

# **AUTISMO: estudo de caso sobre o impacto do diagnóstico acerca do Transtorno do Espectro Autista na percepção de professoras do Ensino Fundamental I**

**REIS, Jennyfer Gregório<sup>1</sup> ; MEIRELES, Gabriela Silveira<sup>2</sup>**



jennyfergregorio4@gmail.com  
gabrielasilveirameireles@gmail.com

<sup>1</sup>PEDAGOGIA - UNIFAGOC

<sup>2</sup>PSICOLOGIA - UNIFAGOC

## **RESUMO**

O presente trabalho abordou o impacto do diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) na percepção de professoras do Ensino Fundamental I. O objetivo da pesquisa foi investigar e analisar os fatores considerados, na percepção das professoras, acerca da aprendizagem dos alunos autistas inseridos no Ensino Fundamental I, a partir do impacto do diagnóstico. O referencial teórico adotado utilizou de teorias na área da educação, da educação especial e da educação inclusiva. A metodologia adotada baseou-se na abordagem qualitativa de pesquisa, de natureza básica e descritiva, do tipo exploratório, com o auxílio da revisão bibliográfica. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, as quais foram submetidas a uma análise qualitativa. Dentre os resultados obtidos, destaca-se que as professoras sentiram medo e insegurança ao terem acesso ao laudo médico do aluno autista. As principais causas apontadas foram o uso de termos técnicos que dificultam o entendimento do laudo e a organização de um trabalho pedagógico junto a esses alunos além da falta de capacitação das professoras para lidar com as necessidades educativas desses alunos. Foram apontados como importantes o apoio familiar e o trabalho junto a uma equipe multidisciplinar dentro e fora da escola, de modo que tanto o estudante quanto sua professora recebam um suporte. Conclui-se, assim, que são necessárias adaptações no planejamento e nas avaliações por parte do professor que leciona para crianças com autismo, de modo que sejam propostas atividades mais lúdicas e concretas, de modo a tornar o processo de aprendizagem mais atrativo para estas e também para as demais crianças da turma.

**Palavras-chave:** Autismo. Ensino Fundamental I. Docência. Plano de Desenvolvimento Individual.

## **INTRODUÇÃO**

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento de início precoce, caracterizado por comprometimento das habilidades sociais e de comunicação, além de comportamental. Manifesta-se nos primeiros anos de vida, provindo de causas ainda desconhecidas, porém com grande indício de contribuições genéticas (CUNHA, 2019).

A taxa de incidência de casos de autismo tem aumentado significativamente no mundo nas últimas décadas. Mesmo com o avanço relacionado à identificação precoce do diagnóstico de autismo, muitas crianças, especialmente no Brasil, permanecem por muitos anos sem diagnóstico ou mesmo com diagnósticos inadequados (SILVA; MULICK, 2009).

O Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014) denota que o diagnóstico da pessoa que apresenta o autismo é determinado com base

em uma lista de critérios comportamentais, dentre os quais destaca-se a incidência de dificuldades relacionadas à área da interação social, da comunicação e da presença de comportamentos restritivos, repetitivos e estereotipados.

A Lei nº 13.146/2015, que trata da Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) asseguram os direitos educacionais dos estudantes com deficiência em todos os níveis de aprendizado ao longo da vida. Além disso, com a Lei nº 12.764/2012, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, onde passou-se a considerar oficialmente os autistas como pessoas com deficiência para todos os efeitos legais, de acordo com o Art.1º, § 2º da referida lei, fazendo assim com que essas pessoas tenham assegurados todos os direitos em torno das políticas de inclusão do país, dentre elas as da área educacional (BRASIL, 2012).

Tal afirmativa reporta a fundamentações teóricas referentes à temática, instigando ao aprofundamento do seguinte problema: será que o impacto do diagnóstico acerca dos alunos autistas exerce influência na percepção de professoras do Ensino Fundamental I de um colégio de rede privada de Ubá-MG?

O presente estudo tem como objetivo investigar e analisar os fatores que são considerados, na percepção de professoras, acerca da aprendizagem dos alunos autistas inseridos no Ensino Fundamental I a partir do impacto do diagnóstico.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

### **Salientando conceitos acerca do autismo**

Crianças que buscam isolamento, não mantêm contato visual e apresentam dificuldade na comunicação e na fala. Essas são algumas manifestações do autismo, um distúrbio que para a ciência ainda é uma incógnita, porém, segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), atinge mais de 70 milhões de pessoas no mundo todo (PICCINATO, 2019).

Um dos primeiros relatos da expressão “autismo” remonta a meados de 1911, por um médico psiquiatra Leo Kanner, que buscou descrever algumas características comuns às pessoas que apresentavam uma ausência do contato com a realidade e uma grande dificuldade ou impossibilidade de comunicação (MÖLLER, HELL, 1997).

Esse médico austríaco observou clinicamente crianças que não se incluíam em nenhuma das classificações existentes na psiquiatria infantil e, com suas observações, descreveu uma nova síndrome que foi inicialmente nomeada de Distúrbio Autístico do Contato Afetivo (MÖLLER, HELL, 1997).

Ao longo dos anos e após a evolução das pesquisas no campo da psiquiatria clínica, o conceito de autismo foi sendo alterado. O autismo passou, então, a ser definido como um distúrbio complexo do desenvolvimento, marcado pelas características

comportamentais, etiológicas múltiplas, apresentando graus variados de gravidade (FERREIRA; KUBASKI; SCHMIDT, 2012).

De acordo com Cunha (2019, p.20), “o autismo compreende a observação de um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: comprometimentos na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restrito-representativas”. Segundo PICCINATO (2019, p. 9), “o autista não apresenta nenhuma anomalia física, que permita identificá-lo apenas pela aparência, como a síndrome de Down. São características do comportamento que entregam o quadro”.

Uma das características do autismo é a resistência na interação social, um dos aspectos apresentados pelo Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID), que se manifesta como um comportamento desajustado ou isolamento, dificuldade no contato visual, interações em grupo, inexistência de empatia ou emocional. As pessoas que apresentam TID, geralmente, quando atingem a idade adulta, demonstram uma pequena evolução; contudo, o seu maior desafio ainda é a socialização e a consolidação de amizades (GADIA; TUCHMAN; ROTTA, 2004).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) e os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TIDs) pertencem a um grupo de distúrbios da socialização de início precoce, causando prejuízos em várias áreas do desenvolvimento, desde as relações pessoais, comunicação e linguagem, até o comportamento e aprendizagem (KLIN; MERCADANTE, 2006).

### **O diagnóstico: identificando a pessoa com autismo**

De acordo com o manual DSM-5 (2014), o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige que haja padrões de limitações de interesses ou atividades e de comportamento repetitivo, apresentando, conforme o desenvolvimento e agravamento do autismo, sintomas que podem sofrer alterações, podendo ser disfarçados por outras características. Os fatores primordiais para o diagnóstico devem ser apresentados de acordo com as informações decorrentes da observação clínica desse indivíduo, como mostra o quadro a seguir.

**Quadro 1:** Critérios de diagnóstico

	<i>T. autista</i>	<i>T. desintegrativo</i>	<i>T. Rett</i>	<i>T. Asperger</i>	<i>TID SOE</i>
Características	Padrão	Grave	Grave	Alto funcionamento	Atípico
Inteligência	RM grave	RM grave	RM grave	RM leve a normal	RM leve a normal
Idade	0 a 3 anos	Maior que 2 anos	6 meses a 2 anos	5 a 7 anos	Variável
Habilidades comunicacionais	Pobres	Pobres	Pobres	Boas	Variável
Habilidades sociais	Limitadas	Limitadas	Limitadas	Regulares a boas	Variáveis
Perda de habilidades	Não	Sim	Sim	Não	Não
Interesses restritos	Sim	Não	Não	Variável	Variável
Epilepsia	Frequente	Frequente	Frequente	Raro	Raro
Curso de vida adulta	Estável	Declina	Declina	Estável	Estável
Sexo	M > F	M > F	F	M > F	M > F
Prognóstico	Pobre	Muito pobre	Muito pobre	Regular	Regular

Fonte: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5).

É de extrema importância que o diagnóstico do autismo seja feito precocemente, uma vez que, quanto mais cedo a descoberta, melhor para a pessoa com esse transtorno. Isso se tem pelo fato de que, quando descoberto o TEA, a procura por tratamentos é grande e leva à busca por profissionais envolvidos no acompanhamento do autista, que fazem indicações sobre como lidar com as características dessas pessoas (PICCINATO, 2019).

Cabe considerar-se também que a sintomatologia deve estar presente desde o nascimento ou começo da infância, mas pode não ser detectada antes, por conta das demandas sociais mínimas na infância precoce, e do intenso apoio dos pais ou cuidadores nos primeiros anos de vida. (ASSUMPÇÃO JÚNIOR; KUCZYNSKI, 2015, p. 10).

No diagnóstico do TEA, os aspectos clínicos individuais são descritos por parâmetros, podendo ser observados comprometimentos intelectuais, de linguagem, de condição médica, genética ou de fator ambiental, sendo que a pessoa pode apresentar um ou mais desses parâmetros (APA, 2014). Dentro desse diagnóstico, a descrição da idade do primeiro sintoma, assim como das observações desses parâmetros podem auxiliar os especialistas no diagnóstico individual, preciso e detalhado (APA, 2014).

## **O autismo no contexto da educação**

A inclusão escolar está correlacionada a amplas ações sociais coletivas, que buscam a igualdade de oportunidades e a construção de estratégias pedagógicas diferenciadas, além do acesso a serviços e bens, adequadas às sociedades democráticas. Essa inclusão está pautada pela necessidade de observação das características individuais de aprendizagem das crianças e adolescentes, buscando evitar que os alunos tenham acessos desiguais de oferta educacional, evitando a marginalização no ensino regular (MANTOAN; PRIETO, 2006).

É consenso o fato de que as pessoas com deficiências têm sido as mais excluídas e segregadas dos espaços comuns, principalmente na área educacional. A proposta da educação inclusiva tem como objetivo reescrever mais uma vez a história, revertendo o quadro de exclusão perpetuando em nossa realidade, prevenindo esse processo e contribuindo para igualdade de oportunidades de todos. (RODRIGUES; CAPELLINI, 2014, p. 35).

A educação especial está descrita na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 58, que entende por educação especial a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

Na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), são apresentadas as garantias à igualdade de direitos e às liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, tendo por objetivo a inclusão e cidadania (BRASIL, 2015). Essa lei se baseia-se na Lei nº 12.746, de 27 de dezembro de 2012, que implementa a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e determina as diretrizes e sua execução (BRASIL, 2012).

Apesar de preconizado nas leis supracitadas, de acordo com Mantoan e Prieto (2006, p.16), ainda se faz necessário “fazer valer o direito à educação para todos”, que “não se limita a cumprir o que está na lei e aplicá-la”, mas implica na superação das situações discriminatórias dentro do contexto escolar.

Diante disso, nota-se que a prática escolar inclusiva é uma oportunidade para que profissionais e familiares edifiquem um repertório de ações para o educando com autismo. Não se trata apenas de definir tarefas isoladas e pedir para cumprir com rigidez e método e, sim, de uma concepção de aprendizagem que inclui desafios e superação, com o propósito de proporcionar autonomia (CUNHA, 2019).

## **A percepção de professores acerca do Transtorno do Espectro Autista**

A criança com TEA, quando é incluída na sala de aula regular, sem um atendimento

especializado, não tem condições para desenvolver seu potencial cognitivo e de socialização. A inserção desse aluno no contexto escolar sem um plano educacional individualizado para essas crianças cria no professor uma recusa em trabalhar com os alunos com TEA, dificultando, assim, os processos de aprendizagem e desenvolvimento nos casos mais leves (PIMENTEL; FERNANDES, 2014).

A formação de professores, nas últimas décadas, não possuía componentes curriculares com a temática da inclusão. Essa deficiência na formação inicial, bem como no decorrer da prática profissional, despertou grandes obstáculos para os professores quando se trata da inserção de alunos com necessidades especiais nas escolas regulares (CAMARGO et al., 2020). Quando essa inserção acontece, muitas vezes "encontramos um profissional cada vez mais propenso ao processo de stress e um aluno cada vez mais discriminado (NAUJORKS, 2002).

Em sua pesquisa, Couto et al. (2019) perceberam que as professoras entrevistadas compreendem o TEA não apenas por conceitos científicos, mas por um conjunto de informações vivenciadas no contato que elas tiveram com essas crianças. O autismo, segundo elas, não se reduz à identificação de traços e, sim, na individualidade de cada criança e sua interação com a sala de aula.

[...] é grande o impacto nos profissionais da educação que recebem estes alunos na escola quando se deparam com suas reações, pois ainda estão diante de uma experiência nova. Face a essa novidade, muitos professores relatam sentir-se despreparados para atender essa demanda na inclusão, gerando uma sobrecarga de estresse [...]. (FERREIRA; KUBASKI; SCHMIDT, 2012).

Professores, diante da viabilidade de inserção de alunos com autismo em suas classes, apresentam uma propensão em concentrar seus anseios em razões singulares como, por exemplo, temor e angústia referente aos sintomas mais do que às questões pedagógicas que se referem àquele aluno em si (CAMARGO; BOSA, 2009).

### **Práticas pedagógicas e a atuação dos professores junto aos alunos autistas**

As práticas pedagógicas desenvolvidas junto ao aluno autista requerem planejamento e cautela na sua construção, de modo a inserir o aspecto lúdico, a autonomia e a participação ativa dele nas atividades em sala de aula, com a finalidade de tornar mais eficaz o processo de ensino aprendizagem (SILVA; ALMEIDA, 2012). Vale ressaltar que o mesmo cuidado é válido para os demais alunos, já que todos apresentam ritmos de aprendizagem e necessidades educativas particulares, mas que o foco aqui é especificamente o aluno com autismo.

A atuação do professor nesse processo é fundamental, sendo um importante fator para que a aprendizagem do estudante com autismo seja significativa e transformadora. De acordo com Cunha (2019, p. 53), "a relação afetiva do aluno autista com o professor é

o início do processo de construção da sua autonomia na escola”.

Conforme a variação das características peculiares de criança para criança, e para garantir a permanência delas no ensino comum, é fundamental que haja adaptações curriculares que diferem dos tradicionais métodos de ensino, garantindo, assim, o sucesso no processo de aprendizagem de alunos autistas. Essas adaptações são um desafio para os professores, porém, quando superadas, levam à garantia do direito e da permanência desses alunos no ensino regular (CAMARGO et al., 2020).

A construção da competência do professor, através de novas formas de qualificação e especialização, torna-o agente de transformação escolar, atendendo a uma necessidade ética, social e histórica de desconstruir práticas pedagógicas ultrapassadas, que discriminavam e impediam o desenvolvimento de crianças com necessidades educacionais especiais de alcançar e construir seu potencial. Essa mudança permite ao professor ser o protagonista de uma ação transformadora, que promoverá a cidadania, equidade e solidariedade entre os agentes escolares (XAVIER, 2002).

[...] devem ser concretizadas na forma de programas de capacitação e acompanhamento contínuo, que orientem o trabalho docente na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar, o que virá a beneficiar, não apenas os alunos com necessidades especiais, mas, de uma forma geral, a educação escolar como um todo. (GLAT; NOGUEIRA, 2003, p. 140).

Para garantir a capacitação e implementar novas propostas e práticas de ensino para os alunos com necessidades educacionais especiais, precisa haver o comprometimento dos sistemas de ensino com a qualidade, a fim de proporcionar aos professores a formação continuada necessária (MANTOAN; PRIETO, 2006).

Os cursos de qualificação de professores para atuarem com alunos com Transtorno do Espectro Autista são extremamente relevantes para a qualificação do processo de inclusão escolar. Contudo, percebemos a busca por formação é motivada por diversos aspectos, diferentes para cada pessoa, e da mesma forma, a visão de cada profissional do curso oferecido acontece também muito vinculado as suas questões pessoais e formativas. (SILVA; ROZEK; SEVERO, 2013).

A capacitação dos professores é um dos numerosos desafios concernentes à inclusão educacional, especialmente na rede regular de ensino. Os docentes, quando preparados para atuar com alunos autistas, colaboram para que o processo de inclusão seja bem-sucedido também com os demais alunos. O professor, no entanto, precisa definir estratégias pedagógicas que proporcionem ao aluno com TEA e aos outros alunos o seu desenvolvimento de seus potenciais de aprendizagem (FERNANDES; SILVA, 2016).

## METODOLOGIA

O presente estudo utiliza-se da abordagem qualitativa de pesquisa. A pesquisa qualitativa caracteriza-se pela realização da coleta de dados e das interpretações pelo próprio pesquisador, através do estudo de uma população específica (DALFOVO; LANA; SILVEIRA, 2008).

Esta investigação é também de natureza básica e descritiva. A pesquisa descritiva tem por finalidade estudar e descrever características de um conjunto de indivíduos classificados por idade, sexo, nível de escolaridade, saúde física e mental, renda entre outros, levantando opiniões, condutas e pontos de vista (GIL, 2008, p. 28).

Para alcançar o objetivo apresentado, o trabalho propôs-se a analisar, com base em informações teóricas oriundas de uma pesquisa bibliográfica, o tema do autismo, consultando livros e artigos publicados em periódicos com fator de impacto relevante sobre o que concerne ao assunto (MASCARENHAS, 2002).

O estudo se caracteriza, ainda, como um estudo de caso, uma vez que busca compreender fatos sociais complexos, fundamentados por uma investigação enfatizada em um caso específico, sendo realizado com um pequeno grupo de pessoas ou instituições (YIN, 2010). Esta investigação se propõe, assim, a compreender a percepção das professoras de crianças autistas acerca dos processos de aprendizagem. Para tanto, foram feitas entrevistas com duas professoras do Ensino Fundamental I, visando reunir informações, opiniões e ações, bem como experiências, a partir de uma conversa oral entre a entrevistadora e as entrevistadas (MARCONI; LAKATOS, 2010).

A entrevista teve um caráter qualitativo, uma vez que buscou identificar os significados atribuídos pelas entrevistadas acerca dos alunos com autismo, apresentando sua visão pessoal durante a conversa (MARCONI; LAKATOS, 2010). A entrevista teve um roteiro prévio, foi realizada presencialmente na escola, durante o intervalo das aulas das entrevistadas.

A entrevista teve como foco duas professoras que já lecionaram para estudantes com autismo em uma escola da rede privada da cidade de Ubá/MG. A escola conta com 115 alunos, possuindo turmas desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental II. Ela tem por princípios a inserção de estudantes com necessidades educacionais especiais, buscando identificar as necessidades e utilizar práticas pedagógicas adaptadas para esse atendimento, já tendo recebido mais de 4 alunos com diagnóstico de autismo e outras necessidades educacionais especiais, sendo que todos foram acompanhados pela equipe de professores.

Foram realizadas 11 perguntas para cada professora entrevistada. Com as respostas apresentadas, foi feita uma análise qualitativa dos dados, na qual não há fórmulas ou receitas pré-definidas para a categorização ou interpretação desses dados. Essa análise se deu em três etapas: a redução, a apresentação e a conclusão ou verificação (GIL, 2008, p. 175). Na primeira etapa, são feitas classificações e comparações, de modo a organizar os dados obtidos. Na segunda etapa, são estabelecidas as semelhanças e as diferenças

entre as respostas oferecidas pelos sujeitos da pesquisa. Na terceira e última etapa, busca-se elaborar uma significação para os dados apresentados, o que depende da capacidade interpretativa do pesquisador (MILES; HUBERMAN apud GIL, 2008, p. 175-176).

Os nomes das participantes da pesquisa foram substituídos pelas palavras Professora 1 e Professora 2, de modo a preservar as identidades desses sujeitos. Também foi solicitada a autorização delas para participarem da pesquisa. Essa autorização se deu na medida em que aceitaram a entrevista. Tudo isso com o objetivo de atender aos princípios éticos da pesquisa acadêmica. Foi feito, por fim, um acordo entre a pesquisadora e a escola pesquisada no sentido de obter uma devolutiva da investigação realizada, tendo sido combinado o envio deste trabalho à coordenação pedagógica da instituição, de modo que possa servir de incentivo para outros professores trabalharem as aprendizagens da criança autista de forma eficaz e adaptada às suas necessidades educativas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Essa pesquisa teve como objetivo investigar e analisar os fatores que são considerados, na percepção de professoras, acerca da aprendizagem dos alunos autistas inseridos no Ensino Fundamental I a partir do impacto do diagnóstico. A investigação foi realizada através de entrevistas semiestruturadas com duas professoras do Ensino Fundamental I da rede particular de ensino, as quais já haviam lecionado para crianças autistas na escola regular.

Foram realizadas 10 perguntas abertas para essas professoras, de modo presencial, tendo sido audiogravadas e, posteriormente, transcritas. Os dados obtidos nessas entrevistas revelaram um perfil dessas professoras, o qual está descrito no quadro a seguir:

**Quadro 2:** Informações sobre as professoras entrevistadas

VARIÁVEIS	PROFESSORA 1	PROFESSORA 2
Idade	29	43
Formação	Magistério Nível Médio e Licenciatura em Pedagogia	Licenciatura em Pedagogia e em História
Tempo de Formada	7 anos de Magistério e 3 anos de Pedagogia	25 anos em Pedagogia e 20 anos de História
Quantidade de alunos para os quais leciona atualmente no Ensino Fundamental I	43 alunos no total, sendo que 16 são do 2º ano e 27 do 5º ano	10 alunos
Ano do Ensino Fundamental no qual leciona	2º e 5º anos	1º ano
Quantidade de alunos autistas para os quais já ministrou aulas	3 alunos	2 alunos
Capacitação na área de Educação Especial ou Autismo	Sim, há muitos anos atrás	Sim

Fonte: dados da pesquisa organizados pelas autoras, 2021

Ao serem questionadas sobre sua experiência em lecionar para alunos autistas, as professoras divergiram um pouco. A Professora 1 relatou que enfrentou algumas dificuldades: "oh! foi bem desafiador, não foi fácil! É... porque era tudo novo e eu não tinha experiência nenhuma na área". Já a Professora 2 disse que foi mais tranquilo porque o conteúdo que ministrava na disciplina de História era do interesse deles: "assim... é... tranquilo né? Até porque os conteúdos que eu ministrava com eles era... eu tive sorte de ser de interesse deles, então eu não tinha muito... eu não tinha que bater de frente com eles, né? Tentando colocar na cabeça deles alguma coisa. Então eles aceitavam bem".

Como foi possível observar na fala da Professora 2, o conteúdo lecionado faz diferença, interferindo no maior ou menor grau de dificuldade enfrentado na relação professor/aluno em sala de aula, com base no interesse dos alunos. No entanto, na maior parte das vezes, conforme apontado pela Professora 1, os professores ficam ansiosos e apreensivos diante da presença de alunos com TEA na sala de aula (GOLDBERG, 2002).

Quando indagada sobre o que sentiu quando soube, por parte da coordenação do colégio, que iria ministrar aulas para um aluno autista, a Professora 1 relatou: "medo e insegurança". A Professora 2 contou o seguinte:

Então, a princípio eu fiquei bem assustada, né? Porque eu não sabia como lidar e, na época, a gente tinha aquele tabu do menino autista. Era um menino que dava muito trabalho, que ele não se adequava. Então eu fiquei bem abalada, mas depois que eu conheci os meninos e comecei a trabalhar, eu fui ficando mais tranquila, entendeu? Principalmente o primeiro... eu tava, com pouco tempo trabalhando como professora, aí eu fiquei bem assustada. Quando eu recebi o segundo aluno, eu já tinha mais conhecimento do terreno, então eu fui fiquei tranquila.

Nota-se, assim, que um primeiro sentimento das professoras, ao receberem essa notícia, é de medo, insegurança, incerteza e susto. É o que destaca Ferreira, Kubaski e Schmidt (2012), quando afirmam que é grande o impacto nos profissionais que recebem estes alunos na escola (...), pois ainda estão diante de uma experiência nova. Contudo, em um segundo momento, já com a experiência de ter lecionado para uma criança autista, esse desconforto vai diminuindo, como destacou a Professora 2.

Quando perguntado se tiveram acesso ao laudo desses alunos, a Professora 1 disse: "tem... tem alguns casos que sim!". A Professora 2 respondeu: "tive". Segundo Piccinato (2019), é de extrema importância que o diagnóstico do autismo seja feito precocemente, uma vez que, quanto mais cedo a descoberta, melhor para a criança e mais fácil a possibilidade de uma intervenção pedagógica adequada às suas necessidades. Cada vez mais a escola e as famílias estão atentas a essa identificação precoce, o que colabora bastante para uma aprendizagem mais significativa por parte desses alunos.

Quando indagadas sobre o impacto da leitura do laudo, a Professora 1 disse:

Ah... a gente fica meio confuso, porque tem... é... como que fala? Algumas definições que a gente não entende, né? Não é um laudo assim... geralmente o laudo não vem com palavras

mais simples, mais claras pro professor entender. Ela vem lá, o nome do, da... do transtorno... não sei o que a criança tem... não vem mais explicado.

Já a Professora 2 comentou o seguinte: “então, como o laudo vem com termos técnicos... a gente fica assustada, assombrada, mas depois a supervisora foi conversando, explicando e me falando assim mais no popular mesmo, então eu fui acalmando... mas na leitura eu fiquei assustada!”. Diante disso, percebe-se que as duas professoras relataram um certo incômodo e dificuldade de compreender os termos técnicos usados pelos médicos nesses laudos. Esse desconhecimento mostra um desconforto por parte das professoras, uma vez que o laudo não apresenta um texto claro e simplificado a respeito do transtorno e das necessidades pedagógicas desses estudantes.

Quando perguntado se tiveram apoio da equipe pedagógica e da família em relação à aprendizagem do aluno autista, a Professora 1 declarou: “hum... mais ou menos. Depende muito da mãe, depende muito do... dos pais ali. E em relação a... à coordenação, assim... a gente tem pouco... explicam um pouco as coisas pra gente, né?”. Já a professora 2 declarou: “sim! Bastante!”. Observa-se aqui que, quando se tem o apoio e engajamento da família e da equipe pedagógica, as professoras se sentem mais seguras e acolhidas para lidar com o estudante autista. Como mostra Carla (2008), esse apoio da equipe pedagógica e da família é de fundamental importância.

Quando perguntado se a capacitação favorecia o trabalho com as crianças autistas, a Professora 1 comentou: “sim, ter capacitação faz diferença, mas... não adianta fazer igual eu fiz há muito tempo atrás e não continuar atualizando no... no assunto”. A Professora 2, por sua vez, disse: “sim! Bastante!”. Constatata-se, então, que a capacitação do professor é importante, uma vez que promove segurança e conforto no trato com os estudantes autistas em sala de aula. Infelizmente, como apontam Camargo et al (2020), ainda há uma deficiência na formação de professores no que diz respeito aos alunos com deficiências, transtornos ou síndromes, o que configura muitas vezes um obstáculo para o atendimento pleno das necessidades educacionais especiais desses alunos.

A Professora 1 e a Professora 2, quando indagadas se haviam construído um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para seus alunos autistas, confessaram, respectivamente: “não!” e “fiz sim!”. O PDI consiste em um documento construído com a participação dos professores, pais e equipe da gestão escolar, de modo a propor um planejamento adaptado das atividades pedagógicas a serem desenvolvidas junto a cada criança, a partir da identificação dos elementos facilitadores e das barreiras que dificultam o processo de aprendizagem dessa criança (AIX SISTEMAS, 2018).

Quando perguntado se a não elaboração do documento fez falta na condução de suas ações pedagógicas, a Professora 1 disse que sim. Já a Professora 2, que havia respondido que tinha elaborado um plano de desenvolvimento individual para seus alunos autistas, quando questionada sobre como foi o desenvolvimento do potencial cognitivo dos estudantes diante da realização do PDI, afirmou:

Então... antes de fazer o PDI, eu tava trabalhando e tava vendo que tava meio em vão, entendeu? Eu não fiz o PDI num primeiro momento. Eu vi que tava muito em vão, então... depois que eu fiz, as atividades foram mais direcionadas para eles, aí eu tive uma resposta positiva. Aí eles ficaram mais participativos, tá? Muitas vezes eles traziam até questionamentos, coisas que os outros alunos não traziam, então eram eles que enriqueciam a minha aula.

Diante desses dados, observa-se que a realização do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) contribui muito para o desenvolvimento do potencial de aprendizagem dos alunos autistas, tornando a prática pedagógica do professor mais tranquila e descomplicada. Observa-se, também, que a falta de orientação para a construção desse plano individual impõe uma dificuldade de atuação e adaptação curricular para os estudantes, o que comprova as dificuldades relatadas pela Professora 1 em questões anteriores. Essa dificuldade pode ser minimizada quando se tem um planejamento das atividades focado nas necessidades de cada aluno. Como aponta Poker et al (2013, p. 22), "o PDI tem como objetivo atender às necessidades de cada aluno, de forma a superar ou compensar as barreiras de aprendizagem diagnosticadas, tanto no âmbito da escola, sala de aula e família como também do próprio aluno".

Quando indagadas sobre a aplicação de alguma atividade pedagógica diferenciada e adaptada voltada para as necessidades dos alunos autistas, a Professora 1 confessou:

Aqui a gente não... eu não apliquei, porque o sistema é apostilado, então eu não... como que a gente vai... eu não sei como adaptar uma apostila, né? Isso seria difícil, então assim... acaba que os pais... eles gastam com o material e a gente... como que a gente faz para adaptar? Aí eu não sei.

Contradizendo essa resposta, a Professora 2 alegou:

Aplicava sim! A minha... a... as atividades eram as mesmas, porém, pros alunos autistas eu colocava... um recurso de imagem, entendeu? Então eles aprendiam tudo no mesmo nível, eu usava o recurso de imagens, então a pergunta era a mesma pra todos, só que a forma de se perguntar era diferente para eles.

Esses dados permitem observar que a adaptação das atividades pedagógicas fica submetida ao desejo ou não do professor de realizar essa adaptação, não havendo uma orientação da escola para tal.

Ainda sobre a não adaptação do planejamento e das atividades, foi questionado se a Professora 1 acreditava que o fato de não aplicar atividades diferenciadas e adaptadas impediu que esses alunos tivessem uma maior evolução no processo de ensino e aprendizagem. Ela, então, confessou: "eu creio que sim, porque a atividade adaptada.... ela vai fazer com que o aluno entenda aquele conteúdo, mesmo quando é o conteúdo que os outros estão estudando ..., mas de uma forma diferenciada". Já para a Professora 2, foi perguntado se ela percebeu evolução por parte dos alunos autistas a partir da

oferta de atividades diferenciadas e adaptadas. Ela comentou:

Muito! Não só deles como no restante da sala. Então... aí foi o que eu passei a fazer na minha vida num todo. Eu... eu baseei o meu planejamento no aluno com autismo, entendeu? E os outros foram pegando e foram aprendendo, porque muitas das vezes o aluno... não o autista, os outros alunos... eles ficam desinteressados, desmotivados. Ah...eles só estão ali na escola e tal, e quando o recurso era diferente... a aula era iniciada diferente e eles ficavam mais empolgados, né? Então eu consegui juntar e até hoje eu trabalho sim, entendeu?

As respostas apresentadas reforçam que o desenvolvimento de atividades diferenciadas e adaptadas contribuem muito para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, inclusive dos alunos que não têm autismo, o que gera mais interesse e disposição para aprender por parte dos alunos.

Quando questionadas sobre como foi a evolução dos alunos autistas no período em que lecionaram para eles, a Professora 1 respondeu: "ah, não houve muita evolução não, acompanhavam a turma até onde conseguiam, mas evolução, evolução não acontecia". A Professora 2 respondeu:

Então... no caso da memorização, se eu ia trabalhar história do Brasil, Descobrimento do Brasil, eu fazia toda uma encenação ali na frente, entendeu? Eu contava uma história... aí, o índio tava atrás da árvore, olhando aquela embarcação enorme chegando... e eu ia fazendo assim (fez uma encenação corporal) ... e eles vão fantasiando aquilo tudo, todos eles, e desenhando no quadro, entendeu? Aí o índio tá atrás da árvore... eu desenhava o indiozinho atrás da árvore e no caderno deles também era... então, na hora de estudar eles lembravam de toda aquela... aquele circo que eu fiz, né? Na hora da explicação ou quando tinha alguma dúvida, aí eu falava assim: oh, lembra aquele dia que eu fiz assim? Aí eles já lembravam de tudo... tum, dava um gatilho e... fá... eles desenvolveram. Tanto que... eles gostam da matéria História e Geografia, né? As pessoas falam assim: ai, eu não gosto de História, não gosto de Geografia, não gosto de ler, não consigo entender... eu não consigo fazer essa... voltar a uma coisa que eu nem era nascida. Quando eu estudava, eu falava assim: pra que que eu tô estudando História? Eu nem era nascida, então eu não quero saber. E os meninos não tiveram... não tiveram essas falas... por que que eu estudo História se eu nem era nascido? Eu não preciso saber disso... eles sempre gostaram!

Esta fala nos remete novamente à ideia de que as adaptações feitas para os alunos autistas favorecem a aprendizagem de todos os alunos da turma, já que se torna mais concreta, atrativa e divertida.

Quando perguntado sobre quais as maiores dificuldades que identificaram dentro da sala de aula no processo de ensino e aprendizagem dos alunos autistas, a Professora 1 relatou: "a adaptação do material, principalmente se a instituição for apostilada. O auxiliar capacitado também faz muita diferença, não só material, porque a gente sozinha com uma turma inteira e... atender esse aluno em particular... é difícil!". Por outro lado, a Professora 2 disse:

Até então eu não tive com os meus 2 alunos... eu não tive essa dificuldade. Eles... eu não precisava de uma pessoa me auxiliando. Dava para controlar, entendeu? Eu falo assim... baseado no conteúdo... vamos supor que era por conteúdo... então eu não precisava do... do auxílio. Eu conseguia lidar com a situação, não tinha problemas maiores, então pra mim foi tranquilo.

Percebe-se que as professoras apresentam percepções distintas a respeito das dificuldades enfrentadas. A Professora 1 apresentou dificuldades em relação à adaptação do material pedagógico para os estudantes autistas e também em relação à ausência de um ajudante ou auxiliar nas turmas que apresentam alunos autistas. Já a Professora 2 afirmou ter facilidade em realizar adaptações no ensino. Vale ressaltar que a presença do professor de apoio na sala de aula é controversa. Como aponta Mantoan (2006), o ideal é que o professor regente acredite na potencialidade de todos os seus alunos e crie métodos para que todos consigam aprender, independentemente de suas diferenças e especificidades.

Quando questionadas sobre qual seria a melhor ação a ser adotada pelo professor para resolver as dificuldades apresentadas na questão anterior, a Professora 1 alegou: "não usar o material didático da escola e sim elaborar atividades com o mesmo tema, mas que sejam adaptadas ao aluno e exigir que a instituição contrate um auxiliar capacitado". Já a Professora 2 comentou:

Então, no caso teria que ser... vontade, né? muita vontade de fazer com que aquele aluno... entender o aluno, que você seja entendida pelo aluno... tem que estudar, estudar bastante, né? A história... pesquisar, ver qual é a melhor maneira e o apoio pedagógico... e também o apoio do médico, né? Do... psicólogo, do... que atende a criança. Acho que tem que estar tudo ali junto... se não tiver... aí que vai complicando, porque a gente faz de um jeito, o médico de outro, a casa de outro, né? Então eu acho que é essa interação.

Diante das respostas apresentadas, nota-se que uma delas acredita na figura do professor auxiliar ou de apoio, além de reiterar a importância do material didático adaptado. A outra professora destaca mais o empenho do professor e de uma equipe multidisciplinar para atuar junto aos alunos com autismo. De acordo com Vicente (2019), o acompanhamento da equipe multidisciplinar é essencial nos casos de autismo, porque aborda as condições que o transtorno causa, ajudando esse aluno no aprendizado formal, na interação social e no desenvolvimento de suas capacidades.

Quando indagadas se já haviam atuado como professoras de apoio dentro de sala de aula, ambas responderam: "não!". No entanto, quando perguntadas se acreditavam que o aluno evoluiria mais facilmente com esse tipo de suporte, a Professora 1 alegou: "sim com certeza, sem dúvida! porque eles precisam de um atendimento individualizado, não é a mesma coisa a gente ficar lá, falar pra todos e pro entendimento dele não é o mesmo!". A Professora 2 respondeu:

Com certeza... com certeza, porque aí a atenção não ficaria dividida e o tempo deles não é o mesmo, entendeu? Às vezes ele fala: ô, tia... e eu tô aqui... e ele não entende que eu tô atendendo o coleguinha ao lado e que eu já vou lá, entendeu? Então, se tiver uma pessoa ou não sei nem se era para ficar por conta dele, mas pra me ajudar no restante e eu assumir... né? Acho que é importante sim, faz muita falta!

Nota-se, assim, que a concepção de inclusão dessas professoras ainda se baseia na ideia de que somente os alunos autistas, nesse caso, precisam de um apoio especializado e de adaptações curriculares. No entanto, a Professora 2 já reconhece que a presença do professor de apoio não necessariamente beneficiaria apenas o aluno com autismo, mas a todos os outros alunos também.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo teve como objetivo investigar e analisar os fatores que são considerados, na percepção de professoras, acerca da aprendizagem dos alunos autistas inseridos no Ensino Fundamental I, a partir do impacto do diagnóstico.

Acredita-se que a questão norteadora da pesquisa foi respondida, uma vez que foram percebidos os impactos do diagnóstico dos alunos autistas na prática pedagógica das professoras investigadas. Os dados obtidos evidenciam que os desafios enfrentados na sala de aula pelas professoras em relação aos alunos autistas são diversos, a começar pelo próprio sentimento de medo e insegurança, uma vez que não se sentiam preparadas para lidar com esses estudantes.

Um dos aspectos apontados como dificultadores da aprendizagem dos alunos autistas foi o uso de termos técnicos pelos médicos nos laudos a que as professoras têm acesso, o que não favorece um planejamento focado nas necessidades educativas particulares desse alunado. Outro aspecto destacado na pesquisa foi o da necessidade de capacitação constante em relação à aprendizagem das crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) também foi apontada como um facilitador da aprendizagem das crianças autistas, uma vez que as professoras precisam conhecer suas dificuldades e potencialidades para então propor atividades mais adequadas às suas necessidades particulares. A elaboração desse documento foi apontada como fundamental para o êxito desses alunos.

A pesquisa também mostrou que o apoio da escola, da família e a presença de uma equipe multidisciplinar é fundamental no processo de aprendizagem das crianças com autismo, sendo a presença do professor de apoio dentro de sala de aula apontada como algo que beneficiaria não só o estudante autista, mas também o professor regente e os demais alunos da turma.

Concluiu-se, assim, que são necessárias adaptações no planejamento e nas

avaliações por parte do professor que leciona para crianças com autismo, de modo que sejam propostas atividades mais lúdicas e concretas, a fim de tornar o processo de aprendizagem mais atrativo para elas e para as demais crianças da turma.

Não é pretensão deste trabalho esgotar o tema, portanto deixa-se aqui o espaço para outros pesquisadores darem continuidade ao desenvolvimento dessa temática.

## REFERÊNCIAS

AIX SISTEMAS. **PDI**: plano de desenvolvimento individual do aluno na educação inclusiva, 2018. Disponível em: <https://educacao-infantil.aix.com.br/plano-de-desenvolvimento-individual-do-aluno/>. Acesso em: 01 set. 2021.

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

ASSUMPCÃO JÚNIOR, Francisco Baptista; KUCZYNSKI, Evelyn. Autismo infantil: novas tendências e perspectivas. 2. ed. **Série de psiquiatria**: da infância à adolescência. São Paulo: Editora Atheneu, 2015.

BRASIL. Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**, v. 7, p. 1-25, 2012.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Lei no 13.146, de 6 de julho de 2015. **Diário da República**, 2015. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-normaactualizada-pl.pdf> Acesso em: 01 set. 2021.

BRASIL. Normatização básicas sobre educação. **Diário Oficial da União**, p. 1-9, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 01 set. 2021.

CAMARGO, Síglia Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.

CAMARGO, Síglia Pimentel Höher; SILVA, Gabrielle Lenz da; CRESPO, Renata Oliveira; OLIVEIRA, Calleb Rangel de; MAGALHÃES, Suelen Lessa. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista** [online]. v. 36, 2020.

CAMPOS, Viviane; LOPES, Jaqueline. **80 mitos e verdades sobre o autismo**. Coleção saúde da mente, Bauru, SP: Alto Astral, 2019.

CARLA, Daniella. **O pedagogo na educação da criança autista**. 2008. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/o-pedagogo-na-educacao-da-crianca-autista/4113/>. Acesso em: 01 set. 2021.

COUTO, C. C.; FURTADO, M. C. de C.; ZILLY, A.; SILVA, M. A. I. Experiências de professores com o autismo: impacto no diagnóstico precoce e na inclusão escolar. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, Goiânia, Goiás, Brasil, v. 21, 2019. DOI: 10.5216/rev.21.55954. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fen/article/view/55954>. Acesso em: 8 set. 2021.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 8. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2019.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos:

um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.2, n.4, p.01- 13, Sem II. 2008. Disponível em: [http://www.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/\\_metodos\\_quantitativos\\_e\\_qualitativos\\_um\\_resgate\\_teorico.pdf](http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/_metodos_quantitativos_e_qualitativos_um_resgate_teorico.pdf). Acesso em: 01 set. 2021.

FERNANDES, Adriano Hidalgo; SILVA, Rosane Gumiero Dias da. Formação do professor para a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede regular de ensino. **Cadernos PDE Versão On-line**, v. 1, 2016.

FERREIRA, Livia; KUBASKI, C.; SCHMIDT, Carlo. **Dificuldades dos alunos com autismo na escola e estratégias de coping das educadoras**. V Congresso Brasileiro de Educação Especial, São Carlos: ABPEE, 2012. p. 10060-10071.

GADIA, Carlos A.; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**, v. 80, n. 2, p. 83-94, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no brasil. **Comunicações**, v. 10, n. 1, p. 134-141, 2003.

GOLDBERG, Karla. **A percepção do professor acerca do seu trabalho com crianças portadoras de autismo e Síndrome de Down**: um estudo comparativo. Dissertação (mestrado), Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p. 57, 2002. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/5434>. Acesso em: 01 set. 2021.

KANNER, Leo. Problemas de nosologia e psicodinâmica do autismo infantil precoce. **American Journal of Orthopsychiatry** (Traduzido pelo Google Tradutor), v. 19, n. 3, p. 416-426, jul., 1949.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar**. 7.. ed. São Paulo: Summus, 2006.

MASCARENHAS, Sidnei Augusto. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. ISBN 978-85-64574-59-5.

MÖLLER, A.; HELL, D. Zur Entwicklung. kriminalpsychologischer Grundanschauungen im Werk Eugen Bleulers. **Fortschritte der Neurologie Psychiatrie**, v. 65, n. 11, p. 504-508, 1997.

MONTEIRO, Renata Lúcia de Souza Gaúna; SANTOS, Dayane Silva. Utilização da ferramenta google forms como instrumento de avaliação do ensino na escola superior de guerra. **Revista Carioca de Ciência Tecnologia e Educação**, v. 4, n. 2, p. 27-38, 2019.

NAUJORKS, Maria Inês. Stress e inclusão: indicadores de stress em professores frente a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial: Cadernos**, ed. 2002, n. 20, p. 117-125, 2002.

PICCINATO, Ricardo; CAMPOS, Viviane. **Autismo**: do diagnóstico ao tratamento: as melhores orientações sobre o universo autista. CAMPOS, Viviane; PICCINATO, Ricardo. Coleção Síndromes e Distúrbios. Bauru, SP: Alto Astral, 2019.

PIMENTEL, Ana Gabriela Lopes; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Audiologia: Pesquisa em Comunicação**, v. 19, n. 2, p. 171-178, 2014.

POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio

de; MILANEZ, Simone Ghedini Costa, GIROTO, Claudia Regina Mosca. **Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. **Práticas Inclusivas**: fazendo a diferença. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da; ROZEK, Marlene; SEVERO, Gabriela. **A formação docente e o transtorno do espectro autista**. IV SIPASE - Simpósio Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação. PUCRS: Porto Alegre, p. 1689-1699, 2013.

SILVA, Micheline; MULICK, James A. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 29, n. 1, p. 116-131, 2009.

SILVA, Sandra Francisca da; ALMEIDA, Amélia Leite de. Atendimento educacional especializado para aluno com autismo: Desafios e possibilidades. **International Journal of Knowledge Engineering and Management**, v. 1, n. 1, p. 62 - 88, 2012.

VICENTE, Luis. Autismo e a importância do acompanhamento multiprofissional. **W3News**, 16 set. 2019, mod. 24 abr. 2020. Disponível em: <https://portalw3.com.br/autismo-e-a-importancia-do-acompanhamento-multiprofissional/>. Acesso em: 01 set. 2021.

XAVIER, A. G. P. Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva. **Revista Integração**, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília-DF, ano 14, n. 24, p. 18-21, 2002.

YASUDA, A.; OLIVEIRA, D. M. T. D. **Pesquisa de marketing**: guia para a prática de pesquisa de mercado. São Paulo: Cengage Learning Brasil, 2016.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre, RS: Grupo A, 2010.