

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A FORMAÇÃO DOCENTE EM DEBATE

Marily Oliveira BARBOSA, Universidade Federal de São Carlos
Neiza de Lourdes Frederico FUMES, Universidade Federal de Alagoas
Eixo 06: A formação de professores na perspectiva da inclusão
CAPES
Marilyufal@hotmail.com

1. Introdução

A nomenclatura Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) foi adotada pelo Brasil em 2012, através da Lei 12.764, de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Esse termo agrupa em uma única categoria os “autismos” (autismo, síndrome de Asperger e transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação) (BRASIL, 2012). As características apresentadas por esses estudantes dizem respeito à tríade do TEA, composta por prejuízos acentuados nas áreas de interação social e comunicação, e padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010; LAPLANE, 2014).

Cabe salientar que estudos, como o de Bridi, Fortes e Bridi Filho (2006), Gomes (2011) e Órru (2012), demonstram que este estudante é capaz de realizar diversos progressos no ambiente escolar. Dentre outros, destacamos a ampliação de suas interações sociais junto aos colegas de sala e a melhora nas condições cognitivas, inclusive em relação à interpretação de conteúdos mediados pela linguagem e pelo contexto social, representando assim um avanço no processo de inclusão destes estudantes.

O ingresso dos estudantes com TEA é relativamente recente na escola regular e desperta muitos desafios à escola e aos professores que irão recebê-los (GOMES, 2011). Para auxiliar na aprendizagem destas crianças (e outras do público-alvo da Educação Especial) com a eliminação de diferentes barreiras, tem sido instituído, pela política pública brasileira, o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse pode ser “compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011, p. 01).

O AEE é um serviço que visa contribuir para a inclusão escolar dos estudantes público alvo da Educação Especial e que deve integrar a proposta pedagógica da escola, garantido o acesso, a participação e a aprendizagem destes estudantes dentro do ambiente escolar (BRASIL, 2011). O AEE pode ter um importante papel na permanência do estudante com TEA na escola regular, bem como no sucesso de sua aprendizagem. Para tanto o professor deste serviço deve possuir formação específica na área da

educação especial (BRASIL, 1996; 2001; 2011).

Essa formação pode ser realizada de diversas formas, podendo ser na formação inicial ou na formação continuada. Cunha (2008, p.85) salienta que é imprescindível que o professor invista “tempo no conhecimento desse aluno através do cotidiano escolar para que se possa estabelecer as estratégias pedagógicas e reconhecer as possibilidades de aprendizado”. Dessa forma, quanto maior o nível de entendimento do profissional da educação, melhor será o tipo de intervenção direcionado aos estudantes com TEA.

De acordo com Nunes (2012, p.289), os professores ainda possuem “concepções caricaturizadas sobre a síndrome do autismo”, prejudicando o processo de inclusão escolar do indivíduo com TEA, quadro que perpetua a exclusão. Segundo a autora, as instituições escolares possuem diversos déficit, como carências de rede de apoio e desconhecimento das estratégias efetivas de ensino voltadas para a educação especial. Além de aumentar a ansiedade em lidar com o estudante, tais aspectos influenciam as práticas pedagógicas empregadas e diminuem as expectativas dos docentes no que diz respeito a educabilidade de seus estudantes. Dito isso, esses professores carecem de uma boa formação que dê resposta aos seus anseios. Mendes e Cia (2013) defende que as formações deveriam ofertar:

[...] conhecimento em diferentes áreas de forma a poder investir com os recursos específicos oferecidos, visando com isso, melhorar a adaptação e aprendizagem dos alunos do atendimento educacional especializado nas atividades de complementação e suplementação curricular (2013, p.20).

Contudo, nem todas a formação consegue trabalhar com os conteúdos de forma a modificar o conhecimento e a ação do professor do AEE. Diversas pesquisas desenvolvidas por estudiosos da área (CINTRA, JESUINO; PROENÇA, 2010; VELTRONE; MENDES, 2011; MARTINS, 2012), têm constatado a fragilidade dos programas voltados para a Educação Especial advindos do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Em um primeiro momento, parecem bem elaborados, contendo diversos aspectos teóricos, baseados em diversas leis e decretos, entretanto existe uma imensa lacuna entre a teoria dos programas e a prática no cotidiano.

É imprescindível que haja uma reformulação nas formações disponibilizadas para esses professores. Em se tratando especificamente da formação do professor do AEE, este tem uma formação inicial generalista no ensino superior e formação continuada na área da educação especial. Ou seja, este profissional é formado para trabalhar com os estudantes público alvo da educação especial somente na formação continuada, Davis et al. (2011) expõe que uma boa formação possui a capacidade de melhorar a ação dos professores em sala de aula, favorecendo a melhoria no processo de ensino-aprendizagem de seus estudantes.

Cabe salientar que as secretarias de educação, por intermédio das políticas públicas, são responsáveis por instituir órgãos específicos para suprir as necessidades da coordenação e apoio aos professores através da formação continuada, auxiliando-os na obtenção de novos saberes e atualização de determinados conhecimentos. Barros (2010) indica que, em algumas situações de formações continuadas, as ações estão sendo planejadas para suprir a demanda educacional, intercalando formações realizadas através de cursos rápidos com programas anuais mais estruturados para debater determinada temática, em modalidades diferenciadas, presencial ou à distância, direta ou por meio de multiplicadores.

Através da formação continuada, o educador poderá aprimorar sua ação na sala de aula e obter novos conhecimentos. Em se tratando da formação ofertada para os professores do AEE da Secretaria Municipal de Educação de Maceió, *locus* deste estudo, estas são coordenadas e supervisionadas pelo Departamento da Educação Especial, por meio da Secretaria de Educação Municipal e objetivam contribuir no aperfeiçoamento e formação dos docentes para atuarem com os estudantes público alvo da educação especial. Em pesquisa recente, foi divulgado que:

A formação continuada na cidade de Maceió acontecia de forma sistemática, através da exposição de conteúdos relacionados aos indivíduos com deficiência, abrangendo em cada encontro uma deficiência a ser estudada. Os formadores geralmente eram os técnicos da secretaria municipal de Educação ou algum professor convidado, podendo inclusive ser uma das professoras do AEE (FUMES, et al, 2013, p.11).

Esta formação buscava auxiliar no aperfeiçoamento e desenvolvimento da prática pedagógica dos professores do AEE, tendo como foco as particularidades dos estudantes do público alvo da educação especial.

É importante considerar que a formação continuada é essencial na vida profissional do trabalhador, todavia ainda há desafios a serem superados, visto que geralmente ela acontece de forma aligeirada, em conjunto com a rotina de trabalho, dificultando muitas vezes a apreensão do conhecimento pelos professores. Nesse sentido, este estudo visa desvelar qual a contribuição da formação do professor da sala de recursos multifuncionais para a resolução das problemáticas relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado para com o estudante com TEA.

2. Metodologia

Esta pesquisa é de natureza qualitativa por buscar entender o significado que as pessoas ou grupo social atribuem a determinados fenômenos, mantendo o foco no significado que os participantes da pesquisa dão a questão, permitindo assim a compreensão de suas respostas de forma a tornar o problema do estudo mais explícito

para o pesquisador (CRESWELL, 2010).

Os sujeitos participantes dessa pesquisa foi uma professora do AEE e indiretamente três estudantes com TEA atendidos pela docente na SRM. Para a coleta de dados, utilizamos uma variedade de instrumentos sendo esses: pesquisa documental; observação com apoio em caderno de anotações e videograções dos atendimentos na SRM; entrevista semiestruturada e recorrente; e, autoconfrontação simples.

Dentre estas estratégias, consideramos particularmente relevante para a reflexão da atividade docente e como estratégia formativa – a autoconfrontação simples. Esta se configura a partir do sujeito da pesquisa, pesquisador e imagens. Clot (2007) esclarece que esta ação é direcionada pelo pesquisador, no qual o sujeito da pesquisa descreve sua situação de trabalho para alguém que não é ele e assim se posiciona a refletir sobre a ação que visualizou por intermédio dos episódios que foram construídos das sessões de AEE. Os episódios selecionados foram aqueles em que a professora teve dificuldades em atuar, quer seja pela dificuldade da atividade ou pela participação não exitosa do estudante, bem como atendimentos cujos objetivos selecionados pela professora foram cumpridos. Após cada episódio foram feitas algumas perguntas, previamente elaboradas.

No decorrer do estudo foram realizadas duas autoconfrontações simples, cada uma delas composta por três episódios e com intervalo de dois meses entre elas. Esse instrumento é eficaz na obtenção da reflexão do professor sobre sua atividade docente, pois, à medida que ele se depara com a filmagem da sua prática e com os questionamentos propostos pelo pesquisador, se põe a refletir e a pensar sobre sua atividade de forma única.

As coletas de dados foram realizadas através do acompanhamento de dois semestres do ano letivo, totalizando seis meses de imersão da pesquisadora no ambiente da pesquisa.

Todos os procedimentos para a coleta de dados seguiram estritamente os princípios éticos e a participante assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) após ter conhecimento dos objetivos da pesquisa e da forma da sua participação. Foi esclarecido também quanto ao sigilo dos dados coletados e garantido o anonimato. Por conta disto, todos os nomes são fictícios. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas sob o parecer de nº 206.411/2013.

Após o levantamento dos dados, realizamos as análises a partir da análise de conteúdo do tipo categorial. Bardin (2009) expõe que este tipo de análise tem por objetivo descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação entre pesquisador e sujeito da pesquisa. Essa análise se desdobrou-se em três etapas: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Vejamos a seguir as discussões elencadas a partir dos dados.

3. Resultados e análise dos dados

A professora em questão possuía formação em nível superior e especialização na área, conforme a exigência dos diversos dispositivos legais brasileiros (BRASIL, 1996; 2001; 2008). Especificamente, a docente tinha formação em nível de graduação em Direito e Letras e pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia e em Atendimento Educacional Especializado, tendo inclusive participado de vários minicursos e oficinas sobre o TEA.

Cabe ressaltar que selecionamos essa professora (Diana) por ser considerada pelos seus pares como uma profissional experiente no atendimento de estudantes com TEA. Atuava 12 anos atuando junto aos estudantes com o transtorno, através de atendimento privado e no AEE da escola em questão.

Diana atendia três estudantes com TEA aqui chamados de Nicolas, Joaquim e Gilvan, no ano da coleta de dados, estavam regularmente matriculados no Ensino Municipal, respectivamente no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. Todos frequentavam o AEE duas vezes por semana com a professora da pesquisa. Joaquim e Gilvan possuíam auxiliar de sala, conforme atendimento prescrito (BRASIL, 2013).

As auxiliares de sala do Joaquim e Gilvan faziam parte do corpo de funcionários da escola, acompanhando cotidianamente estes estudantes. Gomes e Mendes (2010) mencionam este tipo de serviço como uma prática recorrente nas escolas, principalmente nos anos iniciais de escolarização.

A escola possuía diversos estudantes com deficiência regularmente matriculados. Tinha uma Sala de Recursos Multifuncional (SRM), do tipo 1, na qual acontecia o AEE. Nela atuava duas professoras especializadas: uma no período matutino e outra no período vespertino. A professora da pesquisa atuava no turno matutino. Diana estimulava a participação de auxiliares de sala e das professoras da sala de aula comum em palestras e na formação continuada ofertada pela SEMED sobre como lidar com crianças com TEA. De modo que toda a comunidade escolar era incentivada a lidar com esse tipo de estudante a partir das características do transtorno.

A docente pesquisada possuía formação considerada adequada ao exercício profissional na SRM (BRASIL, 2009), No entanto ao analisarmos sua atividade docente por meio dos instrumentos de coleta de dados constatamos que a professora definia objetivos para a sua prática e para os planos de Atendimento Educacional Especializados que não puderam ser confirmados na observação de sua prática. Vejamos a seguir o que a professora expôs como objetivos do plano do AEE para o estudante Nicolas:

:

1. Objetivos do plano: Estimular o processo de autonomia e socialização do aluno; Interceder na integração de Nicolas em sala regular juntamente

com seus colegas de sala; Orientar a família de Nicolas a respeito dos novos procedimentos adotados. Desenvolver a melhoria na comunicação, compreensão e expressão de Nicolas; Mediar junto aos professores de sala regular na criação e elaboração de atividades/tarefas onde a participação do aluno seja possível (Plano do AEE- estudante Nicolas).

Notadamente, Diana prescreveu trabalhar com o déficit relacionado ao TEA no que diz respeito aos aspectos da comunicação e interação social (ÓRRU, 2012). Objetivos semelhantes são definidos pela Resolução nº 24/2013 para estes estudantes (BRASIL, 2013). Contudo, no decorrer das observações não visualizamos os objetivos se materializarem, inclusive ao analisar o plano do AEE dos outros dois estudantes com TEA desvelamos que eles eram os mesmos.

A Nota Técnica nº 24 dispõe que o planejamento e organização do AEE devem considerar as características individuais de cada estudante, com a elaboração do plano de atendimento com vistas a eliminar barreiras que dificultem ou impedem a interação social e a comunicação (BRASIL, 2013).

A professora planejava conforme o prescrito, porém o planejamento não avançava para a cotidiano da atividade docente. Em nenhum momento das observações da pesquisa houve o estímulo a autonomia, socialização ou movimento por parte da docente para auxiliar na efetivação da inclusão escolar no que diz respeito aos processos de permanência e aprendizagem dos estudantes. Suas ações eram pontuais a SRM.

O AEE necessita ter vínculo com a sala de aula, ser elaborado e executado junto aos professores da sala de aula. Realidade esta que não aconteceu no ambiente da pesquisa. Percebemos que o planejamento e execução dos conteúdos relacionados ao AEE não condiziam com os conteúdos da sala de aula, embora Diana acredite que tal prática esteja correta. Em diversos momentos da pesquisa, ela afirmou que seu trabalho é auxiliar na aprendizagem do estudante e assim fomentar a aquisição do conhecimento em sala de aula e que tal realidade não condiz com a necessidade de parceria junto ao professor de sala.

Então o que a gente faz aqui [na SRM] é dar os estímulos para que essa aprendizagem de lá [sala de aula] aconteça [...]. [O AEE] funciona como mediador dos aspectos da aprendizagem dessa criança. Então, a gente trabalha tanto parte dessa comunicação, mas trabalha a parte psicomotora, a parte do aprendizado pedagógico, da memória. Nossas crianças geralmente têm um déficit de atenção, da vinculação. (Autoconfrontação 1).

A gente trabalha com os instrumentos para que essa criança possa aprender em sala de aula. Possa se desenvolver (Autoconfrontação 2).

No discurso de Diana há ênfase em atividades educacionais que possibilitaria o desenvolvimento da aprendizagem em sala de aula, no entanto efetivamente as ações da

docente diziam respeito às atividades psicomotoras realizadas através de jogos e atividades pedagógicas, privilegiando uma prática psicopedagógica e não uma mediação da aprendizagem. Vejamos a seguir um trecho do Diário de Campo que nos auxiliou na observação da rotina de trabalho mencionada anteriormente.

Ela [Diana] foi buscar Nicolas às 08h55m (antes foi o café com a direção). Terminou às 9h30m. Hoje foi trabalhado a continuação do *software* Coelho Sabido [utilizado no atendimento anterior (08/05/2013)]. Nicolas realizou bem a atividade, possui conhecimento dos números (soma) e complementação, inclusive sequência. No jogo com as letras, ele também realizou a atividade bem, reconhecendo as letras e as iniciais do seu nome. Às 10hs, Diana pegou o Joaquim e trabalhou com ele o *software* do coelho sabido (jogo diferente do utilizado por Nicolas). Terminou às 10h30m. O atendimento foi tranquilo e a saída dele do computador também. Através do *software*, ele demonstrou conhecimento das vogais. Diana trabalhou com oralidade e reconhecimento dos animais, cores e formas. Hoje Gilvan não veio, por isso não houve AEE para ele (Diário de campo - 15/05/2013).

Todas as sessões eram estruturadas e repletas de atividades. Assim, em cada atendimento eram utilizadas duas ou três atividades, como na sessão de AEE descrita anteriormente. Quando as atividades eram mais simples, havia cerca de quatro ou cinco delas; inclusive, quando havia a utilização do *software* Coelho Sabido, a docente procurava realizar o maior número possível de atividades presentes no *software*. Silva e Almeida (2012, p.63) relatam que:

[...] a educação de uma criança autista é uma experiência que exige do educador uma organização pedagógica direcionada ao desenvolvimento de suas habilidades e competências, sendo assim, na inclusão escolar é fundamental reconhecer as diferenças dos alunos no processo educativo e buscar a participação e o avanço de todos, trabalhando com novas práticas pedagógicas.

A partir desse depoimento, passamos a considerar que o atendimento para estes estudantes deveria ser estruturado de forma a desenvolver suas habilidades e competências, não apenas uma prática com um fim em si mesma. Isto é, deveria possuir relação direta com as necessidades do estudante, visto que “a educação correta consiste em despertar na criança aquilo que existe nela, ajudar para que isso se desenvolva e orientar esse desenvolvimento para algum lado”, de acordo com Vigotski (2009, p.72).

Tais aspectos acima citados foram expostos para levantar a problemática da formação dos professores especializados. Muitos deles possuem uma vasta formação que não oferta conhecimentos capazes de romper com uma prática clínica, psicopedagógica dentro da escola.

Nesse sentido, observamos que o fato de possuir formação não garante uma mudança na atividade docente. Há de se pensar em novas estratégias de formação para os professores que cotidianamente lida com a diversidade de estudantes. No decorrer da

pesquisa utilizamos a autoconfrontação, buscando observar o que a professora Diana refletia sobre sua prática, visto que as autoconfrontações “são marcadas por muitas reflexões, análise, sugestões, dúvidas, questionamentos” (SOARES; BARBOSA, 2010, p.47). Diana declarou que:

É muito interessante a gente ver a gente. Eu acho que tem muitas coisas que você vê, que questiona, que eu falo aqui e depois eu fico pensando: “poxa realmente eu devia ter feito assim, assado”. Tem muitas coisas que a gente bate (Autoconfrontação 2).

Eu acho que dentro dessas filmagens que você me mostrou... É respeitar um pouco o limite. [...] Aceitar as contradições, que a gente nunca dá jeito em tudo, uns casos que a gente não realiza e a gente se frustra, porque é gente, não é mesmo? E nem sempre você se estressa, não é mesmo? Mas, eu me sinto feliz (Autoconfrontação1).

O recurso da autoconfrontação auxiliou a professora a refletir sobre suas práticas através da autoanálise realizada por meio das imagens da sua ação docente. Através deste método, a profissional tem a possibilidade de repensar sua prática e se modificar mediante as sessões reflexivas, transformando assim sua atividade docente.

No estudo em questão foi possível observar modificações da atividade docente da professora após as autoconfrontações. Houve um aumento de diálogo entre a professora e os estudantes com TEA, bem como uma ampliação da mediação. Nesse sentido é possível refletir sobre a utilização da autoconfrontação como possibilidade de ser realizada na formação continuada, inclusive na que acontece em serviço, visto que a autoconfrontação possui imenso potencial de reflexão e transformação.

Barros (2010, p. 40) complementa que “a formação deve ser entendida como processo contínuo e permanente para que o professor aprenda a criar e a recriar sua prática, com base na reflexão dos novos saberes adquiridos [...]”. É na formação continuada que os profissionais têm a oportunidade de obter os conhecimentos relacionados às mudanças educacionais e assim tomarem nota sobre as discussões atuais. Indubitavelmente as formações devem responder as angústias dos professores. Assim, existe a necessidade de obter com esses profissionais seus anseios para assim dá uma formação que dê resposta e auxílio capaz de modificar sua prática cotidiana.

4. Conclusão

A escola é um *lócus* privilegiado para a troca de conhecimentos devido às vivências e as diferentes ações existentes dentro dela. Ao se falar de inclusão escolar, partiu-se do pressuposto de que a escola deve possuir ações que possam contribuir para a inclusão de todos, abrangendo acesso, permanência e aprendizagem. Tais ações devem ser pensadas

na pluralidade de todos os estudantes que frequentam a escola, entre eles, os estudantes com TEA, foco deste estudo.

De fato, há muita polêmica sobre a presença ou não destes estudantes na escola regular, embora haja respaldos nos diversos dispositivos legais brasileiros para afirmar a escola regular como sendo local de escolarização deste sujeito. Permitir que os estudantes com TEA permaneçam à margem da escola regular fere os direitos constitucionais inerentes a estes sujeitos, denotando discriminação e cerceamento de possibilidades de aprendizado.

Contudo para a permanência desses estudantes faz se necessário que os professores estejam pré-dispostos, em processo de qualificação e obtenham conhecimento para assim atender as peculiaridades das diversidades de estudantes que adentram as escolas regulares.

Para tanto, é preciso investir maciçamente na formação inicial dos professores, de modo que a formação continuada não seja obrigada a atuar retrospectivamente e, portanto, de forma compensatória. É imprescindível a articulação da formação inicial com a continuada, para que essa última possa se amparar na primeira, colocando os docentes, entre outras metas, em compasso com as mudanças ocorridas no campo educacional.

É necessário inclusive que os professores reconheçam seu papel na educação dos sujeitos. Os estudantes com TEA desta pesquisa estavam nos anos iniciais da sua vida acadêmica, mas a forma de aprender e interagir já estavam sendo construídas e irão acompanhá-los em toda a sua vida escolar.

Em relação às sessões de autoconfrontação, estas mostraram que é possível haver uma reflexão sobre a atividade docente por parte da professora da pesquisa. A abordagem junto à Diana possibilitou que ela percebesse, em diversos momentos, outras formas de facilitar o acesso ao conteúdo para o estudante e possíveis necessidades de tomadas decisões. Assim, a professora passou a enxergar aspectos antes não pensados.

Por meio da autoconfrontação, Diana revelou a necessidade de modificações em sua prática. Esses aspectos levam a ponderar sobre as questões positivas existentes na autoconfrontação para a formação dos profissionais, principalmente, quando estes executam a mesma atividade por longos anos sem ter acesso à reflexão sobre sua ação. Deste feita, as sessões de autoconfrontação podem possibilitar a reflexão e vislumbrar possível modificação da atividade docente, visto que ela teve um novo conhecimento sobre si e sobre sua atividade.

Vale ressaltar que se faz necessário realizar outras pesquisas, a fim de se ampliar o conhecimento acerca da formação docente dos professores do AEE, uma vez que esta função é relativamente recente. Nesse sentido, há que se pensar em uma formação

condizente com as necessidades desses profissionais, de modo a contemplar conhecimentos que contribuirão para o seu desenvolvimento profissional. Uma possibilidade é a utilização da autoconfrontação como possibilidade para formação em serviço, visto que ela desperta novas reflexões e viabiliza mudanças na atividade docente, contribuindo para uma participação efetiva dos professores em sua formação.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4º Ed. Lisboa: edições70, 2009.

BARROS, J. L. V. A formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva no município de Maceió. **Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação**. Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2010.

BELISÁRIO FILHO, J. F. CUNHA, P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

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

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Resolução 2/2001** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), 2001.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva**. Brasília, MEC/SEESP, 2008.

_____. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009.

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

_____. **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, 2012.

_____. **Nota técnica nº 24**. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012MEC / SECADI / DPEE. 2013.

BRIDI, F. R. S.; FORTES, C. C.; BRIDI FILHO, C. A. Educação e Autismo: as sutilezas e as possibilidades do processo inclusivo. In. ROTH, B. W. **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

CINTRA, R. C. G. G.; JESUINO, M. S.; PROENÇA, M. A. M. A prática pedagógica no Atendimento Educacional Especializado ao educando com autismo: o estado do conhecimento realizado no banco de teses da Capes e Scielo. In: **Anais do IV Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE)**, São Carlos, 2010.

CUNHA, P. A criança com autismo na escola: possibilidades de vivência da infância. In: MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Trad. Magda Lopes. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DAVIS, C. L. F. et al. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de pesquisa**. v. 41 n.144, set./dez, 2011.

FUMES, N. L. F.; CALHEIROS, D. S. ; MERCADO, E. L.; SILVA, F. K. R.; BARBOSA, M. O.; SANTOS, S. D. G. A implantação das salas de recursos multifuncionais no município de Maceió/Alagoas: sintetizando os resultados. In: **Anais do III Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial**. São Carlos: UFSCAR/ONEESP, 2013.

GOMES, C. G. S. **Aprendizagem relacional, comportamento simbólico e ensino de leitura a pessoas com transtornos do espectro do autismo**. Tese de doutorado. São Carlos: UFSCar, 2011.

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo em Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, p. 375-396, 2010.

LAPLANE, A. L. F. Reflexões sobre ensino, aprendizagem e transtorno do espectro autista. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G. (org.). **A escola e o público-alvo da educação especial: apontamentos atuais**. São Paulo: Marqueline & Manzini: ABPEE, 2014.

MARTINS, C. P. **Face a face com o Autismo** – será a Inclusão um mito ou uma realidade? 255f. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa, 2012.

MENDES, E. G.; CIA, F. ONEESP: Um observatório nacional para a comunidade da educação especial. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. Marília: ABPEE, 2012.

NUNES, D. R. P. Autismo e inclusão: entre a realidade e a ficção. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA M. A. **Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar**. Marília: ABPEE, 2012.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

SOARES, J. R.; BARBOSA, S. M. C. O movimento do sujeito na pesquisa qualitativa de autoconfrontação simples e cruzada. In: MAZZOTTI, A. J.; FUMES, N. L. F.; AGUIAR, W. M. J. (Org.) **Estudos sobre a atividade docente: aspectos teóricos e metodológicos em questão**. São Paulo: EDUC; EDUFAL, 2010.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Caracterização dos profissionais responsáveis pela identificação da deficiência intelectual em escolares. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 61-76, jan./abr. 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Trad. Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 1930/2009.