



UNIVERSIDADE FEDERALE RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE SERRA TALHADA
LICENCIATURA PLENA EM LETRAS

MARIA GABRIELA DE SÁ GONÇALVES BARROS

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ALUNO AUTISTA

Serra Talhada-PE
2023

MARIA GABRIELA DE SÁ GONÇALVES BARROS

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ALUNO AUTISTA

Trabalho submetido ao curso de Licenciatura Plena em Letras na Universidade Federal Rural de Pernambuco/Unidade Acadêmica de Serra Talhada, como requisito obrigatório para conclusão do curso e obtenção do grau de Licenciatura Plena em Letras.

Orientadora: Dra. Roseane Amorim da Silva

**Serra Talhada-PE
2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B277f Barros, Maria Gabriela de Sá Gonçalves
Formação Docente e Práticas Pedagógicas para o Aluno Autista / Maria Gabriela de Sá
Gonçalves Barros. - 2023.
66 f. : il.

Orientadora: Roseane Amorim da
Silva. Inclui referências.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco,
Licenciatura em Letras, Serra Talhada, 2023.

1. Formação docente para educação inclusiva. 2. Práticas pedagógicas inclusivas. 3.
Transtorno do Espectro Autista. 4. Práticas inclusivas nos anos finais do Ensino Fundamental e
Médio. I. Silva, Roseane Amorim da, orient. II. Título

CDD 410

MARIA GABRIELA DE SÁ GONÇALVES BARROS

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ALUNO AUTISTA

Trabalho Conclusão de Curso julgado adequado para obtenção do Título de Licenciatura e aprovado em sua forma final pelo Curso Licenciatura Plena em Letras/Português e Inglês

Serra Talhada, 18 de Abril de 2023.

(Banca Examinadora)

Prof.^a Dr.^a. Roseane Amorim da Silva
(Orientadora)

Universidade Federal Rural de Pernambuco
Unidade Acadêmica de Serra Talhada

Prof.^a Dr.^a. Maria de Fátima Silva dos Santos
(Examinadora)

Universidade Federal Rural de Pernambuco
Unidade Acadêmica de Serra Talhada

Prof. Dr.^a. Fátima Soares da Silva Carvalho
(Examinadora)

Universidade Federal Rural de Pernambuco
Unidade Acadêmica de Serra Talhada

Dedico este trabalho ao meu esposo Ricardo, pelo amor, dedicação e incentivo. A mim por acreditar que tudo é possível, mesmo diante das adversidades. E a meu filho Pietro por ter sido à base da minha perseverança, hoje aumento a herança que deixarei para ele ao longo da vida, a aprendizagem, e a força para lutar e persistir por seus sonhos. Amo vocês.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que realizou em minha vida muito mais do que pedi ou imaginei. A Ele e ao seu reino entrego minha vida e formação. Agradeço a sustentação dentro e fora da Universidade, pela sabedoria e por cada sopro de vida que é me oferecido a cada manhã, onde posso avançar e crescer individual e coletivamente, e por ter colocado em meu caminho pessoas tão especiais, que não mediram esforços em me ajudar durante a realização de toda essa graduação. A estas pessoas esterno aqui meus sinceros agradecimentos.

À minha família, meu pilar, meu porto seguro. Meu filho Pietro, que mesmo sendo muito pequeno pode sentir minha ausência em diversos momentos durante a graduação. Ao meu esposo Ricardo, pela compreensão dos momentos solitários enquanto eu estava em companhia dos livros, me inspirando e tentando conhecer mais sobre o mundo da educação e do autismo.

À minhas irmãs Daniele e Poliana por serem conforto e aliança fraterna em meio aos medos e crises. Elas sempre foram minha inspiração e se fizeram presentes ao longo de minha vida, sempre com incentivo, amor, carinho e cuidado. Sempre com mensagens de apoio para que eu fosse até o fim na minha jornada acadêmica e persistisse nos meus sonhos.

À minha mãe Zulmira Sá (*in memoriam*), que mesmo se ausentando do mundo tão cedo, ainda na minha infância, deu a luz a uma mulher forte obstinada a lutar pelos sonhos e objetivos. Ela me inspirou e ser sempre grata, a partilhar o melhor para o próximo e a zelar com amor pela família.

A meu irmão Neto (*in memoriam*), que sonhou junto comigo o ingresso em uma Universidade. Ele sempre será parte de minha persistência e trajetória. À minha amiga, cunhada e irmã, Dayse (*in memoriam*). A Kayrrison Victor, Kendryck Vinícius, meus sobrinhos (*in memoriam*), e ao meu grande amigo-irmão de infância Deyvison (*in memoriam*). Vocês foram embora juntinhos, me deixando marcas profundas. Deixo aqui registrado que vocês me ensinaram que a vida pode até ser breve, mas que vale a pena lutar enquanto houver fôlego de vida. Eu sempre vou amar vocês!

À Tia Vilma, obrigada ser minha referência de professora, amiga, mãe, confidente. Obrigada por sempre acreditar em mim, me incentivar, aconselhar a fazer a diferença e nunca me deixar trilhar caminhos tortuosos.

À Tia Rosa, obrigada por me acolher como filha e me ajudar a ser forte quando me sentia despedaçada pelas dores e perdas ao longo dessa graduação. Fez toda diferença nesta jornada. Essa conquista é especialmente nossa, eu te Amo!

Aos meus sogros Fábio Amorim e Maria das Graças, por se fazerem presentes ao longo da graduação e deste trabalho, cuidando com muito amor do meu filho e com mensagens de incentivo, carinho e apoio para que eu fosse até o fim com muita determinação. Sem o apoio de vocês eu jamais chegaria ao fim dessa jornada.

À profa. Dra. Jane Cristina Beltramini Berto, por me mostrar o caminho da docência com amor, empatia, comprometimento, criatividade e entusiasmo.

Aos meus colegas e parceiros nas tarefas acadêmicas, Ana Paula, Cícero Leonardo e Larissa Guimarães, pela parceria e companheirismo ao longo do curso e que muitas vezes, precisaram retirar algumas pedras do caminho para que eu conseguisse caminhar. Muito Obrigada!

À Profa. Dra. Roseane Amorim da Silva, minha orientadora, por ter me acolhido tão bem. Por suas orientações, pelo compartilhar de conhecimentos e material bibliográfico, e pelo carinho e confiança em mim dispensados desde o início dessa parceria.

A todos os professores do curso de Letras da Unidade Acadêmica de Serra Talhada – UFRPE pela excelência da qualidade técnica de cada um.

E a todos aqueles que de maneira direta ou indireta me apoiaram e incentivaram na conquista de mais uma etapa na minha vida.

Assim como um diamante precisa ser lapidado para brilhar, uma pessoa com autismo merece e deve ser acolhida, cuidada e estimulada a se desenvolver.

Ana Beatriz Barbosa Silva.

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de investigação a formação docente e as práticas pedagógicas para o aluno autista. O objetivo principal é analisar em publicações de livre acesso na literatura científica como a formação de professores trata sobre a temática do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e sobre práticas pedagógicas para o aluno autista. Na fundamentação teórica, foram utilizados os estudos e trabalhos acadêmicos já consolidados, dentre os quais estão Mantoan (2003; 2006; 2015); Schimdt et al (2016); Cunha (2010); Tardif (2002), entre outros. Na metodologia, o estudo foi desenvolvido a partir do método de pesquisa bibliográfica, em que foram selecionadas publicações de livre acesso na literatura científica sobre a temática do TEA e sobre práticas pedagógicas para o aluno autista. Foram considerados apenas estudos realizados no Brasil a partir do Banco de Dados Google acadêmico publicados entre os anos de 2019 e 2023. Foram elencadas três categorias: a formação docente inclusiva para o aluno autista, as práticas pedagógicas mais utilizadas, e as dificuldades enfrentadas pelos professores nas escolas. Nos resultados, notou-se que os estudos relacionados à formação docente no processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da inclusão de alunos com TEA nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio ainda é incipiente. Os estudos privilegiam os processos formativos voltados às intervenções educacionais de crianças com autismo e pouco se encontrou sobre os anos finais de escolarização. No quesito práticas pedagógicas, predominam as metodologias que envolvem a análise das especificidades do educando e práticas inovadoras com uso de jogos e aparelhos tecnológicos.

Palavras-chave: Formação docente para educação inclusiva; Práticas pedagógicas inclusivas; Transtorno do Espectro Autista; Práticas inclusivas nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio.

:

ABSTRACT

The present work has as object of investigation the teacher training and pedagogical practices for the autistic student. The main objective is to analyze in open access publications in the scientific literature how teacher training deals with the theme of Autism Spectrum Disorder (ASD) and pedagogical practices for the autistic student. In the theoretical foundation, studies and academic works already consolidated were used, among which are Mantoan (2003; 2006; 2015); Schimdt et al (2016); Cunha (2010); Tardif (2002), among others. In the methodology, the study was developed from the method of bibliographic research, in which publications of free access in the scientific literature on the theme of ASD and on pedagogical practices for the autistic student were selected. Only studies conducted in Brazil from the Google Academic Database published between 2019 and 2023 were considered. Three categories were listed: inclusive teacher training for the autistic student, the most used pedagogical practices, and the difficulties faced by teachers in schools. In the results, it was noted that the studies related to teacher training in the teaching and learning process from the perspective of the inclusion of students with ASD in the final years of elementary and high school is still incipient. The studies focus on the training processes focused on educational interventions of children with autism and little was found about the final years of schooling. Regarding pedagogical practices, methodologies that involve the analysis of the specificities of the student and innovative practices with the use of games and technological devices predominate.

Keywords: Teacher training for inclusive education; Inclusive pedagogical practices; Autism Spectrum Disorder; Inclusive practices in the final years of elementary and high school.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento sobre Formação docente para educação Inclusiva para o aluno autista.....37

Quadro 2 – Levantamento sobre Práticas pedagógicas nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio para o aluno autista.....45

LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

ABA – Análise Aplicada do Comportamento

CID-11 – Classificao Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados  Saúde n11

CNE/CBE – Conselho Nacional de Educao/ Conselho da Educao Básica

DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educao Nacional

CSA – Comunicao Suplementar Alternativa

TCC– Terapia Cognitivo-Comportamental

PNE – Plano Nacional de Educao

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TEACCH – (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children) Tratamento e Educao para Autistas e Crianças com Deficits relacionados  comunicao.

PEI – Plano Educacional Individualizado

TGD – Transtorno Global de Desenvolvimento

TIDs – Transtornos Invasivos de Desenvolvimento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	17
1.1 Conhecendo o transtorno do espectro autista.....	18
1.2 Autismo e a legislação	21
2. CONHECENDO O QUE SÃO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	25
2.1 A Formação docente para educação inclusiva.....	26
2.2 O aluno autista na adolescência	31
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	34
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	37
4.1 Formação docente para educação inclusiva de estudantes com espectro autista.....	37
4.2 Práticas pedagógicas para o aluno autista nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio	45
4.3 Desafios e dificuldades em sala de aula	54
CONCLUSÃO.....	58
REFERÊNCIAS	60

INTRODUÇÃO

Todo estudo surge com uma motivação. O motivador deste nasce através das vivências como discente do curso de licenciatura em Letras, onde foi possível ter contato com estudantes autistas no contexto escolar no decorrer dos estágios supervisionados obrigatório, nas observações e regências. Nesses momentos foi possível perceber a existência de dificuldades tanto dos/as professores/as quanto do aluno/a na formação inicial de professores/as com relação às práticas pedagógicas para atuação em sala de aula com o/a aluno/a autista.

A partir das experiências mencionadas anteriormente, refletimos criticamente sobre a importância de investigar como os cursos de formação de professores abordam o autismo, como tratam sobre práticas pedagógicas para o/a aluno/a autista na formação docente? E quais as práticas mais utilizadas e fundamentais que os/as professores/as no exercício da docência estão executando com o/a aluno/a autista? Tendo em vista que é essencial que o futuro docente tenha conhecimentos destas práticas, para que esteja integralmente preparado para suprir as demandas da educação inclusiva de alunos/as autistas.

Mesmo que nos últimos anos as escolas estejam matriculando um número maior de alunos com autismo, sobretudo após a publicação da Lei 12.764/2012, que versa sobre o direito da pessoa com transtorno do espectro autista à educação, a falta de professores/as com os conhecimentos específicos para suprir a necessidade e as demandas que a educação inclusiva requer é muito grande.

Segundo o último censo escolar, o número de alunos/as matriculados com autismo nas escolas em 2021 cresceu se comparado com anos anteriores. A estimativa é que 294.394 alunos/as com autismo cursaram os ensinos infantil, fundamental ou médio das redes pública e privada no ano de 2021. Em 2017 havia 77.102 alunos com TEA o que representa uma alta de 280% comparando a crescente de matrículas (BRASIL, 2021).

Segundo Morais e Brito (2021), o ensino do aluno com TEA é um desafio para os professores/as do ensino regular brasileiro. Além disso, também é possível perceber o despreparo do/a estagiário/a (estudante em formação) ao se deparar

com alunos/as autistas durante os estágios de regência. É sabido que existe uma falta muito grande nos cursos de licenciatura de disciplinas que forneça aos/as discentes instrumentos e saberes para intervir em situações com alunos/as atípicos/as, que possivelmente serão desafiadoras se não houver uma formação adequada.

Segundo Mantoan (2003), todos/as os/as alunos/as devem frequentar as salas de aula no ensino regular, para as escolas que têm como prática uma educação inclusiva, é necessário que o sistema educacional e as políticas organizacionais se adequem às necessidades dos/as estudantes, e se tratando do/a aluno/a que necessita de atendimento especializado é indispensável considerar as necessidades específicas de cada indivíduo.

Neste mesmo viés, na Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015) Art. 2º Inciso 3, cita algumas garantias às pessoas com deficiência que precisam de adaptações necessárias no currículo para que o acesso do/a aluno/a seja pleno e em condições de igualdade e além disso, pautado no respeito às características do estudante com deficiência, a fim deste aluno/a conquistar sua autonomia.

O Art. 27 da Lei da Brasileira de Inclusão pontua que a pessoa com deficiência tem direito à educação em todos os níveis de aprendizado e este direito deve ser assegurado pelas instituições de educação. No Art. 28 recomendações para que os cursos de formação de professores/as adotem nos seus currículos práticas pedagógicas inclusivas para o atendimento educacional especializado. Vale salientar que o Autismo não é uma deficiência, mas sim um Transtorno do desenvolvimento, que se enquadra também nessa lei de inclusão.

Segundo Moraes e Brito (2021), os primeiros sintomas do autismo se manifestam na primeira infância, vindo a ser diagnosticado até os três primeiros anos de vida. Para as autoras mencionadas acima, o/a professor/a tem um papel fundamental nesse diagnóstico, e para isso, é necessário que ele/a tenha conhecimento sobre o autismo. No entanto, a falta de aprofundamento sobre a educação inclusiva, especialmente sobre autismo durante a graduação, acarreta nas lacunas na formação de professores/as para atuar com essa demanda de estudantes, e estes se sentem despreparados frente à diversidade de públicos com que se deparam na escola.

Considerando que é de fundamental importância que os/as professores/as estejam preparados/as para a docência inclusiva no contexto da educação regular é que o tema: “Formação docente e Práticas Pedagógicas para o Aluno Autista” foi priorizado neste trabalho.

A problemática, entretanto, é decorrente de questões levantadas sobre como a formação inicial voltada para a docência tem contribuído para formar professores/as capacitados/as para a educação do/a aluno/a autista. Neste sentido, o objetivo geral dessa pesquisa foi analisar publicações de livre acesso na literatura científica, com o foco sobre como a formação de professores/as desenvolve a temática do TEA e sobre as práticas pedagógicas para o aluno/a autista. De forma mais específica, buscou-se discutir sobre a temática do autismo na formação docente; pesquisar estudos realizados sobre práticas pedagógicas para estudantes autistas que estão cursando os anos finais do Ensino Fundamental e Médio e identificar os desafios enfrentados pelos/as professores/as em sala de aula.

Destarte, justifica-se essa pesquisa devido à carência de informações sobre a temática do autismo na formação docente a fim de formar profissionais capacitados/as para atender a diversidade de públicos no ensino regular, pois ainda existe muita falta de preparo profissional na acolhida dos/as alunos/as com autismo. Sendo assim, discute-se a formação docente e como o autismo é abordado nas Universidades, além disso, quais são as práticas pedagógicas para o/a aluno/a autista, registradas nas literaturas atuais.

É necessário que os futuros docentes sintam-se preparados para conduzir salas de aula heterogêneas, fortalecer habilidades para trabalhar com alunos/as neurotípicos e neuroatípicos, pois cada um/a tem seu ritmo de aprendizagem, por isso é primordial respeitar a singularidade de todos/as. Para o/a aluno/a autista é fundamental haver práticas pedagógicas e metodologia específica, respeitando sua singularidade e seus direitos.

Esta monografia está estruturada em três capítulos, em que o primeiro relata sobre o Transtorno do Espectro Autista; o conceito de práticas pedagógicas e a formação docente para educação inclusiva. O segundo capítulo aborda os procedimentos metodológicos do trabalho. E no terceiro capítulo trata-se dos resultados e análises dos dados obtidos a partir desta pesquisa, buscou-se discutir

sobre a temática do autismo na formação docente, práticas pedagógicas para o aluno autista nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, e ainda, os desafios e dificuldades enfrentadas em sala de aula.

Para dar embasamento teórico para este trabalho, utilizamos referências de teóricos já consolidados na área e que trouxeram grandes contribuições para a literatura acadêmica. A saber, Mantoan (2003; 2006; 2015); Schimdt et al (2016); Cunha (2010); Tardif (2002) entre outros. Neste mesmo viés, destacamos que a pesquisa desenvolvida foi qualitativa do tipo bibliográfica. Realizamos uma revisão Sistemática da literatura (GALVÃO; RICARTE, 2020). Para a análise dos resultados utilizamos a análise temática, que segundo Bardin (1979) tem o tema como conceito central da pesquisa (BARDIN, 1979 apud MINAYO, 2008).

1. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

As mobilizações com o propósito de promover uma educação mais inclusiva para os/as alunos/as com autismo aumentaram nos últimos anos. O motivador é o crescente índice de diagnósticos. Para garantir uma educação inclusiva faz-se necessário assegurar em direitos as pessoas com Deficiência e Transtornos do desenvolvimento. O autismo se enquadra no Transtorno Global do Desenvolvimento, considerado o Transtorno do Espectro Autista – TEA, geralmente afeta o indivíduo principalmente na comunicação e interação social. Fatores que evidentemente dificultam a aprendizagem.

Para compreender sobre o TEA e como ocorrem os processos referentes à educação inclusiva para os/as alunos/as, é primordial a leitura dos trabalhos publicados sobre a temática e os dispositivos legais que regem e garantem os direitos. Nas últimas décadas documentos legais foram produzidos para garantir o direito ao acesso a uma vida digna e educação para o/a aluno/a com autismo. A saber, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 doravante (ECA), a Lei n.º 12.764 de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana, e Lei 13.977, conhecida como Lei Romeo Mion, que garante o direito a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, doravante (CIPTEA).

Estes dispositivos legais por si só não garantem uma educação inclusiva justa e significativa, existe um papel muito importante que é o social. Estas leis possibilitam perceber que mesmo a tantos desafios, inclusiva de acesso e de ensino-aprendizagem, a pessoa com TEA conquistado seus direitos, estes que jamais deveriam ser refutados, a saber, o direito a uma educação justa e significativa. A escola é o ambiente onde o indivíduo neuroatípico ou neurotípico, ambos vivenciam desafios, no entanto, este ambiente de aprendizagem é o que pode lhes proporcionar acesso e saberes sejam eles sociais, culturais, éticos que são imprescindíveis para o desenvolvimento de suas vidas.

1.1 Conhecendo o transtorno do espectro autista

O histórico do “autismo”, termo utilizado pela primeira vez pelo Psiquiatra suíço Eugen Bleuler em 1911, foi utilizado para se referir a pessoas que para Bleuler possuíam um comportamento distante da realidade, e posteriormente utilizado para descrever sintomas clínicos apresentados em crianças com esquizofrenia (CAVALCANTE; ROCHA, 2001). Anos mais tarde, em 1938, ao observar o comportamento de 11 crianças, o psiquiatra Leo Kanner, fez grandes descobertas sobre o autismo, mas só em 1943 que seu artigo advindo de anos de pesquisa foi publicado, intitulado: *Autistic Disturbances of Affective Contact* (Distúrbios Autísticos de Contato Afetivo), com contribuições importantes para os estudos ainda nos dias atuais.

De acordo com os registros de Kanner, o distúrbio autístico tinha início precoce e a incidência predominava no sexo masculino (TAMANAHARA; PERISSINOTO; CHIARI, 2008).

Kanner propôs ainda a revisão do conceito de Autismo, criado por ele mesmo, por diversas vezes, mantendo sempre as características que havia observado até então: nos idos de 1948, ele apontava como características a dificuldade em se relacionar, obsessão por objetos, apego a rotina, alterações na linguagem, pontuando ainda que, estas características poderiam se apresentar nos dois primeiros anos de vida (SIMANOVICIUS, 2020, p. 25).

De acordo com o excerto, no que tange a descrição dos sintomas característicos do autismo, segundo Kajihara (2014), Kanner (1943) permanece sendo uma referência clássica, sendo um dos principais conceitos estudados por pesquisadores do TEA.

Nas observações feitas por Kanner (1943) em 11 crianças, de dois anos e quatro meses a 11 anos, sendo oito meninos e três meninas, com sintomas comuns, foram detalhadas minuciosamente pelo psiquiatra, por apresentar diversas peculiaridades. Algumas das características analisadas foram: dificuldade de se relacionar socialmente, ausência de fala, dificuldade na comunicação ou presença da linguagem, movimentos repetitivos, irritabilidade e prazer pelo isolamento (SCHWARTZMAN, 2011). Contudo, ainda foi constatado por Kanner (1943) que estas crianças também apresentavam altas habilidades cognitivas, como facilidade

de memorização, articulação e não possuíam deficiências físicas (KANNER, 1943; KAJIHARA, 2014).

Em 1944, Hans Asperger, identificou um distúrbio similar ao descoberto por Leo Kanner (1943), denominado sua descoberta de Psicopatia Autística. Essa condição identificada por Asperger apresentava características de um transtorno severo que interferia significativamente nas interações sociais. Ele considerava que estas eram características de um distúrbio que apenas indivíduos do sexo masculino eram acometidos. (ALMEIDA, 2005; ASSUMPÇÃO JR.; PIMENTEL, 2000).

O Transtorno de Espectro Autista é decorrente de causas diversas que afetam significativamente o desenvolvimento da criança, o seu diagnóstico é feito com critérios unicamente clínicos, e cada pessoa diagnosticada pode apresentar características múltiplas, visto que o autismo se apresenta em graus diferentes em cada sujeito. (HÖHER CAMARGO; BOSA, 2009; SCHWARTZMAN, 2011). Os/as autistas podem apresentar altos níveis de inteligência, altas habilidades artísticas, facilidade para a música, para questões matemáticas e excelente memorização (FACION, 2007).

No que diz respeito ao autismo, a Classificação Internacional de Doenças na versão número 11 (CID-11), em 2022 ocorreram algumas alterações, dentre elas a exclusão da classificação da Síndrome de Asperger, que constava anteriormente no DSM-5, em conformidade com parâmetros da Organização Mundial da Saúde (OMS), o documento que trouxe mudanças significativas em torno dos avanços da Medicina e dados atualizados acerca da saúde (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2022).

O DSM-5 e a CID-11 classificam o autismo dentro de uma única categoria, denominada espectro, que pode variar em níveis de gravidade, o DSM-5 dispõe que o TEA pode situar-se entre os níveis 1, 2, e 3 e a gravidade pode variar de uma pessoa para outra e ainda pode sofrer influência do contexto em que se vive e em alguns casos pode oscilar com o tempo. Os níveis são divididos: 1- Leve, 2- Moderado e 3- Grave. A definição ocorre baseado na funcionalidade (DSM-5); ou em níveis de deficiência intelectual (DI) e linguagem funcional (CID-11). Além disso, ambos nomeiam o autismo como transtorno do espectro autista (TEA). (FERNANDES; TOMAZELLI; GIRIANELLI, 2020, p. 4).

a) Nível I – na ausência de apoio, há prejuízo social notável, dificuldades para iniciar interações, por vezes parecem apresentar um interesse reduzido por estas, há tentativas malsucedidas no contato social, além da dificuldade de organização, planejamento e certa inflexibilidade de comportamentos; b) Nível II – exige apoio substancial havendo prejuízos sociais aparentes, limitações para iniciar e manter interações, inflexibilidade de comportamento e dificuldade para lidar com mudanças; c) Nível III – exige muito apoio substancial, havendo déficits graves nas habilidades de comunicação social, inflexibilidade de comportamento e extrema dificuldade com mudanças. (FERNANDES; TOMAZELLI; GIRIANELLI, 2020, p. 4).

Segundo Orrú (2010), o autismo é um transtorno que afeta a linguagem e as primeiras manifestações ocorrem durante a infância por volta dos três anos de idade. Por afetar a linguagem, a comunicação fica prejudicada e acarreta diversos prejuízos, como dificuldade de interagir e de se relacionar, há ocorrência de estereotípias, e outros aspectos que requerem mais estudos e não possuem definição.

Os sintomas do autismo são múltiplos e podem se manifestar precocemente desde a primeira infância. Dentre as áreas mais comprometidas, a que se destaca é a interação social, como na comunicação, e com comportamentos inesperados, estereotípias motoras. Se não tratada adequadamente, estas áreas identificadas podem comprometer o desenvolvimento do indivíduo com o TEA por toda sua vida (SOUZA, 2019).

O Transtorno do espectro do autismo foi classificado conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V, 2013) como um transtorno do desenvolvimento. Contudo, ainda não existe uma causa definida que comprove sua ocorrência. Segundo Schmitt e Pereira (2016), entre os diagnósticos, grande parte dos casos estão associados a anomalias nas funções do cérebro, que pode ser desencadeado por fatores genéticos, ou ambientais, ou até mesmo da relação entre os dois.

Outro fator que está relacionado ao TEA é a diferença entre a população diagnosticada. Mesmo apresentando o mesmo diagnóstico, cada um possui suas particularidades e distinguem-se uns dos outros. Cada pessoa autista responde de maneiras distintas aos estímulos, por isso, as estratégias de tratamento, ensino, e desenvolvimento precisam acontecer de forma individualizada, o que para um sujeito funciona, para outro pode não funcionar na mesma proporção (MACEDO, 2019).

Nesta mesma perspectiva, como estratégia para lidar com esses quadros do autismo, a medicina já comprovou que algumas terapias podem reduzir os danos do transtorno na pessoa com TEA. A saber, a Comunicação Suplementar Alternativa (CSA), Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC), método TEACCH, acompanhamento terapêutico e Applied Behavior Analysis (ABA), mais conhecida no Brasil por Análise do Comportamento Aplicada. Ainda pode ocorrer de em alguns casos, quando necessário, a utilização dos medicamentos que são essenciais no tratamento de transtornos psicológicos (BRASIL, 2015).

1.2 Autismo e a legislação

O autismo se enquadra na categoria dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), é considerada uma síndrome neuropsiquiátrica e os primeiros sinais se apresentam nos primeiros anos da criança afetando diversos aspectos de seu desenvolvimento. (BRASIL, 2013). Sendo, portanto, Autismo, condições neurobiológicas caracterizadas por dificuldade de comunicação, interação social e pela presença de comportamentos e/ou interesses repetitivos ou restritos.

Ao longo das décadas, o termo “autismo” sofreu diversas alterações. Em 2018 foi publicada a CID-11, entrando em vigor somente em 2022 e trouxe uma nova nomenclatura, o autismo foi nomeado Transtorno do Espectro Autista (TEA), que faz parte da categoria que no DSM-5 é denominado transtornos do desenvolvimento. (SILVA, 2020). O Transtorno do Espectro do Autismo é identificado na CID-11, pelo código 6A02 em substituição ao F84.0, e as subdivisões passam a estar relacionadas com a presença ou não de Deficiência Intelectual e/ou comprometimento da linguagem funcional, devendo ser classificado pelo nível de gravidade, podendo ser leve, moderado, grave, profundo e provisório, e, caso exista o transtorno, deve ser utilizado a nomenclatura TEA e especificada com o código 6A02.0. Se comprovado que não há ocorrência de deficiência intelectual, é fundamental a especificação, para isto, deve ser utilizado o código 6A02.1 (WHO, 2022).

O TEA "[...] engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger" (APA, 2014, p. 53).

Ao longo de décadas as lutas sobre direitos da pessoa com deficiência vem ganhando espaço, e faz-se necessário destacar os marcos históricos e dispositivos legais que foram criados trazendo garantia de direitos para a pessoa com deficiência. A saber, a Declaração de Salamanca (1996), que versa sobre a obrigatoriedade das escolas de adaptarem-se as especificidades e necessidades dos/as alunos/as não fazendo diferenciação. A Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), que estabelece que o/a aluno/a com necessidades especiais tenha o direito de receber educação e preferencialmente na rede regular de ensino. A Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão de (2001) que garante o acesso igualitário em todos os espaços primordiais para a formação social do indivíduo. O Plano Nacional da Educação (PNE, 2011) que recomenda que a educação seja inclusiva, em diversos aspectos; disponham de infraestrutura adequada às necessidades dos educandos e profissionais da educação, capacitação de professores/as através de formações, recursos básicos e necessários para articulação de aulas entre outras especificações.

Para ter uma melhor definição do TEA, é importante a leitura do texto da Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Esta lei considera que a pessoa com TEA é considerada para todos os efeitos legais e direitos, uma pessoa com deficiência, de acordo com o artigo 1º, incisos I e II,

I – deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II – padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012, p.1).

A Lei 12.764 de 2012, mais conhecida como Lei de Berenice Piana, é específica para os alunos com autismo, esta lei visa à proteção dos alunos nas escolas regulares de ensino e possibilita legalmente a presença de um profissional de apoio especializado para o/a aluno/a, quando necessário. (BRASIL, 2012).

É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com transtorno do espectro autista à educação, em sistema educacional inclusivo garantido a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior. (BRASIL, 2012, p.1).

Segundo Bussade (2020), a lei referida anteriormente, se constitui como um marco histórico para a população autista no Brasil, pois possibilita a proteção e assegura os direitos da pessoa com TEA. Esta lei foi fruto de muitas lutas de uma mãe que passou por diversas dificuldades de acesso, respeito e inclusão junto ao seu filho com autismo. (BUSSADE, 2020). Após o grande empenho desta mãe, em 2012 teve o projeto de lei aprovado.

Somado a lei Berenice Piana, outro marco que surge para fortalecer a inclusão deste público foi a LBI (Lei Brasileira de Inclusão 13.146/2015). Esta lei consolida todas as leis existentes que respaldaram a inclusão das pessoas com deficiência e demonstra seu avanço nos princípios de cidadania. Para compreender melhor o que a lei apresenta sobre a educação;

Art.27- A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p.1).

Como podemos perceber, as leis de inclusão asseguram o atendimento inclusivo das pessoas com deficiência desde o início de sua vida escolar e se estende ao longo da vida em todos os níveis de ensino, garantindo a promoção de conquistas e favorecendo o exercício da autonomia do indivíduo.

O decreto de N° 7.611 de 2011 prevê que os/as alunos/as com autismo, com deficiência, altas habilidades/superdotação são considerados público-alvo da educação especial e, portanto, são amparados em direitos a receber um

Atendimento Educacional Especializado (AEE) para assim promover um ensino inclusivo e ampliar oportunidades (BRASIL, 2011).

Ademais, a Lei 13.977 de 2020, doravante Lei Romeu Mion, estabelece a emissão de uma Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA). Entendemos a partir desta revisão dos documentos legais as garantias de acesso e igualdade que a pessoa com autismo possui, no entanto, é sabido que falta mais aplicabilidade das mesmas, principalmente no quesito de dispor de mais profissionais especializados na educação inclusiva, recursos materiais em diversos segmentos, formação de professores que englobe componentes curriculares voltados para a educação integral do docente, ou seja, ainda há muito no que melhorar para que o mínimo do que idealizamos para a educação seja de fato efetivado. A seguir iremos abordar as práticas pedagógicas extremamente importantes quando pensamos em educação inclusiva.

2. CONHECENDO O QUE SÃO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

As práticas pedagógicas envolvem no seu sentido geral a intencionalidade do/a professor/a na ação de ensinar. (FRANCO, 2016). Com este entendimento, o referido autor, em sua pesquisa sobre a epistemologia do conceito de práticas pedagógicas, apresenta alguns conceitos sobre a docência, mais especificamente sobre a práxis, ou prática pedagógica.

Será prática pedagógica quando os objetivos e/ou encaminhamentos intencionais planejados pelo/a professor/a são concretizados. (FRANCO, 2016). Sabendo que nem sempre o objetivo desejado é atingido, mas é justamente por ser pautado na intencionalidade do que se almeja atingir, é que o docente tem a possibilidade de refletir criticamente sobre suas ações pedagógicas e construir práticas com a experiência.

Segundo Tardif (2002) quando a experiência na docência possibilita que o/a professor/a analise a própria prática este se coloca como agente transformador de sua prática, quando se visualiza seus acertos e falhas na docência é possível refletir criticamente e conseqüentemente evoluir. Para o autor mencionado acima, quando esta reflexão surge pautada pelo conhecimento científico o/a professor/a se torna agente emancipador de suas práticas. Tardif (2002) afirma:

Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relações com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. (TARDIF, 2002, p. 53)

A prática pedagógica compreende além da didática, uma estrutura muito maior, pois envolve não só técnicas aprendidas pelo/a professor/a vão muito além, estão relacionada às vivências deste/a professor/a ao longo da formação inicial, da dinâmica da escola que ele/a trabalha, dos cronogramas de horários e agendas, além de toda organização do trabalho docente, as relações e anseios do/a professor/a. Ou seja, além de todos os processos vivenciados ao longo da formação, as influências e impactos da sociedade, da cultura, se constituem estruturas complexas que influenciam diretamente nas práticas pedagógicas do/a

docente, o que traz ao entendimento de que a prática pedagógica está muito além de técnicas de didática. (FRANCO, 2016).

Segundo Nóvoa (1992, p.16) "A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente". Ou seja, é na formação docente que o/a professor/a desenvolve o senso de pensar criticamente e refletir sobre suas práticas pedagógicas. Esse é o papel de uma formação que se preocupa em formar docentes protagonistas e responsáveis por seus processos de desenvolvimento pessoal e profissional.

Neste mesma perspectiva, compreendemos que a prática pedagógica está relacionada às intencionalidades que o/a professor/a deseja atingir com determinadas escolhas educativas. A prática do/a docente/a pautada na etimologia da pedagogia se preocupa com a reflexão crítica das ações educativas, a fim de obter trocas com significado e relações entre os sujeitos. A prática profissional aparece como um produto da mobilização de saberes adaptados e transformados pelo e para o trabalho (TARDIF, 2002). Ou seja, as práticas do/a professor/a necessitam ser pensadas com uma finalidade e significado para a aprendizagem.

2.1 A Formação docente para educação inclusiva

Historicamente, o Brasil foi socialmente constituído por divisões de classes, o trabalho e a educação sempre estiveram em embate, e nunca se relacionavam. Dessa mesma forma, a educação de pessoas com deficiência por muitos anos mostrou-se ser excludente, sem importância, significado ou relevância social.

No que tange a inclusão de alunos/as que possuam necessidades de atendimento especializado é sempre um grande desafio para as políticas educacionais. No caso de alunos/as com diagnóstico de autismo, por apresentar algumas dificuldades, principalmente no quesito comunicação e interação, as barreiras e dificuldades no acolhimento são ainda maiores.

De acordo com Miranda (2019), a falta de formação que torne os futuros docentes e professores/as em exercício da docência capacitados para atender as demandas, necessidades e interesses é a maior problemática frente à importância de se ter uma educação mais inclusiva, para a autora mencionada anteriormente, esse problema só prolonga o alcance dos objetivos almejados para a inclusão. E ainda, de acordo com a pesquisa de Miranda (2019), falta muito para se construir uma educação efetivamente inclusiva, pois, além da grande falta de recursos não existe durante a formação inicial de professores/as, atividades específicas voltadas para uma formação completa e de qualidade para o futuro docente, pois a falta desse conhecimento é um dos fatores que impossibilitam o trabalho de inclusão escolar.

Para Mantoan (2006) é necessário que haja uma nova forma de educação para os/as professores/as voltada às necessidades reais e concretas para que o ensino nas escolas, com novos direcionamentos estejam alinhados aos verdadeiros desafios que a educação inclusiva precisa. Ainda, para a autora,

a escola para todos exige uma grande virada na formação inicial e continuada dos professores. É providencial que elas se centrem na discussão de problemas reais, concretos, relativos ao ensino ministrado nas escolas e nas possibilidades de seus alunos tirarem proveito dele. Essa é, verdadeiramente, uma grande mudança que a inclusão nos desafia a fazer e que felizmente já está acontecendo em algumas redes e escolas de ensino público e particular (MANTOAN, 2006, p.10).

A formação em licenciatura é o período em que estão sendo preparados/as os/as novos/as profissionais para o exercício docente, e como afirma Mantoan (2003), é necessário investir na formação de profissionais para estes/as estejam qualificados/as para a atuação da docência. Se no momento da graduação não são repassados e exigidos dos discentes cursar disciplinas essenciais para um preparo integral, haverá sempre uma lacuna que o afasta de exercer uma docência inclusiva, pois existirá sempre um vazio, ou um espaço a ser preenchida em sua forma de ensinar os/as estudantes com necessidades específicas.

Nesta mesma perspectiva, a formação docente precisa ir além da educação tradicional que ainda prevalece no ensino superior no Brasil. Ensinar de forma inclusiva requer romper com padrões e preconceitos, no entanto o tema inclusão ainda gera muita insegurança e medo nos/as professores/as com apenas a

formação inicial, por não ter cursado durante sua formação inicial disciplinas que os capacitassem para atender todos os públicos (MANTOAN, 2003). Essa carência na formação faz com que o/a professor/a tenha que recorrer a cursos de especializações ou ficar a mercê de formações, que pouco ocorrem, por se sentirem incapazes de suprir as demandas da educação inclusiva. (SCHIMIDT et al., 2016). O futuro docente precisa compreender o significado da inclusão na escola que, antes de tudo, significa acolher e aceitar de maneira natural as diferenças de seus/as alunos/as. Com isso não estamos negando a importância e necessidade da formação continuada e de especializações nas diferentes áreas, mas chamando atenção para as lacunas existentes nos cursos de graduação em licenciaturas.

Frente ao contexto atual, em que as discussões sobre inclusão escolar estão cada vez mais ganhando espaço na educação, é de fundamental importância que o/a docente/a em formação tenha conhecimentos sobre práticas pedagógicas para atuar no ambiente educacional e seja capaz de valorizar as diferenças humanas de cada educando, garantindo o acesso ao saber a todos, independente de suas particularidades.

A escolarização de pessoas com deficiência é o caminho para sua inclusão social. Independentemente da alternativa educacional, o espaço da escola representa possibilidades de experiência de pertencer, ser aceito e respeitado. Assim, quando se fala do preparo da escola inclusiva é importante destacar a relação entre alunos e professores, pois as marcas que deixam podem fazer grande diferença (SHIMONO, 2008, p.109).

Divulgada no Brasil em 1970, o termo “integração”, nascido, segundo Borges, Ornellas e Fernández (2012) na Dinamarca, posteriormente ganhando destaque em estudos feitos nos Estados Unidos, surgiu como uma das principais tendências que norteiam a prática educacional, antes focada apenas nos/as alunos/as com deficiência, esta corrente integracionista tinha como objetivo a defesa de estudantes com dificuldade e necessidades especiais.

Apesar de ser um marco inicial para garantia educacional da pessoa com deficiência, esta tendência apresenta diversos problemas, pois os princípios que constituem são de que o/as alunos/as com necessidades especiais têm o direito de frequentem à escola regular apenas quando este aluno/a acompanha o ritmo da turma, ou seja, esta inserção é em suma, parcial. A escola não busca se adaptar

para receber este/a aluno/a e trabalhar com suas potencialidades, mas sim, oportuniza apenas alguns estudantes que são considerados aptos para estar no ambiente escolar regular se este aluno/a acompanhar os/as demais ditos “normais” (OLIVEIRA; VIEIRA, 2018).

Nesse mesmo viés, para a UNESCO (2004, 2005), a educação deve ser igualitária e sem distinção, para isso, os currículos precisam ser modificados para que se adequem as necessidades dos/as estudantes. Ainda, segundo Souza, (2019):

O futuro professor deve adquirir conhecimentos básicos para compreender, conhecer, analisar, refletir acerca de como ele pode ensinar e como os alunos com autismo aprendem. Acreditamos que uma formação inicial sólida promoverá uma mudança no ensinar do professor e no aprender desse aluno (SOUSA, 2019, p.22).

Podemos observar na abordagem integracionista que apesar de possibilitar aos/as alunos/as com deficiência tenham acesso à educação, ainda é muito problemática, visto que pressupõe a formação de turmas especiais segregacionistas, pois fazer com que o/a aluno/a com necessidade de atenção especial se adeque ao sistema não se pode dizer que existe democratização no ensino e igualdade de direitos, e isso se deve a falta de preparo ainda muito presente nas escolas sem adequações políticas e curriculares que sejam capazes de suprir as demandas para atender a diversidade de públicos existentes na sociedade.

[...] Integração escolar, cuja metáfora é o sistema de cascata, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor. (MANTOAN, 1997, apud BORGES; ORNELLAS; FERNÁNDEZ, 2012, p.2).

A abordagem mais utilizada na atualidade, o termo inclusão, se diferencia em diversos aspectos da teoria integracionista, e quando comparadas ou postas como semelhantes gera diversas discórdias entre os profissionais da saúde e educação. Segundo Borges, Ornellas e Fernández (2012), o problema na abordagem integracionista é não compreender as diferenças que são comuns nos seres humanos, e colocar a pessoa com deficiência como a única “diferente”.

Pensar em inclusão envolve diversas formas de ver e compreender o mundo real, entender as diferenças humanas e mudar suas atitudes. Para atender e abraçar toda e qualquer diferença é necessário ressignificar além das estruturas físicas, as atitudes individuais e coletivas enquanto professor/a (MANTOAN, 2003). A educação inclusiva tem como objetivo abraçar e adaptar o mundo se for preciso para atender a todos/as, independente de ser uma pessoa com deficiência ou não. A escola inclusiva busca se adaptar ao/a aluno/a, as suas demandas e necessidades respeitando sua singularidade (FILHO; CUNHA, 2010).

Conforme Ornellas e Fernández (2012), a proposta de uma educação inclusiva deu início nos Estados Unidos por volta de 1975, e no Brasil em 1990, surgindo como oposição às políticas integracionistas. As políticas de inclusão buscam atender todos/as os/as alunos/as no ensino regular, seja escola pública ou privada. O que muitas vezes se torna desafiador, pois as demandas dos/as estudantes são gigantes no sistema educacional, por esta razão os professores/as sentem-se despreparados para este modelo de educação, principalmente no quesito planejamento e práticas pedagógicas que supram as necessidades de atendimento a públicos tão diversificados.

Segundo Mantoan (2003), a inclusão precisa estar relacionada à construção do ambiente, é preciso que o/a estudante esteja inserido/a e participe efetivamente das aulas, e as práticas devem atingir a todos/as. Para a autora, integrar (matricular) um/a aluno/a com deficiência não quer dizer que ele/a de fato será incluído/a, pois a integração é divergente em diversos aspectos relacionados a uma verdadeira inclusão do aluno/a.

Uma parcela significativa de professores ainda sentem dificuldades em atender o/a aluno/a com deficiência ou que tenha alguma dificuldade de aprendizagem. E para que estes/as profissionais estejam preparados/as para o ambiente inclusivo, é necessário que ocorram mudanças no ensino tradicional, com formação inicial de professores/as mais completas, pois é preciso que esse sistema tradicional dialogue com os novos conceitos de inclusão presentes na atualidade (MANTOAN, 2015). Além da formação inicial, a continuada é fundamental nesse processo. Cabendo ao/a docente estar atento/a às suas necessidades

particularidades de práticas mais efetivas para que possa contribuir de forma significativa com as necessidades coletivas no ambiente educacional.

Neste sentido, os cursos de Licenciaturas no Brasil apresentam limitações relacionadas à formação inicial de seus discentes por em sua maioria, não fornecer subsídios para que estes/as estudantes tenham um maior acesso às perspectivas de educação inclusiva para melhor atender nas salas aulas do ensino regular alunos/as na educação da educação especial ou com transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades.

Além da falta de disciplinas voltadas para a educação inclusiva, conforme já discutido aqui, a ausência de estágio obrigatório voltado para o aprofundamento e aperfeiçoamento sobre o tema da educação inclusiva e especial. Havendo estas disciplinas ou práticas as universidades formariam professores/as mais completos/as e capacitados/as para atender a diversidade de públicos (FONTANA, 2017), pois quando os/as discentes tiverem a oportunidade de estar em sala de aula lecionando, este/esta se sinta capacitado, munido de estratégias práticas e metodologias que favoreçam que todos/as os/as alunos/as tenham acesso ao currículo. (GIROTO; POKER; MILANEZ, 2012). Neste viés, é preciso que o/a docente esteja ciente dos processos e adaptações que sempre são necessárias na perspectiva da educação inclusiva.

Neste entendimento, Fontana (2017) discorre que é necessário que o discente em formação inicial voltada para a docência necessita ser apresentado e inserido em diversas realidades e vivenciar experiências com diversos públicos ao longo da jornada acadêmica. Para o autor, é fundamental que ocorra uma ampliação nas práticas do estágio na escola regular. É importante que o/a discente seja exposto ao contato com alunos/as com deficiência, com TEA, TDAH e outros estudantes com tantos outros diagnósticos presentes na escola, para que ao final da formação ele esteja apto para desenvolver uma docência inclusiva.

2.2 O aluno autista na adolescência

A adolescência é uma fase em que o jovem está em transição para a vida adulta e neste período ocorrem diversas transformações corporais, comportamentais e psicológicas. A falta de interesse voltada para brinquedos antes essenciais para seu desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo já não fazem mais sentido, e perdem a atenção e interesse pelos mesmos (EISENSTEIN, 2005; ROEHRS; MAFTUM; ZAGONEL, 2010). As características da adolescência, no aluno autista, se apresentam de maneiras mais complexas.

O amadurecimento do adolescente com TEA é divergente de outros/as adolescentes, haja vista as dificuldades com o desenvolvimento da linguagem. Na adolescência pode apresentar dificuldade de administrar os sentimentos aflorados também por questões hormonais, raiva, tristeza são mais difíceis de filtrar, ocasionando muitas vezes intolerância, e desencadeando momentos de fúria e agressividade, interferindo conseqüentemente nas relações sociais, principalmente no ambiente escolar, onde este/a estudante é desafiado a todo instante a desenvolver diversas habilidades.

Para Rapin e Tuchman (2009, p. 29) os/as adolescentes com autismo “podem apresentar inadequações permanentes no campo da conversação, [...] na compreensão de sutilezas da linguagem, como piadas ou sarcasmo, na interpretação da linguagem corporal, na entonação e na expressão facial”. Nesta perspectiva, é primordial que o ambiente escolar esteja preparado para suprir as demandas do/a estudante autista que possivelmente viverá episódios de desregulação que precisará ser mediado por um/a profissional que conheça as expressões do autismo na adolescência e o trate de forma mais humanizada e afetiva.

[...] Pessoas diagnosticadas com autismo, crianças e adultos, não são mais agressivas do que pessoas de desenvolvimento típico. Porém, em algumas ocasiões, tal como todos nós, crianças e adultos diagnosticados com autismo também ficam frustradas e podem exibir comportamentos agressivos. Além disso, por conta de dificuldades de comunicação, pessoas com o diagnóstico de autismo podem usar do comportamento agressivo como uma forma de expressar suas necessidades, preferências e vontades, ou seja, se comunicar (BRUNI et al., 2013, p. 53-54).

A agressividade não é comum no autismo. Reações agressivas, segundo Bruni (2013) são resultados de algum fator externo que desregula as pessoas com

autismo, ocasionando uma frustração, que posteriormente desencadeia comportamentos agressivos. Vale salientar que cada nível de autismo apresenta comportamentos diferentes, e não se pode generalizar, cada pessoa autista tem sua singularidade.

No que tange a educação escolar na adolescência, idade entre 11 e 16 anos, o aluno já está inserido no ambiente educacional, e é esperado que os adolescentes já tenham experiências educacionais e um bom desenvolvimento intelectual, contudo, no que tange a educação do adolescente com TEA, a falta de preparo para educação inclusiva ainda é gigantesca, mesmo os sistemas de ensino recebendo orientação para estas ações.

A falta de preparo do corpo docente é em suma, consequência da falta de estudos e pesquisas sobre como desenvolver práticas educativas com o alunado com TEA (FAVORETTO; LAMÔNICO; 2014, SANT´ANNA, 2016). A escassez de estudos, trabalhos acadêmicos, e pesquisas científicas sobre adolescentes com TEA, é muito evidente quando pesquisamos estudos acadêmicos sobre o autismo. Segundo Brito (2019), nos anos posteriores a Lei 12.764/12 (BRASIL, 2012), os estudos sobre o autismo são praticamente todos centrados na educação infantil, ou somente nos anos iniciais do ensino fundamental, pouco é encontrado em publicações científicas focadas nos/as alunos/as adolescentes nos anos finais do ensino Fundamental e Médio.

A falta de pesquisas centradas nesta área, do ensino do/a aluno/a na adolescência, só contribui para crescer ainda mais a insegurança e o medo dos professores/as de como agir diante da necessidade de planejar metodologias para atender este público.

Os estudos voltados para a adolescência ainda são incipientes, e deixam uma lacuna muito grande no ensino inclusivo brasileiro, pois, como estes/as jovens irão se desenvolver plenamente, respeitando sua singularidade e futuramente estarem inseridos no ambiente de trabalho se não houver investimento de políticas públicas para pesquisas voltadas para este público.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta seção é dedicada à apresentação do processo metodológico para a realização do presente estudo, desde a coleta de dados até a análise dos resultados. Definir qual abordagem metodológica que mais se adequa aos objetivos do trabalho a ser realizado é considerado uma parte fundamental de uma pesquisa científica.

Para tanto, o estudo que ora se apresenta foi desenvolvido a partir do método de pesquisa bibliográfica, que se busca o conhecimento em diversos formatos de pesquisa, como livros, artigo, revistas, e outros. A pesquisa bibliográfica, conforme Amaral (2007),

[...] é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa (AMARAL, 2007, p. 1).

Destarte, a pesquisa bibliográfica é um formato de investigação que nos permite conhecer melhor o fenômeno selecionado para o estudo. Além disso, é importante identificar os/as autores/as consagrados no campo do tema da pesquisa para fundamentar suas argumentações, hipóteses e a organização do trabalho.

Desse modo, o presente trabalho trata-se de uma revisão da literatura, realizada por meio de pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, com foco em analisar a importância de se ter uma formação docente adequada que vise uma formação integral do/a professor/a, para que estes/as estejam preparados para lidar com turmas heterogêneas no ensino regular, podendo, assim, desenvolver práticas educativas efetivas frente à necessidade e demandas dos/as estudantes que apresentem alguma deficiência física ou Transtornos Globais do Desenvolvimento, como o autismo.

Bastos e Keller (1995, p.53) definem: “A pesquisa científica é uma investigação metódica acerca de um determinado assunto com o objetivo de esclarecer aspectos em estudo”. Para Gil (2002, p.17), “a pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou

então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não pode ser adequadamente relacionada ao problema”.

Para o desenvolvimento do presente estudo, realizamos uma revisão sistemática da literatura, que segundo Galvão e Ricarte (2020),

a revisão sistemática [...]é uma modalidade de pesquisa, que segue protocolos específicos, e que busca entender e dar alguma logicidade a um grande corpus documental, especialmente, verificando o que funciona e o que não funciona num dado contexto. Está focada no seu caráter de reprodutibilidade por outros pesquisadores, apresentando de forma explícita as bases de dados bibliográficos que foram consultadas, as estratégias de busca empregadas em cada base, o processo de seleção dos artigos científicos, os critérios de inclusão e exclusão dos artigos e o processo de análise de cada artigo. (GALVÃO; RICARTE, 2020, p. 58)

Utilizamos a Base de dados Google acadêmico para a pesquisa, objetivando encontrar trabalhos sobre o tema de estudo, para então compreender as principais contribuições e discussões das produções científicas acerca dos estudos sobre autismo. A escolha foi focar nos estudos compreendidos nos últimos quatro anos, compreendendo o período de 2019 ao início de 2023, por se tratar dos estudos mais atuais.

Com a definição do período de busca, os descritores utilizados foram combinados de modos variados buscando obter o maior número de estudos referentes à temática em questão, utilizamos os descritores na ordem mencionada a seguir: Práticas pedagógicas, Inclusão escolar, autismo. Formação Docente, práticas pedagógicas, autismo. Formação docente, autismo no ensino médio, práticas pedagógicas. Analisamos sistematicamente os resultados das buscas e selecionamos com base no título, cento e oitenta e seis (186) trabalhos em que a temática mais se aproximou do objetivo desta pesquisa. Para a análise dos resultados utilizamos a análise temática, que segundo Bardin (1979) tem o tema como conceito principal do estudo (BARDIN,1979 apud MINAYO,2008). Segundo Minayo (2016), é necessário seguir algumas etapas para a análise temática: uma pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados/inferência/interpretação.

Após fazer uma revisão dos temas das (186) pesquisas selecionadas, com a leitura do título da pesquisa e uma revisão minuciosa das palavras-chaves foram descartados cento e trinta e oito (138) trabalhos por não se enquadrarem nos objetivos desta monografia, restando apenas quarenta e oito (48), dos quais foram realizadas leituras exploratórias dos resumos e descartados os que não se adequaram a temática deste trabalho. Após a leitura dos resumos eliminamos trinta e oito (38) por não conter informações suficientes sobre o tema, assim, selecionamos dez (10) pesquisas, que estão diretamente relacionadas com o objetivo do presente estudo, a formação docente e as práticas pedagógicas para atuar com autistas nos anos finais do ensino Fundamental e Médio, bem como as dificuldades enfrentadas pelos docentes nas escolas.

Após a leitura dos dez (10) artigos, elaboramos dois (2) quadros para apresentar de modo sistematizado a quantidade de trabalhos encontrados a partir dos descritores elencados anteriormente. No quadro um (1), foram apresentados quatro (4) pesquisas relacionadas à formação docente para educação inclusiva de alunos autistas. No quadro dois (2) apresentamos seis (6) artigos sobre as práticas pedagógicas que estão sendo discutidas e aplicadas nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio para o aluno com TEA no ensino regular. Após a análise dos trabalhos elencados nos quadros (1) e (2), discutimos os desafios e dificuldades em sala de aula.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na busca de atender o objetivo deste estudo sobre “Formação docente e práticas pedagógicas para o aluno autista”, apresentaremos as reflexões construídas a partir do levantamento dos dados efetuados, que se encontram apresentados em forma de quadros com algumas das informações coletadas sobre a formação docente na perspectiva da inclusão do aluno autista, bem como as práticas pedagógicas nos anos finais do ensino Fundamental e Médio abordadas nas literaturas atuais sobre o tema, e ainda, observamos que os estudos apresentam algumas dificuldades enfrentadas pelos/as professores/as no que tange à formação dos/as estudantes.

4.1 Formação docente para educação inclusiva de estudantes com espectro autista

A inclusão escolar de alunos/as com Transtorno do Espectro Autista implica em desafios e possibilidades, em particular, no que tange a formação docente. A partir do levantamento de dados referentes à formação de professores/as, nos resultados desta sessão destacaremos as pesquisas que mais se aproximaram do objetivo deste trabalho. Silva e Carvalho (2017) mencionam que o/a professor/a é o/a agente mais importante e responsável por tornar a educação inclusiva uma realidade. Sendo assim, é essencial que a formação docente esteja pautada nos princípios que norteiam a educação inclusiva que é fornecer educação para todos, sem distinção (UNESCO, 1994).

No Quadro 1, apresentamos quatro (4) pesquisas sobre a Formação docente na perspectiva inclusiva de alunos/as autistas. Na sequência discutimos fundamentado em autores que abordam a temática desta pesquisa, a saber: Schmidt et al (2016), Silva e Carvalho (2017) e Nunes (2011).

Quadro 1 – Levantamento sobre Formação docente para educação Inclusiva do aluno com autismo.

Ano	Título	Autor	Objetivo	Instituição
2020	Perspectivas da educação inclusiva dos alunos com TEA nas políticas de formação de professores	Silvana Sewald Ângela Maria Silveira Portelinha Margarette Matesco Rocha	Analisar a relação entre a formação de professores e a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) destinado aos alunos com TEA dos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas municipais de Francisco Beltrão - PR.	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – (UNIOESTE)
2021	Inclusão do sujeito com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio a partir das perspectivas das docentes: um estudo de caso	Michell Pedruzzi Mendes Araújo Camila Reis dos Santos Sabrina da Silva Machado Trento	Discutir a inclusão de um sujeito com autismo no Município da Serra, no Segmento Ensino Médio	Encontrografia; Educação Como Processo de Resistência
2022	Formação inicial do pedagogo para atuar com alunos com Transtorno do Espectro Autista na escola regular: Uma análise do Currículo de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará	Letícia Moreira Duarte	Identificar e compreender o funcionamento das atividades curriculares e extracurriculares que compõem o curso de Pedagogia da UFC referente aos conhecimentos sobre o Transtorno do Espectro Autista	Universidade Federal do Ceará
2022	Formação docente para inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio Integrado	Marli de Figueiredo Bezerra Rodrigo Palucci Pantoni	Para tanto, investigou-se quais as percepções dos docentes do IFSP sobre o processo de inclusão de estudantes com TEA na EPT e quais as estratégias adotadas por esses profissionais no processo de ensino-aprendizagem.	Instituto Federal do Amazonas

Fonte: Produzido pela autora, 2023

Sewald; Portelinha e Rocha (2020), com a pesquisa *Perspectivas da educação inclusiva dos alunos com TEA nas políticas de formação de professores*, discorrem em seu trabalho sobre as políticas públicas em torno da inclusão do/a aluno/a com autismo, mais especificamente abordam sobre a relação entre a formação de professores/as e a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) destinado aos/as alunos/as com TEA dos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas municipais de Francisco Beltrão - PR. Neste estudo, as autoras destacam a questão da formação de

professores/as para trabalhar com estudantes que possuem diferentes deficiências em sala de aula e amparam numa abordagem crítico-dialética relacionando os aspectos históricos e políticos da formação de professores/as.

Para fundamentar seus argumentos, Sewald, Portelinha e Rocha (2020) destacam alguns marcos históricos referentes às lutas pela inclusão no Brasil. A saber, a Declaração Mundial de Educação para Todos que ocorreu em 1990 na Tailândia, a Declaração de Salamanca, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) LDBEN, dada pela Lei nº 12.796 de 2013, ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior.

As autoras apresentaram as principais legislações sobre a educação inclusiva no Paraná, no ensino regular e na formação de professores/as. Enfatizando em suas reflexões que o Estado optou por seguir uma perspectiva inclusiva da educação, no entanto indicam que as práticas da inclusão ainda se encontram diluídas e está distante do ideal. Pois segundo as autoras, há falta de especificidades relacionadas aos aspectos inclusivos do/a aluno/a com Espectro do Autismo, ainda reiteram que não basta existir indicativos de educação inclusiva, é necessário efetivar e suprir com todas as demandas que a educação inclusiva requer. Inclusive no que tange a formação de professores/as.

Schmidt et al. (2016), Silva e Carvalho (2017), citam em suas pesquisas que a falta de preparação na formação inicial dos/as professores/as é o maior obstáculo para a educação inclusiva. Neste sentido, as autoras Sewald, Portelinha e Rocha (2020) confirmaram o que foi dito anteriormente pelos/as autores/as citados no início deste parágrafo, que se não houver de fato uma efetivação destas políticas, principalmente no que tange a formação de professores/as, dificilmente existirá uma educação inclusiva para todos/as.

Araújo, Santos e Trento (2021), com a pesquisa *Inclusão do sujeito com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio a partir das perspectivas das docentes: um estudo de caso*, com caráter qualitativo, discorrem sobre um sujeito com TEA no Ensino Médio, onde buscou-se através das perspectivas dos/as professores/as que lidam diariamente com o estudante identificar os aspectos inclusivos para o aluno. Os autores buscaram com esta pesquisa discutir o ensino

inclusivo no município da Serra - ES, e ainda discutiram sobre a necessidade de formação de professores/as numa perspectiva inclusiva.

O estudo de Araújo, Santos e Trento (2021), foi baseado numa investigação escolar, com objetivo de compreender as vivências dos/as professores/as e as práticas educativas no processo de inclusão do aluno autista, sendo este um adolescente de 16 anos, no Ensino Médio. Os autores desenvolveram uma entrevista semiestruturada com os docentes que tinham um contato de perto com o aluno, sendo (1) professor de Física e (1) de Matemática. Segundo dos autores citados anteriormente neste parágrafo, existe um despreparo muito grande por parte dos docentes entrevistados em lidar com questões do TEA, e o principal motivador, é falta de informações relacionadas à educação inclusiva na formação docente, sendo constatado pelas autoras, que a realidade escolar não está de acordo com o que preconiza a legislação nacional a cerca da educação inclusiva.

Na fala dos/as professores/as de Física e de Matemática, o aluno tem uma boa socialização com os colegas e com funcionários da escola, mas possui dificuldades em compreender os conteúdos nas disciplinas. Na fala do professor de Física, o aluno necessita de um “cuidador” diariamente para mediar nas tarefas. Pois apesar de na escola ter um profissional especializado, este não age de forma colaborativa com os professores.

Neste sentido, percebemos duas problemáticas, a falta de preparo do professor em lidar com as demandas do aluno e querer atribuir à responsabilidade a outros. E ainda, a falta de apoio do profissional especializado, de não contribuir junto ao professor. Ou seja, o problema não recai apenas sobre o professor por não ter uma formação adequada, as instituições públicas ou privadas precisam cumprir seu papel junto ao/a docente/a e suprir as necessidades educacionais do/a educando/a, seja com apoio, material pedagógico, fornecendo o Plano Educacional Especializado, cobrando o apoio e a presença das famílias e fornecendo formação continuada para os docentes.

O que é possível constatar em estudos anteriores sobre esta mesma temática. Nunes (2011), afirma que os/as professores/as em exercício, no sistema educacional brasileiro, ainda demonstram muita insegurança quando são desafiados a ter em sala de aula um/a aluno/a que necessite de um atendimento individualizado

e de uma metodologia específica para seu desenvolvimento. Nesta mesma perspectiva, Schmidt et al. (2016), ao analisar as pesquisas publicadas sobre o tema do autismo nos últimos anos, salientou sobre um sentimento comum de angústia entre professores/as por se considerarem despreparados/as frente a atuação com alunos/as com diagnóstico do TEA.

No estudo de Duarte (2022), com o tema *Formação inicial do pedagogo para atuar com alunos com Transtorno do Espectro Autista na escola regular: Uma análise do Currículo de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará*, a autora problematiza sobre a necessidade de formação inicial de professores/as, especialmente dos cursos de Licenciaturas e Pedagogia, de promover em sua organização curricular, disciplinas voltadas para a diversidade que requer a educação inclusiva, mais especificamente, sobre o TEA.

Segundo Duarte (2022, p.40), “a formação inicial dos educadores deve lhes proporcionar competência necessária para um redimensionamento da prática docente, fazendo desta uma prática inclusiva e coerente com os desafios escolares.” Visto que, o/a aluno/a com TEA apresenta déficits nas interações sociais, interesses restritos e particularidades que necessitam de um reconhecimento do/a professor/a para que haja a devida inclusão dos/s estudantes, com práticas pedagógicas focadas em sua individualidade, é que a autora traz esses questionamentos em torno dos cursos de formação docente.

Para a autora, o/a professor/a é o responsável pelo processo de inclusão na sala de aula, com isso, é fundamental compreender que todos os/as estudantes têm a sua forma de aprender e todos são capazes. É fundamental que o/a docente leve em consideração a habilidade individual dos/as educandos/as, e para o/a aluno/a com TEA é primordial que o/a professor/a disponha de conhecimentos para produzir recursos pedagógicos e adaptações curriculares com o objetivo de incluir. Nesta perspectiva, se faz necessário que os cursos de formação de professores/a disponham destes saberes para compartilhar com os/as discentes e futuros professores/as.

Quando se trata de estudantes com deficiências e transtornos, não existe receita pronta, não se pode seguir apenas o que está em um manual abordando sinais e sintomas, é preciso ir além, é preciso ouvir o/a estudante, conhecê-lo/a,

saber como eles/as aprendem, com quem se relacionam, o que gostam de fazer, como se sentem melhor. O/a professor/a também precisa olhar para si, refletir sobre sua forma de compreensão sobre aprendizagem, sua didática, a metodologia usada, precisa pensar formas diversas de ensinar o mesmo conteúdo ao/a estudante, precisa olhar para seus processos subjetivos e atentar para até onde seus limites de atuação com estudantes com deficiência podem atrapalhar na sua prática.

Muitos estudos conforme os localizados na revisão de literatura realizada, abordam a importância do conhecimento dos/as docentes sobre o TEA, esse de fato é fundamental, mas não podemos parar aí. O/a docente é um ser humano e como qualquer um/a têm limites, têm dificuldades que precisam ser refletidas e consideradas na organização de sua prática pedagógica. Qual a implicação do/a docente na busca de uma escola inclusiva? Como trabalhar em prol da equidade e não somente da igualdade? São questões que precisam ser incluídas nas práticas pedagógicas? Como ouvir os/as estudantes? Como conhecê-los/as?

No estudo de Schmidt et al. (2016), é possível constatar o que disse Duarte (2022), para os autores poucos/as professores/as conseguem realizar adaptações em suas práticas docentes, muitas vezes impossibilitando a participação efetiva do/a educando/a em sala de aula. Segundo os autores, um fator principal que desencadeia no/a professor/a essa dificuldade é o medo do novo. E muitas vezes por não ter tido um espaço em sua formação para essa discussão, mas continuar sem ter na escola onde atua.

Segundo a autora (Duarte, 2022) “o Projeto Político do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (FACED), prevê a disciplina Educação Especial obrigatória no 4º semestre do curso, com 64h/a. Ela está inserida no Núcleo de Estudos Básicos. Sua ementa prevê o seguinte estudo” (DUARTE, 2020, p. 33).

A educação especial no contexto da sociedade e da escola pública brasileira; políticas e desafios atuais; o atendimento educacional especializado como serviço de apoio à inclusão escolar do aluno público da educação especial, princípios e metodologia do atendimento educacional especializado, a tecnologia assistiva na sala de recurso multifuncional. (FACED, 2014, p. 33).

Para Duarte (2022, p. 33), “É possível perceber que ela abrange a educação especial no contexto da sociedade e da escola pública”. O tema do autismo não fica explícito na grade curricular do curso de pedagogia, no entanto, ao longo do curso questões sobre esta temática surgem nas disciplinas. Sobretudo nos cursos extracurriculares e grupos de estudos. O que para Duarte (2022) não é considerado satisfatório, posto que, muitos/as estudantes trabalhadores/as não dispõem de tempo para participar de eventos ou formações fora do horário de aula.

Diante do exposto, é fundamental que aconteçam discussões e estudos sobre educação inclusiva, de modo geral e autismo, de modo particular. De acordo com a Lei nº 12.764/12 (BRASIL, 2012), o/a aluno/a autista têm os direitos assegurados às pessoas com deficiência, dentre esses, o direito ao acesso à educação na rede regular de ensino. Neste mesmo viés, a Lei 13146/2015 discorre no seu Art. 28 para adoções de práticas inclusivas nos currículos dos cursos de formação de professores/as para o atendimento especializado.

Bezerra e Pantoni (2022) abordam a temática *Formação docente para inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio Integrado*. Os autores promoveram uma formação continuada utilizando a técnica de análise de conteúdo com o uso de vídeos sobre o tema do autismo. Participaram da pesquisa, docentes que atuam junto aos/as alunos/as com TEA nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, ofertados pelo IFSP e os membros do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Após a formação com o uso dos recursos multimodais em formato de vídeos, alguns questionamentos foram feitos aos/as docentes, dentre elas, perguntas referentes aos seus saberes sobre o autismo e quais as contribuições dos materiais da formação para sua formação quanto professor do ensino regular. E posteriormente foi feita uma roda de conversa para socializar sobre os resultados obtidos através do produto da formação.

Ao longo da socialização com os/as docentes, foi possível constatar que existe uma grande necessidade de se ater as individualidades do/a educando/a, na fala dos/as professores/as nota-se a dificuldade de proporcionar espaços de aprendizagem que sejam significativos para os/as alunos/as. Estas observações se relacionam com o que disse Bezerra e Pantoni, (2022), acerca da inclusão de

alunos/as com TEA, que segundo os autores se convertem em grande desafio para atuação dos/as professores/as, pois requer compreender as diferenças humanas e como ocorrem à aprendizagem para adaptar suas práticas educativas partindo da singularidade de cada educado presente na escola.

Nesse mesmo viés, o/a professor/a torna-se responsável pela aprendizagem do/a estudante. É por meio da mediação e comunicação, e relações sociais que ocorre a internalização do conhecimento que é historicamente construído, gerando o desenvolvimento da aprendizagem (VYGOTSKY, 2008). Assim, os conceitos de Zonas de Desenvolvimento de Vygotsky (2008) podem auxiliar o/a professor/a na compreensão de como a aprendizagem do/a estudante acontece e como ocorre o processo de desenvolvimento no sujeito.

As aprendizagens são constituídas da seguinte maneira: aquilo que o sujeito consegue realizar sozinho está dentro da Zona de Desenvolvimento Real, são conhecimentos já internalizados. O conhecimento que pode ser apreendido com o auxílio ou mediação de outra pessoa está dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, é um conhecimento que está sendo construído. Já a Zona de Desenvolvimento Potencial é o conhecimento que o sujeito não aprendeu, mesmo com mediação, mas que pode vir a aprender no futuro (VYGOTSKY, 2008).

Os resultados do estudo citado anteriormente permitiram o/a pesquisador/a Bezerra e Pantoni (2022) constatar a importância da formação continuada como um elemento fundamental para a prática docente inclusiva, para o/a autor/a, a formação continuada é indissociável à prática da inclusão. Percebemos que além da falta de ofertas de formação continuada nas escolas, mesmo diante do aumento de matrículas de alunos com autismo, conforme o Censo Escolar da Educação Básica (2021), as políticas públicas de inclusão não são efetivas, isso constitui uma grande problemática no sistema educacional.

Segundo Bezerra e Pantoni (2022), os/as alunos/as necessitam se desenvolver social, cultural e profissional, para que isso aconteça, é preciso que as escolas desenvolvam condições de permanência para todos/as estudantes, mais especificamente para o aluno com autismo, foco desta pesquisa. Essas ações devem envolver todo o corpo docente, comunidade escolar e de modo especial, a participação ativa da família. A educação do/a aluno/a com autismo precisa passar

pela educação básica e chegar às Universidades para que estes sejam integralmente formados e incluídos/inseridos no mercado de trabalho. Uma formação inclusiva perpassa os muros das escolas, ela abre as portas para a cultura e relações sociais, “a inclusão um elemento importante para emancipação humana destes indivíduos” (BEZERRA;PANTONI, 2022).

4.2 Práticas pedagógicas para o aluno autista nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio

A literatura traz diversos estudos relacionados especificamente à inclusão escolar da criança com TEA. Contudo, pouco é encontrado nas pesquisas trabalhos que abordem temas educacionais como práticas pedagógicas relacionadas aos/as alunos/as nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio com TEA. Sendo, portanto, ao longo desta pesquisa, constatado que existe uma carência de produções acadêmicas voltadas às práticas pedagógicas para o público alvo da educação especial, e mais especificamente para o/a estudante com autismo nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

No quadro 2, apresentamos seis (6) pesquisas que abordam a temática de práticas pedagógicas nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. Destacamos para fins didáticos: o ano, os autores, o título do trabalho, o objetivo e o Banco de Dados. Nas linhas seguintes, discutimos os resultados que foram o foco desta pesquisa.

Quadro 2 – Levantamento sobre práticas pedagógicas nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio para o aluno autista

Ano	Título	Autor	Objetivo	Instituição	Práticas Pedagógicas
2020	Práticas lúdicas no ensino da matemática para alunos com transtorno no espectro do autismo no Ensino Fundamental	André Luiz Noronha Ferreira	Analisar como as práticas lúdicas podem contribuir com o ensino da Matemática para alunos com Transtorno do Espectro Autista do 6º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental.	Universidade Federal do Pará- Campus Universitário de Castanhal	Ludicidade: com jogos memória e raciocínio.

2022	Ensino de Biologia para alunos com Transtorno do Espectro Autista no primeiro ano do Ensino Médio.	Sabrina Aparecida Hudzinski	Compreender o processo de inclusão de alunos autistas nas aulas de Biologia e de que forma ocorre seu desenvolvimento no processo de Inclusão durante o ensino médio do Estado de Santa Catarina	Universidade Federal de Santa Catarina	Bingo celular, para o ensino de Biomas brasileiros, um jogo interativo, Música: paródia e ao som de violão, Tecnologia: uso do aplicativo "LeafSnap", relacionando imagens e textos.
2022	Reflexões sobre uma formação de professores com uma perspectiva inclusiva	Ana Lúcia Manrique Elton de Andrade Viana	Apresentar o Desenvolvimento de um trabalho didático mais inclusivo no ensino de Matemática	Com a Palavra o Professor, Vitória da Conquista (BA)	Uso de aplicativos para ensinar igualdade, equivalência, expressões algébricas, polinômios: Aplicativos Relógios, Aplicativos Contagem e Aplicativos correspondent es.
2022	Na Trilha do Saber: Jogo adaptado como alternativa para o Ensino de Física a alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio	Lerika do Amaral Poll, Rubens Silva , Carlos Alberto Brito da Silva Júnior	Facilitar o processo de aprendizagem e ensino de física a alunos com TEA	Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (MNPEF), Universidade Federal do Pará (UFPA)	O jogo "Na Trilha do Saber" envolve a ludicidade: Jogo de Cartas com conceitos de Física.
2022	Estudo de caso: Aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autistas na disciplina de química do Ensino Médio integrado	Ytallo da Costa Sousa	Analisar a experiência do professor em turmas com alunos autistas, identificando as dificuldades destes, na disciplina de Química no Ensino Médio integrado.	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia- (IFPI) Campus Parnaíba	Uso da ludicidade com jogos e brincadeiras, desenhos, imagens e cores.
	Transtorno do Espectro Autista: contribuições do ensino	Janaina Gonçalves de Souza Alves	Objetiva-se identificar características do Transtorno do Espectro Autista que	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"	Produto Educacional, denominado (InterpreTEA) é uma

2022	estruturado para interpretação de texto no Ensino Fundamental II		possam interferir nas atividades de interpretação de texto e desenvolver um produto educacional que facilite a compreensão e a interpretação dos textos por parte desses alunos	Programa de PósGraduação em docência para a educação básica	prancha digital e uma prancha física que contribui para o/a aluno/a desenvolver a habilidade da interpretação de texto.
------	--	--	---	---	---

Fonte: Produzido pela autora, 2023

Na pesquisa de Ferreira (2020), sobre *Práticas lúdicas no ensino da matemática para alunos com transtorno no espectro do autismo no Ensino Fundamental*, objetivou-se analisar como as práticas lúdicas podem contribuir com o ensino da Matemática para alunos/as com Transtorno do Espectro Autista do 6º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental. Segundo o autor, práticas pedagógicas lúdicas contribuem de forma eficaz no desenvolvimento do/a aluno/a com TEA, pois colabora para o desenvolvimento das áreas do cognitivo, motor, emocional, social, socioeducacional, entre outras. Esta perspectiva dialoga com o que foi dito anteriormente por Vygotsky (1999) sobre a importância da ludicidade no desenvolvimento da aprendizagem do sujeito.

A partir de uma pesquisa de campo a autora Ferreira (2020) aplicou um questionário com docentes de duas escolas, buscou-se identificar as práticas mais utilizadas pelos/as professores/as. Constatando que a ludicidade é uma das maiores contribuições nas práticas docentes das/as professoras/as. A autora identificou práticas como: os jogos memória e raciocínio, pois despertam muito o interesse dos alunos. Ademais, adotam um posicionamento baseado na afetividade para com os/as alunos/as, visando ganhar sua confiança e ajudar no desenvolvimento da socialização.

Neste mesmo viés, compreendemos que as práticas pedagógicas com uso de jogos, desenhos, o uso de aparelhos tecnológicos, elementos multimodais como: celulares, computadores se tornaram auxiliares no processo de desenvolvimento do/a aluno/a na educação, pois estas práticas em uso na escola além de ampliar as experiências dos alunos ainda auxiliam no desenvolvimento das funções

psicológicas superiores como: o raciocínio, a linguagem e o pensamento (VYGOTSKY, 1999).

Nesta sentindo, Cunha (2010) discorre sobre a importância do vínculo afetivo entre professor-aluno, para o autor, o docente precisa conhecer o/a aluno/a, seus interesses, e suas dimensões afetivas. Para que isso ocorra, é necessário que aconteça a comunicação. Ainda, ele considera que o caminho mais eficiente a se percorrer com uma pessoa autista é através da afetividade. E para o autor, é uma excelente estratégia para que o professor utilize em suas práticas para que o/a estudante interaja pedagogicamente.

Na pesquisa de Hudzinski (2022), sobre o *Ensino de Biologia para alunos com Transtorno do Espectro Autista no primeiro ano do Ensino Médio*, a autora buscou compreender o processo de inclusão de alunos autistas nas aulas de Biologia e de que forma ocorria seu desenvolvimento no processo de inclusão durante o ensino médio do Estado de Santa Catarina. A autora discutiu nesta pesquisa as principais dificuldades que se apresentam no quadro do diagnóstico do/a aluno/a autista, como as dificuldades na área de relacionamento social, na comunicação e imaginação, na perspectiva referente ao diagnóstico do TEA.

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V, 2014), referência mundial para os critérios de avaliação sobre pessoas que apresentam TEA, o indivíduo pode apresentar déficit na comunicação social ou interação social, linguagens verbais e não verbais e na reciprocidade nos âmbitos sociais e emocionais. Assim como padrões restritos e repetitivos de comportamento, como interesses fixos, movimentos contínuos, hipersensibilidade a estímulos.

A professora Hudzinski (2022), desenvolveu atividades colaborativas e interativas entre os/as educando/as a fim de obter o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas dos/as alunos/as com autismo no ensino médio. Para a aluna “A” que apresentava o nível autismo leve, foi elaborado um “Bingo celular”, um jogo interativo em que os/as alunos/as aprenderiam sobre as células, com o intuito de melhorar a memorização do conteúdo e promover a interação entre os/as educandos/as. Para a aluna “B” com grau moderado de autismo, a dinâmica se deu a partir das especificidades da aluna, seu gosto por violão e música foram os pilares desta atividade. O objetivo da aula foi de conhecer os Biomas brasileiros, e neste

mesmo propósito, os/as alunos/as desenvolveram paródias para socialização em sala de aula.

Segundo a autora mencionada acima, usar paródias em sala de aula deixa a aula mais dinâmica e prática. Com o aluno C com autismo severo, a professora desenvolveu uma atividade focando em sua habilidade com o uso de celular. Neste sentido, propôs que a turma saísse da sala de aula e usando o aplicativo “LeafSnap” tirassem foto da vegetação desejada pelo aplicativo, a fim de identificar espécies de árvores a partir de fotografias das suas folhas. Esta atividade é atrativa e gerou resultado imediato, o intuito além da aprendizagem, foi à socialização entre os/as educandos/as. Para a autora:

no ensino de Ciências e Biologia essas estratégias podem envolver o uso de jogos e atividades lúdicas; uso de imagens; proposição de atividades em pequenos grupos que favoreçam as inter-relações entre o estudante sujeito e os demais colegas; aulas contextualizadas; atividades que promovam a interação social com o professor e com os colegas; adaptação de atividades; diversificação de instrumentos de avaliação, dentre outros. Dessa forma, a aprendizagem proporcionada na escola regular poderá ser mais eficiente e significativa (HUDZINSKI, 2022, p. 36).

A inclusão de estudantes com TEA se converte em grande desafio para atuação dos/as professores/as, (BEZERRA; PANTONI, 2022), pois requer compreender as diferenças humanas para adaptar suas práticas educativas partindo da singularidade de cada educando presente na escola. As práticas pedagógicas citadas por Hudzinski (2022) confirmam o que disse Bezerra e Pantoni (2022), pois sua postura profissional frente às demandas dos/as alunos/as foi observar suas singularidades e trabalhar em sala de aula o aprimoramento das habilidades.

No trabalho de Manrique e Viana (2022), focado nas *Reflexões sobre uma formação de professores com uma perspectiva inclusiva*, a pesquisa objetivou discutir sobre o uso de aplicativos para o ensino de matemática em uma formação com professores/as que atuam na educação básica. Os aplicativos apresentados aos/as professores/as foram denominados de Aplicativos Relógios, Aplicativos Contagem e Aplicativos correspondentes.

Os aplicativos foram desenvolvidos pelo Plano de Incentivo a Projetos de Extensão (PIPEXT) da PUC-SP, e buscaram promover o ensino aprendido sobre igualdade, equivalência, expressões algébricas, polinômios, entre outros temas, de

forma lúdica e estratégica. Para os autores Manrique e Viana (2022), a formação com os professores/as possibilitou a troca de experiência sobre práticas pedagógicas e contribuiu para o aperfeiçoamento dos aplicativos. Para Manrique e Viana (2022) existem diversas maneiras de proporcionar o ensino de matemática de modo significativo para os/as alunos/as autistas, e o uso de tecnologias é um grande motivador nesse processo, pois estimula a curiosidade e conseqüentemente promove a aprendizagem.

No artigo de Amaral, Silva e Junior (2022), sobre *Jogo adaptado como alternativa para o Ensino de Física a alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio*. Os autores apresentaram o jogo “Na Trilha do Saber” que foi desenvolvido durante o Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física - MNPEF, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará – UFPA. O objetivo deste jogo de cartas é de verificar o nível de conhecimento dos/as estudantes autistas e dos/as neurotípicos favorecendo o aprendizado de física de forma lúdica.

Com este jogo, os autores constataram que os/as estudantes com TEA tiveram a oportunidade de falar, de iniciar uma comunicação e socializar com seus pares. Na concepção de Amaral, Silva e Junior (2022), o jogo de cartas apresentou-se uma excelente ferramenta pedagógica, pois estimula os pontos de dificuldades dos/as alunos/as com autismo, fortalecendo a comunicação, linguagem/comportamento, imaginação, e além de possibilitar momento de brincadeiras e diversão entre os/as educando/as. Além do exposto, a função do jogo, é apresentar os conceitos de Física de maneira mais atrativa utilizando a ludicidade como estratégia de prática pedagógica.

O uso dos jogos, como práticas lúdicas, segundo os autores, se mostrou satisfatório e atingiu os objetivos para aprendizagem significativa dos/as alunos/as. Nesta mesma perspectiva, Vygotsky (1999), destaca a importância das brincadeiras na aprendizagem, para o teórico este método de ensino contribui e estimula o desenvolvimento da zona proximal, pois as brincadeiras necessitam de regras sociais e conceitos, conseqüentemente ocorrem estímulos para o crescimento cognitivo do aluno e significação nas aprendizagens.

Sabemos que estudantes com autismo aprendem de maneiras distintas (ORRÚ, 2009). Nesse sentido, a aprendizagem precisa ser significativa para esse aluno/a, apresentando os conteúdos com metodologias específicas. O educando/a autista possui suas especificidades e não será com um simples treinamento de habilidades que a aprendizagem será desenvolvida. Para tanto, é necessário realizar uma mediação a partir de práticas pedagógicas significativas, com instrumentos eficazes para o desenvolvimento desse aluno/a. Neste mesmo viés, Tardif (2002) enfatiza que as práticas pedagógicas e metodologias necessitam ser pensadas para uma finalidade, só assim haverá uma aprendizagem significativa.

Nesse sentido, só é possível constituir as funções psicológicas superiores do aluno se mediação realizada pelo professor estiver dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal (VIGOTSKY; LURIA, 1994). Para isso, é necessário que o/a professor/a conheça o/a aluna e trabalhe além de suas potencialidades, contribua para o desenvolvimento de outras, e para que isso ocorra, é necessário se pensar em práticas significativas para o/a aluno/a com autismo.

Na pesquisa de Sousa (2022), sobre *Estudo de caso: Aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autistas na disciplina de química do Ensino Médio integrado*. O autor realizou uma pesquisa com três professores no Ensino Médio com intuito de identificar as práticas pedagógicas utilizadas na aula de Química. Nas respostas das professoras, de modo geral, predominou o uso da ludicidade com jogos e brincadeiras, desenhos, cores, tendo em vista que, na fala da professora entrevistada “A” foram identificadas estas habilidades e gostos entre os/as alunos com autismo/as. Segundo o autor:

o Ensino de Química possui uma característica peculiar, ou seja, o que é repassado na teoria com atividades que se relacionam com o cotidiano dos alunos torna-se uma matéria bastante envolvente, por isso a utilização de metodologias que compreendem a construção de jogos, tabelas lúdicas e brincadeiras (SOUSA, 2022, p. 31).

Percebemos que o/a professor/a de Química precisa estar preparado para lidar com a diversidade de públicos, partindo da singularidade do/a educando/a para que a aprendizagem seja significativa. Mas para que o/a professor/a tenha uma dimensão de como se posicionar frente ao atendimento de um/a aluno/a autista em sala de aula, é necessário que antes de tudo, este professor/a tenha algum

embasamento teórico e prático para executar esta tarefa que será diária. O docente precisa ter clareza sobre as propostas de intervenções presentes no currículo da escola, além de saber o nível de suporte que o/a aluno/a demanda. Um grande auxiliador nesse processo é Plano Educacional Individualizado (PEI) voltado para as necessidades do/a estudante, pois cada educando/a com espectro autista precisa de um olhar único e individualizado (GALDINO, 2011).

A pesquisa de Alves (2022), sobre *Transtorno do Espectro Autista: contribuições do ensino estruturado para interpretação de texto no Ensino Fundamental II*, objetivou identificar características do Transtorno do Espectro Autista que possam interferir nas atividades de interpretação de texto, para isso, a autora na sua pesquisa de Mestrado em Docência para Educação Básica da Universidade Estadual Paulista —Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, realizou uma entrevista com professores/as que atuavam com alunos/as autistas, a problemática da entrevista estava relacionada à interpretação de texto dos/as estudantes com autismo e sobre as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento dessa habilidade pelo/a aluno/a autista. As falas dos professores foram fundamentais para que Alves (2022) desenvolvesse o Produto Educacional (InterpreTEA), com o objetivo de facilitar a compreensão e a interpretação dos textos por parte desses/as alunos/as.

A pesquisadora Alves (2022), após os dados e informações coletadas através da entrevista com professoras que tinham o contato com alunos/as com aluno/as. O Produto Educacional produzido. Posteriormente foi aplicado pelas professoras com a participação de um aluno com autismo do 9º ano. O Produto Educacional, denominado (InterpreTEA), foi desenvolvido de acordo com as respostas das professoras sobre as dificuldades dos/as aluno/as com a interpretação de texto. O produto é composto por pranchas digitais e físicas contendo textos e imagens que facilitam a compreensão e a interpretação do texto por parte do/as estudantes com autismo. Foram produzidos em dois formatos, uma prancha digital e uma prancha física de papel e materiais resistentes. O produto digital vem acompanhado do guia de aplicação e do produto físico. A prancha física de papel é composta por textos e imagens, para auxiliar melhor na aprendizagem. Este modelo foi considerado o mais eficaz na fala das professoras, pois dava a possibilidade de adaptar de forma mais rápida caso o aluno não compreendesse os níveis dos textos. Com a prancha digital

é necessário intervenção de um profissional programador para fazer as adaptações caso sejam necessárias. O Produto Educacional foi produzido para facilitar compreensão e a interpretação dos textos por parte dos alunos/as com autismo, e de acordo com as professoras entrevistadas, o resultado foi satisfatório.

A aplicação do Produto Educacional com o aluno autista do 9º foi fundamental para testar a eficácia do (InterpreTEA). O produto, “InterpreTEA”, utilizou de pistas visuais segundo pressupostos do ensino estruturado fundamentado na teoria do programa TEACCH® - Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children, tendo como tradução Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficit Relacionadas com a Comunicação.

De acordo com Alves (2022), os textos foram divididos em níveis: fácil, médio e difícil, com o objetivo de estimular aprendizagem significativa, pois com o uso dos textos e imagens há um auxílio maior no acesso ao léxico do/a estudante, e com o avanço dos níveis o/a aluno/a terá uma compreensão melhor do texto.

Segundo Fonseca e Ciola (2016), o programa TEACCH® (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) se configura como um dos principais modelos de educação voltados para a pessoa com autismo (ALEVS, 2022; apud FONSECA; CIOLA, 2016). Com a aplicação deste produto educacional “InterpreTEA”, a autora demonstra que o uso de imagens auxilia de forma significativa na compreensão de texto dos/as estudantes com autismo, pois as pistas visuais possibilita uma compreensão mais apurada e ajuda a lembrar do conteúdo lido pelo aluno. Segundo a autora Alves (2022), Mesibov; Shea e Schopler (2005) consideram que este modelo de ensino possibilita que o/a docente ou especialista observe as dificuldades, habilidades, talentos do aluno, além de levarem conta seus sentimentos e as individualidades do educando, ou seja, é uma ferramenta que vai além de só observar o que o/a aluno/a sabe ou não, mas também seus sentimentos, seus talentos, o que é algo muito importante na compreensão dos/as autistas. (ALVES, 2022; apud MESIBOV; SHEA; SCHOPLER, 2005).

As investigações sobre a categoria “práticas pedagógicas” para alunos com TEA nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio são extremamente relevantes

para a devida compreensão dos/as professores/as sobre quais as melhores estratégias de ensino para o público autista. Neste sentido as pesquisas acadêmicas exercem importante papel e fundamental na construção do conhecimento, posto que estas pesquisas necessárias no direcionamento dos/as professores/as em formação, possibilitando-os conhecer mais sobre as demandas do público com autismo na educação.

As pesquisas discutidas acima possibilitam a compreensão sobre como alguns e algumas docentes em exercício aplicam os saberes sobre o autismo em sala de aula nos anos finais de escolarização. Percebemos que em todos os trabalhos, uma prática comum destacada pelos/as docentes é a necessidade de atenção individualizada e adequada aos níveis do espectro de cada aluno. Um facilitador destacado destas práticas é elaboração o Plano educacional Individualizado doravante (PEI) com propostas as quais são definidas a partir dos laudos dos/as alunos/as com TEA, das habilidades, preferências, hiperfoco, caso ocorra, para que as práticas pedagógicas aplicadas levem em consideração as especificidades do educando, ou seja, suas necessidades específicas.

4.3 Desafios e dificuldades em sala de aula

O maior impasse observado ao longo das pesquisas, sobre os desafios e dificuldades da inclusão dos/as estudantes autistas na escola, foi a falta de formação que se adequasse à necessidade deste público. Visto que é necessário percorrer caminhos alternativos para atender as necessidades do público da educação inclusiva para proporcionar práticas pedagógicas partindo da singularidade do/a educando/a. Logo, é de fundamental importância que a escola e o/a professor/a se adéquem a estas necessidades, no entanto, fatores estruturais e institucionais como a formação inicial de professores precisam ser revistos para que de fato aconteça uma educação inclusiva nas escolas do Brasil.

Schmdit et al. (2016) afirmam que predomina o sentimento de despreparo, medo e ansiedade por parte dos/as professores/as. E o motivador destes medos se deu justamente pelas lacunas deixadas na formação inicial voltada para a docência. (SCHMDIT et al. 2016).

Eles esperam uma preparação para ensinar os alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem e problemas de indisciplina, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas. Grande parte desses profissionais concebe a formação como sendo mais um curso de extensão, de especialização, com uma terminalidade e um certificado que convalida a capacidade de ser um professor inclusivo (MANTOAN, 2003, p.42).

O exceto anterior traz uma problemática que necessita de atenção para identificar possíveis falhas no ensino especializado, pois, parte dos professores que possuem especialização na educação inclusiva, muitos deles ainda se sentem despreparados para atender o público com autismo. Segundo pesquisas, apesar de existir diversos cursos na área da educação inclusiva e os/as professores/as terem acesso de forma presencial ou online, muitos relatam não ter preparação para atuar com o aluno da educação especial, especialmente o aluno com TEA (ALVES, 2022; apud VERDIANI, 2020). Para Rodrigues, Capellini e Maturava (2017), se faz necessário pensar em formações continuada e especializações que de fato preparem os/as docentes para o exercício da prática pedagógica em uma perspectiva inclusiva. Que nas escolas existam espaços para discutir as especificidades dos/as estudantes com profissionais especializados, que construam materiais pedagógicos de acordo com o nível de suporte que o/a estudante necessita e que a família possa participar dessas ações na escola.

Nesse mesmo viés, Cunha e Costa (2021), apontam alguns desafios para se efetivar uma educação que seja de fato inclusiva. Para os/as autores, é necessário que haja interesse do poder público e/ou apoio da iniciativa privada para que essa educação de fato aconteça. Faz-se necessário identificar e solucionar os problemas nos currículos de formação inicial e de formação continuada, além de questões conceituais que acaba por distanciar a efetivação das práticas inclusivas. Vemos que os desdobramentos apresentam-se complexos, contudo, não é impossível de solucionar.

Neste entendimento, Mantoan (2003) ressalta que os currículos precisam sofrer alterações para que forneçam subsídios suficientes para a formação dos/as docentes, visando à formação integral do discente que atuará na educação. Para a

autora, os/as professores/as precisam apreender sobre práticas pedagógicas que sejam adequadas para suprir as demandas do ensino, visto que, a rede da educação básica é permeada de pessoas diferentes e cada um com suas singularidades.

Para Manrique e Viana (2022), muitos/as professores/as no ensino regular passam por dificuldades no ensino, em sua maioria, estes/as docentes acreditam que a falta de formação adequada, de conhecimento e informações sobre o autismo é um grande obstáculo da educação.

Na pesquisa de Ferreira (2020), “Práticas lúdicas no ensino da matemática para alunos/as com transtorno no espectro do autismo no Ensino Fundamental”, mencionado no quadro (2), os/as professores/as entrevistados afirmam que existe uma grande dificuldade em adaptar tarefas para o/a aluno/a autista, pois existe uma falta da escola em não proporcionar um plano ou projeto pedagógico para este público.

De acordo com Mantoan (2006), é fundamental que a escola faça a diferença na educação inclusiva, e seu papel é de ensinar com compromisso e responsabilidade. Para a autora, uma escola inclusiva não diferencia o/a aluno/a por sua condição ou deficiência, pois quando existe uma diferença no ensino, a escola continua segregando e discriminando estes alunos/as (MANTOAN, 2003). Ensinar partindo das especificidades do/a estudante com autismo não significa ensinar coisas diferentes, mais sim utilizar práticas pedagógicas específicas para ensinar o mesmo conteúdo de forma mais eficiente, que atenda a necessita que requer o/a aluno/a com autismo. “Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um” (MANTOAN, 2003, p.36).

No estudo de Sousa (2022), o autor aponta que o/a aluno/a com autismo possui uma grande dificuldade em aprender conteúdos mais complexos, comparado aos seus pares. E destaca que é importante que o/a professor/a tenha habilidades e conhecimentos para tornar a aula significativa para os/as alunos/as com práticas e metodologias adequadas ao alunado.

Um aspecto relevante quando mencionadas as dificuldades no ensino do aluno/a autista, observamos as pesquisas dos autores: Sewald, Portelinha e Rocha (2020), Araújo, Santos e Trento (2021), Duarte (2022), Bezerra e Pantoni (2022), Ferreira (2020), Hudzinski (2022), Manrique e Viana (2022), Amaral, Silva e Junior (2022), Sousa (2022), Alves (2022) dialogam ao relatar sobre a falta de preparo do professor para atender as individualidades dos estudantes, principalmente no quesito adaptação de atividades que favoreçam o aprendizado significativo do aluno com TEA.

Nesta perspectiva, entendemos que é fundamental uma formação adequada para que os/as docentes se percebam em condições para atender ao público com autismo. As barreiras sobre a falta de informações precisam ser rompidas e para isso é necessário se pensar em novas formas de formação para a docência, de modo que seja completa e que contemplem a diversidade de públicos existentes nas escolas, como ressaltam ou autores Mantoan (2015) e Schmidt et al. (2016).

CONCLUSÃO

O autismo, como descrito ao longo do trabalho, é um Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) que afeta principalmente a comunicação e a interação social. Tendo em vista que áreas do desenvolvimento do/a aluno/a podem ser afetadas, incluindo a aprendizagem, é que discutimos esta problemática neste trabalho.

Ao longo da pesquisa foram encontrados muitos trabalhos sobre práticas pedagógicas, autismos, inclusão e formação docente, no entanto, pouco foi encontrado sobre as práticas pedagógicas para os/as estudantes autistas nos anos finais da escolarização. Constatando, que ainda são incipientes os trabalhos sobre a problemática desta pesquisa, sendo, portanto, emergente que novas pesquisas sejam realizadas sobre a temática aqui abordada, mais especificamente, sobre como desenvolver práticas pedagógicas com alunos/as autistas nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, ou seja, autistas que estão na adolescência.

Um dos aspectos que chamou atenção durante as leituras dos trabalhos analisados, à incidência das justificativas a cerca da falta de metodologias específicas para atender as demandas do público autista nas escolas, predominando em todos os textos que o fator causador desta lacuna é falta de informações nos cursos de formação docente com a oferta de disciplinas relacionadas à educação inclusiva e/ou educação especial, mas especificamente sobre o autismo.

Duarte (2022), na sua pesquisa, deixa evidente que o único contato que os graduandos de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará têm contato com o tema do autismo em atividades extracurriculares e grupos de pesquisa. Nesse sentido, a problemática se deu pelo fato de que nem todos/as os/as discentes dispõem de tempo para atividades extracurriculares, pois na maioria dos casos os/as estudantes trabalham e não conseguem participar de tais atividades.

Diante do exposto, entendemos que a preocupação com o público autista é essencial nos cursos de licenciatura, semelhante modo, com relação a pesquisas sobre práticas pedagógicas para os anos finais do Ensino Fundamental e Médio ainda é incipiente.

Estes fatores, mencionados anteriormente podem ser considerados os principais motivos da escassa publicação de pesquisas sobre a temática do autismo nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. Visto que os cursos de licenciaturas não oferecem em seus currículos disciplinas específicas para atender o público da educação especial inclusiva, este tema tende a não ser priorizado pelos/as estudantes de graduação, posto que, ao longo da formação os/as discentes não receberam ferramentas e/ou informações suficientes que despertem o desejo de seguir a carreira na educação especial ou até mesmo um aprofundamento maior sobre a temática para que os/as futuros/as professores/as estejam preparados para suprir as demandas de públicos que diariamente os desafiarão em suas práticas docentes.

As contribuições desse estudo residem na reflexão sobre a necessidade de mudanças nas políticas públicas voltadas à formação docente na perspectiva de uma educação inclusiva para os/as estudantes autistas na educação básica. Faz-se necessário que se ampliem as produções acadêmicas voltadas à compreensão sobre as práticas pedagógicas para inclusão de pessoas com TEA, tendo em vista que a inclusão educacional deve ser pensada a partir de diferentes eixos, entre os quais, o da formação de professores/as se constitui como um pilar indispensável, visto que, nos últimos anos o aumento dos casos de autismo cresceu muito no Brasil segundo o último censo escolar e faz parte da vivência e realidade da sociedade, especialmente das escolas. (BRASIL, 2021). E considerando que são incipientes os trabalhos sobre práticas pedagógicas para o aluno com autismo do Ensino Fundamental e Médio, faz-se necessário a produção de novas pesquisas que aprofundem saberes sobre esta área muito relevante na educação e na sociedade.

Ademais, faz-se emergente que as políticas públicas voltadas para a educação identifiquem as lacunas na formação docente e se atentem para uma formação de professores que esteja alicerçada nos princípios fundamentais da Constituição Federal de 1988 e os dispositivos legais que regem as leis que garantem ao aluno autista condições de ingresso e de permanência na educação regular. Para isto, é necessário pensar em alterações curriculares nos cursos de licenciatura, a fim de oferecer ao discente e futuro professor, uma formação integral e o torne capaz de suprir as demandas de públicos heterogêneos presentes na escola e na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. **Transtorno do Espectro Autista: contribuições do ensino estruturado para interpretação de texto no Ensino Fundamental II**. Bauru, 2022, p.131.

American Psychiatric Association. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais** – (DSM-V). 5. Ed. Washington: Associação Americana de Psiquiatria, 2013.

BASTOS, C.; KELLER, V. **Aprendendo a Aprender: Introdução a Metodologia Científica**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

BEZERRA, M de F.; PANTONI, R. P. Formação docente para inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio Integrado. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**. Manaus, v. 8, p. 182622, 2022. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1826>. Acesso em 23 de janeiro de 2023.

BRASIL, **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educacionais especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL, Lei 12.764, de Dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 22 de Janeiro de 2023.

BRASIL, Lei 13.149, de 06 de Junho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 10 abr.2023.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília, Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

BRASIL. INEP. **Censo Escolar da Educação Básica, 2022**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2022.pdf. Acesso em 25 de Janeiro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB) – Lei nº. 9394, de 20 de Dezembro de 1996**. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 25 de Janeiro de 2023.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. **Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura**. Psicologia & Sociedade, v. 21, p. 65–74, janeiro de 2009.

CORREA, W. A.; SALLA, J.; DE BARROS, E. F. R.; DE OLIVEIRA, A. S. **Inclusão do aluno com transtorno de espectro autista na escola regular: Analisando a prática pedagógica de dois professores do ensino médio.** v. 7, p. 69007–69027, 2021. Disponível em:

<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/32623>. Acesso em 11 abril de 2023.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** 2ª ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2017, p.140, 2010.

DO AMARAL POLL, L.; SILVA, R. .; BRITO DA SILVA JÚNIOR, C. A. NA TRILHA DO SABER: Jogo adaptado como alternativa para o Ensino de Física a alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio. **Revista do Professor de Física, [S. l.],** v. 6, n. Especial, p. 68–77, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rpf/article/view/45933>. Acesso em 18 de Janeiro de 2023.

DUARTE, Letícia Moreira. **Formação inicial do pedagogo para atuar com alunos com Transtorno do Espectro Autista na escola regular: uma análise do currículo de pedagogia da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.**

EISENSTEIN, Evelyn. **Adolescência: definições, conceitos e critérios.** Adolescência e Saúde. p. 6-7, 2005. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/adolescenciaesaude.com/pdf/v2n2a02.pdf>. Acesso em 28 de Janeiro de 2023.

FACION, José Raimundo. Transtornos invasivos do desenvolvimento e transtornos de comportamento disruptivo. 2. ed. **Revista atual.** – Curitiba, 2005. 146 p., 2005.

FAVORETTO, N. C.; LAMÔNICA, D. A. C. Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. **Revista Brasileira de Educação Especial,** v. 20, n. Rev. bras. educ. espec., 2014 20(1), p. 103–116, jan. 2014.

FELICIO, V. **O autismo e o professor: um saber que pode ajudar,** Bauru, 2007.

FERNANDES, Conceição Santos; TOMAZELLI, Jeane; GIRIANELLI, Vania Reis. **Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/4W4CXjDCTH7G7nGXVPk7ShK/?format=pdf&lang=pt>. Psicologia USP, Rio de Janeiro, 2020. Acesso em 8 de Abril de 2023.

FERREIRA, André Luiz Noronha. **Práticas Lúdicas No Ensino Da Matemática Para Alunos Com Transtorno Do Espectro Autista Do Ensino Fundamental,** 2020, p. 42.

FONTANA, M. V. L. **“Ver vendo”:** A formação de professores na perspectiva do reconhecimento. *In:* CELANI, Maria Antonieta Alba; MEDRADO, Betânia Passos. **Diálogos sobre inclusão: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

FRANCISCO, ASSUMPÇÃO Jr^a, Ana Cristina, PIMENTELB. Autismo infantil. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, vol.22, São Paulo dez. 2000.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

GALDINO, M. J. **A inclusão educacional de um aluno com autismo em uma escola de ensino fundamental do município de Arapiraca**. Arapiraca: 2011.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. **Revisão sistemática da literatura**: conceituação, produção e publicação. *Logeion: Filosofia da informação*, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019.

HUDZINSKI, Sabrina Aparecida. **Ensino De Biologia Para Alunos Com Transtorno Do Espectro Autista No Primeiro Ano Do Ensino Médio**, Santa Catarina, 2022, p. 40.

KAJIHARA, O. T. Setenta anos de pesquisa sobre o autismo. In: MORI, N. N.R.; CERZUELA, C. **Transtornos Globais do Desenvolvimento e Inclusão**: aspectos históricos, clínicos e educacionais. Maringá, PR: Eduem, 2014, p. 20-33

MACEDO, Elaine Caroline de. **Formação colaborativa de docentes em educação profissional e tecnológica inclusiva para o ensino de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)**. Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

MACHADO, Andréa Carla; VAIL, Cindy; ALMEIDA, Maria Amelia. Colaboração escolar na perspectiva da educação inclusiva americana. **Rev. psicopedag.**, São Paulo , v. 32, n. 97, p. 72-83, 2015 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862015000100008&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 10 abril de 2023.

MANRIQUE, Ana Lúcia; VIANA, Elton de Andrade. Reflexões sobre uma formação de professores com uma perspectiva inclusiva. **Com a Palavra o Professor**, Vitória da Conquista (BA), v.7, n.17, p. 165-184 janeiro-abril 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Igualdade e diferenças na escola**: como andar no fio da navalha. *Educação*, v. 32, n. 1, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/675>. Acesso em: 11 abr. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? 2^a ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método, e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. Série Manuais Acadêmicos.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo**: guia prático. 3.ed. São Paulo: AMA; Brasília : CORDE, p.104, 2004

MENDES, Michel Pedroso; REIS, Araújo Camila Santos; TRENTO, Sabrina da Silva Machado. **A inclusão do sujeito com Transtorno do Autista no Ensino Médio a partir da perspectiva dos docentes um estudo de caso**. Rio de Janeiro: Encontrografia, 2021, p. 200-215.

MIRANDA, F. D. **Educação inclusiva em um município do interior goiano: análise de um percurso**, Goiás, Jataí, 2019.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NUNES, S. M. **A Concepção dos Familiares, Professores sobre a Inclusão dos Alunos com Necessidades Especiais na Escola Regular**. Colóquio Internacional de Educação, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/coloquiointernacional/article/view/1240>. Acesso em: 19 de Janeiro de 2023.

OLIVEIRA, R. P. DE .; ARAUJO, G. C. DE .. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. Rev. Bras. Educ., 2005 (28), p. 5–23, jan. 2005.

ORRÚ, Ester Silvia. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Wak, 2009

PIMENTEL, Susana Couto; NASCIMENTO, Lucinéia Jesus. **A construção da cultura inclusiva na escola regular: uma ação articulada pela equipe gestora**. EccoS–Revista Científica, n. 39, p. 101-114, 2016.

RAPIN, Isabelle; TUCHMAN, Roberto F. Onde estamos: Visão geral e definições. **Autismo: Abordagem Neurobiológica**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

RIBEIRO, Suely de Souza. **A Importância do Lúdico no Processo de Ensino/Aprendizagem no Desenvolvimento da Infância**. 2013. Disponível em: <https://www.bing.com/search?q=RIBEIRO%2C+Suely+de+Souza.+A+Importância+do+Lúdico+no+Processo+de+Ensino+Aprendizagem+no+Desenvolvimento+da+Infância.+2013.&cvid=2109a73b11b347a9857d53a1daf1d494&aqs=edge..69i57.462j0j4&FORM=ANAB01&PC=U531>. Acesso em: 22 de Fevereiro de 2023.

ROCHA, Paulina Schmidtbauer; CAVALCANTI, Ana Elizabeth. **Autismo-construções e desconstruções**. Casa do Psicólogo, 2007.

RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F.; MATURANA, A. P. P. M. Variáveis pessoais de professores para o atendimento a alunos com transtorno global do desenvolvimento. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 30, n. 59, p. 681–696, 2017. DOI: 10.5902/1984686X28425. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28425>. Acesso em: 11 abr. 2023.

SCHMIDT, C. et al. Inclusão Escolar e Autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**. São Paulo, 2016.

Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1516-36872016000100017&lng=pt&nrm=isso>. Acesso em 16 de Janeiro de 2023

SEWALD, Silvana; PORTELINHA, Ângela Maria Silveira; ROCHA, Margarete Matesco. **Perspectivas da Educação Inclusiva dos Alunos com TEA nas Políticas de Formação de Professores**. SENPE-Seminário Nacional de Pesquisa em Educação (ISSN 2675-8970), v. 3, n. 1, 2020.

SHIMONO, Sumiko Oki. **Educação e trabalho: caminhos da inclusão na perspectiva da pessoa com deficiência**. 2008. Dissertação de Mestrado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Acesso em: 10 de Fevereiro de 2023.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayara Bonifacio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular. Entenda o Autismo**. Rio de Janeiro: Editora Fontana, 2012.

SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s.l.], v. 23, n. 2, p. 293-308, jun. 2017.

SILVA, Vanessa Caroline; MOREIRA, Laura Ceretta. O estudante com Transtorno do Espectro Autista nas universidades brasileiras. **Revista Educação Especial**, p. e16/1-25, 2022.

SIMANOVICIUS, Márcia Aparecida de Lima. **Transtorno do Espectro Autista na Adolescência: revisão integrativa sobre as contribuições da Neurociência para o processo educacional destes(as) educandos(as)**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, 2020. 75 f.

SOUSA, G. B. **Formação docente para atuação educacional com pessoas com transtorno do espectro do autismo na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará**. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. f. 47.

SOUSA, Ytallo Da Costa. Estudo De Caso: **Aprendizagem De Alunos Com O Transtorno Do Espectro Autista Na Disciplina De Química Do Ensino Médio Integrado**. Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia - Parnaíba. Ytallo Da Costa Sousa, 2022. 52 f.

SOUZA, Maria da Guia. **Autismo e inclusão na Educação Infantil: efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores**. 2019. 129f. Dissertação Mestrado em Educação - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

TAMANAHA, 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**. v. 13, p. 296–299, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2012.

VYGOTSKI, L. S. **A pré-história da linguagem escrita**. In: VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 119-136.

VYGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WHO, World Health Organization. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID)**: revisão 11, 2022. Disponível em: <https://www.who.int/classifications/classification-of-diseases>. Acesso em: 08 de Abril de 2023.