

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E FORMAÇÃO DOCENTE: PERSPECTIVAS DE ALUNOS DO CURSO DE LETRAS¹

AUTISM SPECTRUM DISORDER AND TEACHER EDUCATION: PERSPECTIVES OF THE LANGUAGE
DEPARTMENT STUDENTS

TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA Y FORMACIÓN DOCENTE: PERSPECTIVAS DE ESTUDIANTES DE LETRAS

Denise Gabriel de Oliveira²
Cristiane Malinoski Pianaro Angelo³
Eliziane Manosso Streiechen⁴

Resumo: O presente artigo tem como objetivo discutir a formação e a preparação do professor para trabalhar com alunos que apresentam Transtorno do Espectro Autista (TEA). Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e de campo. A coleta de dados ocorreu por meio de um questionário semiestruturado aplicado aos acadêmicos dos cursos de Letras-Espanhol e Letras-Ingês de uma universidade pública do interior do Paraná. Em nossas análises, procuramos focar nos conhecimentos dos participantes sobre o autismo, bem como no processo educacional e inclusivo que os autistas necessitam ao longo de sua escolarização. Constatou-se que os professores, em formação inicial, estão recebendo poucas informações e instruções para o desenvolvimento de atividades com alunos autistas e/ou com outras necessidades educacionais especiais. Assim, o conhecimento, que demonstraram possuir, advém de estudos individuais e de interesses particulares.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista, Inclusão, Formação de Professores.

Abstract: This paper aims to discuss teacher education and preparation to work with students who present Autism Spectrum Disorder (ASD). This study has a qualitative method with bibliographic and field techniques. The data collection occurred through a semi-structured questionnaire application to students from the language department (English and Spanish) of a public university in the countryside of Parana. In the analysis, the focus was on the participants' knowledge about autism, as well as on the educational and inclusive process the autistic people requires throughout their schooling. The results show that the student teachers, in the initial educational process are receiving little information and instructions on the development of activities with autistic and/or with special educational needs students. Thus, the knowledge they demonstrate to have come from individual studies and particular interests.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Inclusion, Initial teacher education.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo discutir la formación y preparación del profesor para trabajar con estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA). Se trata de una investigación cualitativa de naturaleza bibliográfica y de campo. La recolección de datos se realizó mediante un cuestionario semiestruturado aplicado a

¹ A pesquisa foi desenvolvida junto ao projeto "Leitura e escrita: dificuldades de ensino e aprendizagem no ensino básico" (UNICENTRO/Fundação Araúcaria).

² Acadêmica do Curso de Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Guarapuava, Paraná, Brasil. denygah@gmail.com

³ Professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Guarapuava, Paraná, Brasil. cristiane.mpa@gmail.com <https://orcid.org/0000-00>

⁴ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, Paraná, Brasil. lizi.unicentro@yahoo.com.br. <https://orcid.org/0000-00>

estudiantes de los cursos de español e inglés en una universidad pública del interior de Paraná. En nuestro análisis, tratamos de centrarnos en el conocimiento de los participantes acerca del autismo, así como en el proceso educativo e inclusivo que los autistas necesitan a lo largo de su escolaridad. Se constató que los estudiantes, profesores en formación inicial, reciben poca información e instrucciones para el desarrollo de actividades con estudiantes autistas y / o con otras necesidades educativas especiales. Por lo tanto, el conocimiento que han demostrado proviene de estudios individuales e intereses particulares.

Palabras clave: Trastorno del espectro autista, Inclusión, Formación docente.

Introdução

As legislações brasileiras (BRASIL, 1988; 1996; 2001; 2008; 2015) e de organismos internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), asseguram o direito à educação dos alunos com deficiências, incluindo aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e os alunos com necessidades especiais em escolas de ensino comum. Com isso, torna-se necessária a presença de professores devidamente preparados para o processo de escolarização desses educandos, de forma a atender suas necessidades educacionais.

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). As dificuldades de socialização, comportamento, comunicação, entre outras, enfrentadas pelo aluno com TEA, fazem com que essa criança apresente certas limitações no ambiente escolar e seja mal interpretada pela equipe escolar.

Portanto, é de fundamental importância que o professor esteja preparado para detectar tal transtorno e encontrar meios de ensinar esses alunos. Assim, cabe às Instituições de Ensino Superior (IES), por meio dos diversos cursos de formação, oferecer a instrumentalização de que os futuros

professores irão precisar para atuarem nas salas de aula comuns, quando se depararem com essa população.

Segundo o Censo Escolar (BRASIL, 2019), o número de crianças com deficiência, TEA ou Altas Habilidades, frequentando o ensino comum, tem aumentado consideravelmente. Diante desse contexto, esta pesquisa tem como objetivo discutir a formação inicial e a preparação do professor para trabalhar com alunos que apresentam TEA. Para isso, analisaram-se as percepções dos acadêmicos do curso de Letras/Espanhol e Letras/Inglês, sobre a sua preparação para trabalhar com alunos autistas e/ou com outras necessidades especiais, incluídos nas escolas comuns. Pretende-se, por meio desta pesquisa, contribuir com a produção de conhecimentos relacionada à formação inicial de professores e à inclusão escolar de alunos que apresentam TEA.

Salienta-se que o presente estudo está amparado pelo Parecer 1.599.687 do Conselho de Ética em Pesquisa, emitido pela Universidade Estadual de Maringá.

Aspectos históricos, diagnósticos e legislação sobre o autismo

O termo "autismo" foi usado pela primeira vez em 1911 pelo Psiquiatra suíço, Eugen Bleuler. De acordo com Cavalcanti e Rocha (2001), para o psiquiatra, o termo referia-se ao conceito de afastamento da realidade, dessa forma, foi utilizado para descrever um dos principais sintomas clínicos

da esquizofrenia infantil. A partir de 1938, o psiquiatra austríaco, Leo Kanner, iniciou um estudo observando o comportamento de 11 crianças. Em 1943, o artigo advindo de seu estudo, e intitulado *Autistic Disturbances of Affective Contact*, foi publicado. Essa publicação foi um fator determinante para os critérios diagnósticos do autismo da época e também para os dias atuais. Diante disso, Kajihara (2014) dispõe que a descrição dos sintomas e das principais características do autismo dadas por Kanner permanece clássica.

Kanner (1943) observou que as crianças apresentavam algumas características comuns, como a incapacidade de se relacionarem com as pessoas e situações, a ausência ou presença da linguagem, irritabilidade, prazer pelo isolamento e movimentos repetitivos. No entanto, o estudioso observou que as crianças eram dotadas de potencialidades cognitivas, eram capazes de uma clara articulação e fonação, tinham facilidade para memorizar novas palavras, eram inteligentes, e, fisicamente eram todas normais (KANNER, 1943; KAJIHARA, 2014). Facion (2007) ressalta que as crianças com autismo podem apresentar níveis de inteligência mais preservados, desde habilidades desenvolvidas como: talentos musicais e artísticos, habilidades matemáticas, memorização, entre outros.

De acordo com Kajihara (2014), até a década de 1970, estudos realizados sobre o autismo não tinham uma explicação concisa referente aos sintomas. Klin (2006) relata que a natureza do autismo e sua etiologia gerou muita confusão. Ademais, como ressaltado por Cavalcanti e Rocha (2001), houve muitas controvérsias entre os profissionais da área: enquanto a neurologia o descrevia como uma síndrome, com ênfase no déficit afetivo e comunicativo, a psiquiatria dividia-se entre a

determinação de o autismo ser um distúrbio psicoafetivo ou uma doença geneticamente determinada. No entanto, conforme apontado por Schwartzman (1995), há algumas condições genéticas que se associam ao autismo, em comparação à população geral.

Em 1980, o autismo foi descrito como um novo transtorno na terceira revisão do manual de diagnósticos (DSM-III), sendo, portanto, “um tributo a Leo Kanner, um reconhecimento de sua dedicação à pesquisa e à prática clínica” (SANUA *apud* KAJIHARA, 2014, p. 25). Assim, em 1994, na quarta revisão do manual (DSM-IV), o autismo, junto a outros transtornos, foi incluso como subtipo de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). No entanto, em 2013, a quinta revisão aboliu essa subdivisão, correlacionando o autismo ao transtorno de Asperger e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, denominando-os como Transtorno do Espectro Autista (KAJIHARA, 2014).

O DSM-V, um dos mais conceituados manuais de diagnósticos, enfatiza algumas características essenciais do transtorno de acordo com os critérios diagnósticos: Critério A – prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social; Critério B – padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades; Critérios C e D – os sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (APA, 2014). Ainda de acordo com o manual (APA, 2014):

[...] O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente variará de acordo com características do indivíduo e seu ambiente. [...] Manifestação do transtorno também variam muito dependendo da

gravidade da condição autista. Os sintomas devem estar presentes no início da infância, mas podem não se manifestar completamente até que as demandas sociais excedam o limite de suas capacidades (APA, 2014, p. 53).

Em 1993, o autismo foi incluído na décima versão do CID (Classificação Internacional de Doenças), como um transtorno invasivo do desenvolvimento. Já em 2013, no CID-11, o autismo também foi classificado como TEA.

No Brasil, a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, ressaltando no § 2 que, “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012). Dessa forma, garante também o direito à educação.

Facion (2007) destaca que não há um tipo de exame ou procedimento médico que confirme isoladamente o diagnóstico do autismo, também, não existe um medicamento específico para o seu tratamento. Existem procedimentos que ajudam a controlar o comportamento e desenvolver outras aptidões da criança. Bruni et al. (2013) aponta que ao longo dos anos, pesquisas têm mostrado que as crianças com autismo respondem muito bem à intervenção precoce. Nesse aspecto, Biasão (2014) e Camargo e Paes (2014) relatam que o diagnóstico precoce possibilita que a criança autista receba estimulação adequada, principalmente em seus primeiros anos.

Dessa forma, ressalta-se a importância do diagnóstico, para que a criança autista receba o atendimento adequado, assim, favorecendo a sua inclusão e direitos como qualquer cidadão. É importante que a família, a escola e a sociedade estejam presentes no

processo de desenvolvimento desse indivíduo.

Formação inicial do professor e o processo de inclusão educacional

O número de instituições de ensino superior, que oferece cursos de licenciatura visando formar professores, é imensa. No entanto, Nunes, Walter e Schirmer (2012) apontam que a formação inicial de professores, na maioria das IES, objetiva preparar o futuro professor para lidar com uma turma homogênea, de modo que os professores não estão devidamente instrumentalizados para atuarem com alunos que apresentam alguma deficiência ou alguma necessidade especial.

De acordo com Maia e Paulino (2017), pesquisas demonstram que ainda há lacunas na formação inicial de professores referentes a conhecimentos e competências sobre a educação inclusiva. Frente a essa observação, Vitaliano e Manzini (2010) dispõem que a formação do professor para incluir alunos com deficiências não depende exclusivamente de seus conhecimentos sobre Educação Especial, mas também dependerá da sua formação global: teórica, técnica, política, social e emocional.

Em relação às políticas educacionais, Vitaliano e Manzini (2010) destacam que as instituições responsáveis pela formação inicial de professores devem prover ações que tencionem preparar o profissional para compreender e promover a inclusão de alunos com necessidades especiais. Essas precisam capacitar o profissional para preparar materiais, adaptar o currículo com atividades adequadas para esses alunos; e, principalmente, trabalhar de forma compartilhada visto que ele terá o professor de apoio acompanhando-os.

Berehff (1994) relata que no sistema educacional, não há cursos diretamente desenvolvidos à formação específica para professores de alunos autistas, por isso a preparação dos professores tem sido feita através de alguns cursos de especialização em Educação Especial. Diante disso, a mesma autora ressalta que, no caso do autismo, deve haver um acompanhamento que resulte em um plano pedagógico, cujos objetivos sejam adequados para esse aluno, pois cada um possui a sua necessidade e responde aos estímulos de forma individual. Cruz (1994) aponta que o trabalho a ser desenvolvido com o aluno autista deve ser de forma individualizada, e o profissional deve tencionar o desenvolvimento das competências de seu aluno, ou seja, os métodos para a sua educação devem ser adaptados para atender às suas necessidades especiais.

Frente a essa discussão, Fontana (2017) argumenta que o professor em formação inicial precisa ser colocado diante de diferentes realidades e ter contato com todos os tipos humanos possíveis com que trabalhará em sua carreira, e que as universidades devem prover o contato do professor em formação inicial com outras esferas, isto é, deve ampliar a sua prática além do estágio na escola regular, isto inclui sala de recursos. O professor precisa ser exposto ao contato com alunos com diferentes necessidades especiais, e estar disposto à prática da inclusão, a fim de se tornar um profissional completo.

Cartolano (1998 *apud* VITALIANO; MANZINI, 2010) argumenta que a Educação Especial deve fazer parte da formação dos profissionais de educação, de forma que estes sejam preparados para lidar com todos os tipos de alunos, deficiente ou não. Assim, Vitaliano e Manzini (2010) entendem “que a

formação do professor é apenas um dos aspectos a ser aprimorado para que o processo de inclusão alcance os resultados esperados” (VITALIANO; MANZINI, 2010, p. 52).

Mesmo com as especificações dispostas nas Diretrizes Nacionais, acerca da formação inicial de professores e inclusão, ainda há muito para se fazer nas escolas para que os alunos com necessidades especiais, recebam atendimento adequado, incluindo uma reformulação na preparação dos profissionais para ensinar esses alunos.

Método

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, com caráter bibliográfico, apoiada em um estudo de campo. Desse modo, buscam-se analisar as respostas dos participantes acerca de seu conhecimento sobre os aspectos relacionados ao autismo, bem como a sua preparação, como professor, para trabalhar com esses alunos.

A Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016) foi a metodologia utilizada para a análise dos dados, uma vez que esse modelo oferece a oportunidade de o pesquisador mergulhar, de um modo mais profundo, na interpretação dos dados, com o compromisso de gerar novas teorias e/ou pressupostos (STREIECHEN, 2018).

Participaram da pesquisa oito acadêmicos do curso de Espanhol e quatorze do Inglês, dos 3º e 4º anos, totalizando vinte e dois alunos. A escolha dos participantes ocorreu devido ao fato de que é nessa etapa de estudos, que ocorrem os estágios supervisionados obrigatórios, facilitando, assim, uma compreensão maior, dos discentes, a respeito do tema da referida pesquisa. Ressalte-se, que alguns dos participantes atuam ou já atuaram como

professores em escolas de ensino fundamental ou de idiomas, o que contribuiu de forma significativa com as discussões aqui realizadas.

A coleta de dados ocorreu por meio de um questionário semiestruturado, aplicado aos acadêmicos, no mês de dezembro de 2019, nas dependências da universidade, em dois dias da semana. Seguem as questões previstas no questionário:

Quadro 1 – Questionário aplicado aos acadêmicos

1. O que você sabe sobre o Transtorno do Espectro Autista?
2. Como você caracteriza uma criança com Transtorno do Espectro Autista?
3. Você teve ou tem algum aluno autista em sua turma no contexto do estágio supervisionado?
4. Você já teve ou tem algum contato com aluno autista em outras modalidades de ensino que não seja o ensino regular?
5. Se você se deparasse com um aluno autista ou com outra necessidade educacional especial em sala de aula, o que ou como você faria para incluir e ensinar esse aluno?
6. Como o curso de Letras contribui na sua preparação para a atuação com alunos autistas ou alunos com outras necessidades educacionais especiais?
7. Você sabe ou saberia elaborar atividades para crianças com necessidades educacionais especiais?
8. Em sua opinião, levando em conta a sua experiência e futura formação, você acha que estará preparado para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais?

Fonte: Elaborado pelos autores

Análise e discussão dos dados

Nesta seção, dividida em três subitens, encontram-se os dados obtidos na pesquisa. No primeiro, apresentam-se as concepções dos participantes acerca do TEA. Dessa forma, o enfoque está na compreensão dos participantes a respeito do assunto. Posteriormente, serão apresentados e

analisados os relatos dos participantes sobre o contato com autistas em sala de aula, tanto no ensino regular quanto em outras modalidades. Por fim, serão analisadas as perspectivas dos acadêmicos acerca da sua formação e preparação como professor, de forma a problematizar como a universidade está preparando os profissionais para o ensino de alunos autistas e/ou com outras necessidades educacionais especiais.

Concepções dos participantes sobre TEA

A partir das análises, das respostas obtidas no questionário, percebe-se que a maioria dos participantes possui algum conhecimento sobre o TEA, mesmo que mínimo. Alguns deles demonstraram uma compreensão das características básicas de um autista, destacando a dificuldade na interação e na socialização, o comportamento repetitivo, o prazer pelo isolamento e uma rotina pré-estabelecida, vejamos:

Não sei muita coisa, é uma criança que não possui um contato muito social com as pessoas, ela é mais reservada (P1).

Infelizmente não sei praticamente nada. Apenas sei que uma das características é a dificuldade em socialização (P17).

Não sei muito sobre o transtorno. Pelo pouco que sei, uma criança com o transtorno tem mais dificuldades em socializar e se acostumar com coisas que fujam a sua rotina (P20).

É um distúrbio neurológico (doença que não tem cura) no desenvolvimento da criança, que afeta seu relacionamento com os demais, já que apresenta comportamento repetitivo, dificuldade para interagir e comunicar [...] (P8).

Essas características estão presentes no DSM-V e CID-10 e também foram apresentadas por estudiosos, como Leo Kanner (1943).

Klin (2006) destaca que há uma variação notável na expressão de sintomas no autismo, de forma que algumas crianças podem manter-se isoladas da interação social e com realização de poucas incursões sociais. Outras podem aceitar a interação social passivamente. Entre outros casos, seu estilo de vida social é diferente, no sentido que elas podem interessar-se pela interação social, mas não podem iniciá-la ou mantê-la de forma típica.

O DSM-V constata que:

Déficits para desenvolver, manter e compreender as relações devem ser julgados em relação aos padrões relativos a idade, gênero e cultura. Pode haver interesse social ausente, reduzido ou atípico, manifestado por rejeição de outros, passividade ou abordagens inadequadas que pareçam agressivas ou disruptivas [...] Pode existir aparente preferência por atividades solitárias ou por interações com pessoas muito mais jovens ou mais velhas [...] (APA, 2014, p. 54).

Um dos participantes relatou sobre a agressividade, de forma que ele também compreende que o comportamento agressivo não é uma característica típica de todas as pessoas com autismo, como apresentado em sua resposta: “normalmente a criança com TEA gosta de ficar isolada, se mantém presa em seu mundo, gosta de determinadas tipos de coisas e comidas. Apresenta agressividade em alguns casos” (P12). Nesse caso, o CID-10 destaca que crises de birra ou agressividade estão presentes no comportamento de alguns dos autistas. Kanner (1943) aponta em

seu estudo que as mudanças na rotina e no ambiente do autista, incluindo a interferência de outros indivíduos, geram crises em algumas crianças. No entanto, conforme apontado por Bruni et al. (2013),

[...] 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).

De acordo com esse excerto, entende-se que o comportamento da criança com autismo, como a agressividade e a falta de socialização, não pode ser generalizado, pois, segundo as declarações do DSM-V (2014) e de Bruni et al. (2013), as características de uma pessoa com autismo pode variar, e de certa forma as reações demonstradas por esse indivíduo advém de outros fatores, não se trata de algo típico a todos com TEA.

Três dos participantes destacaram que há diferentes graus de autismo:

Pelo que conheço, é uma particularidade que pode alterar o modo como essa criança aprende e aspectos de sua socialização dependendo do nível do espectro (P10).

Tenho um conhecimento considerável, sei trabalhar, ou ao menos para refletir a respeito, pois

os autistas são subjetivos e variam de acordo com o diagnóstico (P3).

Eu entendo o que é o transtorno, estudo sobre ele, porém não consigo caracterizar ele já que existe vários graus de autismo e cada pessoa apresenta uma reação diferente (P2).

Em seus especificadores de gravidade, o DSM-V dispõe que o TEA pode situar-se entre os níveis 1, 2, e 3 de forma que a gravidade dos sintomas ainda pode variar de acordo com o contexto ou oscilar com o tempo. Esses apontamentos podem ser verificados no quadro 2:

Quadro 2 – Níveis de gravidade para transtorno do espectro autista

Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuatadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 “Exigindo apoio substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal, prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos.

		Sofrimento e/ou dificuldades de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 “Exigindo apoio”	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldades para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode aparecer interesse reduzido por interações sociais.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: Manual de diagnóstico (APA, 2014).

Diante das concepções, apresentadas pelo DSM-V (2014), percebe-se que os três participantes estão cientes de que o autismo pode apresentar níveis de gravidade, e que devido a isso o comportamento do indivíduo com autismo também pode variar, podendo interferir em seu processo de aprendizagem e em seu comportamento dentro e fora de sala de aula, uns de forma mais leve e outros mais avançados.

Um participante apresenta um conhecimento maior sobre o assunto, conforme demonstra seu relato:

É uma condição específica que acarreta situações que podem causar dificuldades em relações sociais. É uma criança bem introspectiva, tímida e muitas vezes apática, porém com capacidades cognitivas formais avançadas (P9).

Observa-se que P9 aponta como condição do autista “capacidades cognitivas formais avançadas”. Diante desse relato, a

Organização Mundial da Saúde (OMS) (OPAS/BRASIL, 2017), em nota de sua folha informativa de abril de 2017, estabelece que o nível de funcionamento intelectual de autistas varia muito de um caso para outro, variando de deterioração profunda a casos com altas habilidades cognitivas. Assim, como relatado por Facion (2007) e Kanner (1943), as crianças autistas podem apresentar níveis de inteligência mais elevados e desenvolver algumas habilidades.

Dois participantes alegaram saber algo a respeito devido a parentesco com autista, e um dos participantes disse que o assunto havia sido abordado em sua aula de estágio, mas ambos não relataram as informações. Quatro optaram por não discorrer sobre o assunto, alegando que tinham muito pouco ou nenhum conhecimento.

Portanto, o conhecimento acerca do TEA e de suas principais características tornam-se importante para o desenvolvimento de um trabalho junto ao aluno autista, pois, dessa forma, o professor poderá preparar as atividades conforme as necessidades desse aluno, e, ao mesmo tempo integrá-lo à turma, lhe dar assistência e promover a sua inclusão.

Inclusão de autistas em salas de aula comuns: relatos dos participantes

Do total dos vinte e dois participantes, quinze declararam não ter tido contato com aluno autista durante o estágio supervisionado. Contudo, sete destes disseram que durante o estágio presenciaram um aluno autista em sala. Dentre estes, alguns relataram que esse aluno era acompanhado por uma tutora e, por esse motivo, eles possuíam pouco ou nenhum contato direto com o aluno. Dessa forma os

participantes puderam relatar a sua experiência:

Foi enriquecedor pois tive a oportunidade de abrir a mente quanto ao contexto. No início da atuação pareceu complicado, mas logo me adaptei (P3).

Eu tive um aluno autista não tive problemas com comportamento, mas ele era acompanhado o tempo todo por uma tutora. No entanto, sempre que necessário dava uma atenção maior, com mais explicações (P21).

No começo é uma experiência que nos transmite um pouco de insegurança, porém após um tempo de convívio começamos a olhar de outra maneira e muitas vezes acabamos gostando (P5).

Este aluno tinha uma professora auxiliar. A orientação que tivemos era de que devíamos trabalhar normal com a turma, entregar as atividades para este aluno e deixar que a professora auxiliar explicasse para ele. Com relação ao comportamento, em certos momentos ele se mostrou agressivo, mas a professora auxiliar sabia como trabalhar com ele, o que ajudou bastante as aulas. Além disso ele era bem participativo (P22).

Nesse aspecto, ressalta-se que os documentos oficiais estabelecem políticas normativas sobre a inclusão: a Resolução nº4 (BRASIL, 2009) e a Lei n. 13.146 (BRASIL, 2015), estabelecem o atendimento educacional especializado (AEE) para os alunos com deficiências. Em âmbito estadual, instruções normativas, como por exemplo a do Paraná (2008; 2012; 2016), abordam o atendimento educacional especializado para os alunos com necessidades especiais, e asseguram o direito do Professor de Apoio Educacional Especializado em sala de aula,

para alunos com autismo, TGD e necessidades especiais.

No entanto, como ressaltado por Streiechen (2018), normalmente, a oferta de AEE, para alguns alunos, ocorre em turnos opostos àquele que ele realmente necessita, de forma que ele precisa frequentar a sala de aula comum, sem o professor de apoio, apenas para manter sua presença e, dessa forma, não obtém o conhecimento do conteúdo proposto. A mesma autora destaca que somente a inserção de leis, decretos, entre outros, permitindo o acesso dos alunos com necessidades especiais em salas de aulas comuns, não promove a verdadeira inclusão, para isso é preciso integrar o aluno em todos os sentidos, não apenas colocá-lo em sala de aula (STREIECHEN, 2018).

É de suma importância que, conforme apontado por Camargo e Paes (2014), alunos autistas possam ser incluídos nas aulas, tanto nas atividades como na interação com os demais alunos. Assim, como ressaltado por Cerezuela, Silva e Mori (2014), cabe ao professor promover essa inclusão, de forma que ambos, professor de apoio e professor de classe propiciem ações conjuntas para a educação desse aluno. Como observado na resposta de P22, a ação conjunta apontada pelos autores não pôde ser realizada, devido ao contexto em que a participante se encontrava, no processo de estágio, que por meio de orientações não pode interferir no processo de ensino e aprendizado desse aluno.

A respeito da experiência com autista, em outra modalidade de ensino, oito dos participantes declararam ter contato, no ensino infantil, fundamental e em escolas de curso de idiomas. Seguem abaixo os relatos de quatro participantes:

Eu trabalhei em uma turma de CMEI onde tinha uma aluna autista [...] era difícil lidar com ela e as outros alunos ao mesmo tempo [...] (P10).

No início foi um pouco difícil "lidar" com a criança autista [...] (P16)

Tive dois alunos autistas, um deles era extremamente retraído, tímido, e dificilmente falava, não interagindo também com os colegas. O outro, era agressivo, não aceitava regras (P15).

Em uma escola particular de ensino de idiomas dei aula para um aluno autista, logo quando comecei a trabalhar lá [...] como eu havia acabado de entrar na escola, não conhecia os alunos, logo, não conhecia este aluno em específico e muito menos sabia que ele era autista [...] então esse aluno entrou em crise [...] e eu sem saber o que fazer, tentei acalmá-lo [...] eu queria ajudá-lo, mas não sabia como. Fiquei extremamente triste com o ocorrido [...] (P17).

Os relatos mostram que os participantes que tiveram contato com aluno autista, em outras modalidades, se depararam com algumas dificuldades no processo de ensino desses alunos. Para alguns, o trabalho com o aluno autista, a princípio, foi conflituoso. Nesse caso, a falta de experiência e a não preparação pode torna-se um problema, visto que o professor pode se frustrar diante de tal situação, como foi o caso de P17. Nota-se em seu relato que a participante demonstra a sua frustração devido ao seu pouco conhecimento no assunto. Conforme apontado por Streiechen (2018), a inserção de alunos com necessidades especiais em salas de aulas tem colaborado com as angústias e preocupações dos professores.

O relato de P15 demonstra que os dois alunos citados pelo participante possuem

características comportamentais diferenciadas, enquanto um dos alunos é retraído, o outro é mais agressivo. Nesse aspecto, Bosa e Hoher (2009 *apud* MELO, 2014) destacam que a agressividade do aluno autista depende de vários fatores, de forma que muitas vezes advém de sua incompatibilidade com a atividade proposta. Diante disso, é importante ressaltar que as escolas também precisam buscar recursos que sejam significativos para os alunos, soluções que atendam às suas necessidades, adequar o currículo, trazer alternativas metodológicas, como os seus recursos didáticos (MELO, 2014; AMBRÓS; OLIVEIRA, 2017).

O trabalho com alunos autistas, a princípio, pode parecer uma tarefa difícil, porém, pois mesmo diante as adversidades e desafios, Bereohff (1994) argumenta que o processo de educação de uma criança autista é uma experiência que leva o professor a rever e questionar suas ideias sobre desenvolvimento, educação, normalidade e competência profissional, de forma que isso faz com que ele desenvolva e busque desenvolver as habilidades e competências desse aluno, e ainda favoreça o seu bem-estar emocional, aproximando-o das relações humanas significativas.

Esses mesmo princípios apontados pela autora, podem ser observados no depoimento da P2:

É muito bom e gratificante, pois a gente 'quebra a cabeça' para criar métodos de inclusão para as atividades e isso é muito bom, pois faz com que a gente se desenvolva profissionalmente e se torne uma pessoa mais 'humana' e saiba entender o próximo (P2).

É notável que o primeiro contato do professor, com o aluno autista ou com outra deficiência, pode ser "conflituoso". A inexperiência e a falta de conhecimento sobre o assunto contribuem para a exclusão e a falta de vínculo entre professor e aluno. Contudo, como apontado anteriormente, trabalhar com alunos que apresentam deficiências, pode ser uma experiência enriquecedora e até proporcionar satisfação ao docente.

As perspectivas dos acadêmicos sobre sua formação para atuarem com as necessidades de seus alunos especiais

O intuito da questão, que abordava a formação e a preparação dos participantes para ensinar alunos autistas ou com outras necessidades especiais, era analisar se e como a universidade está preparando os futuros professores para a inclusão educacional dessa demanda.

Os participantes foram questionados sobre os meios para incluir alunos autistas e/ou com outras necessidades especiais, isto é, como eles poderiam promover essa inclusão. Três dos acadêmicos optaram por não responder a essa questão. A opção desses discentes não responderem, pode estar relacionada à falta de conhecimentos sobre a temática abordada na questão. A maioria dos participantes respondeu que buscaria mais informações sobre as necessidades do aluno, para que assim pudesse adaptar as atividades e promover a sua interação. Abaixo algumas respostas:

Acredito que inicialmente precisaria pesquisar sobre o autismo para entender o que é, para em seguida pensar em maneiras de trabalhar e incluir esse aluno na sala de aula (P13)

Buscaria saber um pouco mais a fundo como funciona esse transtorno e, após isso, tentaria me inteirar a respeito das particularidades do aluno em questão, tentando tomar atitudes que contemplassem suas singularidades, não prejudicando em sua aprendizagem (P6)

Eu pesquisaria sobre a necessidade do aluno e, a partir de pesquisas e observações, tentaria entender a forma como ocorre o seu aprendizado para tentar incluí-lo e ensiná-lo da melhor forma possível (P20)

Primeiramente, eu buscaria conhecê-lo melhor, saber os seus gostos, suas necessidades, seus interesses. E dessa forma, o trabalho se tornaria mais fácil, pois eu poderia adaptar as atividades da turma e incluí-lo também (P22)

Nota-se que a maioria dos participantes argumenta que para que a inclusão dos alunos autistas ou com outras necessidades especiais aconteça, é preciso um estudo, isto é, que antes de iniciar o trabalho com esse aluno, o professor precisa ter um conhecimento sobre seu caso em específico, e as maneiras de desenvolver um trabalho eficiente com o mesmo, com atividades que supram as suas reais necessidades.

Camargo e Paes (2014) ressaltam que o atendimento ao aluno autista exige do professor um conhecimento básico sobre suas manifestações sintomatológicas, assim também o professor precisa estar atento às condições e necessidades de seu aluno, pois “os alunos com TEA requerem atenção especial que favoreça seu desenvolvimento por meio de atividades diferenciadas e específicas no contexto da educação escolar” (CAMARGO; PAES, 2014, p. 189).

Vitaliano e Manzini (2010) ressaltam que além de conhecer as potencialidades e as

dificuldades inerentes às categorias de deficiências, os professores precisam compreender o que significa *inclusão*. Barbosa et al. (2013) destacam que “o ato de incluir vai além da inserção, faz-se necessário tornar o indivíduo parte de um todo, para que o mesmo não seja rotulado e excluído por apresentar comportamentos e características diferenciadas” (BARBOSA et al., 2013, p. 19781). Os autores também argumentam que o processo de inclusão advém de um trabalho conjunto entre a escola, os profissionais e os demais envolvidos, de modo que os sistemas de ensino precisam criar escolas, capacitar os professores e funcionários, para que todos tenham conhecimento a fim de compreender a singularidade de cada aluno, e assim, além de aprender a conviver e respeitar, estes irão oferecer ao aluno a mesma qualidade de ensino, com metodologias diversificadas e flexíveis.

Em suma, percebe-se que os participantes estão cientes da importância de um conhecimento prévio sobre o autismo e outras deficiências. Eles também compreendem a necessidade da inclusão, e que o conhecimento das singularidades do aluno é o primeiro passo para que ele possa ser incluído. Contudo, tendo em vista que o processo de inclusão ainda é bastante complexo, pode-se dizer que em parte, eles entendem que a inclusão advém de diversos fatores, como a inserção do aluno em sala e a preparação de materiais adequados.

Os participantes também foram questionados sobre a contribuição do curso para sua formação, ou seja, se o curso estava preparando-os para trabalhar com alunos autistas ou com outras necessidades especiais. Dez dos participantes afirmaram que o curso não contribuiu. Para cinco deles, o curso contribuiu muito pouco. Seis

responderam que contribui pouco e apenas um não respondeu. Seguem alguns comentários:

As questões relacionadas ao autismo foram muito pouco trabalhadas durante o curso. Acredito que deveria existir uma disciplina específica para nos preparar para trabalhar com alunos que apresentassem alguma necessidade especial (P4.)

Acredito que se tivéssemos uma disciplina voltada para educação especial ajudava mais, pois cada um de nós temos necessidades diferentes (P21.)

Eu acho que contribui pouco, pois tivemos em algumas disciplinas o contato com algumas formas de se trabalhar com alunos que possuem alguma atenção maior, porém acho que a carga horária destinada as disciplinas foram poucas [...] (P22).

Ainda faltam mais disciplinas que ajudem e realmente ensinem a lidar e a ensinar alunos com necessidades especiais (P20).

Os participantes argumentaram que a graduação não lhes oferece muita informação acerca do autismo ou de outras áreas que envolvem alunos com necessidades especiais, e que as poucas vezes que ouviram sobre o assunto advêm de pequenos comentários em sala de aula por parte de seus professores.

Alguns participantes alegaram que o curso não possui uma disciplina específica voltada à Educação Especial em si, de forma que algumas disciplinas abordaram temas semelhantes, porém de forma superficial, como visto nas seguintes respostas:

[...] não tive suporte nenhum na graduação (P5)

Não tenho lembrança de ter estudado o que é e como trabalhar

com necessidades educacionais especiais, isto é, se houve algo assim foi fraco e pouco porque eu não me lembro (P9).

Na minha opinião, o curso de letras não estabelece uma preparação para atuar e lidar com crianças que tenham necessidades especiais (P7). Não há no curso nenhuma disciplina que trate especificamente sobre isso, nem a disciplina de estágio curricular, em nenhum momento abordou essa questão. Tudo que sei, foi por interesse pessoal e especialização *latu sensu* em educação especial (P8).

Questionados sobre a elaboração de material para o ensino de crianças com necessidades especiais, onze participantes alegaram que não saberiam, porém, um participante declarou: “no momento não, mas se for preciso tentarei o máximo elaborar boas atividades” (P20). Nove destes disseram que saberiam elaborar atividades.

Em relação à preparação para atender alunos com TEA e outras necessidades especiais durante a graduação, apenas três participantes alegaram não estarem preparados, devido à pouca informação recebida durante o curso de graduação, como visto na resposta de P7: “mediar conhecimento a um aluno com necessidades especiais não é fácil, requer um grande estudo e dedicação. Assim, desde a formação, o curso não oferece um suporte e preparação para atuar com crianças especiais”. Um dos participantes declarou já atuar na área, com especialização *latu sensu* em Educação Especial. Três disseram que estão preparados, tendo em vista que já tiveram essa experiência durante o estágio, e também por um aspecto individual, por apresentar casos na família e por interesse (particular) em obter mais conhecimentos na área, conforme relatado por P3 e P9:

Sim, todos que se comprometem com algo assim, por mais que não tenham tido acesso na graduação [...] são capazes de correr atrás e se adaptar as necessidades (P3).

Somos seres humanos, com uma capacidade extrema de adaptação e com certeza em algum momento eu conseguiria elaborar algo desse tipo (P9).

Dois dos participantes relataram que depende da necessidade especial do aluno:

Depende da necessidade especial sim [...] (P13).

Depende da necessidade, por exemplo eu não saberia trabalhar com um aluno com deficiência auditiva, é necessário uma especialização ou um curso para isso. E com outros aspectos como o autismo, como o nível pode variar é necessária uma especialização para cuidar dessa criança. Contudo, acredito que o ideal é um acompanhamento para ficar com o professor regente, para a inclusão desse aluno, já que muitas vezes o regente não consegue dar conta de todos da turma mais um aluno com necessidade especial (P2).

Os demais acadêmicos afirmaram que o curso de graduação em si não os prepara, porém alegam que é necessário um estudo maior acerca do assunto, como uma especialização.

Se eu fizer mais pesquisas externas, acredito que posso me preparar para trabalhar com alunos com necessidades especiais. Mas somente com os conhecimentos que adquiri só na minha formação, teria algumas dificuldades (P20).

Precisarei buscar alguma formação continuada na área (P11).

Não me sinto totalmente preparada, mas com o auxílio da universidade tenho uma base e caminhos que poderiam me auxiliar (P21).

Seria necessário um estudo de forma individual para que eu me preparasse para trabalhar com esses alunos, visto que no curso de letras os meios são escassos (P17).

Na análise das respostas, percebe-se que os participantes apresentam pouca informação sobre o assunto e não recebem instrumentalização acadêmica adequada para atender as necessidades de seus futuros alunos com autismo. Diante disso, Vitaliano e Manzini (2010) constatam que as instituições não estão preparando integralmente os professores para incluir alunos com necessidades especiais, e, principalmente, aqueles com alguma deficiência. Os autores alegam que é necessária uma reformulação no sistema de formação de professores; é preciso pensar na formação dos professores, de forma que estes sejam preparados para educar todos os alunos e não somente daqueles que não apresentam deficiências. É preciso uma análise crítica da organização das escolas, pois é necessário que as escolas também estejam aptas a receber esses alunos.

A resolução nº2 (BRASIL, 2015) traz propostas para a formação inicial e continuada de professores. Em seu Capítulo V, Art. 13, § 2º e § 3º, o documento ressalta que:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus

fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

Ainda que o documento proponha ações no currículo de formação inicial, nota-se, diante dos relatos, que alguns assuntos não estão sendo totalmente disponibilizados no processo de formação, a saber, nos cursos em destaque. Diante disso, Streiechen (2018) dispõe que é notável que ocorreram avanço em relação às políticas de Educação Especial e ao próprio processo de inclusão, porém, ainda há lacunas na formação de professores em nosso país, principalmente em relação à preparação para atender todos os alunos, independentemente de suas especificidades. A autora ainda destaca que o contexto da educação brasileira requer uma mudança tanto na formação inicial quanto na continuada.

Vitaliano e Manzini (2010) ainda ressaltam que é necessário pensar que há uma limitação entre a responsabilidade do professor do ensino regular e do professor especializado em Educação Especial. De certa forma, ambos estão sendo preparados de forma diferenciada, mas ainda é importante que este trabalho seja feito em conjunto, e que o professor do ensino regular tenha conhecimento sobre o aluno que está presente em sua sala de aula. Diante disso, Streiechen (2018) argumenta que:

Neste panorama, discutir e problematizar verdadeiramente as questões que envolvem a inclusão escolar perpassa a permissão do simples acesso dos educandos à escola e/ou à sala de aula. [...] As discussões e soluções, em que se pensam resultados que valorizem o conhecimento que os educandos buscam ao adentrar o ambiente escolar, não se fazem de forma fragmentada, sequenciada das esferas educacionais brasileiras, conforme se tem visto no sistema educacional brasileiro, mas com um amplo envolvimento de todos (STREIECHEN, 2018, p. 35).

Barbosa et al. (2013) abordam que a graduação não é capaz de capacitar o professor para compreender e aprender a lidar com as diferenças e desafios presente na educação inclusiva, e poucos professores possuem uma formação básica centrada nos aspectos inclusivos ou específicos para o autismo. Dessa forma, retomam-se as ideias de alguns participantes, no sentido de que é preciso uma especialização, ou mesmo um estudo aprofundado e individual, tendo em vista que os conceitos abordados na graduação não são suficientes para promover um conhecimento amplo acerca do assunto. No entanto, como destacado por Cruz et al. (2011 *apud* STREIECHEN, 2018) é importante se ter em mente que a formação não pode ser concebida como algo finito, e que não se encerra na graduação e pós-graduação, pois todos se encontram diante de um processo contínuo de aprendizado, advindos pelas experiências anteriores e as novas experiências ao longo da vida.

Diante dessas perspectivas, é importante ressaltar que os cursos de Letras devem promover um maior debate em torno do assunto, de modo a aperfeiçoar os conhecimentos e habilidades dos futuros

profissionais da educação, de forma que ao iniciarem sua carreira, os professores tenham uma maior consciência sobre a inclusão. Também é necessário expor que os professores precisam buscar um aprendizado contínuo, pois, como visto em subitens anteriores, o trabalho com alunos autistas ou com outras necessidades especiais precisa ser intenso e requer dedicação, principalmente, a preparação do professor.

Considerações finais

Por meio desta pesquisa, constatou-se que os professores, em formação inicial, estão recebendo poucas informações e instruções para o desenvolvimento de atividades com alunos autistas e com outras deficiências, incluindo aqueles com necessidades especiais. O conhecimento, que demonstraram possuir, advém de estudos individuais e de interesses particulares. Percebe-se, portanto, que os cursos de formação de professores não estão conseguindo qualificar e preparar seus acadêmicos para atuarem com a escolarização desses alunos.

Embora alguns participantes tenham conseguido discorrer sobre o autismo e à inclusão educacional, observa-se que são saberes superficiais e sem argumentação. Isso é um indicativo de que se esses acadêmicos, futuros professores, depararem-se com alunos com deficiências, em suas salas de aula, certamente, não saberão como agir. E essa é a realidade da maioria dos professores que já atua na educação brasileira, que segue, por longos anos na profissão, com o argumento de que não se sentem preparados para receber e trabalhar com as necessidades educacionais de seus alunos. Entretanto, muitas vezes, apoiados nesse discurso de “não fui preparado”, ou

seja, na falta de instrumentalização acadêmica universitária, alguns docentes passam toda a sua carreira no magistério sem procurar meios de se informar sobre o assunto.

Diante disso, destaca-se a importância de as IES, responsáveis pela formação de professores, fortalecerem o ensino dos futuros professores, a fim de prepará-los para a inclusão educacional de alunos com autismo e/ou com outras necessidades especiais. É necessário expandir e aprimorar os debates sobre essa temática e, principalmente, referente a aspectos inclusivos, de modo que os acadêmicos, futuros professores, se sintam confortáveis com a realidade escolar e busquem conhecimentos em outros espaços fora da universidade.

Referencias

AMBROS, D. M.; OLIVEIRA, G. P. O aluno com transtorno do espectro autista na sala de aula: caracterização, legislação e inclusão. *In*: PRIMEIRO SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O ENSINO E APRENDIZAGEM EM DISCUSSÃO, 1., 2017, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017, p. 209-220. Disponível em: <<https://editora.pucrs.br/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacao-inclusiva/#artigos>>. Acesso em: 5 fev. 2020.

BARBOSA, A. M; et al. O papel do professor frente à inclusão de crianças com autismo. *In*: XI congresso nacional de educação – EDUCERE; II seminário internacional de representações sociais, subjetividade e educação – SIRSSE; IV seminário internacional sobre profissionalização docente – SIPD UNESCO: formação docente e sustentabilidade: um olhar transdisciplinar, 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2013, p. 19776-19792. Disponível em:

<https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/trabalhos_1.html>. Acesso em 5 fev. 2020.

BEREOHFF, A. M. Autismo: uma história de conquista. *In*: ALENCAR, E. M. L. S. (Org.). **Tendências e Desafios da Educação Especial**. Brasília: SEESP, 1994.

BIASÃO, M. C. R. Transtorno do espectro autista (TEA). *In*: MORI, N. N. R.; CEREZUELA, C. (Orgs.). **Transtornos globais do desenvolvimento e inclusão: aspectos históricos, clínicos e educacionais**. Maringá: Eduem, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição: República federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Portal da Legislação**. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 5 fev. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politic_aeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rce_b004_09.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2020.

_____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Portal da Legislação**. Brasília, DF: Senado Federal, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 20 mai 2019.

_____. Ministério da Educação. **Resolução n. 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 21 mar 2020.

_____. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Portal da Legislação**. Brasília, DF: Senado Federal, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 5 fev. 2020.

BRUNI, A. R.; et al. Cartilha autismo e educação. São Paulo: Autismo & Realidade, 2013, 84 p. Disponível em: <<https://autismoerealidade.org.br/>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

CAMARGO, J. S.; PAES, D. F. O autismo infantil e a relação professor aluno. *In*: MORI, N. N. R.; CEREZUELA, C. (Orgs.). **Transtornos globais do desenvolvimento e inclusão: aspectos históricos, clínicos e educacionais**. Maringá: Eduem, 2014.

CAVALCANTI, A. E.; ROCHA, P. S. Algumas questões preliminares. *In*: _____. **Autismo:**

construções e desconstruções. São Paulo: Casa do psicólogo, 2001.

CEREZUELA, C.; SILVA, M. A. M.; MORI, N. N. R. Os atendimentos educacionais especializados para alunos com transtornos globais do desenvolvimento no Paraná. *In*: MORI, N. N. R.; CEREZUELA, C. (Orgs.). **Transtornos globais do desenvolvimento e inclusão**: aspectos históricos, clínicos e educacionais. Maringá: Eduem, 2014.

CRUZ, D. L. Autismo: uma experiência na área educacional. *In*: ALENCAR, E. M. L. S. (Org.). **Tendências e Desafios da Educação Especial**. Brasília: SEESP, 1994.

FACION, J. R. Transtorno autista e psicose na criança. *In*: _____. **Transtornos do desenvolvimento e do comportamento**. 3ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

FONTANA, M. V. L. “ver vendo”: a formação de professores na perspectiva do reconhecimento. *In*: CELANI, M. A. A.; MEDRADO, B. P. (Orgs.). **Diálogos sobre inclusão**: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras. Campinas: Pontes Editora, 2017.

RESUMO TÉCNICO DO CENSO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>>. Acesso em: 05 fev. 2020.

KAJIHARA, O. T. 1943-2013: setenta anos de pesquisas sobre o autismo. *In*: MORI, N. N. R.; CEREZUELA, C. (Orgs.). **Transtornos globais do desenvolvimento e inclusão**: aspectos históricos, clínicos e educacionais. Maringá: Eduem, 2014.

KANNER, L. Austistic disturbances of affective contact. **Nervous Child**, 1943, p. 217-250.

KLIN, A. Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de**

Psiquiatria (Brazilian Journal of Psychiatry), v. 18, 2006, p. 3-11.

MAIA, A. A. M.; PAULINO, R. C. PIBID, formação inicial e o desenvolvimento de capacidade de linguagem docente para a inclusão de alunos com deficiência em aulas de língua inglesa. *In*: CELANI, M. A. A.; MEDRADO, B. P. (Orgs.). **Diálogos sobre inclusão**: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras. Campinas: Pontes Editora, 2017.

MANUAL DIAGNOSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS: DSM-5. American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento, [et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli [et al.]. 5ed, Porto Alegre: Artmed, 2014. 948 p.

MELO K. G. **O processo de ensino-aprendizagem da criança com autismo, na sala do ensino regular**: das concepções às práticas das suas professoras e profissionais de apoio. 2014. 213f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2014.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 3.ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

NUNES, L. R. O. P.; WALTER, C. C. F.; SCHIRMER, C. R. Comunicação alternativa e inclusão escolar. *In*: SHIMAZAKI, E. M.; PACHECO, E. R. (Orgs.). **Deficiência e inclusão escolar**. Maringá: Eduem, 2012.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Classificação de transtornos mentais e comportamentais da CID-10. São Paulo: Edusp, 2008.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE/ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE NO BRASIL. Folha informativa – Transtorno do Espectro Autista. Abr., 2017. Disponível

em:

<<https://www.paho.org/bra/index.php?Itemid=1098>>. Acesso em: 13 fev. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E A CULTURA. Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais. 1994. Salamanca: UNESCO, 1994.

PARANÁ. **Instrução n. 16, de 1 de setembro de 2008**. Estabelece critérios para o funcionamento da sala de Recursos, na área de Altas Habilidades/Superdotação para a Educação Básica. Secretaria de Estado da educação. Superintendência de Estado da educação, 2008. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 21 mar. 2020.

_____. **Instrução n. 004, de 07 de fevereiro de 2012**. Critérios para solicitação de Professor de Apoio Educacional Especializado na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento na Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos. Curitiba: SUED/SEED, 2012.

_____. **Instrução Normativa n. 001, de 15 de janeiro de 2016**. Critérios para a solicitação de Professor de Apoio Educacional Especializado aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Curitiba: SUED/SEED, 2016. Disponível em: <http://www.educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/2016/instr_norma_n_001_2016_sued_seed_pr.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2020.

SCHWARTZMAN, J. S. Neurobiologia do autismo infantil. *In*: SCHWARTZMAN, J. S.; ASSUMPÇÃO, F. B. J. (Orgs.). **Autismo infantil**. São Paulo: Memnon, 1995.

STREIECHEN, E. M. **Um estudante bilíngue, uma mãe surda e a escola**: percurso de encontros, desencontros e contradições. 2018. 260f. Tese (Doutorado em Educação) –

Área de concentração – Pesquisa, Ensino e Aprendizagem, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *In*: VITALIANO, C. R. **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010.

VITALIANO, C. R.; VALENTE, S. M. P. A formação de professores reflexivos como condição necessária para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *In*: VITALIANO, C. R. **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010.