

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO ESPECIAL - LICENCIATURA PLENA**

JULIANA DA SILVA MACHADO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM AUTISMO: UM
ESTUDO BIBLIOGRÁFICO**

**SANTA MARIA, RS
2018**

JULIANA DA SILVA MACHADO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM AUTISMO: UM ESTUDO
BIBLIOGRÁFICO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Educação
Especial do Centro de Educação da
Universidade Federal de Santa
Maria como requisito parcial para
obtenção do grau de **Licenciada em
Educação Especial**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marcia Doralina Alves

SANTA MARIA,RS

2018

Juliana da Silva Machado

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM AUTISMO: UM ESTUDO
BIBLIOGRÁFICO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Educação
Especial do Centro de Educação da
Universidade Federal de Santa
Maria como requisito parcial para
obtenção do grau de **Licenciada em
Educação Especial**

Aprovado em 11 de dezembro de 2018:

Profª. Marcia Doralina Alves, Drª. (UFSM)
(Presidente / Orientadora)

Profª. Taís Guareschi, Drª. (UFSM)

Profª. Daniela Durigon Almeida. (UFSM)

Santa Maria, RS
2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me sustentar em todos passos na trajetória de vida acadêmica, nos momentos bons e difíceis.

Agradeço a meus pais, Amauri e Serlen Machado por estarem sempre ao meu lado, por cultivarem em mim a importância dos estudos e da busca pelo conhecimento, por trabalharem incansavelmente para que eu pudesse seguir meus sonhos.

As minhas queridas irmãs que sempre torceram por minhas conquistas e me auxiliaram no que necessitava.

Agradeço ao meu querido namorado, André Silvestri, que em toda a trajetória de vida acadêmica esteve comigo, suportando meus momentos de crises e, muitas vezes, de ausência, sendo amigo e companheiro de todas as horas.

Quero agradecer a todas minhas colegas que ao longo do curso foram se tornando amigas, em especial, minha parceira de estágio, Ana Carolina Michelon, por todo apoio, aprendizagem e aventuras proporcionadas.

Quero agradecer imensamente minha orientadora, Professora Marcia Doralina Alves, por ter aceitado o desafio de me orientar e ter enriquecido minha trajetória acadêmica com experiências prazerosas de leituras e aprendizagem.

Agradeço também a todos os amigos do Ministério Universidades Renovadas que proporcionam Grupos de Oração Universitários, que nesses quatro anos de faculdade me deram força e apoio nos estudos e contribuíram para que eu percebesse alegria nas pequenas coisas da vida.

Enfim, a todos os que por algum motivo contribuíram para a realização desta pesquisa.

RESUMO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM AUTISMO: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

AUTORA: Juliana da Silva Machado
ORIENTADORA: Marcia Doralina Alves

Este trabalho busca analisar as produções relativas às práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com autismo, bem como descrever os sentidos dos discursos subjacentes nas produções de artigos científicos. Para isso foi realizada uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo no banco de dados do site da Revista Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria/RS nos anos de 2008 a 2018. A pesquisa aponta um olhar reflexivo acerca da realidade do professor do ensino regular frente aos desafios da inclusão escolar e a necessidade de formação de professores como um dos instrumentos capazes de possibilitar a construção de práticas pedagógicas eficazes para alunos com autismo.

Palavras-chave: Educação Especial. Práticas pedagógicas. Autismo. Inclusão.

ABSTRACT

SUMMARY PEDAGOGICAL PRACTICES FOR STUDENTS WITH AUTISM: A BIBLIOGRAPHICAL STUDY

AUTHOR: Juliana da Silva Machado
ADVISOR: Marcia Doralina Alves

This work aims to analyze the productions related to the pedagogical practices developed with students with autism, as well as to describe the meanings of the underlying discourses in the productions of scientific articles. For this, a qualitative bibliographical research was carried out in the database of the Special Education Journal of the Federal University of Santa Maria / RS in the years 2008 to 2018. The research indicates a reflexive look about the reality of the teacher of the regular education facing the challenges of school inclusion and the need for teacher training as one of the tools capable of making possible the construction of effective pedagogical practices for students with autism.

Key words: Special Education. Pedagogical practices. Autism. Inclusion.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 JUSTIFICATIVA..... | 07 |
| 2 REFERENCIAL TEÓRICO..... | 08 |
| 2.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS..... | 08 |
| 2.2 O PROFESSOR..... | 09 |
| 2.3 A ESCOLA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO..... | 10 |
| 2.4 O AUTISMO..... | 12 |
| 3 METODOLOGIA..... | 14 |
| 4 DISCUSSÃO..... | 15 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 24 |

1 JUSTIFICATIVA

Ao longo da graduação em Educação Especial, nas propostas apresentadas pelas disciplinas, pude experienciar a prática de um Educador Especial em diversos momentos e espaços. Durante a trajetória no curso, as vivências com alunos com autismo foi despertando o interesse em conhecer e explorar os significados da inclusão e dos processos de aprendizagem desses alunos.

Em função da lei Nº 12.764, que determina que toda pessoa com Autismo é considerada pessoa com deficiência, vimos aumentar o número de alunos com autismo incluídos no ensino regular. Porém, no cotidiano das vivências escolares é possível perceber um grande despreparo das escolas e professores ao receber esses alunos, resultando em uma realidade de exclusão escolar e limitação das habilidades e potencialidades desses alunos. Tal realidade é premente, pois “há uma falta de preparação do corpo docente e das escolas para a inclusão do aluno com autismo no ensino regular, resultando na não progressão dos mesmos e ainda mais, prejudicando o seu desenvolvimento” (LUDOVICO; SILVA; 2013 p. 1025).

Tendo em vista o cenário acima, o objetivo geral deste trabalho é analisar as produções relativas às práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com autismo e também, analisar que concepções de práticas estão subjacentes nessas produções, bem como, descrever os sentidos dos discursos sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com esses alunos. A intenção é alertar os profissionais da Educação para a importância de criar um planejamento de ensino pensando na singularidade de cada aluno. Almeja-se também chamar a atenção para a importância de um olhar que leve em conta as potencialidades de aprendizagem das pessoas com necessidades educacionais especiais, em destaque, para as pessoas com autismo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Antes darmos início a análise e discussão sobre práticas pedagógicas para pessoas com autismo, é necessário apontar o que são práticas pedagógicas e qual sua finalidade.

Quando falamos de práticas pedagógicas, no geral nos remetemos a atividades aplicadas em sala de aula, para transmitir os conteúdos aos alunos, porém, o conceito de prática pedagógica vai muito além da técnica usada pelos professores, para passar os conteúdos.

A prática de forma isolada, sem uma reflexão fundamentada e articulada com a teoria se torna uma técnica, pois não há um porquê fundamentado de forma sólida, para justificar a prática realizada. Na realidade escolar, a maior parte dos professores reproduzem e adaptam sua maneira de ensinar baseados em outras práticas realizadas por colegas de profissão, ideias vistas em sites educativos na internet e livros didáticos. Aqui, não estamos querendo criticar a troca de ideias entre professores ou a busca de recursos por meio da internet, o foco em si é alertar quanto a ação técnica que está por traz destas reproduções, quando são integradas ao planejamento de aula sem uma reflexão aprofundada sobre o recurso escolhido. Há que se refletir se esse recurso será proveitoso para os alunos e se os objetivos de ensino serão alcançados de forma satisfatória para a turma como um todo.

Segundo Franco (2016, p. 536) uma prática poderá ser chamada de pedagógica “quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos”, ou seja, que as práticas abranjam os diferentes ritmos e formas de aprendizagens dos alunos.

A pedagogia possui muitas concepções e opiniões críticas acerca de sua finalidade e cientificidade. Segundo Libâneo (2004), alguns estudiosos apontam a Pedagogia como a única ciência da Educação, em que as demais ciências seriam consideradas ramos da Pedagogia, outros que a Pedagogia é um ramo da ciência da Educação, que toma o fenômeno educativo de um ponto de vista específico, outros não consideram a Pedagogia uma ciência.

Neste estudo usaremos a definição que Libâneo (2004, p.142) faz a pedagogia, como “a direção de sentido, o rumo que se dá as práticas educativas”. A

pedagogia une a teoria com a prática relacionando-as com os laços culturais e sociais vividos no contexto escolar, principalmente na relação professor-alunos.

Buscar a constante reflexão no momento de planejar as práticas educativas é o elemento capaz de unir as relações sociais e culturais que acontecem em sala de aula entre professor e aluno, com a teoria. Segundo Sacristán (1995, p.70) ter uma boa relação com os alunos é um grande influenciador na ação docente, às vezes, “mais importante que os cursos de formação”. Sacristán (1995) destaca a existência da cultura sobre o pedagógico, pois quando se há uma adaptação da forma como é ensinado os conteúdos relacionando com a necessidade da comunidade escolar, considerando o social e o cultural, a chance dos resultados de aprendizagem serem positivos, é maior.

2.2 O PROFESSOR:

Para que as práticas educativas possam se tornar ações pedagógicas é fundamental o olhar crítico do professor para a sua atuação profissional e para todo o contexto histórico-social. Tais instâncias influenciam de forma direta os processos de ensino e aprendizagem dentro e fora da sala de aula.

Para refletirmos quanto à ação dos professores em relação às práticas pedagógicas para alunos com autismo, é necessário olharmos para o contexto escolar em que esses profissionais estão inseridos. No Brasil, após o decreto Legislativo nº186/2008, que assegura que o Estado ofereça um sistema de educação inclusivo, gratuito e de qualidade em todos os níveis de ensino para as pessoas com deficiência, o número desses alunos aumentou no ensino regular. Com este acontecimento, os professores que atuavam nas salas de aula começaram a relatar as dificuldades e desafios presentes no processo de ensino e aprendizagem, visto que, suas formações acadêmicas não passaram por um processo formativo relacionado à inclusão.

Segundo os estudos de Oliveira et al (2012), os professores sentem-se despreparados para lidar com a educação inclusiva. No contexto atual da educação, dez anos após o decreto de 2008, os professores de ensino regular dizem não saber como mediar os conhecimentos para os alunos com deficiência e dificuldades específicas de aprendizagem. Esta barreira entre os professores de ensino regular e os alunos, dificulta ainda mais a realização das práticas pedagógicas, tendo em vista

a grande demanda de conteúdo do currículo escolar, o expressivo número de alunos em sala de aula e principalmente a falta de formação continuada para professores, em específico, a formação sobre inclusão e práticas pedagógicas para alunos com autismo.

2.3 A INCLUSÃO E O CONTEXTO ESCOLAR:

As condições atuais do contexto educacional de inclusão, historicamente, tem demonstrado o quanto a escola caminha na direção de um ensino padronizado, direcionado a um grupo de pessoas, como se todos devessem e aprendessem da mesma forma, excluindo aqueles que não se adaptam a este sistema. Segundo o portal do Ministério da Educação (2013):

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar. (Ministério da Educação, 2013).

Tendo em vista o que acima foi dito, é necessário refletir sobre o que chamamos de inclusão e o que os professores pensam sobre esse processo, pois há uma diferença entre a inclusão e a integração social.

A integração social é a forma de inserção do aluno na escola, possuindo um atendimento individualizado. Neste contexto, o aluno deve se adaptar ao sistema normativo escolar sócio histórico que lhe é proposto. Segundo Mrech (1999, p.12) “o efeito deste tipo de procedimento no Paradigma da Integração é que ele acabou responsabilizando os deficientes pelos próprios problemas que eles apresentavam”. Na trajetória de inclusão dos alunos na escola de ensino regular, a luta pela inclusão acabou sendo entendida em muitos espaços escolares, como integração escolar. Nesse contexto a escola (gestão, professores, alunos) é resistente ao acolher as pessoas nas suas singularidades e compreende que o aluno incluído deva se adaptar à escola e não a escola moldar-se para a efetivação do ensino e aprendizagem desse aluno.

A resistência dos profissionais à inclusão acontece em grande parte de forma inconsciente. É resultado de uma construção histórica e social da deficiência que rotula as pessoas que não se enquadram nos padrões estabelecidos e são tidos como incapazes. Por trás das rotulações há construções histórico-culturais produzidas ao longo da história, perpassando por várias áreas e estudos. Podemos citar a área da Medicina que desde o princípio olhou para a pessoa com deficiência como um indivíduo faltante ou os povos antigos que exterminavam as pessoas com deficiência por pensarem se tratar de seres inferiores, sem almas. Essas realidades e muitas outras que ao longo da história foram se apresentando, mostram uma herança que produziu a pessoa com deficiência, tornou-a incapaz, um indivíduo sem potencialidades.

Diante do exposto, o modelo médico ainda se encontra presente nas produções das pessoas com deficiência dentro da escola. Segundo França (2013):

O Modelo Médico (ou Biomédico) da Deficiência a compreende como um fenômeno biológico. Segundo tal concepção, a deficiência seria a consequência lógica e natural do corpo com lesão, adquirida inicialmente por meio de uma doença, sendo uma como consequência desta. A deficiência seria em si a incapacidade física, e tal condição levaria os indivíduos a uma série de desvantagens sociais. (2013, p.60)

As desvantagens nos laços sociais podem causar um afastamento do meio cultural, o que prejudica não só a pessoa com deficiência, mas todas as pessoas que não se enquadram no modelo normativo (considerando que há uma tendência, em enquadrar os alunos no processo de inclusão como deficientes, mesmo aqueles que não possuem deficiência), pois é através do social que o ser humano se desenvolve.

De acordo com Sassaki (1997):

A inclusão é um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. (...) Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (p. 41)

Neste contexto de precariedade do ensino para alunos incluídos é necessário olhar para a escola como um instrumento fundamental de mudança, pois é na escola

que os laços sociais e culturais se desenvolvem e é nela que é possível formar novos indivíduos capazes de desconstruir esses rótulos e práticas sociais excludentes. Segundo Sacristán (1995, p. 71) “toda a mudança educativa deve assumir-se, em primeiro lugar, como uma mudança cultural”. Para que haja uma modificação no olhar cultural-social para os alunos com autismo em processo de inclusão é necessário que os profissionais responsáveis pela comunidade escolar, professores, funcionários e gestores, passem por um processo formativo, que possibilite a reflexão sobre o contexto histórico social da educação. É necessário também que a escola construa práticas efetivas a partir do processo de conscientização crítica da ação docente.

2.4 O AUTISMO

Falar sobre o autismo não é nada fácil, considerando os diversos estudos e maneiras diferentes de olhar para o sujeito dito autista. Para começar, a própria terminologia varia de estudo para estudo ao longo da história.

Em 1801, o médico pedagogo Itard descreveu detalhadamente o tratamento de um menino encontrado nu, em meio aos lobos nos bosques da região de Aveyron, na França. Rosenberg aponta que a forma como foi descrito o menino, configura-se um caso típico de autismo (ROSENBERG, 2011).

Em um estudo de Haslam (1809, apud Rosenberg, 2011) chamado “Observações sobre a loucura e a melancolia”, ele descreve casos de duas crianças com características, que atualmente podem ser consideradas como autísticas.

Henry Maudsley, em 1887 dedicou 30 páginas de seu tratado sobre “Fisiologia e patologia da mente”, para alienação da primeira infância e apontou “os atos de perversão precoce”, como uma doença que aparece muito cedo na infância e que é mais agressiva a criança jovem no que nos adultos. (Maudsley, 1887, apud Rosenberg, 2011, p. 21).

Segundo Rosenberg (2011, p. 21), no século XX alguns médicos pedagogos “já tinham distinguido crianças diferentes na multidão de crianças com deficiência mental”.

Como visto, ao longo dos anos as pessoas com características de autismo já eram percebidas na história, embora ainda não se usasse a terminologia autismo.

Em 1903, o psiquiatra Eugen Bleuler, utilizou pela primeira vez essa terminologia para se referir aos critérios de diagnóstico para esquizofrenia. E em 1943, Leo Kanner faz a primeira descrição do autismo em “*Distúrbios Autísticos do contato afetivo*” em que relatou onze casos de crianças que tinham sintomas semelhantes umas das outras, como comportamento isolado, dificuldades na comunicação, resistência a mudanças de rotina e em se relacionar com outras pessoas e uma boa inteligência em bloco.

Há muitas colocações acerca dos estudos sobre autismo, o que Kupfer (2000, p. 44) chama de disputa diagnóstica, “a falta de concordância entre os profissionais impede, logo de saída, qualquer estudo epidemiológico e dificulta enormemente as trocas científicas, já que os pesquisadores não estão falando do mesmo objeto de pesquisa – o autista do neurologista não é o autista do psicanalista”.

Na 5ª edição do DSM (APA, 2014), a terminologia usada para se direcionar ao autismo foi apresentada como Transtorno do Espectro Autista - TEA que engloba o Transtorno Autista, a Síndrome de Asperger, o Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação e, que passa a classificar as pessoas com autismo conforme o nível de gravidade na interação social e comunicação.

Kupfer (2014) em seus estudos aponta sobre a incidência dos diagnósticos de autismo atualmente:

No início dos anos 1990, apenas quatro em 16 mil crianças eram diagnosticadas com autismo. Mas a partir de 2007 esse cenário mudou radicalmente quando Centers for Disease Control and Prevention dos EUA – os CDCs – divulgaram que havia uma criança com autismo em cada 150, a partir de dados colhidos em 2002. Em 2009, esse número cresceu para uma em cada 110 crianças. Em 2012, uma em cada 88. Atualmente, fala-se em uma criança autista em cada 68! (p. 170).

Esse aumento de pessoas com autismo ao passar dos anos, pode causar primeiramente um espanto e como Kupfer traz em seu estudo “estes números fariam pensar em uma epidemia” (2014, p. 171). Porém, esse aumento de casos está ligado a mudança dos critérios de diagnósticos e a inclusão de quadros que antes não faziam parte do autismo, como a Síndrome de Asperger.

Kupfer (2014) apresenta nos seus estudos sobre o autismo na perspectiva da psicanálise. Esta perspectiva não é classificatória e aponta algumas especificidades das pessoas com autismo, que citarei aqui de forma breve.

Segundo a autora, as pessoas com autismo não apresentam dificuldades nas relações humanas:

O autista não conhece o vínculo amoroso em sua forma acabada [...]. Dito em termos psicanalíticos, quando não se constrói o vínculo amoroso, a instalação da sexualidade infantil não se deu convenientemente e a construção do laço libidinal com os outros está comprometida. É justamente dessa falha que se originam as principais dificuldades dos autistas. (KUPFER, 2014, p. 178).

As dificuldades são: Inabilidade para interagir socialmente que está relacionada em compreender os sentimentos dos outros; problemas de linguagem, esse problema é ocasionado pela ausência da construção do simbólico por conta da dificuldade em se construir o vínculo amoroso causando uma fala esvaziada de subjetividade; problemas de repetição, este problema também está relacionado a ausência da construção do simbólico, pois o simbólico substitui o mundo dos reflexos, se essa substituição não acontece, a pessoa com autismo fica submetida ao mundo dos reflexos e pouco ao mundo simbólico.

3 METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos propostos neste estudo, foi realizada uma pesquisa qualitativa. Esse método de pesquisa “emprega diferentes concepções filosóficas; estratégias de investigação; métodos de coleta; análise e interpretação dos dados” (CRESWELL, 2010, p.206).

Como estratégia de investigação, foi realizada uma revisão bibliográfica nas publicações periódicas da Revista Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Segundo as informações contidas no site da revista, ela tem como finalidade “veicular somente artigos inéditos na área de Educação Especial, provenientes de pesquisas e práticas articuladas no campo”. A Revista é organizada em sessões de Dossiê, Demanda Contínua, sendo que os três primeiros trimestres

do ano atendem à demanda do fluxo contínuo e o quarto trimestre é organizado na forma de Dossiê Temático.

Foram realizadas buscas no banco de dados do site da Revista e visitas presenciais ao seu acervo, buscando os artigos publicados entre os anos de 2008 a 2018. Esse corte temporal faz referência à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, apresentada em 2008. Dessa forma, será possível visualizar nesses dez anos o que foi realizado em termos de práticas pedagógicas para alunos com autismo.

O primeiro passo da pesquisa foi buscar todos os artigos com o descritor autismo. Nesta fase foram encontradas um total de 29 produções. O segundo passo foi analisar cada um dos 29 artigos, para detectar quais falavam sobre práticas pedagógicas e que práticas estão sendo feitas.

Nos 29 artigos publicados entre 2008 a 2018, foram encontrados artigos que traziam em algum momento termos como intervenções educacionais, práticas educacionais, metodologia específica e apenas dois utilizavam o termo práticas pedagógicas.

Na análise, foi possível perceber a ausência de se discutir sobre práticas pedagógicas eficazes para alunos com autismo, com isso, foram escolhidos cinco artigos que traziam em algum momento dos seus estudos, alguma discussão sobre práticas pedagógicas.

4 DISCUSSÃO

Com base na pesquisa realizada na Revista de Educação Especial, dos 29 artigos analisados, foi possível detectar cinco artigos que traziam discussões, algumas breves, outras mais extensas, sobre práticas e ações pedagógicas. Em alguns artigos a temática das práticas pedagógicas aparece nos resultados finais dos estudos, como uma resposta à inclusão eficaz dos alunos com autismo nas escolas de ensino regular. Outras apontam a carência de planejamentos dos professores em relação ao ensino desses alunos e a prática pedagógica aparece indiretamente.

Os recortes e breves resumos sobre a visão dos autores sobre as práticas educativas/pedagógicas¹ e os aspectos que as englobam, nos possibilita um olhar sensível sobre as percepções e realidades que constituem essas práticas na atualidade. Alguns aspectos chamaram a atenção no processo de constituição deste trabalho.

O primeiro foi a frequência com que as práticas pedagógicas/educacionais estavam relacionadas com a necessidade de formação dos professores como nos estudos de Faria et al (2018, p.367) em que foi aplicada uma entrevista para 217 professores da educação básica da rede pública. O objetivo do estudo foi verificar os conhecimentos sobre alunos com autismo, atitudes e práticas pedagógicas para a condução do processo de inclusão desses alunos. Na conclusão dos estudos foi apresentada a necessidade de formação especializada para professores quanto a utilização de procedimentos pedagógicos e de manejo adequados para o aprendizado formal de alunos com autismo. Também ressaltam a necessidade de uma aproximação maior entre o conhecimento das práticas pedagógicas para crianças com autismo em ambiente escolar e a sua real execução.

Na revisão literária de Nunes et al (2013) sobre a Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil nos anos de 2008 a 2013, a conclusão do estudo de forma em geral revela que os docentes desconhecem o que é o autismo e as estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula, por consequência, algumas pesquisas indicam que as práticas educacionais adotadas têm produzido poucos efeitos na aprendizagem dos alunos com autismo. Os estudos apontam barreiras que dificultavam esse processo, como a escassa rede de apoio e a pouca formação específica dos professores (NUNES, AZEVEDO, SCHMIDT, 2013).

Durante a leitura destes artigos problematizei sobre a real importância de falar sobre a formação de professores em unidade com as práticas pedagógicas, pois é através da formação que pode ser oportunizada a constituição de um olhar atento para práticas pedagógicas eficazes.

Segundo Oliveira (2010):

[...] a formação de professores caracteriza-se como um ponto de debate e reflexão intenso para a constituição de novos espaços escolares, nos quais

¹ O termo práticas educativas será usado como sinônimo de práticas pedagógicas, devido a frequência com que os artigos utilizam das duas terminologias para se referir as práticas pedagógicas.

os procedimentos escolares se caracterizam como instrumentos de transformação, porque poderão permitir o avanço em direção a uma sociedade mais justa e igualitária, através da ação pedagógica que exercemos no cotidiano da escola. (p.143).

O professor da sala regular encontra o grande desafio de superar os paradigmas estabelecidos ao longo da história sobre o ensino e aprendizagem dos alunos. Considerando a trajetória do campo da Educação ao longo da história e a partir das políticas de inclusão é de certo modo compreensível a grande barreira relatada pelos professores.

Pensando na perspectiva da educação inclusiva, de uma escola aberta às diferenças e flexível a novos desafios, a formação de professores se apresenta como um grande instrumento para oportunizar momentos de reflexão e construção de novos docentes e, principalmente, de professores multiplicadores dessa ideia. Conforme as reflexões acerca da pesquisa realizada por Magalhães sobre a formação docente, “antes de pensar na educação de alunos, trata-se de reconhecer-se em processo constante de formação pessoal/profissional” (2009, p.52).

Reconhecer a necessidade de estar em constante formação possibilita relacionar a teoria com a prática de modo que favoreça um ensino alicerçado no respeito à singularidade dos alunos. “Assim, torna-se imprescindível ao docente aprofundar conhecimentos teóricos que possam iluminar sua prática e confrontar-se com desafios, tais como lidar com a inclusão e a diversidade” (MAGALHÃES, 2009, p. 49).

Para que o professor exerça ações pedagógicas que valorize as singularidades dos alunos e a inclusão de todos, é fundamental identificar quais são as percepções que o professor tem sobre seus alunos, aqui em específico, os alunos com autismo. Pois, diante da construção histórica do autismo e da relação da educação com a medicina, é comum encontramos professores sedentos e podemos dizer até estagnados à espera de um diagnóstico para o aluno que se apresenta como diferente.

Essa demarcação do diagnóstico do aluno pode resultar em uma desresponsabilização do docente da sala regular. Como aponta Orrú, a solução encontrada é a justificativa que “essa situação não pertence ao professor, mas sim é fruto do fracasso do próprio aluno que não consegue acompanhar sua turma” (2016, p.150), assim, o professor não busca formas diferenciadas de ensino e aprendizagem.

A supervalorização do diagnóstico também pode resultar na demarcação deste aluno, tendo em vista que o diagnóstico traz com ele todo o peso dos rótulos sociais. Estigmas que classificam sem olhar diretamente para as potencialidades do indivíduo, como por exemplo, um aluno com diagnóstico de autismo que é visto, pensado e apresentado como 'O' autista. Permanece de lado a essência do aluno, antes de tudo pessoa singular, com constituição única, com gosto e interesses próprios, permitindo com que classificação médica determine o que ele pode ou não fazer, o que ele pode ou não aprender.

É necessário cuidado por parte do professor ao perceber o olhar lançado sobre seus alunos com autismo, a fim de desconstruir os rótulos sociais que estigmatizam e que, por consequência, resultam em práticas excludentes, que classificam superficialmente as pessoas como capazes ou incapazes de aprender. Há também, métodos enrijecidos que tem como centro a competitividade e formas de avaliação focados no não aprendizado, no erro e não nos avanços conquistados, ainda que pequenos.

Guareschi e Naujorks (2016) ao analisarem a experiência pedagógica de Jean Itard com Víctor, o Menino Selvagem de Aveyron, falam sobre a presença das ideais principais do médico pedagogo, consolidada numa proposta contemporânea de escolarização de alunos com autismo. As autoras apontam a fé cega de Itard sobre a teoria aplicada com o menino, com o objetivo de educá-lo para a vida social. Pois, no decorrer da aplicação da teoria, Itard não considerou as manifestações espontâneas do menino. Um exemplo é o relato do médico pedagogo durante um treinamento para o desenvolvimento da fala de Víctor.

O médico pedagogo segurava uma caneca de leite diante do menino que apreciava muito esta bebida. O objetivo do teste era que o menino pronunciasse o nome do líquido, então só assim poderia tomá-lo. Quando Itard derramou o leite da caneca, já desmotivado de obter êxito, o menino pronunciou a palavra, porém o médico se sentiu frustrado por não ter pronunciado a palavra pela necessidade de tomar, considerando o avanço inútil para ele e insignificante para o menino (GUARESCHI, NAUJORKS, 2016).

As atitudes de Itard no decorrer da relação com o menino demonstram a cegueira que obteve frente ao programa de ensino, considerado arbitrário pelas autoras, pois Itard não levou em conta as manifestações inesperadas do menino. "O menino selvagem deveria comprovar as postulações de uma teoria, o que cegou o

mestre para as manifestações singulares de aprendizagem ou mesmo de fracassos em seu encontro com o aluno” (GUARESCHI, NAUJORKS, 2016, p. 617).

Guareschi e Naujorks (2016) continuam a reflexão articulando com a proposta atual de escolarização de alunos com autismo:

[...] ao adotarmos métodos fechados, permeados de certezas, poderemos obstaculizar as manifestações singulares do estudante, que emergem para além do que está previsto como correto no programa. A essas manifestações é preciso dar sentido, é necessário fazer laço com o social para que não se tornem repetições ou ecolalias sem significado, assim como a pronúncia da palavra leite por Victor. Essa fala nunca foi tomada como um pedido endereçado ao outro. (p. 618).

Neste recorte dos estudos de Guareschi e Naujorks (2016) encontrados na pesquisa, reforçam o retrato frequente da escolarização de alunos com autismo que são alvos de uma estrutura educacional enrijecida e excludente. Embora as escolas aceitem a matrícula desses alunos, amparados pela lei, não possibilitam um ambiente de inclusão favorável ao aprendizado, capaz de se aproximar do aluno, conhece-lo, explorar suas capacidades, permitir que as experiências a sala de aula provoquem reflexões, análises dos planejamentos e ações pedagógicas.

No relato de experiência de Brande e Zanfelicce (2012) sobre o trabalho desenvolvido com um aluno com autismo e sua trajetória nos primeiros anos de alfabetização, nos deparamos com reflexões das autoras sobre as manifestações singulares do aluno e a análise reflexiva da ação de cada uma no processo de aprendizagem:

Nesse processo, percebíamos que toda a estimulação proposta não levava à imediata evolução da habilidade, o que nos fez refletir sobre nossa ansiedade, enquanto docentes, de esperar por aprendizagens imediatas e bem sucedidas. Um primeiro grito! Adquirimos, nesse processo reflexivo, nossa nova aprendizagem: ensinar, intervir, explorar e esperar. Uma primeira escuta... Descoberta e aprendizagem de outro tempo. O tempo da experimentação – de fazer conexões, invenções com o que nos foi apresentado (BRANDE, ZANFELICE, 2012, p.46).

No relato, as autoras apresentam a trajetória do processo de ensino e aprendizagem, que diferente de Itard, permitiram-se aprender com os diferentes tempos de resposta e reações do aluno nos estímulos que eram propostos.

Em alguns momentos foi necessário adaptar os recursos usados levando em conta as manifestações do aluno, como neste trecho:

O aluno respondia corretamente em algumas situações e em outras não. Algumas vezes nomeava as letras com certeza e correção, lia pequenas palavras. Em outras, não o fazia. Nossas perguntas pareciam não ter resposta: o aluno não memorizava? Tinha algum comprometimento da visão? Nossas buscas e reflexões nos levaram a discutir o caso com outros profissionais e, então, na troca e reflexão mútuas, ocorre uma nova escuta: o aluno apresentava maior facilidade em identificar objetos com a visão horizontal, ao invés da visão na vertical. Quando pedíamos ao aluno para nomear uma letra (ou palavra) que se encontrava abaixo de seus olhos a chance de erro era maior do que a identificação e nomeação de uma letra que se encontrasse à frente de seus olhos. Nossa segunda aprendizagem: construímos uma pequena lousa, que podia ser apoiada em pé sobre a mesa e trabalhávamos com a escrita e a leitura utilizando letras móveis, presas por ímãs à lousa. (BRANDE, ZANFELICE, 2012, p.47).

A identificação da facilidade do aluno na leitura de palavras na horizontal à altura dos olhos, só foi possível com observações e reflexões a partir da forma como reagia às atividades que eram propostas. Vale ressaltar a sensibilidade das professoras em investigar o porquê da dificuldade do aluno, uma vez que podiam apenas concluir que o aluno não aprendia, pois não era capaz. Essa descoberta das professoras permitiu a realização de uma adaptação no recurso de leitura e escrita que contribuiu para que o aluno avançasse na alfabetização, conforme as autoras “o aluno começou a ler e a escrever... Um caminhar que evoluiu do período pré-silábico da escrita para o silábico”. (BRANDE, ZANFELICE, 2012, p.47).

O relato de Brande e Zanfelicce (2012) encontrado na pesquisa, foi o artigo em que foi possível visualizar a prática realizada com aluno com autismo, pois no geral os estudos que tinham o objetivo de identificar que metodologias de ensino e práticas têm sido realizadas com alunos com autismo, apontam nos resultados que os professores possuem dificuldade em desenvolver um trabalho inclusivo com os alunos.

Como nos estudos de Giardinetto et al (2013), com base em observações realizadas em uma escola de Educação Especial localizada no Estado de São Paulo e uma entrevista semi estruturada com a professora especialista, com o objetivo de identificar a metodologia de ensino utilizada com adolescentes com autismo na educação especial e verificar em que aspectos as metodologias auxiliam no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Os autores contataram que não havia metodologia específica para trabalhar com esses alunos e que conceitos e conteúdos escolares não eram ensinados aos alunos, ou quando eram feitas atividades em que se era possível explorar alguns conteúdos, eram vistos de forma superficial, rasa. As autoras ainda ressaltam a importância de desenvolver

atividades que potencializem as habilidades e concentração dos alunos, partindo do pressuposto de todos podem aprender (2013, p. 398).

Realidades como esta, reforçam a importância de se discutir sobre as práticas pedagógicas que estão sendo realizadas com alunos com autismo, não no intuito de criar ou descobrir um método único que dê certo com todos os alunos, mas de poder dialogar sobre possibilidades de mediação das aprendizagens, de estratégias para que as práticas pedagógicas sejam mais significativas para o aluno.

Um dos aspectos importantes para que o professor consiga pensar práticas pedagógicas significativas, é possuir um olhar atento ao aluno, saber interpretar suas reações em sala de aula.

Segundo Orrú (2016):

[...] o desejo de ensinar e aprender com seus aprendizes, urge a necessidade de compreender que muitas das respostas sobre seu processo de aprender só podem ser conhecidas se o professor se propuser conhecer seu aprendiz, aquilo que ele está dizendo ou mesmo através de seu silêncio, que também tem um significado, mesmo que sejam de outras maneiras, inclusive de modos incomuns de se expressar. (p.151).

Se propor ao conhecimento e aproximação do aluno com ou sem autismo, possibilita ao professor vencer as barreiras excludentes e ir além dos diagnósticos e rótulos.

No Brasil, os alunos permanecem nas escolas em média quatro horas por dia, cinco dias por semana, a escola faz parte da vida cotidiana deles, neste tempo em que passa com o professor e os colegas, o aluno muitas vezes reflete e expõe tudo o que se passa no seu íntimo, tais exposições se apresentam em diferentes momentos, conforme as vivências que vão ocorrendo no espaço escolar.

As manifestações do aluno, seus silêncios, suas agitações, suas empolgações com determinadas atividades propostas, suas retrações, suas dificuldades e facilidades são pontos a serem observados, para possíveis descobertas e também para o fortalecimento do laço entre professor-aluno.

As pessoas no geral tendem a ter preferências por coisas diferentes, por áreas de estudos, por estilos musicais, por cores, por alimentos, etc.. As pessoas que possuem autismo também possuem eixos de interesses, porém, geralmente mais acentuados do que pessoas sem autismo.

No autismo, os eixos de interesse podem abrir portas e em alguns casos, pode ser a única porta que possibilite a pessoa dialogar com o mundo e transitar pelas diferentes áreas de conhecimento. Kupfer (2015) dá um exemplo claro:

Crianças que têm um interesse restrito e profundo por uma área específica. Por exemplo, geografia. Neste caso, o sujeito tem uma capacidade surpreendente de operar a partir da geografia. Mas em outras áreas, sua capacidade é quase nula. Ou seja, este sujeito não consegue se relacionar com o mundo, a não ser através da geografia. Temos ainda autistas adultos com funcionamento intelectual pleno. Ou, ainda, adultos que escrevem, mas não falam. (p. 174).

Neste sentido, identificar quais são os eixos de interesse que os alunos com autismo apresentam, pode se tornar um importante instrumento para se construir práticas pedagógicas eficazes.

Orrú (2016) aponta:

Trabalhar com eixos de interesse como ponto principal de partida e valorizando o “ponto ótimo” do aprendiz com autismo é aproveitar ao máximo aquilo que ele se mostra capaz de fazer, é respeitá-lo em suas limitações, é promovê-lo sempre a uma próxima etapa mais complexa e procurando integrar novos saberes relacionados ao eixo de interesse que melhor valorize suas formas de expressar seus sentimentos, seus pensamentos, seus desejos, suas preferências, suas habilidades, suas dificuldades, suas descobertas, sua subjetividade. (p. 169).

Trabalhar na perspectiva dos eixos de interesse, dá a possibilidade de resgatar o sujeito que há dentro da pessoa com autismo, que possibilite ele ser reconhecido em suas singularidades, e também se reconhecer como sujeito que ocupa um lugar nos espaços e na sociedade.

Para que seja possível trabalhar na perspectiva dos eixos de interesse é necessário que o professor tenha estabelecido à compreensão de que pessoas com autismo podem e são capazes de aprender, que há maneiras diferentes de aprendizado, que o conhecimento vai além dos conteúdos estabelecidos nos livros didáticos e que há tempos diferentes para a consolidação das aprendizagens.

Considerando a grande demanda de alunos nas salas de aulas, podemos logo descartar a ideia de um professor que consiga conhecer seus alunos, que identifique seus interesses e possa investigar as diferentes habilidades e adaptar sua forma de mediar os conteúdos conforme a necessidade que os alunos apresentam, diante do contexto do ensino regular. Porém, há outras estratégias possíveis para que as práticas pedagógicas eficazes se tornem realidade no ensino

regular, como o ensino colaborativo e a cooperação entre os profissionais que atuam com o aluno com autismo. Segundo CAPELLINI (2008):

O ensino colaborativo é uma estratégia didática inclusiva em que o **professor da classe comum e o professor, ou especialista** planejam de forma colaborativa, procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com deficiência, em classes comuns, mediante um ajuste por parte dos professores (CAPELLINI 2008, p. 10). (Grifos da autora)

O ensino colaborativo é uma estratégia que pode favorecer consideravelmente o trabalho do professor do ensino regular e conseqüentemente o aluno. Esta estratégia consiste em um trabalho articulado entre o professor da sala de aula e os demais profissionais que atuam com o aluno, principalmente o professor de Educação Especial, permitindo uma melhor percepção deste aluno em diferentes espaços e por diferentes ângulos.

O trabalho em conjunto com o educador especial permite a troca de experiências e um importante apoio no planejamento de práticas pedagógicas eficazes, pois assim o professor tem a possibilidade de conseguir se aproximar mais deste aluno e aprender com o profissional especializado sobre suas singularidades. Considerando que no Atendimento Educacional Especializado o educador tem a possibilidade de atender o aluno de forma individualizada, na maioria das vezes, e acompanhar seus progressos e limitações com mais clareza.

No relato de Brande e Zanfelicce (2012), a articulação dos profissionais foram importantíssimas para o trabalho de intervenção com o aluno autista:

O aluno em questão tinha o acompanhamento terapêutico com uma fonoaudióloga, pois começou a falar tardiamente e apresentava sérias dificuldades fonoarticulatórias. Tais dificuldades foram diagnosticadas pela fonoaudióloga e relatadas à Coordenadora do Serviço de Orientação Educacional da escola, procurando fornecer orientações para o trabalho escolar com o aluno. Posteriormente, iniciou também acompanhamento com uma Terapeuta Ocupacional, para trabalhar com as estereotipias motoras que apresentava. Foi neste contexto que iniciamos o trabalho com o aluno, sem saber muito bem qual caminho seguir, mas certas de que o trabalho em parceria com outros profissionais seria fundamental. (BRANDE, ZANFELICE, 2012, p.45).

A cooperação entre as áreas de conhecimento, pode contribuir para a potencialização de um planejamento de intervenção mais eficaz, que seja melhor direcionado a necessidade da pessoa com autismo e que traga mais segurança e apoio para os profissionais em suas ações, em especial o professor.

Embora o ensino colaborativo se apresente como uma estratégia inovadora no contexto de inclusão escolar, pouco é utilizado. Conforme aponta uma pesquisa realizada por David e Capellini (2014) em que foi aplicado um questionário sobre ensino colaborativo, para 45 professores de quatro escolas de São Paulo, constataram nos dados apresentados que, embora a maioria dos professores reconheça o ensino colaborativo como uma estratégia de ensino, tal conhecimento mostra-se superficial, evidenciando certa resistência.

A falta de conhecimento desta estratégia ressalta novamente a importância da formação de professores, para que oportunize que o conhecimento de diferentes possibilidades de trabalho, como esta, chegue até os professores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se no decorrer deste estudo que pouco é dito sobre práticas pedagógicas para alunos com autismo, considerando a demanda existente desse público nas escolas do Brasil. Em uma análise de dez anos de produção sobre essa temática, é consideravelmente pouca a discussão sobre as possibilidades de planejar práticas pedagógicas eficazes para que esses alunos possam ocupar um lugar nos espaços sociais como indivíduos que possuem potencialidades e habilidades a serem desenvolvidas.

Percebe-se também os grandes desafios que os alunos com autismo enfrentam nos espaços escolares frente a toda a resistência e despreparo de muitas escolas em relação à inclusão e às singularidades dos alunos, pontos que refletem diretamente nas práticas pedagógicas. Para a aprendizagem desses alunos, é necessário que o ambiente escolar seja um espaço receptivo, que respeite e favoreça o ensino e aprendizagem.

Outro ponto bastante evidenciado foi a insegurança e falta de conhecimento dos professores para desenvolverem seus planejamentos de forma que abranja todos os alunos da sala de aula. Essa dificuldade desencadeia uma sequência de fatores que resultam na não inclusão dos alunos e prejuízos no processo de aprendizagem, fazendo com que a lei de inclusão tenha um efeito contrário, ocasionando no fracasso escolar.

Para que a inclusão e a aprendizagem dos alunos com autismo seja de qualidade, é fundamental que ofereçam aos professores, espaços para que possam partilhar suas dificuldades, discutir possibilidades de solução dos problemas apresentados e que, principalmente, possam ter formações pertinentes sobre práticas pedagógicas, para que tenham a oportunidade de conhecer estratégias e meios que constituam uma base de conhecimentos em que possam articular com as vivências de sala de aula e na aproximação com o alunos.

A articulação do professor da sala regular com o educador especial também é um ponto a ser trabalho nas escolas, tendo em vista que ambos tendem a contribuir mutuamente para seus trabalhos com os alunos.

Para uma visão mais ampla sobre quais práticas pedagógicas tem sido realizadas nas escolas regulares do Brasil, sugere-se uma nova pesquisa por outros veículos de publicações na área da Educação, que possa oportunizar um olhar minucioso sobre experiências pedagógicas.

Finalizo este estudo com satisfação das leituras, reflexões e problematizações que me foram proporcionadas. Durante o decorrer do estudo, pude diversas vezes confrontar meus pensamentos, amadurecer meu olhar sobre a inclusão no contexto escolar e o contexto no qual o professor está inserido.

Como futura educadora especial, tenho plena certeza que este trabalho foi de grande crescimento para minha atuação na área da Educação. Proporcionou-me analisar a realidade de muitos contextos educacionais inclusivos, bem como contribuiu para que pudesse estar mais atenta as lutas que os alunos com autismo enfrentam, desejando assim me aprofundar cada vez mais nessa área e melhor atuar com esses alunos.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**, Fifth Edition (DSM-V). Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.

BRANDE, C. A.; ZANFELICE, C. C. **A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens**. Revista Educação Especial – UFSM, Santa Maria, v. 25, n. 42. p.43-56, jan. /abr. 2012,. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3350/3099> > Acesso em: 6dez. 2018

BRASIL. Ministérios da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 28 nov. 2018.

CAPELLINI, V. L. M. F., ZANATA, E. M., PEREIRA, V. A. **Práticas educativas: ensino colaborativo**: Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental. Bauru, MEC/FC/SEE, 2008.

CARVALHO, B. S.; NASCIMENTO, L. F. **O autista e sua inclusão nas escolas particulares da cidade de Teresina – PI**. Revista Educação Especial – UFSM, Santa Maria, v. 28, n. 53. p. 677-689. set./dez. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/17327/pdf>>> Acesso em: 6dez. 2018

CRESWELL, Jonh W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto**. 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

DAVID, L.; CAPELLINI, V. L. M. F. **O Ensino Colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência na educação infantil**. Nuances: estudos sobre Educação, P Presidente Prudente - SP, v. 25, n. 2, p. 189-209, maio/ago. 2014

DECRETO LEGISLATIVO nº 186 de 09 de julho de 2008. Brasília – DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm > Acesso em: 15nov. 2018

FARIA, K. T. et al. **Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo**. Revista Educação Especial – UFSM, Santa Maria, v. 31, n. 61. p. 367-370. abr/jun. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28701> > Acesso em: 15nov. 2018

FRANCO, M. A. R. S. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n247/2176-6681-rbeped-97-247-00534.pdf>> Acesso em: 28nov. 2018

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. Lutas Sociais, v. 17, n. 31, p. 59-73, 2013.

GIARDINETTO, A. R. S. B.; LOURENÇO, A. C.; CAPELLINI, L.M.F. **O professor da Educação Especial e o processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo.** Revista Educação Especial – UFSM, Santa Maria, v. 26, n. 42. P. 385-400. maio/ago. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/download/5833/pdf>>> Acesso em 6dez. 2018

GUARESCHI, T.;NAUJORKS, M.I. **A educação do garoto selvagem de Aveyron e a proposta contemporânea de escolarização de alunos com transtorno do espectro autista: possibilidades de leitura.** Revista Educação Especial – UFSM, Santa Maria, v. 29, n. 59. P. 609-620. set./dez. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/23725/pdf>>> Acesso em: 6dez. 2018

JESUS, D. M. (Org). **Conhecimentos e Margens: Ação pedagógica e pesquisa em educação especial.** Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2009. p. 47-48.

KUPFER, M. C. M.; **Educação para o futuro: Psicanálise e educação.** São Paulo, 2000.

KUPFER, M. C. M.; **O impacto do autismo no mundo contemporâneo.** In: KAMERS, M.; MARIOTTO, R. M. M.; VOLTOLINI, R. (Org). Por uma (nova)psicopatologia da infância e da adolescência. São Paulo, 2014.

LEI nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 20nov. 2018

LIBÂNEO, J. C.; **Pedagogia e pedagogos, para quê?.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LUDOVICO, C.; SILVA, M. M. P.; **A trajetória escolar dos alunos com autismo: uma análise das matrículas no município de Londrina – Paraná.** VIII Encontro da Associação Brasileira de pesquisadores em Educação Especial, Londrina, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT02-2013/AT02-007.pdf>; Acesso em: 06dez. 2018

MAGALHÃES, R. C. B. P.; **A pesquisa em Educação Especial e a formação de professores: interlocuções com a perspectiva walloniana.** In: BAPTISTA, C. R.;

NUNES, D. R. P; AZEVEDO, M. Q. O. SCHMIDT, C. **Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura.** Revista Educação Especial – UFSM, Santa Maria, v. 26, n. 47. P. 557-4572. set./dez. 2013. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10178/pdf>> Acesso em: 6dez. 2018

Mrech, L. M. **Educação inclusiva: realidade ou utopia?** (p.12). Trabalho apresentado no evento do LIDE, Seminário educação inclusiva: realidade ou utopia? Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1999.

OLIVEIRA, A. A. S.. **Inclusão Escolar e Formação de professores: o embate entre o geral e o específico.** In: MENDES. E. G. Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva Araraquara, SP: Junqueira& Marin, 2010.

OLIVEIRA, E. S. **INCLUSÃO SOCIAL: PROFESSORES PREPARADOS OU NÃO?** POLÊMICA, [S.l.], v. 11, n. 2, p. 314 a 323, maio 2012. ISSN 1676-0727. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/3103/2224>>. Acesso em: 20 dez. 2018

ORRÚ, S. R.; **Aprendizes com autismo:** Aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2016.

RIBEIRO, M.; MELO, N. R. C.; SELAA, A. C. **A inclusão de estudantes com Autismo na rede municipal de ensino de Maceió.** Revista Educação Especial – UFSM, Santa Maria, v. 30, n. 58. P. 425-440. maio/agos 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/23725/pdf>> Acesso em: 6dez. 2018

ROSENBERG, R.; **História do autismo no mundo.** In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. (Org). Transtorno do Espectro do Autismo, SÃO PAULO, 2011.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA,1997.

SACRISTÁN, J. G. et al. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores.** Portugal: Porto, 1995.

