

A INCLUSÃO DO ALUNO COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES

Jessyca Brennand de Paula¹

Mônica Ferreira Peixoto²

RESUMO: Durante o processo de formação acadêmica, percebe-se que os discentes do curso de Pedagogia, não são contemplados minuciosamente sobre a educação inclusiva, em especial, voltada para o autismo. Observa-se ainda que quando estes profissionais chegam ao mercado de trabalho, se deparam com desafios que não foram contemplados na formação inicial. Assim, este artigo tem como objetivo promover uma reflexão acerca das concepções históricas que têm influenciado o processo de inclusão dos alunos com autismo, apontar os desafios e as possibilidades enfrentados pela escola perante este processo de inclusão. Como metodologia utilizou-se a revisão bibliográfica. A partir do levantamento da literatura foi possível identificar que a discussão acerca do autismo vem crescendo nos últimos anos, com destaque para os estudos com crianças e educação infantil, fase onde são desenvolvidos componentes cognitivos e de socialização. No contexto da educação inclusiva, destacam-se dificuldades como formação profissional, metodologias ultrapassadas, baixo investimento, poucos recursos etc. Contudo, a literatura aponta possibilidades, como a criação de recursos lúdicos de baixo custo, jogos e a formação continuada. Conclui-se que, para que a inclusão apresente sentido, o educador deve estar preparado e em busca de conhecimento.

Palavras-chave: Autismo; Ambiente Escolar; Educação Inclusiva; Inclusão.

ABSTRACT: During the process of academic formation, it is clear that students of the Pedagogy course are not thoroughly contemplated about inclusive education, especially focused on autism. It is also observed that when these professionals come to the labor market, they face challenges that were not addressed in the initial training. Thus, this article aims to promote a reflection on the historical conceptions that have influenced the inclusion process of students with autism, pointing out the challenges and possibilities faced by the school in the face of this inclusion process. The methodology used was the literature review. From the literature it was possible to identify that the discussion about autism has been growing in recent years, especially studies with children and Early Childhood Education, a phase where cognitive and socialization components are developed. In the context of inclusive education, difficulties such as vocational training, outdated methodologies, low investment, scarce resources, etc stand out. However, the literature points to possibilities, such as the creation of low-cost recreational resources, games and continuing education. It is concluded that, for inclusion to present meaning, the educator must be prepared and in search of knowledge.

Keywords: Autism; School Environment; Inclusive Education; Inclusion.

-
- 1 Mestre em Psicologia. Especialista em Avaliação Psicológica. Especialista em psicologia do trânsito. Especialista em Neuropsicologia. Especializanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Formação em psicoterapia cognitivo comportamental. Professora da graduação e pós graduação na Fundação Educacional Baixo São Francisco - Faculdade Raimundo Marinho. E-mail jessycabrennand@gmail.com.
 - 2 Discente do curso de Pedagogia na Fundação Educacional Baixo São Francisco - Faculdade Raimundo Marinho. E-mail monicapeixoto2010@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

Na era da inclusão, a sociedade, assim como os profissionais da área da educação necessitam estar preparados para incluir crianças, adolescentes e demais pessoas com dificuldades e/ou transtornos, como por exemplo as crianças com autismo. Estes devem ser tratados como seres humanos que possuem o direito de viver numa sociedade livre.

O autismo, na atualidade, é um tema bastante abordado por diversos autores e pesquisas. Demonstrando necessidade em discuti-lo. A importância da temática discorre ainda pelo fato de como deve ser tratada a inclusão nas instituições escolares, pois, a mesma vai além de somente matricular a pessoa com necessidades educativas especiais, é preciso realmente inseri-la no processo de aprendizagem. Mesmo com todas as dificuldades é neste ambiente que o aluno necessita ser estimulado e preparado para viver em sociedade.

É cientificamente conhecido como Transtorno do Espectro Autista (TEA). É caracterizado por problemas na comunicação, na socialização e no comportamento, geralmente diagnosticado entre 2 e 3 anos de idade. Segundo Mello (2007), o autismo é um distúrbio do comportamento que consiste em uma tríade de dificuldades, são elas: dificuldade de comunicação, dificuldade de sociabilização e dificuldade no uso da imaginação.

Esse transtorno resulta de alterações neurocognitivas no desenvolvimento da criança. As quais são expressas por meio da emissão de diferentes comportamentos a saber: dificuldade na fala e comunicação, dificuldade em expressar sentimentos, pouco ou nenhum contato visual, isolamento, ausência de atenção compartilhada, dificuldade em fazer amizades e estabelecer vínculos afetivos, déficits na reciprocidade sócio-emocional, emissão de comportamentos em padrões repetitivos, dentre outros.

Levando em consideração as dificuldades apresentadas por indivíduos com autismo, é possível mensurar a dificuldade para uma criança com autismo compreender o que está acontecendo ao seu redor, e compreender de forma instantânea tudo que lhe é proposto. Por tais aspectos, o professor precisa ser bastante paciente, realizando uma rotina em sala de aula, para que o aluno autista possa se desenvolver de forma bastante significativa dentro de suas possíveis habilidades. Ressalta-se que mesmo as crianças típicas, possuem um ritmo de aprendizagem individualizado.

Mesmo com campanhas direcionadas para o TEA, uma parte da população ainda desconhece as características no neurodesenvolvimento atípico do autismo, causando estranhamento e até mesmo indiferença. Essas reações ocorrem muitas vezes devido à falta de informação, resultando em desconhecimento do transtorno e inabilidade para lidar com indivíduos com TEA.

É importante destacar que a criança com autismo pode ter acesso à educação formal, pois ele tem o direito de matrícula, bem como de receber apoio especializado na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), visando propagar a inclusão do mesmo e desenvolvê-lo em uma vida estudantil muito benéfica, inclusive. Neste contexto, o profissional deve possuir competências e habilidades para desenvolvê-lo. Cavaco (2014) dizia que ao compreender o autismo, abrir-se-á portas para o entendimento do nosso próprio desenvolvimento. Menciona ainda que há

dificuldade em entendê-los devido à uma incapacidade do ser humano de se ajustar à diferença, seja ela que tipo for.

O professor precisa buscar conhecimento sobre o assunto para melhor conhecer a especificidade do seu aluno, buscando sempre metodologias que possam lhe ajudar a incluir esse aluno com autismo dentro do meio em que vive. Ou seja, compreender o autismo não ajuda somente o aluno, também permite que o profissional da educação amplie seu repertório de trabalho, repense suas práticas e identifique os distintos tipos de realidade vividos em sala de aula.

Conforme supramencionado, o aluno com autismo apresenta comprometimento na sua linguagem e interação com pessoas, tendo a necessidade de receber um apoio pedagógico efetivo, afim de que o processo de ensino-aprendizagem seja efetivo. Segundo Carneiro (2012) a condição do aluno com autismo ainda é muito discriminada no ambiente escolar. Destaca ainda que a escola tem a responsabilidade de incluir e oferecer igual oportunidade aos seus alunos. Para isso, requer que a instituição possua elementos estruturais e pedagógicos diferenciados objetivando na inclusão eficaz.

Portanto, dentro do ambiente escolar o professor atua como mediador, como facilitador do processo de ensino aprendizagem. A prática ativa do professor permite que o aluno com TEA seja respeitado, incluído, valorizado. Permite ainda que este desenvolva habilidades e sua autonomia, dirimindo as dificuldades e o preconceito dentro da sala de aula.

O presente artigo tem como objetivo a reflexão acerca das concepções históricas que têm influenciado o processo de inclusão dos alunos com autismo e os desafios enfrentados pela escola perante a inclusão, bem como as possibilidades existentes para o desenvolvimento destes alunos.

Frente a isto, ao longo deste artigo será explanado sobre um breve histórico acerca do autismo, definições do TEA, o autismo na educação infantil, o papel do professor na inclusão de alunos autistas e por fim, promover ainda uma discussão sobre as dificuldades encontradas pela escola e professores da educação infantil, e desafios que os professores enfrentam para incluir um aluno com autismo em sala de aula.

BREVE HISTÓRICO SOBRE O AUTISMO

Segundo o Ministério da Saúde, a história dos precursores do TEA teve seu destaque entre o século XVII e século XIX. Pois, até esse período o diagnóstico era nomeado de “idiotia” e cobria todo o campo da psicopatologia de crianças e adolescentes. Deste modo, a idiotia pode ser considerada precursora na compreensão de diversos transtornos mentais, como por exemplo as psicoses infantis, a esquizofrenia infantil e o autismo (BERCHERIE, 1998 *apud* BRASIL, 2015).

A definição autismo possui uma história atípica. De acordo com Dias (2015, p. 308), este foi

[...] cunhado em 1906 por Plouller, quando estuda o processo do pensamento de pacientes com diagnóstico de demência, o nome só foi disseminado em 1911, pela pluma do psiquiatra suíço Eugen Bleuler que o aponta como um dos sintomas fundamentais da esquizofrenia.

Bleuler apontava o autismo como decorrência da dissociação e tentativa de adaptação a um processo patológico (DIAS, 2015).

Identifica-se na literatura que “a partir de 1943, os conceitos de autismo, psicose e esquizofrenia se confundiriam e seriam usados de maneira intercambiável durante muitos anos, o que atualmente foi superado” (BRASIL, 2015). Etimologicamente, o conceito é considerado por Wellichan (2017, p. 2)

[...] de origem grega ‘autos’ cujo significado é ‘próprio ou de si mesmo’, sendo caracterizado como um distúrbio neurológico que surge ainda na infância, causando atrasos no desenvolvimento (na aprendizagem e na interação social) da criança.

O Transtorno do Espectro Autista, já foi conhecido na literatura como transtorno autístico, autismo da infância, autismo infantil e autismo infantil precoce (KLIN, 2006). Demonstrando preocupação em evoluir com o tema, bem como com o uso de conceitos e definições acerca do TEA.

Apesar da concepção do termo ser efetivada no ano de 1911, os primeiros estudos sobre autismo, somente foram realizados no ano de 1943 pelo psiquiatra Leo Kanner. O mesmo apresentou, por meio de pesquisa, indícios de que várias crianças apresentavam características individualizadas, quando comparadas às outras síndromes (KLIN, 2006).

Anos à frente, em 1978, Kanner propôs critérios diagnósticos, enaltecendo a necessidade em serem realizadas observações comportamentais dos indivíduos. Conforme expressam Tamanaha, Perissinoto e Chiari (2008, p. 2) os critérios estabelecidos compreendiam

[...] a perda do interesse social e da responsividade; alterações de linguagem que vão desde a ausência de fala até o uso peculiar da mesma; comportamentos bizarros, ritualísticos e compulsivos; jogo limitado e rígido; início precoce do quadro, [...] antes dos 30 meses de vida.

Em 1980, o autismo foi reconhecido pela primeira vez e inserido em uma nova classe de transtornos, os transtornos invasivos do desenvolvimento (KLIN, 2006). Na atualidade, é utilizado o termo transtorno do espectro autista e este está incluído no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), na categoria Transtornos do Neurodesenvolvimento (TND) (APA, 2014).

Ressalta-se que no ano de 2014, no lançamento do DSM-V, houve uma fusão do transtorno autista, do transtorno de Asperger e do transtorno global do desenvolvimento no Transtorno do Espectro Autista. Essa fusão foi realizada pois a American Psychiatric Association (2014, p. 42), por meio de levantamentos e estudos identificou que

[o]s sintomas desses transtornos representam um continuum único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos em vez de constituir transtornos distintos. Essa mudança foi implementada para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico de transtorno do espectro autista e para identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos específicos observados.

Explicando constante discussão no meio científico e a busca por atualização, melhoria. Com foco em fornecer uma melhor orientação para o profissional que atua no ramo de diagnóstico e avaliações neuropsicológicas, bem como para que seja possível realizar direcionamentos/encaminhamentos mais efetivo de crianças, adolescentes e outras pessoas que possuam sinais e sintomas característicos do transtorno.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Como citado anteriormente o TEA faz parte dos TND. Estes são um grupo de condições que se iniciam no período do desenvolvimento, ou seja, se manifestam cedo, de modo geral, antes da criança introduzir-se no ambiente escolar. Sendo marcados por déficits no desenvolvimento que ocasionam em prejuízos nas esferas do funcionamento pessoal, social, acadêmico e/ou profissional. Estes déficits são desde limitações muito particulares no processo de aprendizagem ou no controle das Funções Executivas (FEs), até prejuízos globais em habilidades sociais ou até mesmo na inteligência (APA, 2014).

O TEA se perfaz em uma alteração comportamental que possui diversas explicações para sua etiologia. De acordo com Cunha (2011, p. 20) “o autismo compreende a observação de um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: comprometimentos na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restrito repetitivas”. Os autores Tamanaha, Perissinoto e Chiari (2008, p. 2) expressam que “a hipótese de que haja uma falha cognitiva que justifique os prejuízos sociais e de comunicação dos portadores de Autismo Infantil também é abordada por diversos autores”.

Segundo a APA (2013) *apud* Zanon, Backes e Boza (2014, p. 25),

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

Santo e Coelho (2006) corroboram mencionando que o autismo se trata de uma anomalia grave, caracterizado por severos problemas de comunicação, comportamento e incapacidade de relacionar-se com as pessoas de forma tradicional.

A partir desta afirmativa, percebe-se com clareza que os déficits de comunicação, da interação social, dentre outros, afetam a pessoa com autismo em diferentes situações, dificultando o funcionamento global do indivíduo, realização de atividades de vida diárias, estabelecimento de relações, dificuldades escolares etc.

Cunha (2015, p. 23), acrescenta mencionando que o TEA possui “a abrangência de distintos níveis do transtorno, classificando-os de leve, moderado e severo”. Esses níveis irão possibilitar ao profissional a identificação do grau de comprometimento e com isso, as crianças e demais indivíduos com autismo, que passam por avaliações formais, são diagnosticados com diferentes níveis, tornando peculiar e individual o funcionamento de cada pessoa acometida com o transtorno.

Sabe-se ainda que o transtorno não se apresenta numa linearidade, ou seja, os sintomas não surgem de modo igualitário em todas as pessoas com o transtorno.

Frente a isto, não há como utilizar-se de uma fórmula para ratificar e evidenciar sintomas pertinentes ao autismo. Portanto, tratar sobre autismo é saber que as características e comportamentos emitidos por cada indivíduo com autismo, serão peculiares. Isto irá variar a partir da gravidade e nível de comprometimento do sujeito (SANTOS; VIEIRA, 2017).

A Organização Pan Americana da Saúde (OPAS), organização internacional especializada em saúde, afirmou em 2017 que “em todo o mundo, as pessoas com transtorno do espectro autista são frequentemente sujeitas à estigmatização, discriminação e violações de direitos humanos. Globalmente, o acesso aos serviços e apoio para essas pessoas é inadequado”. Ou seja, devido às suas necessidades especiais, o indivíduo com autismo é visto com olhos diferenciados e por conta disso, muitas vezes suas ações e atitudes são vistas com estranhas, esquisitas e mal interpretadas, levando ao preconceito, bem como a um afastamento, mesmo que mínimo, das pessoas que o rodeiam. Frente a isto, de acordo com Machado (2019), no último dia 13 de junho de 2019, a Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência da Câmara dos Deputados aprovou um projeto de lei que obriga o Poder Público a criar um disque-denúncia de ações contra as pessoas autistas.

A Lei 12.764/12, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução, é um forte instrumento de garantia e cumprimento de deveres. Ela classifica o transtorno como sendo uma deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestada pela dificuldade de comunicação verbal e não verbal, reciprocidade social e dificuldades para desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento. Ressalta ainda, os padrões restritivos e repetitivos de comportamento da pessoa com autismo, manifestados por atividades motoras ou verbais estereotipadas ou por comportamentos sensoriais incomuns, apego a rotina, bem como interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012).

A OPAS/OMS³, em folha informativa atualizada em 2017, estima que “em todo o mundo, uma em cada 160 crianças tem transtorno do espectro autista”. Demonstrando demasiada necessidade em discutir o tema, principalmente no contexto educacional, local onde estes serão inseridos e devem ser incluídos.

O AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando a criança chega na idade escolar, inicia-se a procura por uma instituição que melhor a acolha, que possa desenvolver seus potenciais, e que lhe dê condições na qualidade de ensino. Com crianças com autismo, esse comportamento dos cuidadores não difere. Mas, há muitas escolas que ainda não estão preparadas estruturalmente e pedagogicamente para aceitá-las.

De acordo com Martins e Monteiro (2017, p. 3),

[i]ndependente de o aluno autista frequentar a escola regular ou a instituição especial, há em vigor um discurso sobre a escolarização dessas crianças, aspecto que demanda maior conhecimento sobre as relações estabelecidas entre os alunos com seus pares, equipe pedagógica e com outras instâncias institucionais, assim como reflexões sobre as possibilidades de ensinar esses alunos.

3 Organização Mundial da Saúde (OMS).

A Declaração de Salamanca⁴ afirma que:

As competências necessárias para satisfazer as necessidades educativas especiais devem ser tidas em consideração na avaliação dos estudos e na certificação dos professores [...] A formação em serviço deverá realizar-se, sempre que possível, ao nível da escola, através da interação com os orientadores e apoiados pela formação à distância e outras formas de auto formação (BRASIL, 1994, p. 27-28).

O autismo nesses últimos anos vem sendo muito discutido, e com mais frequência na educação infantil. Pode-se observar que desde a publicação da Declaração de Salamanca, é dever das instituições de ensino capacitar seu corpo docente, no intuito de ofertar para estes alunos, um ensino de qualidade. Visando o desenvolvimento intelectual e cognitivo de igual para igual, numa perspectiva inclusiva e não de isolamento, diferenças etc.

[...] escola não pode ficar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens de nossos valores e sentimentos (MANTOAN, 2003, p. 12).

Diante do que aponta Mantoan, espera-se que a escola esteja preparada para receber alunos com autismo, que possa inseri-lo no contexto escolar sem preconceitos, e que leve em conta a história familiar e os valores que essa criança traz com ela desde o seu nascimento. Ou seja, o professor da educação infantil não deve só inseri-lo, mas mediar o desenvolvimento cognitivo, intelectual e social dessa criança, promovendo uma interação dentro da sua sala de aula para que o mesmo possa sentir-se envolvido neste ambiente, como também, adequando a sala de maneira organizada para melhor recebe-lo. Sabe-se que o ambiente adequado irá amparar o professor para acompanhar melhor seu aluno, proporcionando-lhe maior conforto e comodidade.

Ensinar na perspectiva do processo de inclusão, segundo Mantoan (2003, p. 81) significa “[...] ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis”. Complementa afirmando que “[...] a inclusão não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda [...]”.

A criança dentro desse contexto deve ser respeitada como um ser em constante desenvolvimento, necessitando de mediação e promovendo atividades que o envolvam de forma lúdica e com respeito. Destaca-se que se a instituição escolar adotar um novo modelo de projeto educacional, romperá barreiras, e não será mais a mesma no fornecimento de seus serviços (MANTOAN, 2011).

De acordo com Vitta, Vitta e Monteiro (2010) “a educação infantil é importante para o desenvolvimento de qualquer criança, especialmente para aquelas com necessidades educativas especiais, o que inclui o autismo.” Torna-se evidenciado o fato de que a educação infantil é a base para que toda criança possa desenvolver seus

4 Trata sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.

aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Possibilitando a criança seu autoconhecimento, desenvolvimento de sua autonomia e fazendo a mesma construir novos conhecimentos dentro do ambiente escolar.

A partir da identificação dos componentes preservados, bem como das potencialidades destas crianças, pode-se evoluir. Em contraponto, Kubaski, Pozzobon e Rodrigues (2015, p. 14) expressam que “se percebe em alguns professores de alunos com TEA é uma tendência a focalizar os comprometimentos da criança em detrimento das habilidades que ela possui ou possa desenvolver”. No entanto, essa é uma prática que deve ser revista e redirecionada, com a finalidade de alcançar novos resultados.

A escola, no período em que pouco se discutia sobre inclusão, ao identificar a demanda pela busca de ensino para pessoas com deficiência, emergiram questionamentos, apresentou indicadores de insegurança por possuírem a crença de que não saberiam lidar com essa nova situação, o que de certo modo foi confirmado, demonstrando não possuir preparo para receber esses alunos. Acerca disto, Castanha (2016, p. 30) corrobora afirmando que “os professores foram ‘surpreendidos’ com a inclusão de alunos de/com várias necessidades especiais”. Ressalta ainda que “infelizmente, a escola e os professores não foram preparados para recebê-los e trabalhar com eles, o que causa um transtorno para ambas as partes.” A partir destas problemáticas surgiram vários questionamentos sobre a inclusão.

Sobre os princípios da inclusão, Castanha (2016, p. 30) afirma que estes

[...] estão alicerçados na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, na Declaração dos Direitos da Criança de 1959, na Declaração dos Direitos da Pessoa Mentalmente Retardada de 1971, na Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes de 1975 sendo renovado, garantido e assegurando o direito à educação de todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças, pela comunidade mundial na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990.

Vale ressaltar que no Brasil, os direitos relacionados a pessoas com deficiência, principalmente relacionados aos indivíduos com transtorno do espectro autista, possui um período histórico de avanços, mas só começaram a acontecer de fato a partir do século XIX, impulsionando outras instituições, ONGs, grupos etc a buscarem seus direitos.

O PAPEL DO PROFESSOR DE ENSINO INFANTIL NA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM AUTISMO

Busca-se na educação aplicar estratégias pelas quais seja proporcionada para as crianças/adolescentes uma ampliação de suas aptidões, a vivência de práticas culturais, a absorção de valores no processo de ensino aprendizagem, pois estes serão destinados a toda a vida.

Com a promulgação da Constituição Federal do Brasil (CFB), em 1988, pode-se dizer que a educação foi destacada de modo diferenciado. Pois, a partir da Lei Magna do país, a educação passou a ser um direito de todos, independente de raça, etnia, deficiência, religião, etc., onde se ter acesso à ela é exercer sua cidadania.

Corroborando com a CFB, foi promulgada em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional e assegura a educação infantil, em seus artigos 29 e 30. A LDBEN afirma que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e que esta deve ser ofertada em creches para as crianças de zero a três anos e nas pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade (BRASIL, 1996). E é nesse contexto que encontram-se as crianças com autismo que necessitam de um olhar e atenção diferenciados.

Ao nos deparar com a Constituição:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Entretanto, para que seja efetivado esse direito, deve existir uma política educacional bem estruturada, que inclua todos os alunos, e que independente ser ele deficiente, ter um transtorno ou não, ele possua espaço no ambiente escolar.

O Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido na Lei nº 10.172/01, destaca que a inclusão das pessoas com necessidades especiais, deverá acontecer, preferencialmente, no ensino regular e que deverá assistir como modalidade de educação escolar, enfatiza ainda que a educação deverá ser ofertada em diferentes níveis de ensino.

Neste patamar, verifica-se que a lei é bastante clara e que os docentes devem acolher a inclusão destes alunos. É também evidente que encontra-se acinte para aceitação do aluno com autismo no ambiente escolar, visto que muitos dos profissionais da educação, ainda permanecem sem uma formação inicial adequada e nem tão pouco é ofertada uma formação continuada, com o objetivo de qualifica-los para o convívio e permanência destes no âmbito escolar.

A dificuldade encontrada pelo professor, perpassa pelo aspecto de comunicação desse aluno, e vai até a sua compreensão, o contato com a hostilidade advinda da criança, o temor de não saber o que fazer, a insegurança em relação a sua práxis pedagógica, o ajustamento do tempo, a insuficiência de recursos para promover um ensino de qualidade, dentre outros.

Sabe-se que para qualquer indivíduo desenvolver suas habilidades, envolvendo a parte educacional, necessita que esteja inserido no ensino regular, o qual junto ao docente e demais alunos, alcançam o aprendizado de maneira formal. A LDBEN explicita ainda em seu art. 31 que deve haver a “expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança” (BRASIL, 1996). Com esta afirmativa, leva-se adiante a questão dos alunos com autismo, pois estes, necessitam desta interação com a educação inclusiva.

Cabe ressaltar que a simples inserção de alunos como necessidades educacionais especiais na ambiência escolar normal, *per se*, não pode ser considerada como prática inclusiva, assim como assegura Sant’Ana (2005, p. 231), “o fato de esses alunos estarem no mesmo ambiente com os demais não quer dizer que estejam incluídos, realmente, no contexto escolar. A inclusão implica práticas escolares que favoreçam relações significativas [...]”.

O docente necessita estar sempre atualizado com as metodologias inovadoras, buscando especializações, novos conhecimentos, para interagir com seus alunos. Conforme cita Rodrigues (2010, p. 72-73),

[a] proposta inclusiva da Educação (um direito assegurado) tem por fim conscientizar os (as) professores (as) sobre as bases filosóficas, políticas educacionais, jurídicas, éticas responsáveis pela formação de competências do profissional que participa ativamente dos processos de integração, desenvolvimento e inserção da pessoa deficiente na vida produtiva em sociedade, evidenciar o direito legal mediante dever do Estado com a educação; e garantir, conforme determina a Constituição da República Federativa do Brasil no seu artigo 208, inciso III, o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino.

Para que aconteça de fato e de direito, necessita de docentes comprometidos com a educação, visto que a Lei é clara quando diz que a educação é para todos e que a inclusão se faz necessária, pois com ela acontecem mudanças na perspectiva e no olhar destes profissionais. De modo geral, as formações continuadas são de suma importância, para que a educação seja ofertada com qualidade para todos.

Em pesquisa realizada por Sant'Ana (2005, p. 232), foi identificado por meio de relatos que “os docentes parecem crer que a habilitação específica deve ser o primeiro passo do processo inclusivo e, [...] parecem exigir que tal condição seja atendida pelos órgãos responsáveis, indicando também certa urgência em adquirir conhecimentos [...]”. Para que assim seja possível lidar com o público alvo.

Vale ressaltar que o movimento de inclusão escolar revelou que a educação, com seus métodos tradicionais, exclui cada vez mais alunos, ao invés de incluí-los (FREITAS, 2005). O que corrobora com a teoria de que deve-se levar em consideração, as especificidades de cada aluno, com vista a garantir a qualidade de ensino para todos, e não apenas para aqueles que apresentam dificuldades mais evidentes. Sabendo que todas as crianças, típicas ou atípicas, apresentam características físicas, comportamentais e emocionais únicas e singulares, e a existência de tais características, exige, uma prática de ensino voltada para atender essas singularidades, de forma que todos os alunos logrem êxito em sua vida escolar e acadêmica. Como confirma Perrenoud (2001), grande parte das estratégias de ensino utilizadas pelo professor deve ser adaptada às características dos alunos, à composição da classe e a história das relações entre os educandos e entre eles e o professor.

Sanini e Bosa (2015, p. 180-181) em estudo sobre a crença do educador no desenvolvimento do aluno com autismo identificaram que:

Mesmo com os sentimentos iniciais de medo e insegurança para trabalhar com um aluno *diferente*, ela [a professora] conseguiu desenvolver uma relação baseada no afeto, no carinho e no conhecimento sobre seu jeito de ser e reagir, à medida que a experiência com ele e as orientações que buscou aumentaram. O acolhimento e os sentimentos positivos da educadora em relação ao aluno parecem decorrer do vínculo estabelecido, em primeiro lugar, com a criança e não com o autismo (grifo nosso).

A literatura aponta que a opção por uma ou outra forma de se estabelecer vínculo com o aluno com necessidades educativas especiais perpetrará muita diferença na prática seguida pelo educador. Admitir que a patologia ganhe sobressalto nessa

relação causa impedimentos para a realização de um trabalho efetivo, como também para o reconhecimento das capacidades desse aluno, que, em muitos casos, acaba recebendo a visão apenas pelo viés da deficiência que possui. (SANINI; BOSA, 2015, p. 181).

DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Ao analisar a parte histórica da educação, pode-se observar que a sociedade produziu verdadeiros estigmas em relação a padrões a serem seguidos e posições a serem ocupadas, os quais foram absorvidas e reproduzidas pela escola.

Diversas abordagens e concepções marcadas por processos reducionistas, segregadores, desvalorizaram a pessoa com deficiência por considerá-la “inútil” à sociedade. Com estas abordagens, muitos desafios e obstáculos foram e são enfrentados na criação de espaços e práticas inclusivas. Esta essência advém de questões constituídas historicamente e representações sociais concebidas ao longo de muitos anos, as quais interferem na forma de ver e conceber as estratégias educacionais das pessoas com deficiência.

Mantoan (2011) fala sobre a importância da escola, partindo do princípio que é ela o espaço sociocultural responsável pedagogicamente pelo conhecimento, sendo a inclusão um direito de todos. Portanto, a autora afirma que o caminho percorrido pela escola na tentativa de incluir é marcado pela exclusão do aluno tido como diferente, devido ao caráter conservador do ensino.

É inegável, que, por estarem pautadas para atender a um aluno idealizado e ensinando a partir de um projeto escolar elitista, meritocrático e homogeneizador, nossas escolas produzem quadros de exclusão que têm injustamente prejudicado a trajetória educacional de muitos estudantes (MANTOAN, 2011, p. 29).

Neste sentido a autora faz críticas ao modelo da escola moderna que tem práticas pedagógicas excludentes, e aos desafios que proporcionam o negligenciamento dos aspectos importantes do aluno, vendo o ensino como prisioneiro do cientificismo que tem como ideal o aluno abstrato.

Corroborando com o que fora supramencionado, Cruz também faz uma análise quanto ao fracasso escolar, quando pensado o processo de escolarização dos alunos com deficiência, e acrescenta:

Consideradas incapazes de qualquer tipo de aprendizagem, as pessoas com deficiência têm carregado este estereótipo ao longo dos processos históricos. Consequentemente escola e educadores reproduzem esse preconceito ao enfatizar a impossibilidade de ensino a estes indivíduos, motivo pelo qual grande parte das vezes desistiu-se de investir nos processos educacionais de ensino-aprendizagem para eles (CRUZ, 2014, p. 73).

Cruz (2014) nos fala de uma realidade existente ainda nas instituições, uma vez que ao reproduzirem o preconceito, enfatizando a impossibilidade de estes aprenderem, estão excluindo-os, desistindo de investir no processo de ensino aprendizagem, esse é o grande desafio. Carvalho com vistas a colaborar com esta análise sugere urgentemente que as escolas mudem seu perfil e revisem suas culturas e práticas, a fim de beneficiar todos os aprendizes, e ao mesmo tempo solicita que sejam questionadas as dificuldades dos alunos tendo em vista outros processos

educacionais viáveis (CARVALHO, 2008). A autora Carvalho (2008, p. 5) complementa afirmando que “a inclusão educacional exige que expliquemos dificuldades escolares não só tendo os alunos como foco, mas considerando as limitações existentes em nossos sistemas de ensino e em nossas escolas.”

Silva et al. (2018, p. 3), corroboram com esta perspectiva e mencionam o quão “é necessária a criação de ações em diferentes áreas, em prol de rescindir o preconceito e a discriminação com as crianças autistas, para que as diferenças sejam respeitadas em classe e fora dela [...]”.

Percebe-se claramente que a criança com autismo passa por muitos desafios, mas há diversas possibilidades de estes virem a ter uma aprendizagem de qualidade no que diz respeito a mediação pedagógica. Neste sentido, Orrú (2012) ressalta que o processo ensino aprendizagem deste aluno, contempla uma criteriosa relação pedagógica, o cotidiano e formação de conceitos, destacando a importância do papel da ação mediadora que o professor desempenha no ensino.

O professor em sua relação com o aluno conduz a apreensão dos significados tomados, também dos conceitos elaborados, além de fazer uso de instrumentos e da sua própria linguagem em seu processo de ensino e aprendizagem, tornando o conhecimento mais acessível (ORRÚ, 2012, p. 9).

Percebe-se desta forma a importância da mediação escolar na educação de alunos com TEA e a ação mediadora devidamente organizada e planejada pode ser fundamental para a aprendizagem. Martins e Monteiro (2017, p. 223), identificaram que a educação deve seguir “[...] num caminho anteriormente visto como plano, alavancando o desenvolvimento da criança, principalmente nos casos [...] do autismo, no qual o papel da educação deverá ser mais atuante, pois a criança necessitará de um auxílio e envolvimento mais efetivo do outro”.

No âmbito da educação escolar o uso das intervenções pedagógicas utilizando a tecnologia tem a finalidade de possibilitar as pessoas com deficiência o acesso e auxiliar no processo de inclusão. Frente a isto, pode-se compreender que a criança com autismo poderá “[...] tentar ser compreendido a partir do sentido instaurado por ele, introduzindo-o na situação de aprendizado” (MARTINS; MONTEIRO, 2017, p. 223). Atualmente alguns professores das Salas de Recursos Multifuncionais fazem uso destes recursos, mas almeja-se que aja a aproximação do conhecimento também aos demais profissionais da área.

Galvão Filho (2009), destaca que no contexto da educação inclusiva existe um número incontável de possibilidades, de recursos simples e de baixo custo, que podem e devem ser disponibilizados nas salas de aulas inclusivas, e que a disponibilidade e adaptação destes recursos podem ser bastante simples e artesanais, às vezes arquitetados por seus próprios professores.

Se o professor realizar um bom uso de suas práticas pedagógicas, será possível alcançar a inclusão do aluno com autismo na sala de aula (CARVALHO, 2008). É de extrema importância ainda que o professor adote verdadeiramente o papel de um educador e facilitador, que possui o olhar atento e cuidadoso com o seu aluno, não somente nas características cognitivas, como também no aspecto afetivo-emocional (SOUZA; SANTOS; VALVERDE, 2016).

No autismo as possíveis intervenções utilizando recursos podem resultar em novas aprendizagens que ajudarão na inclusão, na construção de conceitos e

desenvolvimento da autonomia. Seabra e Mendes (2009) explicitam que “colocar um aluno com deficiência numa sala de aula sem oferecer recursos que possibilitem que ele enfrente as diferentes situações de forma funcionalmente competente pode não ser suficiente”. Demandando do profissional a criação de estratégias eficientes e eficazes no desenvolvimento de seu trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao conteúdo coletado e analisado, percebe-se que ainda o processo de ensino aprendizagem entre alunos com autismo e professores proporciona grandes dificuldades na escola. Há a necessidade que eles, a escola junto aos professores, possuam interesse em buscar e conhecer novas metodologias educativas, para que assim, a criança com autismo possa se envolver no meio educacional e social.

Identificar maneiras para transmitir novas informações e melhorar a práxis pedagógica, são de suma importância, pois a atuação deve se adequar a um padrão de ensino coerente com o que é proposto nas leis e orientações institucionais.

Percebe-se que os professores tem dificuldades de inserir um aluno autista em sala de aula, ou seja, eles não estão preparados para lidar com a inclusão escolar de alunos com autismo, pois não tiveram uma formação desde o nível básico, quanto ao nível mais complexo contínuo. Os professores veem a necessidade de formações complementares para que possam realizar a inclusão destes, explicitando que são úteis e válidos no processo de seu próprio desenvolvimento.

Nota-se que os professores tem dificuldades ao inserir um aluno autista em sala de aula. Apesar de buscarem melhorar as práticas, pesquisando em livros, internet e comentários de outros colegas. Os desafios são grandes, entretanto, existem também várias possibilidades destes desafios chegarem ao fim. Hoje em dia, existem vários recursos, os quais possibilitam oferecer uma educação de qualidade à estes alunos com autismo.

O que se nota é que também faltam alguns itens, como por exemplo: recursos didáticos, uma estrutura escolar, a falta de especialização por parte dos professores e o apoio nos ambientes educacionais, nos quais melhorariam a prática educativa e a qualidade de ensino. Percebe-se ainda que sem esse conjunto, a educação destes alunos, torna-se comprometida, uma vez que não tem como elaborar atividades específicas para essas crianças, de maneira que pode vir a atrasar o aluno autista em seu desenvolvimento cognitivo.

Inclusão não é apenas colocar o aluno dentro da sala de aula regular, mas incluir em todas as atividades, propondo condições para que eles possam interagir, construindo novos conhecimentos de maneira própria e no tempo da criança. A aprendizagem deve ser acompanhada pelo professor, bem como pela família, pois ambos se relacionam e enriquecem os conhecimentos adquiridos pelo aluno.

Frente a isto, conclui-se que o educador deve estar sempre em busca de novos conhecimentos, para enriquecer o desenvolvimento do aluno e o seu próprio. Para que a inclusão apresente o verdadeiro sentido, o professor deve transmitir conhecimentos, aceitar a realidade e adaptar-se a ela, desenvolver o aluno sempre com foco em seu potencial e habilidades preservadas. Realizar atividades lúdicas com as crianças com autismo, tais como jogos, recursos diversos, exercícios de concentração,

pois só assim, o aluno irá significar as experiências dele em sala de aula e a partir daí evoluir e sentir-se incluído.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION- APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais- DSM- 5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1994. p. 17.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Linha de Cuidado para a Atenção Integral às Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo e suas Famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2015.

BRASIL. **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: Presidência da República, [2012]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm. Acesso em: 22 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 nov. 2019.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva: a Reorganização do Trabalho Pedagógico**. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CASTANHA, J. G. Z. Trajetória do autismo na educação: da criação das associações à regulamentação da política de proteção (1983-2014). 2016. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Cascavel, 2016. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3388/5/Juliane_Castanha2016.pdf. Acesso em: 5 nov. 2019.

CAVACO, N. **Minha criança é diferente? Um Manual de Ajuda para Pais e Professores**. 1. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2018, Olinda. **Anais eletrônicos [...]**. Olinda: CEMEP, 2018. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD4_SA10_ID2588_17092018182124.pdf. Acesso em: 07 de nov. 2019.

CRUZ, T. **Autismo e Inclusão: Experiências no Ensino Regular**. 1. ed. Jundiá: Paco editorial, 2014.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 6 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2015.

DIAS, S. Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 307-313, 2015. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/rlpf/v18n2/1415-4714-rlpf-18-2-0307.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2016.

FREITAS, E. S. Fui Bobo em Vir? Testemunha de uma Inclusão. In: COLLI, F. A. G.; KUPFER, M. C. M. (Orgs). **Travessias, Inclusão Escolar: a Experiência do Grupo Ponte Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 121-131.

GALVÃO FILHO, T. A. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs). **Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade**. 1. ed. Porto Alegre: Redes Editora, 2009. p. 207-235. Disponível em: http://www.galvaofilho.net/TA_dequesetrata.htm. Acesso em: 27 out. 2016.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, supl. 1, p. 3-11, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462006000500002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 nov. 2019.

KUBASKI, C.; POZZOBON, F. M.; RODRIGUES, T. P. Investigando a qualidade da inclusão de alunos com autismo nos anos iniciais. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSM, 2015. p. 1-18. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-4422.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2019.

MACHADO, R. Educação aprova disque-denúncia em defesa da pessoa autista. **Câmara dos Deputados**, Brasília, 11 jul. 2019. Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/562186-educacao-aprova-disque-denuncia-em-defesa-da-pessoa-autista/>.

- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer?. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MARTINS, A. D. F.; MONTEIRO, M. I. B. Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 21, n. 2, p. 215-224, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n2/2175-3539-pee-21-02-00215.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2019.
- MELLO, A. M. S. R. **Autismo**: guia prático. 6. ed. São Paulo: AMA, 2007.
- ORGANIZAÇÃO PAN AMERICANA DA SAÚDE- OPAS. **Folha informativa**: Transtorno do espectro autista. Brasília, DF: Organização Mundial de Saúde, 2017. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?Itemid=1098>. Acesso em: 06 nov. 2019.
- ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.
- RODRIGUES, S. R. Oficinas de Acessibilidade ao Currículo: Pensando na inclusão da diversidade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., São Carlos. **Anais eletrônicos [...]** São Carlos: UFSCar, 2010.
- SANINI, C.; BOSA, C. A. Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 20, n. 3, p. 173-183, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v20n3/1413-294X-epsic-20-03-0173.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2019.
- SANT'ANA, I. M. Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2a09.pdf>. Acesso em: 29 out. 2019.
- SANTO, A.M.E.; COELHO, M. M. **Necessidades Educativas Especiais de Caráter Permanente/Prolongado**: no contexto da escola inclusiva. Castro Verde: Cenfocal, 2006.
- SANTOS, R. K.; VIEIRA, A. M. E. C. S. Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): Do Reconhecimento à Inclusão no Âmbito Educacional. **Revista Includere**, Rio Grande do Norte, v. 3, n. 1, p. 219-232, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/view/7413>. Acesso em: 17 out. 2019.
- SEABRA, M.; MENDES, E. G. Escolha dos recursos de alta tecnologia assistiva para a inclusão de crianças com paralisia cerebral. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., Londrina. **Anais [...]**. Londrina: UFSCar, 2009. p. 1384-1390. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/167.pdf>. Acesso em: 28 de out. de 2016.
- SOUZA, P. B.; SANTOS, F. C.; VALVERDE, C. A Influência da Afetividade no Processo de Aprendizagem. **Pedagogia em Foco**, Iturama, v. 11, n. 6, p. 168-179, 2012. Disponível em: <http://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/232/188>. Acesso em: 20 out. 2019.
- TAMANAH, A. C.; PERISSINOTO, J.; CHIARI, B. M. Uma breve Revisão Histórica Sobre a Construção dos Conceitos do Autismo Infantil e da Síndrome de Asperger. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 296-299, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v13n3/a15v13n3.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2019.
- VITTA, F. C. F.; VITTA, A.; MONTEIRO, A. S.R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 415-428, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v16n3/v16n3a07.pdf>. Acesso em: 27 out. 2016.
- ZANON, R. B. BACKES, Bárbara. BOSA, Cleonice Alves. Identificação dos Primeiros Sintomas do Autismo pelos Pais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 25-33, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v30n1/04.pdf>. Acesso em 28 out. 2019.