profissional específica no trabalho com o TEA.

Palavras-chave: Transtorno do espectro autista; Processo de ensino e aprendizagem; Norte do Paraná.

Abstract

The article aims to understand the structuring of schoolwork for autistic students in a Special Education School, in the Northern State of Paraná. Thereunto, it also debates Public Policies focused on Autistic Spectrum Disorder (TEA) and its main characteristics. Through qualitative and field research, with semi-structured interviews, it analyzes how school work is structured, the care provided by the multidisciplinary team, and the role played by the family in the child's teaching and learning process. The study showed that Inclusive Educational Policies have advanced regarding TEA rights, whether in the school or social context. The State of Paraná stands out for its pioneering spirit and the expansion of discussions and proposals in this type of teaching. However, there is a long way to go in the face of difficulties and barriers in the process of teaching and learning these students. In the case under analysis, the work carried out by the multi-professional team is still in constant adaptation to the student, as not all professionals have suitable methodologies, materials for differentiated pedagogical practices, and especially specific professional training in the work with TEA are lacking.

Keywords: Autistic spectrum disorder; Teaching and learning process; Northern Paraná.

Resumen

El artículo tiene como objetivo comprender la estructuración del trabajo escolar para estudiantes autistas en una Escuela de Educación Especial, en el Norte del Estado de Paraná. Para ello, también se analizan las Políticas Públicas enfocadas en el Trastorno del Espectro Autista (TEA) y sus principales características. Mediante investigación cualitativa y de campo y con entrevistas semiestructuradas, analiza cómo se estructura el trabajo escolar, el cuidado

brindado por el equipo multidisciplinar y el rol de la familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje del niño. El estudio mostró que las Políticas Educativas Inclusivas han avanzado en términos de derechos de TEA, ya sea en el contexto escolar o social. El Estado de Paraná se destaca por su espíritu pionero y la expansión de discusiones y propuestas en este tipo de enseñanza. Sin embargo, queda un largo camino por recorrer ante las dificultades y barreras en el proceso de enseñanza y aprendizaje de estos estudiantes. En el caso analizado, el trabajo que realiza el equipo multiprofesional aún se encuentra en constante adaptación al alumno, ya que no todos los profesionales cuentan con metodologías adecuadas, faltan materiales para prácticas pedagógicas diferenciadas y, en particular, formación profesional específica en el trabajo con TEA.

Palabras clave: Trastorno del espectro autista; Proceso de enseñanza y aprendizaje; Norte de Paraná.

1. Introdução

Entre os desafios atuais da Educação Inclusiva, tendo em vista os profissionais que atuam no contexto educacional, destaca-se o trabalho com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Entender o transtorno e suas especificidades ainda é um grande obstáculo nas instituições de ensino, devido aos conhecimentos insuficientes sobre o TEA, o que exige mudanças significativas nas práticas pedagógicas e na flexibilidade das metodologias. Nas palavras de Cunha (2017, p. 52), são essenciais “[...] profissionais atualizados e sintonizados com relação ao aprimoramento das suas habilidades e das novas pesquisas sobre a síndrome. Educadores que não se acomodem, mas investiguem [...] se lancem a desafios”.

Ter conhecimento sobre o TEA contribui para que familiares e profissionais da instituição de ensino estejam atentos a seus sintomas, conhecidos como “[...] tríade comportamental: comprometimentos na comunicação, dificuldades na interação social, e atividades restritas e repetitivas” (Cunha, 2016, p. 23), para um diagnóstico precoce e intervenções nos primeiros anos de vida. Perante o processo educacional e familiar da criança com TEA, Orrú (2012, p. 38) salienta que, “[...] quando o processo de intervenção é planejado de maneira contínua e avaliativa, não ocorrendo tardiamente, há uma maior oportunidade de a pessoa com autismo desenvolver-se e estruturar-se em seu próprio contexto”.

Este trabalho tem como objetivo compreender a estruturação do trabalho escolar ao aluno autista em uma Escola de Educação Especial, no Norte do Estado do Paraná. Procura-se

analisar como se organiza o trabalho escolar, os atendimentos da equipe multiprofissional e o papel da família para o processo de ensino e aprendizagem da criança J¹.

2. Metodologia

A escolha da temática ocorreu devido ao interesse sobre as possibilidades de trabalho do pedagogo e demais profissionais na escolarização do aluno com TEA, bem como para compreender o processo de aprendizagem de tal alunado. Concebe-se que a divulgação sobre o atendimento escolar de autistas fortalece o movimento que visa a configurar o ambiente escolar como formador e humanizador para todas as crianças, com ou sem deficiência.

Segundo Mantoan (2015, p. 54), “[...] uma das maiores barreiras para mudar a educação é a ausência de desafios, ou melhor, a neutralização de todos os desequilíbrios que eles possam provocar na nossa velha forma de ensinar”. Desafios são necessários e paradigmas devem ser quebrados, com o objetivo de garantir, a esses alunos, ensino e aprendizagem de qualidade e práticas específicas. Assim, é possível assegurar sua integridade física, moral e emocional, e o livre desenvolvimento da personalidade, buscando satisfazer necessidades especiais e essenciais na vida dos indivíduos com TEA.

Esta pesquisa soma-se a esses esforços, adotando a análise qualitativa e a pesquisa de campo, por possibilitarem ao pesquisador a vivência direta com o objeto de análise, além de propiciarem maior amplitude aos estudos. Conforme expõe Gil (2007), esses procedimentos contribuem com a diminuição dos riscos de subjetivismo na análise e interpretação dos resultados da pesquisa.

A partir de análises de base bibliográfica e documental, discutem-se os direitos e deveres conquistados pelos autistas, que fazem parte do público-alvo da Educação Especial. O estudo respaldou-se em leituras referentes ao espectro, tais como a do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), da APA (2014), e nos documentos normativos, como as Políticas Públicas da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEIN), de 2008; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); e em especial a *Lei Berenice Piana*, nº 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. Também foi discutida a Deliberação nº 02/2016, que destaca as normas para a modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná.

¹ Utiliza-se neste artigo apenas a letra J para identificar a criança na pesquisa e preservar sua identidade, segundo orienta o código de ética referente à pesquisa de seres humanos.

A pesquisa de campo foi realizada em uma Escola de Educação Especial, localizada em um município no Norte do Estado do Paraná. Realizou-se um estudo de caso, em que foram elaboradas entrevistas semiestruturadas para a família e a equipe multidisciplinar que atende um aluno com TEA, com perguntas simples e precisas em relação ao objeto de pesquisa. A entrevista, segundo Manzini (2003, p. 13), “[...] pode ser entendida como uma conversa orientada para um objetivo, sendo esse objetivo estabelecido pelo pesquisador”.

Os dados foram coletados segundo as exigências éticas da pesquisa científica, autorizadas e assinadas pelos responsáveis. A exposição dos resultados obtidos está dividida em três momentos. O primeiro trata das Políticas Públicas Inclusivas, tendo como eixo central de análise os objetivos e os mecanismos para efetivação dos direitos à escolarização das pessoas com TEA e o processo de inclusão. Em seguida, apresenta-se uma síntese histórica de conceitos e avanços do TEA e, por fim, discutem-se os dados coletados em entrevistas semiestruturadas com o estudo de caso. Analisam-se, assim, os trabalhos desenvolvidos com a criança no contexto educacional, as possibilidades de encaminhamentos, e as ações específicas aos educandos com TEA, a partir de uma experiência prática.

3. Resultados e Discussão

3.1. Políticas públicas inclusivas para o atendimento do TEA

No Brasil, o atendimento à criança com TEA estrutura-se em um amplo debate que envolve, em âmbito nacional e internacional, os setores da saúde, educação e familiar. Segundo estudos de Dambros (2018, p. 53), há “[...] discussões acerca da etiologia, dos tratamentos, da inclusão social e escolar, da articulação de políticas sociais de assistência e atendimento da criança autista”.

Nos dias atuais, o grande desafio é garantir o contexto educacional que dispõe das reais condições de aprendizagem e desenvolvimento. Ainda faltam condições significativas e apropriadas que assegurem a permanência de grande parte desses alunos nas instituições de ensino, principalmente no que tange à formação dos profissionais para atuarem no processo de escolarização.

Na prática, é possível analisar que o senso comum interpreta conceitos equivocados e precipitados sobre o transtorno, já que ele abarca subtipos variados, necessitando-se de outro posicionamento. “Nesse sentido, é um procedimento que envolve um olhar humanístico e democrático, que observa o aluno em sua singularidade” (Dambros, 2018, p. 53).

Para compreender o processo inclusivo, o trabalho realizado na Educação Especial, recorre-se, neste estudo, aos principais documentos legais² que norteiam os direitos e deveres do público-alvo, em especial do TEA. A inclusão decorreu de lutas históricas e hoje visa ao acesso do indivíduo ao espaço escolar e sua permanência nele, garantindo aprendizagens e conhecimentos pedagógicos indispensáveis ao seu desenvolvimento integral.

A Declaração de Salamanca foi um marco mundial e resultou do encontro realizado em 1994, na Espanha, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, 1994). A *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais* ressaltou a adoção de uma Educação Inclusiva e teve como objetivo específico a discussão sobre os alunos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema de ensino regular. Conforme a Declaração de Salamanca, o processo de inclusão “[...] parte do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, em vez de ser esta a ter de se adaptar a concepções predeterminadas, relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo” (Unesco, 1994, p. 16).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei nº 9.394/1996, reconhece também, no Art. 58, inciso II, o direito à classe ou serviço especial nos casos em que as necessidades educacionais especiais dos alunos os impedem de usufruir dos recursos da classe comum, ou em casos de fracasso escolar (Brasil, 1996). Em 2013, uma nova alteração na LDBN de 1996 passou a especificar o público-alvo da Educação Especial, ampliando o atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede pública de ensino (Brasil, 2013).

No ano de 2008, o Ministério da Educação lançou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), tendo como objetivo a inclusão desse público-alvo da Educação Especial, garantindo seu acesso, participação e aprendizagem. Para isso, propõe o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a formação de professores para o AEE, estimulando a participação da família e comunidade, assim como a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008).

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, instituída pela Lei nº 12.764/2012, denominada *Lei Berenice Piana*, aprovada no Congresso Nacional e sancionada pela Presidenta Dilma, é considerada um marco nacional, pois proporcionou direitos e deveres mais significativos ao indivíduo com TEA. Isto pode ser observado em seu Art. 3:

² Para uma discussão mais abrangente e aprofundada sobre as políticas públicas de Educação Especial na perspectiva inclusiva e seus rumos atuais, vide Garcia & Favaro (2020).

- I – a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;
- II – a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;
- III – o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:
 - a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;
 - b) o atendimento multiprofissional;
 - c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;
 - d) os medicamentos;
 - e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento [...] (Brasil, 2012, p. 2).

A referida Lei enfatiza a importância do profissional, incentivando a “[...] formação e a capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com Transtorno do Espectro Autista, bem como a pais e responsáveis” (Brasil, 2012, p. 1). Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com TEA, incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado (Brasil, 2012).

Três anos depois, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, instituiu a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência). O documento ressalta a educação como direito de todas as pessoas com deficiência, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, e aprendizagem ao longo de toda a vida para que possam “[...] alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos, habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (Brasil, 2015, p. 7).

Diante do exposto e tendo em vista a realidade concreta das escolas, Cunha (2016, p. 26) ressalta, como prioridade, que “[...] precisamos de formação profissional, capacitação humana e de políticas públicas que deem condições práticas às escolas no exercício da Educação Inclusiva”.

No Paraná, a Deliberação nº 02/2016, que dispõe sobre as normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, em seu Capítulo 2, art. 6, Inciso II, ressalta a importância da “[...] busca da identidade própria de cada estudante, o reconhecimento de suas diferenças e potencialidades, bem como suas necessidades educacionais específicas de ensino-aprendizagem” (Paraná, 2016, p. 5). Para que essas diretrizes legais se efetivem na prática, preconiza que:

Art. 7º A identificação das necessidades educacionais específicas dos estudantes dar-se-á por meio de avaliação inicial e ao longo do processo de ensino e da aprendizagem e será realizada por professores da instituição de ensino e equipe técnico-pedagógica,

por equipe multiprofissional e interdisciplinar, com atendimento a toda a demanda do Sistema Estadual de Ensino (Paraná, 2016, p.5).

Conforme o documento, o Sistema Estadual de Ensino ofertará, através da rede regular de ensino, AEE no contraturno do alunado, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), da instituição ou de outra, quando for necessário; e nas instituições de Ensino de Educação Especial e Centros de Atendimento Educacional Especializado (Paraná, 2016). De acordo com o Art. 9, “[...] fica assegurado ao aluno e à família ou responsáveis a opção por instituição de ensino na rede regular ou instituição de Educação Especial” (Paraná, 2016, p. 6).

Observa-se, com o delineamento das políticas, que o direito de educação para todos infelizmente não garante qualidade de ensino, especialmente para receber alunos com tantos desafios a serem trabalhados, como o público-alvo do TEA. Na prática, Cunha (2016) destaca que existem professores que desconhecem os direitos da criança; há aqueles que conhecem, mas atuam como se ela não existisse; e os que conhecem e desejam aplicá-los, contudo, esbarram em estruturas mínimas de atendimento.

A precariedade na formação dos professores, o despreparo, a frustração diante do lento processo de alcançar metas com esse público, e a falta de materiais, recursos e estratégias de ensino tornam-se grandes empecilhos no contexto educacional referente à aprendizagem. O desafio é para que a educação garanta e proporcione a humanização de todos os sujeitos, nos diferentes contextos e modalidades, seja no ensino comum ou em escolas especiais.

3.2. Caracterização do aluno autista: histórico e especificidades

De acordo com Cunha (2017), o termo *autismo* surgiu do Grego *autós*, significa de *si mesmo*. Léo Kanner (1894-1981), psiquiatra austríaco, foi o responsável pelas primeiras publicações de pesquisas relacionadas ao autismo no ano de 1943, no qual constatou uma nova síndrome na psiquiatria infantil, denominada de *distúrbio autístico do contato afetivo*. A descrição de Kanner deveu-se à observação clínica de onze crianças, oito meninos e três meninas, que não se encaixavam em nenhuma das classificações existentes na psiquiatria infantil normatizadas da época.

Dentre as características apresentadas por este grupo de crianças estavam: incapacidade de estabelecer relações com as demais pessoas, um vasto conjunto de atrasos e alterações na aquisição e uso da linguagem, seguido de uma obsessão em manter o ambiente

intacto, com tendência a repetir sequências de atividades de forma ritualizada. A distração em que viviam era extrema já nos primeiros anos de vida, sem respostas a estímulos externos, mantendo-se em um isolamento rígido e peculiar. Apresentavam, porém, habilidades especiais e memória excepcional (Orrú, 2012).

Além de um acentuado comprometimento do uso de múltiplos comportamentos não verbais, como contato visual direto, expressão facial, posturas e linguagem corporal, responsáveis pela regulação da interação social e comunicação, outro sintoma identificado é o atraso ou ausência total do desenvolvimento da linguagem falada (Cunha, 2016).

Torna-se indispensável frisar, todavia, que “[...] os autistas são muito diferentes uns dos outros; não apenas no modo como o autismo se expressa, mas também em seus temperamentos, personalidades e competências subjacentes” (Whitman, 2015, p. 56).

Não é possível, portanto, generalizar todo o público autista, pois deve-se compreender que existem níveis graves de crianças autistas, que demonstram comportamentos de autoagressão e forte resistência a mudanças; como também indivíduos autistas com níveis de inteligência elevados, considerados verdadeiros talentos, relacionados à sensibilidade musical, habilidades matemáticas, de memorização, de desenhos e pinturas. “A variedade de sintomas entre uma criança e outra contribui para dificultar e traçar um perfil único e exclusivo para o TEA” (Facion, 2013, p. 30).

Andar na ponta dos pés, estalar os dedos, repetir falas ou gestos são algumas das representações dos autistas, tornando-se uma fonte de prazer ou forma de se autoacalmar em situações de estresse. Distúrbios alimentares fazem parte das particularidades do autista, havendo aversão a certos alimentos devido à textura, cor, odor, ocorrendo insistência e seleção de alimentos, recusando o novo, o diferente (Franzin, 2014).

O transtorno do processamento sensorial também é uma das características essenciais do TEA. A variedade das funções sensoriais é considerável e inclui hipersensibilidade e hipossensibilidade táteis, visuais, auditivas, olfativas e gustativas. A defesa tátil, por exemplo, de uma criança autista, pode ser a recusa de um abraço, da utilização de determinadas roupas, e o manuseio de determinados tipos de materiais (Whitman, 2015).

Conforme o DSM-5, a hiper e hipossensibilidade estão presentes na “[...] indiferença aparente à dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento” (APA, 2014, p. 91).

Quando os processos sensoriais são deficientes, as experiências sensoriais tornam-se incompletas. As crianças com autismo, que aparentam estar vivendo em um mundo diferente podem, de fato, ter sua experiência sensorial do mundo extremamente diferente daquela de

outras pessoas. Sua desorganização pode ocorrer devido a sua incapacidade de se concentrar em estímulos recebidos, assim como apresentar falhas para processar completamente as informações recebidas (Whitman, 2015).

O DSM-5 (APA, 2014) define o autismo como um transtorno do neurodesenvolvimento, e os padrões para o diagnóstico seguem uma ordem de dois domínios: deficiências persistentes na comunicação e na interação social, e padrões restritos e repetitivos de comportamento.

Quadro 1. Critérios diagnósticos para o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Critérios	Características	Comportamento
Critério A	Deficiências persistentes na comunicação e interação social	1. Limitação na reciprocidade social e emocional; 2. Limitação nos comportamentos de comunicação não verbal empregados para interação social, ausência de expressões faciais; 3. Limitação em iniciar, manter, entender relacionamentos em diversas situações sociais.
Critério B	Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades	Pelo menos 2 (dois) dos aspectos relacionados: 1. Utilização de movimentos estereotipados e repetitivos na fala ou no uso de objetos; 2. Insistência comportamental, inflexibilidade em relação às rotinas ou aos padrões ritualísticos de comportamento verbal e não verbal; 3. Interesses restritos considerados anormais em intensidade e no foco; 4. Hiper-reatividade ou hiporreatividade a estímulos sensoriais do ambiente.

Fonte: APA (2014), adaptado pelas autoras.

De acordo com o DSM-5 (APA, 2014), desde muito cedo os pais devem ficar atentos ao desenvolvimento e às características das crianças. Os primeiros sintomas apresentam-se por volta dos 12 aos 24 meses de vida, quando demonstram comportamentos negativos e insatisfatórios com os familiares, atraso no desenvolvimento da linguagem, ausência de interesse social e padrões considerados fora do comum, relacionados a brincadeiras e comunicação.

É oportuno destacar que “[...] o impacto do tratamento depende da idade da criança, nível cognitivo, presença ou não de linguagem e gravidade dos sintomas gerais” (Biasão, 2014, p. 121). Nesse sentido, acredita-se que o aluno não está desprovido de sua condição de adquirir conhecimento no ambiente escolar e social, mas o professor precisa estar ciente de que “[...] o conceito de inclusão pressupõe que as práticas, os espaços e os modelos de ensino

se adaptem ao aprendente” (Cunha, 2016, p. 35). Assim, professor e demais profissionais devem aprender e compreender as apreensões e necessidades do autista.

3.3. Transtorno do Espectro Autista: caso J

O estudo de caso refere-se a uma criança com cinco anos de idade, com laudo médico específico do Transtorno do Espectro Autista (F84), matriculada regularmente na Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Modalidade Educação Especial-APAE, no norte do Paraná. O caso J. está em conformidade com a lei, pois encontra-se matriculado na instituição de Ensino de Educação Especial devido a suas necessidades educacionais especiais, e conta com o trabalho de profissionais disponíveis para o desenvolvimento de suas potencialidades, autonomia e aprendizagem.

Segundo relato materno, a partir dos dois anos de idade começaram as investigações, por meio de neurologista, com exames clínicos e avaliação da fonoaudióloga, a princípio sendo identificada como uma criança sem estímulos e limites. Apresentava, como características principais, o atraso da fala, pouco contato visual e movimentos repetitivos, isolando-se das demais crianças nos momentos de brincadeira.

O diagnóstico foi a primeira dificuldade enfrentada pela família, de início sentindo-se desestruturada e inconformada, indo à procura de outros profissionais e recusando-se a aceitar o laudo. O maior desafio materno em relação à criança J. está na comunicação: não responde aos estímulos ou, quando responde, é de acordo com suas vontades, dentro de seu tempo.

Outro ponto característico é a alimentação. Conforme salienta a mãe, a partir dos dois anos de idade iniciou-se a recusa de alimentos até então consumidos, havendo um repertório alimentar limitado, em que se utiliza suplemento vitamínico. Diante do fato, é importante frisar a relevância do trabalho multidisciplinar que envolva equipe médica e nutricional, para “[...] oferecer um tratamento nutricional adequado e aconselhar familiares sobre o comportamento de seus filhos durante as refeições, visando minimizar as recusas alimentares a fim de melhorar a saúde dessas crianças” (Leal, Nagata, Cunha, Pavanello & Ferreira, 2015, p. 6).

Segundo a família, a criança sente necessidade de tomar vários banhos ao dia, de organizar seus brinquedos em ordem, tamanhos e cores. Ela adora beijos, colos e abraços. Em relação ao processo de ensino e aprendizagem, a mãe destaca que trabalha com números e letras móveis para estimular a formulação de palavras e leitura, e que ela possui facilidade

em aprender através de vídeos da internet. Para melhor especificar a criança do estudo de caso em questão, segue um quadro elencando, como categorias de análise, as características do autismo especificadas no quadro 1.

Quadro 2. Categorias de análise do caso J. segundo o contexto educacional e familiar.

Dificuldades/restrições/comportamentos	Características apresentadas pela criança
Categoria 1 - Alimentação	Seletividade alimentar: alimenta-se apenas com batata-frita, pão, bolachas sem recheio, bolo simples, pipoca, iogurte e suco de laranja.
Categoria 2 - Sensorial e Motor	Hipersensibilidade: retira a roupa, e sapatos a qualquer momento do dia. Sensibilidade a determinados barulhos, retirando-se do ambiente. Não aparenta sensibilidade ao frio (hipossensibilidade). Brinca de forma diferente, segue toda uma organização e separação de cores, possui fixação por determinados objetos (aviões), podendo passar o dia todo com o mesmo, caso não ocorra intervenção.
Categoria 3 - Linguagem/ Comunicação	Apresenta ecolalia (repetição de frases e palavras tardiamente), evita qualquer contato visual. Apresenta audição seletiva: a criança não atende quando chamada verbalmente. Após determinado período, fala (faz uso de duas a três palavras). Ocorrem balbucios, falas fora do contexto, sem nexos, gritos. Costuma dizer muitas palavras em inglês, geralmente números; porém, não se apropriou da escrita. Só realiza contorno de letras, mas com ajuda do professor.
Categoria 4 - Interação social	Fraco contato visual, as atividades ocorrem de forma isolada, apresenta afeto, carinho (em relação aos familiares e professora da sala). Utiliza as pessoas para pegar objetos de seu interesse.
Categoria 5 - Comportamentais	Agressividade, desobediência, birras, mordidas, socos e beliscões acontecem quando se sente ameaçado ou contrariado. Seus interesses são limitados, inusitados e perde o foco das atividades facilmente. Não sente medo do perigo presente no ambiente, como objetos e altura.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Na investigação teórica realizada sobre o TEA, verificou-se que tais características apresentadas como categoria de análise, no caso J., estão presentes nesse público. Segundo relatos da mãe, ficou claro como tais características e aspectos são nitidamente observados e interferem no dia a dia dessa criança.

Levando em consideração as diversas dificuldades encontradas, ao trabalhar com crianças autistas, ressalta-se a necessidade da equipe multidisciplinar nesse trabalho, tais como: médicos, professores, fonoaudiólogo, terapeutas ocupacionais, psicólogos e familiares.

O trabalho escolar em conjunto se faz necessário para o estabelecimento de propostas educacionais, tratamentos e encaminhamentos adequados. Neste estudo, foi proporcionado o contato com os profissionais que trabalham com a criança, por intermédio de entrevistas com a psicóloga, professoras, fonoaudióloga e terapeuta ocupacional.

Tal procedimento metodológico possibilitou informações pertinentes do aluno com TEA e da equipe multidisciplinar da escola onde J. estuda. A Psicóloga da escola relata algumas orientações: “O aluno está começando a seguir uma rotina com ilustrações para impor regras no estabelecimento de ensino realizado com a professora. Devido sua restrição alimentar, solicitamos à mãe para que traga os alimentos preferidos de seu filho de casa”. Ela relata que, ao sair dos atendimentos, sempre ocorria a fuga para a quadra, com o intuito de se despir. “Hoje a quadra fica cadeada para que não ocorram mais os atos. No decorrer dos atendimentos, essas ações foram se tornando menos frequentes” (Psicóloga da escola).

São características do aluno, na concepção da Psicóloga da escola: “[...] falta contato visual, seus movimentos são estereotipados, apego a rotinas (sempre a mesma), seletividade e questões sensoriais, como a textura das roupas”. Ela descreve oralmente sua prática com o aluno: “Trabalho limites, comportamento, expressividade, socialização, baixo limiar à frustração, estimulação cognitiva, estimulação da memória, atenção. Principalmente no caso dele, o que está mais sendo trabalhado no momento são os limites e comportamento” (Psicóloga da escola). Também foi relatado que J. apresenta agressividade durante as intervenções quando contrariado de sua rotina, caracterizada como *birras*.

No que se refere aos objetivos de seu trabalho, a Psicóloga da escola relata que prioriza “[...] a interação social para o seu desenvolvimento, em especial, o desenvolvimento de sua autonomia, em atividades básicas do dia a dia”. Destaca as atividades da vida diária (AVD) e as atividades da vida prática (AVP), bem como os reforços positivos.

Em relação aos obstáculos do envolvimento da equipe multiprofissional perante o caso de J., ela enfatiza que: “Deveria acontecer um contato mais direto entre os profissionais que o atendem, frequentamos a escola em dias diferentes, o que interfere em nossa comunicação, quando temos é via celular por mensagens de WhatsApp, somente em casos de urgência” (Psicóloga da escola).

Outra dificuldade marcante está no período de atendimento, que acontece em torno de 30 minutos, “[...] tornando-se restrito o conhecimento mais aprofundado do aluno” (Psicóloga da escola). A profissional complementa:

Devido à falta de tempo, acaba interferindo na produção de materiais e até mesmo na escrita dos relatórios. Temos que trabalhar com a diversidade, e diante do autismo, faço adaptações com os materiais disponíveis. Acabo comprando alguns materiais, porém são caros, e os que tenho, quando necessário, trago de casa. O autismo, por ser uma síndrome nova, deveria haver um investimento maior na capacitação, não apenas por parte da instituição, mas também um apoio das leis que regem o público, devido à demanda ter aumentado nos últimos anos. Conheço apenas a mãe de J., quando

necessário chamo ela pra falar do aluno e dar orientações, assim como trocar informações. Raramente me procura, sou eu quem a procura para o diálogo (Psicóloga da escola).

A professora da turma também destaca os obstáculos e propostas educacionais referentes ao processo de aprendizagem com J., que apresenta dificuldades de atenção, concentração, interação e socialização. Apresenta falas esporádicas, repetitivas em momentos aleatórios, e é disperso. Percorre a sala sempre em busca de atrativos. Diante da situação, o professor, responsável pelo processo de ensino e aprendizagem, deve observar, “[...] em um primeiro momento, quais os objetos ou atividades que o atraem mais, para usá-los nas tarefas” (Cunha, 2017, p. 33).

Em suas aulas são trabalhadas atividades que envolvam psicomotricidade, coordenação motora ampla e fina, linguagem oral, contagem, leitura verbal e não verbal, escrita, expressões faciais e jogos lúdicos. O método ABACADA³ faz parte de sua rotina, mas nem sempre há estímulos positivos de aprendizagem.

Buscam-se estratégias diferenciadas, que chamem sua atenção e curiosidade através de materiais pedagógicos, como jogos de memória (conseguindo realizar; porém, sem virar as peças, como regra do jogo), tinta guache, e peças de legos, em que “[...] associa corretamente as cores, tamanhos e formas... Em geral, sua participação é contínua, mas sempre dentro de seus interesses; porém, sempre motivado e estimulado pela equipe” (Professora de classe). É importante ressaltar seus avanços no contexto educacional, diante da fala da professora:

[...] antes não sentava na carteira da sala, e muito menos na mesa do refeitório. Seu lugar preferido era o chão. Hoje em dia ele consegue entender onde deve sentar-se, mas não fica sentado por muito tempo, como também tem seu lugar preferido. No parquinho também foi uma vitória: de início, havia apenas a fixação em subir a escada da casinha de madeira, hoje já brinca em todos os brinquedos desse ambiente, um pouquinho em cada lugar, sempre olhando para o céu ou para o chão” (Professora de classe).

Ela destaca, também, suas habilidades em contar os numerais e pronunciá-los em inglês, e sua atração por instrumentos musicais, como a bateria, no qual simula sua composição por meio de objetos presentes na sala. Para a docente,

³ O ABACADA é a denominação popular atribuída à proposta de ensino “Desafios do Aprender”, fundamentada nos métodos fônico e Sodré. Ela foi criada por Cláudia Mara da Silva para alfabetizar alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita. Seu desenvolvimento “[...] está atrelado aos benefícios de se trabalhar com o desafio de forma lúdica, na utilização de vários jogos de sílabas, palavras, frases e textos. Cláudia salienta que esta forma de trabalhar colabora para o desenvolvimento cognitivo, a autonomia e a construção da autoestima” (Jofre, Santos, David & Silva, 2020, p. 170).

O importante é desenvolver sua autonomia, habilidades do cotidiano, como (socialização, integração, adaptação de ambiente, cooperar com os colegas, e saber compartilhar), saber realizar atividades da vida diária. [...] O diálogo com a mãe, na maioria das vezes, ocorre por WhatsApp, mando fotos das atividades realizadas com J., que obteve avanços. Devido sua fixação por aviões (brinquedos), solicitamos à mãe que trouxesse apenas na sexta-feira, para não atrapalhar o desenvolvimento da aula, devido sua dificuldade de concentração. O autismo é um grande desafio, uma caixinha de surpresas (Professora de classe).

No contexto de inclusão, a Educação Física visa ao desenvolvimento de capacidades e habilidades físico-corporais, em especial dos movimentos, e que os alunos interajam melhor no meio em que estão inseridos. Visa à socialização, mas a professora de Educação Física, que também faz parte de sua rotina, destaca os pontos positivos e as dificuldades com J. durante suas aulas:

J. é um aluno muito ativo, sem nenhum comprometimento motor. Ele apresenta bom equilíbrio, boa coordenação, sabe diferenciar os tipos de bola (basquete, futebol, tênis), chega falando, não especificamente para mim, mas ele vê e já faz a comunicação com ele mesmo. Nos circuitos, compreende o que fazer; porém, um fazer diferenciado e dentro de suas limitações e vontades. Não forço sua execução (Professora de Ed. Física).

Dentre as dificuldades em relação ao comportamento, durante os momentos de recreação ela aponta que:

A única dificuldade encontrada durante as aulas é da socialização com as demais crianças. Ele realiza as atividades no tempo dele e sozinho, sem qualquer interação. Atividades de roda são impossíveis, se recusa e vai para o canto da quadra em seu mundinho. [...] A maioria das vezes chega na quadra e já realiza o ato de se despir, correndo pelo ambiente todo. É difícil encontrar metodologias condizentes com a realidade, mesmo após realizar pós-graduação na área específica para este público. Temos muito o que aprender (Professora de Ed. Física).

No caso da Fonoaudióloga, também houve o relato de suas dificuldades e do trabalho realizado:

[...] nunca havia atendido autista, é um grande desafio... Trabalho a interação social, o diálogo; porém, conseguir sua atenção/concentração é o mais difícil. Busco sempre estimulá-lo com os sons dos objetos; porém, nem sempre consigo respostas. Gosta de carrinhos, peças de encaixe, olhar para os lados e ficar com sua fraldinha e o dedo na boca. Poucas coisas consigo realizar com ele. Planejo minhas terapias e acabo realizando outras atividades, devido à dificuldade de J. responder às minhas

solicitações. Ele acaba escolhendo o que fazer. Em meus atendimentos, utilizo sempre o espelho, ele adora ficar se observando... (Fonoaudióloga da escola).

Ao perguntar sobre seu trabalho já realizado com o aluno, ela descreve que “J. gosta de atividades lúdicas de encaixe e cores, e durante o atendimento, acaba que por parar sua realização, para dar sequência à outra atividade” (Fonoaudióloga da escola). A criança já apresentou sialorreia (excesso de saliva) acentuada, mas se encontra bem controlada hoje em dia. A Fonoaudióloga da escola também destacou dificuldades de oralidade e compreensão, indicando que em alguns momentos do atendimento ele grita; em outros, repete algumas palavras pronunciadas, gosta de colo e carinho. “A carência de materiais é grande, faço adaptações, já que são sempre os mesmos e, quando possível financeiramente, compro alguns jogos para ajudar no meu trabalho” (Fonoaudióloga da escola).

O espaço físico para o atendimento também foi um fator problemático apontado pelos profissionais entrevistados. Para a Psicóloga da escola, por exemplo, sua “[..] sala é muito pequena. Acredito que prejudique meu trabalho, pois tenho que ficar o tempo todo na porta para ele não sair do atendimento. Percebo que J, se sente incomodado com o local”.

Concebe-se que a escola, enquanto ambiente de desenvolvimento e aprendizagens significativas, tendo em vista a inclusão, deve trabalhar a interação social desse público-alvo da Educação Especial, levando em consideração que:

A organização do espaço escolar com regras e normas torna-se uma ferramenta terapêutica, de modo a atuar como forma de estrutura para esses alunos, auxiliando na aprendizagem do comportamento de tolerância e frustração, ao participar do coletivo e suportar as regras escolares, reordenando as estruturas perdidas (Sander & Campos, 2014, p. 54).

Com o objetivo de reorganizar seus comportamentos e estimulá-lo perante as dificuldades e apreensões decorrentes do transtorno, é necessário priorizar seu desenvolvimento por meio da rotina escolar e regras indispensáveis para seu convívio social.

O estudo também contou com a contribuição da Terapeuta Ocupacional, cuja atuação profissional passou por mudanças nessa área, pois antes não era utilizado nenhum método no trabalho. A nova terapeuta está em processo de adaptação, pois realizou terapias com J. no ano passado, durante três meses, e agora retornou à escola. Ela possui especialização e trabalha em outros estabelecimentos de ensino com esse público, e ressalta que irá trabalhar da seguinte forma:

Método TEACCH, comunicação visual (PECs), e o limite comportamental de J., sendo meu maior desafio. [...] Atividades manuais e de alfabetização, de psicomotricidade, de coordenação motora manual. Utilizo alguns requisitos do ABA, como a contenção, a barreira humana... Devemos trabalhar com currículos adaptados com os educandos com TEA. Busco sempre atender esse público de forma diversificada e com metodologias diferenciadas, já que nenhuma criança com autismo é igual. Pretendo trabalhar as habilidades funcionais de J., [e] trabalhar as atividades de vida diária para melhor qualidade de vida melhor. A primeira coisa que precisa ser trabalhada em J. é o contato visual e a comunicação, que estão bem defasados (Terapeuta Ocupacional).

O referido Programa Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados com à Comunicação (TEACCH) visa à estruturação do ambiente e contribui com a aprendizagem do aluno. Inicialmente é realizada uma avaliação através do Perfil Psicoeducacional Revisado (PEP-R), responsável por fornecer dados sobre o funcionamento da criança, suas capacidades e comportamentos inadequados. A sala do TEACHH deve ser um ambiente estruturado, dividida em seis áreas de trabalho: aprender, trabalhar, brincar, trabalhos em grupo, reunião e transitória (Biasão, 2014).

O sistema de comunicação por troca de figuras (PECS) consiste em variados cartões com desenhos, figuras de ações, atividades diárias e alimentos, com as solicitações que a criança mostre, quando deseja algo. Biasão (2014, p. 124) salienta que “[...] o sistema é desenvolvido para suprir uma necessidade da criança, que por isso tem maior motivação para utilizá-lo”. A educação comportamental é primordial para inibir os comportamentos inadequados dos autistas.

Por sua vez, a Análise Aplicada do Comportamento (ABA) apresenta reconhecimento científico no trabalho com autistas, tendo como objetivos identificar as áreas que a criança apresenta dificuldades e, conseqüentemente, as que atrapalham suas atividades; reduzir a frequência e intensidade dos comportamentos indesejáveis; ampliar as habilidades sociais de comunicação, cognitiva e acadêmica; e aumentar os comportamentos socialmente úteis (Biasão, 2014).

Esses métodos, utilizados pelos profissionais e em conjunto com as famílias, são eficazes para direcionar, construir ações que vão desfazendo as repetições e produzindo novas formas de relacionamento com o espaço em volta da criança, criando oportunidades de enriquecer sua socialização e diversificar seus interesses perante sua realidade social.

3.3.1 Análise dos dados das entrevistas realizadas sobre o caso J.

Segundo os profissionais entrevistados, alguns aspectos dificultam o trabalho com o aluno com TEA. Dentre eles foram apontados a falta de capacitação profissional; de recursos e materiais específicos para trabalhar o transtorno; de condições apropriadas de trabalho; e dificuldades de interação com o educando. A maioria dos profissionais busca informações via internet, sem amparo da instituição de ensino e de leis que assegurem sua devida formação, o que corrobora a constatação de que há dificuldades reais a serem superadas para efetivar a inclusão escolar dos alunos com TEA.

A proposta de inclusão escolar de alunos com TEA encontra significativos obstáculos. Nesse sentido, uma preocupação é com a inexistência de formação de qualidade para os profissionais da escola e com a insuficiência de adequações nos recursos físicos e metodológicos que antecedem a inserção desse aluno de forma inclusiva na escola (Monteiro, 2019, p. 53).

A sala de aula que J. frequenta conta com oito crianças; entre elas, duas crianças com autismo. As demais apresentam deficiência intelectual associada com outras síndromes (deficiências múltiplas), mas o planejamento é igual para todos. J., “[...] por sua vez, realiza aquilo que é de seu interesse, buscando objetos que lhe agradam nos armários e em cima de minha mesa, é difícil contê-lo quando pega algo. Acabo cedendo as suas vontades” (Professora de classe).

Outro ponto primordial destacado pelos profissionais está na participação da família perante o processo de aprendizagem, no que se refere a seguir orientações para melhorar o desenvolvimento e comportamento de J. “Falta apoio dos pais ao seguir regras e orientações solicitadas. Não adianta apenas o profissional ser firme em suas atitudes, toda a equipe em conjunto deve seguir estratégias que visem a sua aprendizagem. O aluno fazer o que quiser em casa, isso desestrutura nosso trabalho” (Equipe multiprofissional da escola).

O trabalho entre família e equipe multiprofissional deve ser constante, cooperativo, visando sempre ao bem-estar do alunado, para obter resultados positivos que viabilizem o processo de ensino e aprendizagem. Para Cunha (2017, p. 93), “[...] é necessário que os pais e os profissionais da escola trabalhem da mesma forma, estabelecendo os mesmos princípios que permitirão uma articulação harmoniosa na educação”.

Entre outros desabafos estão os momentos de reuniões, como o Conselho de Classe: “Neste momento, apenas as professoras de classe têm contato com os familiares, deixando

apenas sua visão perante o aluno, o que, de alguma forma, desvaloriza nosso trabalho” (Equipe multiprofissional da escola). Esta dinâmica da escola deve ser modificada, para maiores benefícios no trabalho e desenvolvimento da criança.

Os indivíduos com TEA apresentam problemas na área comunicacional e requerem uma atenção especial, pois é [...] “por meio da linguagem que o indivíduo realiza sua interação social e cultural, avançando em seu envolvimento social e definindo sua própria identidade” (Orrú, 2012, p. 38). Mediante este processo, “[...] na perspectiva da abordagem histórico-cultural, o aluno é sujeito ativo de seu processo de formação e desenvolvimento intelectual, social e afetivo. O professor cumpre o papel de agente nas mediações desse processo” (Orrú, 2012, p. 101).

No que se refere à mediação com os alunos autistas, Cunha (2016) afirma que a mediação docente é o processo de intervenção na relação do aluno com o conhecimento, por isso propõe que a atividade mediadora do professor instigue momentos de reflexão entre teoria e prática de modo crítico, aprimorando suas relações com os outros profissionais e utilizando terapias educacionais e comportamentais que mais se adaptam ao seu perfil. A mediação também se faz “[...] atentando para as qualidades, as dificuldades, as carências e os desafios” (Cunha, 2016, p. 62) que a criança apresenta.

Tendo em vista o estudo de caso realizado, foi possível observar a necessidade de maior integração e entrosamento da equipe multiprofissional. É indispensável um trabalho conciso, entre todos os envolvidos, com concordância nos objetivos em comum, visando à aprendizagem e ao desenvolvimento das potencialidades de J., de forma contínua e sem interrupções. É imprescindível, aos profissionais, a busca de conhecimentos científicos e formas diferenciadas de intervenção no trabalho com TEA. A falta de incentivo, reconhecimento profissional, materiais, recursos e dificuldade de adaptação com o alunado interfere negativamente no trabalho. O reconhecimento familiar e da instituição de ensino contribui para superar os desafios impostos pelo TEA.

4. Considerações Finais

A inclusão escolar do aluno com TEA é um fenômeno relativamente novo na história da educação brasileira, definida, portanto, como uma realidade desafiadora, pois o transtorno causa, nos professores, incertezas, dúvidas e aflições diante das mais variadas especificidades que o aluno apresenta, acrescidas de respectivas limitações diante da diversidade que já existe dentro da sala de aula.

Apesar das Políticas Públicas Inclusivas garantirem o processo de ensino e aprendizagem ao aluno com TEA, as dificuldades/barreiras estão presentes de forma intensa nas instituições de ensino, em especial na Escola Especial (APAE) onde foi realizada a pesquisa de campo. Os profissionais ainda se encontram sedentos de conhecimentos científicos, necessitando de capacitação docente, formação continuada, recursos e materiais pedagógicos que contemplem as particularidades desse público no ambiente escolar.

No contexto escolar, o trabalho em conjunto e em sintonia entre a equipe multiprofissional, professores de classe e família é fundamental. Dessa forma, é possível compartilhar as experiências positivas e negativas, os avanços adquiridos pelo aluno no processo de desenvolvimento de sua autonomia, aprendizagem, comportamentos e identidade. Reuniões pedagógicas, estudos de caso, entre outros, colaboram com práticas, ações em busca de constante aperfeiçoamento e encaminhamentos. Possibilitam e provocam discussões que levam a mudanças metodológicas, adaptação e flexibilização curricular que se adequam às necessidades da criança com TEA.

Após estudo teórico e de campo, foi possível identificar e constatar, em J., características do TEA, tais como: prejuízos na alimentação, capacidade sensorio-motora, comunicação, interação social e comportamental. Também é importante frisar que cada autista é único, com suas particularidades. Precisa de contextos significativos para a aprendizagem, seja no contexto familiar ou educacional. Suas capacidades e limitações devem ser consideradas, e seus anseios em busca de condições dignas de vida precisam ser oportunizados. Um trabalho pouco estruturado pode trazer atrasos significativos para sua vida, tanto no aspecto intelectual, físico e social, além de agravar o nível do TEA.

Concluimos que, apesar das garantias expressas nas leis estudadas, a inclusão de educandos com autismo ainda é adversa, pois requer mais do que políticas públicas inclusivas de acesso do aluno público-alvo ao ensino regular, demanda qualidade de acesso e condições de permanência. Diante dos desafios, há uma demanda significativa por novos estudos que ampliem as análises, tanto em termos práticos quanto teóricos, a fim de subsidiar o trabalho com o TEA e a inclusão de todas as crianças no ambiente escolar.

Como as instituições de ensino regular estão lidando com a inclusão, tanto referente à acessibilidade pedagógica, arquitetônica, quanto nas questões de pessoal e de infraestrutura adequada? O que a formação de professores tem assegurado nesse campo de estudos, na atualidade? Amplos estudos científicos que visem a estruturar um atendimento escolar qualitativo são indispensáveis e necessitam ser desenvolvidos, pois tem o potencial de auxiliar e fortalecer a luta pela efetivação das políticas públicas inclusivas.

Referências

APA. American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. (5a ed.), Porto Alegre: Artmed.

Biasão, M. de C. R. (2014). Transtorno do Espectro Autista (TEA). In: Mori, N. N. R., & Cerezuela, C. (Orgs.). *Transtornos Globais do Desenvolvimento e Inclusão: aspectos históricos, clínicos e educacionais*. 115-129. Maringá: EDUEM.

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Senado Federal. Recuperado de http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf

Brasil. (2012). *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; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Casa Civil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm

Brasil. (2013). *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Brasília, DF, Senado Federal. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm

Brasil. (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Brasília, 2015. Recuperado de [file:///D:/Users/Usuario/Downloads/2425-9608-1-PB%20\(1\).pdf](file:///D:/Users/Usuario/Downloads/2425-9608-1-PB%20(1).pdf)

Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, SEESP. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>

Cunha, E. (2016). *Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar*. (5a ed.), Rio de Janeiro: Wak.

Cunha, E (2017). *Autismo e inclusão. Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. (7a ed.), Rio de Janeiro: Wak.

Dambros, A. R. T. (2018). *Inclusão de alunos com transtorno do espectro autista: um estudo em contexto de escolarização no Estado de São Paulo*. Tese de Doutorado em Educação - Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

Facion, J. R. (2013). *Transtornos do desenvolvimento e do comportamento*. Curitiba: Editora Intersaberes.

Franzin, S. (2014). O diagnóstico e a medicalização. In: Mori, N. N. R., & Cerezuela, C. (Org). *Transtornos Globais do Desenvolvimento e Inclusão*. Maringá: EDUEM.

Garcia, D. I. B., & Favaro, N. de A. L. G. (2020). Educação Especial: políticas públicas no Brasil e tendências em curso. *Research, Society and Development*, 9(7), e184973894. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.3894>

Gil, A. C (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (4a ed.), São Paulo: Atlas.

Jofre, J. M., Santos, G. J. F., David, S. M. V., & Silva, C. M. (2020). Perspectiva docente sobre a utilização do método ABACADA para a aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual. *Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.*, 21(2), 167-172. <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2020v21n2p167-172>

Leal, M., Nagata, M., Cunha, N. M., Pavanello, U., & Ferreira, N. V. R. (2015). Terapia nutricional em crianças com transtorno do espectro autista. *Caderno da Escola de Saúde*, 1(13), 1-13.

Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?* (2a ed.), São Paulo: Summus.

Manzini, E. J. (2003). Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: Marquezine; M. C., Almeida, M. A., & Omote, S. (Orgs.). *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Eduel.

Monteiro, F. C. B. (2019). *A Inclusão escolar do aluno com transtorno do espectro autista: novos desafios e possibilidades*. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

Orrú, S. E. (2012). *Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Wak Editora.

Paraná. SEED/SUED. (2016). *Deliberação nº 02/2016*. Curitiba: CEE. Recuperado de http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf

Sander, M. E., & Campos, R. A. (2014). O Trabalho em rede: um bem estar ao aluno com TGD. In: Mori, N. N. R., & Cerezuela, C. (Org.). *Transtornos Globais do Desenvolvimento e Inclusão: aspectos históricos, clínicos e educacionais*. 51-60. Maringá: EDUEM.

Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Whitman, T. L. (2015). *O desenvolvimento do autismo social, cognitivo, linguístico, sensório-motor e perspectivas biológicas*. São Paulo: Editora Ltda.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Dorcely Isabel Bellanda Garcia - 26%

Julia Gabriela Jacomin - 26%

Aline Roberta Tacon Dambros - 24%

Neide de Almeida Lança Galvão Favaro - 24%