



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ**

**MESTRADO EM ENSINO**

**AMÓS DE SOUZA SILVA**

**PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE APOIO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO  
SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO ESPECTRO DO AUTISMO**

**FOZ DO IGUAÇU, 2018**

**AMÓS DE SOUZA SILVA**

**PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE APOIO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO  
SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO ESPECTRO DO AUTISMO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, Nível Mestrado, da UNIOESTE, para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Linha de Pesquisa: Ensino de Ciências e Matemática

Orientadora: Prof.a. Dra. Adriana Zilly

**FOZ DO IGUAÇU, 2018**

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste

Silva, Amos de Souza

Percepções dos Professores de Apoio Educacional Especializado sobre a inclusão de alunos com Transtorno Espectro do Autismo / Amos de Souza Silva; orientador(a), Adriana Zilly, 2018.  
108 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu, Centro de Educação, Letras e Saúde, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2018.

1. Inclusão. 2. Transtorno Espectro do Autismo. 3. Educação Especial. 4. Professor de Apoio Educacional Especializado. I. Zilly, Adriana . II. Título.

## **AUTORIZAÇÃO PARA REPRODUÇÃO DO MATERIAL EM PDF**

Eu, Amós de Souza Silva, autorizo a reprodução em PDF, no site da universidade, da dissertação de mestrado intitulada “Percepções dos Professores do Apoio Educacional Especializado sobre a Inclusão de Alunos com Transtorno Espectro do Autismo”, apresentada ao Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, Nível Mestrado, da UNIOESTE.

**Nome:** Amós de Souza Silva

**Foz do Iguaçu, 19 de fevereiro de 2018.**



**unioeste**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Foz do Iguaçu - CNPJ 78.680.337/0004-27

Av. Tarquínio Joslin dos Santos, 1300 - Fone: (45) 3576-8100 - Fax: (45) 3575-2733

Pólo Universitário - CEP 85870-650 - Foz do Iguaçu - Paraná



**PARANÁ**

GOVERNO DO ESTADO

## AMÓS DE SOUZA SILVA

### PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE APOIO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino, área de concentração Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, linha de pesquisa Ensino em Ciências e Matemática, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

\_\_\_\_\_  
Orientador(a) - Adriana Zilly

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

\_\_\_\_\_  
Elis Maria Teixeira Palma Priotto

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

\_\_\_\_\_  
Paulo César Morales Mayer

FACULDADE UNIFICADA DE FOZ DO IGUAÇU (UNIFOZ)

Foz do Iguaçu, 19 de fevereiro de 2018

A Deus, fonte de toda a sabedoria e inspiração.

À minha família: Clis, Isshak e Sofia, vocês  
são a razão de eu prosseguir, amo vocês.

Aos meus pais Adão e Marta (In memoriam),  
por sempre me conduzirem ao conhecimento.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Professora Dra. Adriana Zilly, por ter me tirado da zona de conforto e me apresentar este tema com o qual pude aprender muito.

À minha família pela compreensão nos momentos de ausência devido às atividades de pesquisa.

À CAPES pelo apoio financeiro.

À esta Universidade por todo o apoio administrativo, estrutural e principalmente humano.

Aos professores do Mestrado Dr. Tiago Emanuel Kluber e Dra. Tânia Sttela Bassoi pelos ensinamentos fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa.

Aos professores Dr. Reginaldo Aparecido Zara, Dr. Reinaldo Antonio da Silva Sobrinho e Dr. Paulo César Morales Mayer, pelos ensinamentos desde quando ainda era aluno especial e ao longo da pesquisa.

Aos alunos da turma de mestrado ano 2016 pela amizade, cooperação e troca de conhecimentos, a ciência sempre é construída nessas bases.

Ao Grupo de Pesquisas Práticas, Saberes e Vulnerabilidades de Saúde e Educação – UNIOESTE pelas colaborações.

Aos meus amigos que já passaram pela experiência do mestrado pelas dicas sempre oportunas e a todos que contribuíram para essa realização, pois, como disse certa vez o ex-presidente dos EUA, Woodron Wilson: "Não uso todo o cérebro que tenho, mas todos os que posso pedir emprestados".

“Entre o provável e o provado existem hiatos,  
uma fenda. Com medo de saltar, permanecemos imóveis.

Então vemos atrás de nós o chão afundar e, pior, nosso  
ponto de vista esfacelar-se. O desespero desponta, nossa

única esperança: saltar para o Verbo  
que abre o universo fechado” (VANAUKEN, 1980).

## RESUMO

A inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais encontra ainda muitos obstáculos para se consolidar. O Transtorno Espectro do Autismo (TEA) inicia desde a vida uterina e continua a se manifestar depois do nascimento, caracterizado por *défcits* motores, na comunicação e na socialização. Incluir e escolarizar alunos com TEA tem se mostrado um grande desafio para a educação. Este trabalho teve como objetivo: conhecer as percepções dos Professores de Apoio Educacional Especializado (PAEE) sobre a inclusão de alunos diagnosticados com TEA; identificar as dificuldades e facilidades apresentadas pelos alunos no ambiente escolar; conhecer as estratégias de ensino usadas e registrar as dificuldades encontradas pelos professores para a inclusão de alunos com TEA no Núcleo Regional de Ensino (NRE) de Foz do Iguaçu/PR. Esse NRE abrange nove municípios na Região Oeste do Paraná: Foz do Iguaçu, Itaipulândia, Matelândia, Medianeira, Missal, Ramilândia, Santa Terezinha de Itaipu, São Miguel do Iguaçu e Serranópolis do Iguaçu, com um total de 76 colégios, dos quais, em seis, foi realizada a pesquisa. Obteve-se autorização da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UNIOESTE. Foi utilizada a abordagem qualitativa, tendo as entrevistas ocorrido no segundo semestre de 2006 e primeiro semestre de 2017, após o levantamento de dados junto à Equipe de Educação Especial do NRE de Foz do Iguaçu sobre quais colégios possuíam alunos diagnosticados com TEA em 2016, o nome do professor acompanhante e o contato do colégio. A incidência foi de sete alunos diagnosticados com TEA no NRE e devido a uma recusa, seis PAEEs formaram a amostra. Realizou-se contato telefônico com o professor para agendar a entrevista, que ocorreu em um local reservado, com duração média de 30 minutos. Para a entrevista foi utilizado um questionário semiestruturado com questões abertas. Os dados obtidos nos depoimentos foram analisados com a técnica de análise do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Os DSCs demonstraram que são muitas as dificuldades para a ocorrência da inclusão, como formação insuficiente, falta de aplicação da lei e falta de estrutura. As dificuldades dos alunos apontadas, bem como as estratégias usadas estão relacionadas as áreas comportamentais e pedagógicas. Sendo assim, faz-se necessário a utilização de medidas que minimizem as dificuldades para a ocorrência da inclusão, como o cumprimento da lei, melhoria da formação e estímulo à participação da família.

Palavras chave: Inclusão; Transtorno Espectro do Autismo; Educação Especial; Professor de Apoio Educacional Especializado.

## ABSTRACT

The inclusion of people with special needs at school still has many obstacles to consolidate. Autistic Spectrum Disorder (ASD) starts from the uterine life and continues to manifest after birth, characterized by motor deficits, communication and socialization. Including and enrolling students with ASD has been a major challenge for education. This study aimed to: understand the perceptions of Specialized Educational Support Teachers (PAEE) about the inclusion of students diagnosed with ASD; identify the difficulties and facilities presented by the students in the school environment; to know the teaching strategies used and to register the difficulties encountered by the teachers for the inclusion of students with ASD in the Regional Nucleus of Education (NRE) of Foz do Iguaçu / PR. This NRE covers nine municipalities in the Western Region of Paraná: Foz do Iguaçu, Itaipulândia, Matelândia, Medianeira, Missal, Ramilândia, Santa Terezinha de Itaipu, São Miguel do Iguaçu and Serranópolis do Iguaçu, with a total of 76 colleges. six, the research was carried out. Obtained authorization from the State Department of Education of Paraná and approval of the Ethics Committee on Human Research (CEP) of UNIOESTE. The qualitative approach was used, with interviews taking place in the second half of 2006 and the first half of 2017, after data collection with the Special Education Team of the NRE of Foz do Iguaçu on which colleges had students diagnosed with ASD in 2016, name of the accompanying teacher and the contact of the college. The incidence was seven students diagnosed with ASD in NRE and due to a refusal, six PAEEs formed the sample. Telephone contact with the teacher was made to schedule the interview, which took place in a reserved place, with an average duration of 30 minutes. For the interview a semi-structured questionnaire was used with open questions. The data obtained in the interviews were analyzed using the Collective Subject Discourse (DSC) technique. DSCs have shown that there are many difficulties for inclusion, such as insufficient training, lack of law enforcement and lack of structure. The difficulties of the students pointed out, as well as the strategies used, are related to the behavioral and pedagogical areas. Therefore, it is necessary to use measures that minimize the difficulties for the occurrence of inclusion, such as compliance with the law, improvement of training and encouragement of family participation.

**Keywords:** Inclusion; Autism Spectrum Disorder; Special Education; Specialized Educational Support Teachers.

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1: Caracterização dos alunos com TEA no NRE de Foz do Iguaçu/PR, 2016..... 39

Tabela 2: Caracterização dos PAEEs dos alunos com TEA entrevistados do NRE de Foz do Iguaçu/PR, 2016..... 40

## LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 – ICs e DSCs referentes à questão 1: O que você compreende por autismo? (Como você caracteriza uma pessoa com autismo?) Foz do Iguaçu/PR, 2016.....41
- Quadro 2 – ICs e DSCs referentes à questão 2: Quais as maiores dificuldades e facilidades apresentadas pelo seu aluno autista no ambiente escolar? Foz do Iguaçu/PR, 2016.....42
- Quadro 3 – ICs e DSCs referentes à questão 3: Quais estratégias específicas você utiliza para lidar com este aluno? Foz do Iguaçu/PR, 2016.....43
- Quadro 4 – ICs e DSCs referentes a questão 4: Onde ou a quem você recorre quando necessita de informações sobre o autismo? Foz do Iguaçu/PR, 2016.....44
- Quadro 5 – ICs e DSCs referentes a questão 5: Você considera seus conhecimentos e habilidades suficientes para lidar com um aluno autista? Gostaria de algum tipo específico de aperfeiçoamento? (Detalhes da formação e cursos). Foz do Iguaçu/PR, 2016 .....45
- Quadro 6 – ICs e DSCs referentes a questão 6: Enquanto professor, como você avalia a política de inclusão escolar do aluno com autismo? Você considera o processo de inclusão de alunos autistas no seu estado bem-sucedido? Sugere alguma mudança? Foz do Iguaçu/PR, 2016.....46

## LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS

- Apêndice 1 - Instrumento utilizado para pesquisa com Professores de Apoio Educacional Especializado.....	91
- Apêndice 2 – Conteúdos trabalhados na Formação em Ação e Semana Pedagógica dos Professores da Rede Pública do Paraná.....	92
- Apêndice 3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	94
- Anexo 1 – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética .....	96

## LISTA DE ABREVIATURAS

ABA – Applied Behavior Analysis

ABRA – Associação Brasileira de Autismo

ABC – Autism Behavior Checklist

AC – Ancoragem

ADI - R – Autism Diagnostic Interview – Revised

AMA – Associação de Amigos dos Autistas

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APA – American Psychiatric Association

CARS – Childhood Autism Rating Scale

CDC - Disease Control and Prevention

CFN – Currículo Funcional Natural

CID – Código Internacional de Doenças

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CONEP – Comitê de Ética de Pesquisa em Seres Humanos

DSC – Discurso do Sujeito Coletivo

DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

DTT – Discrete Trial Training

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

E-CH – Expressões Chave

EJA – Ensino de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

F - Feminino

IAD – Instrumento de Análise do Discurso

IC – Ideia Central

IT – Incidental Teaching

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

M - Masculino

M- CHAT – Modified Checklist for Autism in Toddlers

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NRE – Núcleo Regional de Educação

OMS – Organização Mundial da Saúde

PAEE – Professor de Apoio Educacional Especializado

PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional

PECS – Picture Exchange Communication System

PNE – Plano Nacional de Educação

PR - Paraná

REA – Recursos Educacionais Abertos

RS – Relações Sociais

SEED – Secretaria de Estado de Educação

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

TEA – Transtorno Espectro do Autismo

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1. APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>8</b>
<b>2. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
<b>3. REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>13</b>
3.1. CLASSIFICAÇÃO E DIAGNÓSTICO DO TEA .....	13
3.1.2 DSM e instrumentos diagnósticos .....	14
3.2. TEA E INCIDÊNCIA .....	18
3.3. A INCLUSÃO ESCOLAR E SEUS RESULTADOS .....	19
3.4. HISTÓRICO DA INCLUSÃO NO BRASIL .....	21
3.5. PANORAMA DA ATUAÇÃO DO PROFESSOR PAEE E INCLUSÃO .....	25
3.6. FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	27
3.6.1 Métodos de Intervenção .....	29
<b>4. OBJETIVOS</b> .....	<b>32</b>
4.1 GERAL .....	32
4.2 ESPECÍFICOS .....	32
<b>5. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA</b> .....	<b>33</b>
5.1. TIPO DE ESTUDO .....	33
5.2. CENÁRIO DE ESTUDO .....	33
5.3. AMOSTRA E COLETA DE DADOS .....	34
5.4. ANÁLISE DOS DADOS .....	36
5.5. ASPECTOS ÉTICOS .....	37
5.6. RISCOS E BENEFÍCIOS .....	37
<b>6. RESULTADOS</b> .....	<b>39</b>
<b>6.1. ASPECTOS SOCIODEMOGRÁFICOS</b> .....	<b>39</b>
6.2. DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO .....	40
<b>7. DISCUSSÃO</b> .....	<b>47</b>
7.1. ASPECTOS SOCIODEMOGRÁFICOS .....	47
7.2. DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO .....	49
7.2.1. Questão 1: O que você compreende por autismo? (Como você caracteriza uma pessoa com autismo?) .....	49
7.2.2. Questão 2: Quais as maiores dificuldades e facilidades apresentadas pelo seu aluno autista no ambiente escolar? .....	54
7.2.3. Questão 3: Quais estratégias específicas você utiliza para lidar com este aluno? .....	56

7.2.4. Questão 4: Onde ou a quem você recorre quando necessita de informações sobre o autismo? .....	59
7.2.5. Questão 5: Você considera seus conhecimentos e habilidades suficientes para lidar com um aluno autista? Gostaria de algum tipo específico de aperfeiçoamento? (Detalhes da formação e cursos).....	61
7.2.6. Questão 6: Enquanto professor, como você avalia a política de inclusão escolar do aluno com autismo? Você considera o processo de inclusão de alunos autistas no seu estado bem-sucedido? Sugere alguma mudança? .....	66
<b>8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>72</b>
<b>9. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>75</b>

## 1. APRESENTAÇÃO

Sou graduado em Ciências Biológicas desde 2005 pela Faculdade União das Américas/Foz do Iguaçu. No ano de formação, iniciei na carreira docente, lecionando para alunos das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e exerço essa atividade até hoje.

No ano de 2008, concluí a Especialização em Educação Especial e a partir daí iniciei o trabalho com alunos especiais, principalmente na área dos Transtornos de Aprendizagem nas Salas de Recursos Multifuncionais, portanto, boa parte da minha carreira como docente estive perto da Educação Especial e assim justifico meu interesse pela temática. No entanto, percebi que existem nuances ainda não entendidas e não aprendidas pelos professores da Educação Especial, como as particularidades de cada transtorno; o que a lei determina para cada um; a relevância da participação da família e como incentivá-la, o trabalho colaborativo para a Educação Especial, e nesta questão me incluo.

Inicialmente, a proposta era trabalhar com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), o projeto inicial foi construído nesta temática e um artigo resultou desta imersão. Contudo, ao levantar se havia casos de TDAH nas salas de aula, a resposta foi negativa; a intenção era trabalhar com professores e este transtorno.

A partir da inexistência de casos de TDAH identificados nas salas de aula no Núcleo Regional de Educação (NRE) de Foz do Iguaçu/PR, a temática foi alterada para Transtorno Espectro do Autismo (TEA), devido à inexistência de pesquisas sobre o transtorno relativas a esse NRE e as muitas perguntas ainda não respondidas sobre a manifestação do transtorno, seu diagnóstico, a escolarização e garantia dos direitos, fato observado em conversas no ambiente de trabalho e através de uma consulta à literatura.

## 2. INTRODUÇÃO

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), passou a classificar o Autismo como Transtorno Espectro do Autismo (TEA), abrangendo os transtornos: Autismo, Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo e Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) sem outra especificação, possuindo as seguintes características: presença de sintomas precoces no início do desenvolvimento; déficits na interação social e comunicação; padrões repetitivos e restritivos de comportamento, atividade ou interesse; funcionamento social clinicamente prejudicado, sempre com padrões de variação de um indivíduo para outro, daí a noção de “espectro” (APA, 2013; CHAIM; MARTINS, 2015).

Vários autores consideram o autismo um transtorno intrigante e de diagnóstico complexo, principalmente devido a sintomas muito similares com outros transtornos (BRASIL, 2013; SOLOMON, 2013; HIDALGO, McINTYRE, McWHIRTER, 2015; KLOPPER, 2015; POLO, CÉBRIAN, 2015; FERNANDES, 2016). Por esse motivo, em muitas situações, a criança com TEA fica muito tempo sem o diagnóstico correto e tem o seu processo de ensino e aprendizagem prejudicados, porém, com um diagnóstico precoce e recebendo os recursos adequados, sua escolarização é possível, porém, desafiadora (BOETTGER; LOURENÇO; CAPELLINI, 2013).

A inclusão e escolarização de alunos com TEA tem sido um dos grandes desafios da educação atualmente. Pesquisas tem demonstrado que a trajetória escolar de alunos TEA frequentemente não se completa; na maioria dos casos o aluno não progride de nível e etapas como os demais e o Atendimento Educacional Especializado é restrito. Falta ao professor, acompanhante ou regente, formação adequada capaz de prover o profissional de conhecimento para promover estratégias eficazes que incluam esse aluno intelectual e socialmente (NASCIMENTO, CRUZ E BRAUN, 2016; LIMA E LAPLANE, 2016).

Após o diagnóstico, inicia-se o desafio da inclusão do aluno com TEA e sua escolarização, sendo fundamental a participação do professor acompanhante, pois esse processo deve ser feito observando dois aspectos fundamentais: o déficit intelectual e o relacional e, nesse sentido, a participação e conhecimento desse professor define o foco necessário em uma ou outra área, de acordo com a intensidade do transtorno (RIOS, 2017).

Apesar de leis, como a Declaração de Salamanca; a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, já mencionarem a necessidade de um acompanhante, essa função educacional ficou definida

legalmente na lei Berenice Piana, 12.764/2012, ao estabelecer a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, onde diz que “em caso de comprovada necessidade, a pessoa com TEA terá direito a acompanhante especializado” (BRASIL, 2012). Essa lei, então, seguiu uma tendência mundial no sentido de oferecer melhores condições às pessoas portadoras de necessidades especiais (UNESCO, 1994; BRASIL, 1996; BRASIL, 2011).

No estado do Paraná, esse profissional é chamado de Professor de Apoio Educacional Especializado (PAEE), de acordo com a instrução normativa 010/2008, tendo sido regulamentado a nível regional, antes mesmo da lei 12.764. A função do PAEE está prevista em um programa mais abrangente do Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que envolve professores de apoio para outras áreas da Educação Especial e os professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) (PARANÁ, 2008; BRASIL, 2011; PARANÁ, 2016).

A literatura tem demonstrado muitas dificuldades para a atuação do PAEE e conseqüentemente, para que haja uma inclusão efetiva, já que sua participação é fundamental no processo de aprendizagem de alunos com comprometimento nas áreas intelectual e de desenvolvimento, na qual se inclui o TEA. Dificuldades como formação básica e continuada, identificação das características do TEA, falta de interação com o professor regente, a noção de espectro do transtorno e o uso de estratégias adequadas de ensino e socialização, têm sido abordadas (GOMES; MENDES, 2010; GLAT; PLETSCH, 2012; BOETTGER; LOURENÇO; CAPELLINI, 2013; CABRAL; MARIN, 2016; TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016).

A Lei 12.764, apesar de instituir a atividade, não define as atribuições desses profissionais. A instrução normativa 001/2016, elenca algumas funções do PAEE (PARANÁ, 2016).

Diante de tantas dificuldades e falta de uma conduta de trabalho definida, o presente estudo se justifica, devido a necessidade de se conhecer melhor a rotina desses profissionais, visando identificar o que está dando certo ou não, bem como, suas necessidades nas áreas de formação e condições de trabalho, pois, de acordo com Cerezuela, Silva e Mori (2014), sua atuação é abrangente envolvendo aspectos como conhecimento, o aluno, os professores, família e saúde.

No Referencial Teórico será abordada a legislação constituída ao longo de anos para implementar a inclusão escolar, sendo o estudo desta, fundamental para entender, em parte, como é feita a inclusão hoje, pois existe a necessidade do aprimoramento e efetivação das leis na escola através da atuação da equipe mais diretamente envolvida com a inclusão,

principalmente através do trabalho dos professores da Educação Especial (SELAU, 2010; LOPES, FABRIS, 2016).

Ainda no Referencial Teórico será tratada a questão da Formação Docente, pois, devido a importância que o PAEE desempenha na inclusão de alunos com TEA, sendo o acompanhante em suas atividades na sala de aula regular, a literatura demonstra a importância da correta formação para a inclusão de alunos com TEA (SELAU, 2010; CARNEIRO, 2012; LIU *et al.*, 2016; TANET, 2016; TAVARES, SANTOS, FREITAS, 2016; DIAS, 2017), demonstrando uma falta de formação específica para atuarem com esses alunos.

A Trajetória Metodológica descreve todo o processo para se obter o conteúdo a ser analisado na pesquisa, que são os discursos gerados pelos professores através de entrevista, utilizando um questionário com seis questões abertas. Após colhidos os depoimentos, os mesmos são transcritos e analisados pelo método de análise do Discurso do Sujeito Coletivo. Essa metodologia é baseada na Teoria das Representações Sociais (RS) (MOSCOVICI, 2003; JODELET, 1989; apud LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2012), que torna possível a compreensão das formações sociais, como sendo constituídas por representações sociais cujos indivíduos produzem discursos coletivos, apropriados e internalizados por eles e quando redigidos na primeira pessoa do singular, apresentam-se para o receptor como uma opinião coletiva, expressa-se como um discurso único e fato empírico.

Dessa forma, surgem dois tipos de códigos na base da comunicação das formações sociais: o verbal e, a partir deste, outro no campo das ideias. Os participantes de uma formação social, podem usar estes dois códigos de maneira distintas, ou seja, podem falar a mesma língua, mas nem sempre compartilham as mesmas ideias, que podem surgir de variadas fontes e estas, por sua vez, geram diversas informações que representam o produto das RSs. O DSC é uma metodologia que busca captar a essência das RSs, principalmente aquelas intermediadas pela linguística, expressando-as como discurso coletivo (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2012).

Afim de obter o pensamento coletivo de uma formação social, é preciso selecionar cada um de uma amostra que represente essa formação, assim, cada indivíduo expõe seu pensamento social internalizado para que o conjunto dessas individualidades opinantes possa representar sociológica e estatisticamente uma coletividade, pois, metodologicamente, o pensamento coletivo está mais validamente presente no indivíduo do que no grupo, uma vez que o pensamento coletivo é a presença internalizada no pensar de cada um dos membros da coletividade, estabelecendo a relação social (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005).

Lefèvre e Lefèvre (2012), considera que a maneira mais eficiente de se obter essa voz coletiva produzida individualmente, é por meio de uma pergunta aberta que torne possível a emissão de um depoimento e assim, a opinião expressa possa ser qualificada. Uma questão aberta permite uma exposição mais detalhada e livre das opiniões sobre o tema pesquisado, possibilitando o fornecimento de informações adicionais ao questionamento. Os depoimentos coletivos obtidos devem ser redigidos em primeira pessoa.

Assim, por trabalhar a subjetividade incógnita na opinião e no campo dos sentidos (LEFÈVRE, LEFÈVRE, 2012), o DSC mostra-se uma metodologia adequada para auferir o nível de percepção de um grupo sobre um dado tema, como se vê em MORAIS; CHAVES, (2016); SANTOS *et al.* (2015) e por isso será usado nesta dissertação.

Aplicadas essas ferramentas é possível saber não somente “o que” e “como” pensa uma determinada coletividade pesquisada, mas também, a intensidade de compartilhamento daquela ideia. Dessa forma, o DSC une a pesquisa qualitativa e a quantitativa, sendo esse o grande ponto de inovação dessa metodologia e que sugere um trabalho interdisciplinar ainda maior (LEFÈVRE, LEFÈVRE, 2012).

Nos Resultados será feita uma descrição dos aspectos sociodemográficos dos alunos em relação a idade, série, nível do transtorno, comorbidade e dos professores que compuseram a amostra pesquisada em relação a idade, formação, tempo de experiência (geral, na educação especial e com alunos com TEA). Em seguida serão apresentados os DSCs com um breve comentário sobre cada um deles.

Através da Discussão, pretende-se trazer os dados obtidos nos DSCs a fim de serem confrontados com a literatura disponível, visando traçar um diagnóstico do trabalho dos PAEEs e possíveis contribuições futuras.

Este trabalho pretende conhecer as percepções dos Professores de Apoio Educacional Especializado (PAEE) sobre a inclusão de alunos diagnosticados com TEA; identificar as dificuldades e facilidades apresentadas pelos alunos no ambiente escolar; conhecer as estratégias de ensino usadas e registrar as dificuldades encontradas pelos professores para a inclusão de alunos com TEA no Núcleo Regional de Ensino (NRE) de Foz do Iguaçu/PR, buscando conhecer as variáveis que envolvem a atuação deles, mediante a análise de seus relatos, pois existem poucas pesquisas sobre esse tema, principalmente na região de realização da pesquisa.

As impressões sobre a pesquisa são trazidas nas Considerações finais.

### 3. REFERENCIAL TEÓRICO

#### 3.1. CLASSIFICAÇÃO E DIAGNÓSTICO DO TEA

O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento com níveis e manifestações muito variáveis, que pode ter tanto causas genéticas como ambientais. Geralmente surge no começo da infância, persistindo até a fase adulta. Através da educação e experiência de vida pode-se amenizar sua manifestação. De acordo com o DSM-5, os sintomas se encontram dentro de três amplas categorias:

- **Comunicação:** Raramente possuem problema de audição, porém, geralmente apresentam atraso na linguagem. As deficiências variam muito em alcance e intensidade.

No TEA leve (antiga síndrome de Asperger), por exemplo, a grande maioria não se expressa através da fala com clareza, podem ter inteligência normal e algumas vezes até acima da média e em alguns casos, a pessoa mal consegue se comunicar. Podem apresentar uso idiossincrásico de frases ou formas diferentes de expressão oral, podendo falar de forma descadenciada ou com volume excessivo. O uso da linguagem corporal ou outra forma não verbal de comunicação, como o sorriso e os movimentos de cabeça são restritos. Possuem dificuldade para iniciar ou manter uma conversa, podem falar consigo mesmos, ou de forma monologa sobre temas que lhes interessam. Após receberem a resposta sobre uma pergunta, tendem a fazer por várias vezes, a mesma pergunta.

- **Socialização:** As fases do desenvolvimento dos portadores do TEA podem ocorrer fora do tempo e seu desenvolvimento social é mais lento que os normais. Aproximadamente no segundo semestre de vida, os pais se preocupam, pois, a criança não sorri e aparentemente não estabelece contato visual, ao invés disso, foge do abraço dos pais e fica olhando para o espaço vazio. Podem não sentir a falta dos pais ao se separarem e não estendem os braços para serem carregados. A dificuldade de comunicação traz uma frustração à criança com TEA e como consequência, ela se torna agressiva e frequentemente irritada. As crianças maiores, aparentemente apresentam pouca necessidade de companhia, elas não parecem compartilhar suas alegrias e tristezas com outras pessoas e possuem poucos amigos.

- **Comportamento motor:** É caracterizado por ações compulsivas ou rituais, sem uma lógica, como manter posturas corporais estranhas, bater a cabeça, bater palmas, balançar-se e girar; essas ações são denominadas estereotípias. Levam os brinquedos à boca e os fazem girar, sem se interessar por desenvolver uma brincadeira usando a imaginação, se preocupam com

as partes do objeto, devido a seus interesses restritos. Se apegam de forma rígida à rotina e resistem a mudança de rotina. Podem mostrar interesse extremo por cheirar ou tocar objetos, e parecer indiferentes à dor ou às temperaturas extremas. Muitas vezes se ferem ao golpear a cabeça, cortar a pele ou realizar movimentos repetitivos.

Quanto mais precoce o diagnóstico, maior será a capacidade de intervenção no desenvolvimento do aluno autista e a diminuição dos quadros do transtorno. É fundamental que o diagnóstico seja feito por uma equipe multidisciplinar, pois, só assim sua divulgação para os pais terá o equilíbrio necessário, mostrando as características gerais da criança e minimizando a ênfase na deficiência, ressaltando as habilidades a serem trabalhadas (GONÇALVES; PEDRUZZI, 2013).

### 3.1.2 DSM e instrumentos diagnósticos

De acordo com Cohen, Swerdilk e Sturman (2014) O DSM é uma fonte de referência usada para diagnosticar transtornos mentais, publicado pela American Psychiatric Association, que nomeia e descreve todos os transtornos mentais conhecidos.

Em relação ao TEA, o manual é um dos responsáveis pelas mudanças de nomenclatura que tem influenciado o diagnóstico e conseqüentemente a maneira de lidar com o transtorno, por isso, será feita uma análise de como o autismo foi classificado ao longo dos anos por esse manual.

Em 1952, na primeira versão do DSM, o autismo foi descrito como “reação esquizofrênica tipo infantil”, sendo considerado então, uma manifestação autística de reações psicóticas em crianças. Na versão DSM II, publicada em 1968, foi retirado o termo “reação” passando a ser classificado como “esquizofrenia tipo infantil”, incorporando a presença da concepção psicanalítica e reconhecendo o autismo como um possível sintoma da esquizofrenia infantil (APA, 1952; ORRÚ, 2016).

O DSM III teve a sua publicação em 1980 e se caracterizou por adotar critérios diagnósticos mais específicos, onde o conceito de neurose, por falta de comprovação científica, foi substituído pelo “autismo infantil”, sendo criada a categoria diagnóstica TGD. Em 1987 o DSM III passou por uma revisão denominada DSM III-R, onde foi regulamentado formalmente o diagnóstico do autismo na área psiquiátrica, eliminando de vez a relação com a esquizofrenia infantil (ORRÚ, 2016).

A quarta edição do DSM publicada em 1994, altera diversos critérios diagnósticos e muda o termo “global” para “invasivo”, devido às diversas alterações graves e agressivas em

várias áreas do desenvolvimento, onde são notados *déficitis* na comunicação e interação social, na presença de comportamentos, interesses restritos e atividades estereotipadas. Nesta edição também foram acrescentadas as subcategorias “Transtorno de Rett”, “Transtorno Desintegrativo da Infância” e o “Transtorno de Asperger”. A partir dessa versão o diagnóstico do autismo rompe com a abordagem teórica psicanalítica, ganhando um enfoque neurocientífico e farmacológico.

O DSM-5 foi lançado em maio de 2013. Nesta edição a classificação TGD foi substituída por “Transtorno do Espectro do Autismo”, sem levar em conta a forma como ele se apresenta, tornando-se então, um transtorno do neurodesenvolvimento em que deve ser observado padrões de comportamento e a noção de “espectro”, ou seja, variações de níveis e de aspectos do transtorno presentes para o seu diagnóstico (APA, 2013; ORRÚ, 2016). Os principais critérios diagnósticos adotados nessa edição são:

A - Deficiências persistentes na comunicação e interação social:

1. Limitação na reciprocidade social e emocional;
2. Limitação nos comportamentos de comunicação não verbal utilizados para interação social;
3. Limitação em iniciar, manter e entender relacionamentos, variando de dificuldades com adaptação de comportamento para se ajustar as diversas situações sociais

B - Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestadas pelo menos por dois dos seguintes aspectos observados ou pela história clínica:

1. Movimentos repetitivos e estereotipados no uso de objetos ou fala;
2. Insistência nas mesmas coisas, aderência inflexível às rotinas ou padrões ritualísticos de comportamentos verbais e não verbais;
3. Interesses restritos que são anormais na intensidade e foco;
4. Hiper ou hiporreativo a estímulos sensoriais do ambiente.

C - Os sintomas devem estar presentes nas primeiras etapas do desenvolvimento. Eles podem não estar totalmente manifestos até que a demanda social exceda suas capacidades ou podem ficar mascarados por algumas estratégias de aprendizado ao longo da vida.

D - Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo nas áreas social, ocupacional ou outras áreas importantes de funcionamento atual do paciente. Esses distúrbios não são melhores explicados por deficiência cognitiva ou atraso global do desenvolvimento (APA, 2013).

Diversos instrumentos diagnósticos têm sido validados no Brasil, vindo a atender uma extensa gama de avaliação da apresentação do transtorno, dentre eles pode-se citar:

- **Childhood Autism Rating Scale (CARS):** Uma escala de observação e rastreamento que pode ser usada em crianças a partir dos dois anos, possibilitando um diagnóstico relativamente precoce, além disso, distingue o autismo do retardo mental, tornando-se bastante utilizada. Pode demonstrar os graus de severidade do autismo: leve, moderado e grave, através uma análise quantitativa. Após um estudo de quinze anos que envolveu 1.500 crianças, foi validada nos Estados Unidos da América (EUA). No Brasil, foi traduzida, testada e publicada em 2008, com o nome de CARS-BR (SCHOPLER; REICHLER; RENNER, 2002; PEREIRA; RIESGO; WAGNER, 2008; MARTELETO; SCHOEN; PERISSINOTO, 2016).

A CARS pode ser preenchida por qualquer pessoa que se relacione direta e frequentemente com a criança avaliada, sendo portanto, um protocolo padronizado de observação de comportamento. Ela é composta por 15 áreas: (1) relação com as pessoas; (2) imitação; (3) resposta emocional; (4) movimentos do corpo; (5) utilização dos objetos; (6) adaptação à mudança; (7) resposta visual; (8) resposta ao som; (9) respostas ao paladar, olfato e tato; (10) medo ou ansiedade; (11) comunicação verbal; (12) comunicação não verbal; (13) nível de atividade; (14) nível e consistência da resposta intelectual; e (15) impressão geral. Cada área é subdividida em quatro grupos de sintomas que variam sua pontuação de um a quatro, sendo 1, próximo da normalidade. É possível também, selecionar uma pontuação intermediária (1,5; 2,5; 3,5) para cada grupo de sintoma. A pontuação total consiste na soma dos pontos obtidos em cada área e pode variar entre 15 a 60. Os resultados são categorizados em: desenvolvimento normal (15 a 29,5 pontos); autismo leve/moderado (30 a 36,5) e autismo severo (37 a 60) (PEREIRA; RIESGO; WAGNER, 2008; MARTELETO; SCHOEN; PERISSINOTO, 2016).

- **Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT):** é um instrumento de rastreamento para o TEA, visando proporcionar o diagnóstico precoce e melhorar o prognóstico. Consta de um formulário na forma de escala a ser preenchido pelos pais. Pode ser usada dos 18 aos 24 meses para o rastreamento precoce do TEA. É um dos instrumentos mais usados no mundo, por ser de baixo custo e uso simples. Leva em conta as observações dos pais sobre o comportamento da criança e pode ser usado por qualquer profissional de saúde. Foi traduzida em 2008 por Losapio e Pondé e recebeu o nome de Escala de Rastreio Precoce de Autismo. O M-CHAT é de uso livre e pode ser encontrado *on line* (LOSAPIO; PONDÉ, 2008; MARTELETO; SCHOEN; PERISSINOTO, 2016).

- ***Autism Behavior Checklist (ABC)*** – é uma escala que avalia quantitativamente e de forma direta o comportamento autista. Consta de uma lista de comportamentos atípicos próprios do TEA a serem assinalados na forma de entrevista com os pais. A escala é composta por 57 comportamentos atípicos característicos do transtorno, dispostos em um protocolo de registro dividido em cinco áreas: 1) Estímulo sensorial, 2) Relacionamentos, 3) Corpo e uso de objetos, 4) Linguagem e 5) Ajuda pessoal e social.

É utilizada com mais frequência no processo de diagnóstico inicial em crianças de 3 a 14 anos para a versão brasileira. Já passou por três revisões e na segunda, foi traduzida para o Brasil por Merteleto e Pedromônico, recebendo o nome de Inventário de Comportamentos Autísticos (MARTELETO; PEDROMÔNICO, 2005; MARTELETO; SCHOEN; PERISSINOTO, 2016).

- ***Autism Diagnostic Interview–Revised (ADI-R)*** - No formato entrevista semiestruturada padrão, pode ser aplicada aos pais ou cuidadores de indivíduos com TEA a partir dos 2 anos. É um dos instrumentos mais utilizados em pesquisas na área de autismo. É composto por 93 itens dos quais 42, podem ser classificados nas quatro pontuações seguintes com os respectivos valores de corte para fins de diagnóstico. Pontuação A: 10; Escore B: verbal 8, não verbal 7; Pontuação C: 3; e Pontuação D: 1. As respostas são transcritas no protocolo de entrevista. O instrumento fornece apenas três diagnósticos: paciente com autismo, sinais autistas sem a forma clássica da doença, paciente sem autismo. Avalia de forma plena pessoas com suspeita de autismo ou outro tipo de TEA. A validação no Brasil ocorreu em 2012 por Becker e colaboradores (BECKER *et al.* 2012; MARTELETO; SCHOEN; PERISSINOTO, 2016).

As informações e observações dos familiares sobre o TEA também são fatores decisivos para um diagnóstico precoce e um melhor prognóstico, já que são eles quem tem as maiores oportunidades de verificar os primeiros sinais do transtorno. A maioria dos instrumentos diagnósticos para o TEA podem ser respondidos pelos pais. Uma pesquisa conduzida por Zanon; Backes e Bosa (2014), utilizando o instrumento *Autism Diagnostic Interview– Revised (ADI-R)*, para verificar quais os primeiros sintomas do TEA são percebidos pelos pais e a idade da criança na época, concluiu que os sintomas da fala são os que mais mobilizam os pais em procurar ajuda, e os da socialização são os mais precocemente observados. A média da percepção dos primeiros sintomas foi de 15,2 meses.

### 3.2. TEA E INCIDÊNCIA

No TEA, ocorrem alterações marcantes no desenvolvimento da linguagem e da interação social, sendo essas alterações notadas muito precocemente. O transtorno é caracterizado também pela presença de comportamentos estereotipados e repetitivos, rituais, alterações sensoriais e interesses restritos. Essas características estão presentes em todos os indivíduos com o transtorno e suas observações são essenciais para o diagnóstico (TEIXEIRA, 2016).

As causas do autismo hoje, são o tema de diversas pesquisas a nível internacional, que querem descobrir se são de ordem genéticas, ambientais ou pode haver uma interação das duas. Por isso, milhares de indivíduos, a maioria familiares, têm seus códigos genéticos investigados todos os anos, um esforço a nível internacional que visa conhecer melhor o transtorno e precisar cada vez mais seu diagnóstico (ANSERMET; GIACOBINO, 2013).

Orrú (2016) considera que a maioria dos casos tenha fatores genéticos como causa do autismo, de acordo com as pesquisas mais recentes. Ainda não existe um teste genético para o diagnóstico do autismo, ele é mais comum através de testes em anomalias cromossômicas que comumente ocorrem em comorbidade com o autismo, como a Síndrome de Down e Síndrome do X Frágil. Diversos trabalhos têm investigado a influência genética na ocorrência do TEA (RASKIN *et al.*, 2013; FIROUZABADI, 2016; ZAHO, 2017; PFAENDER *et al.*, 2017; WANG *et al.*, 2017).

Os estudos em relação aos fatores ambientais indicam em sua maioria, uma exposição da mãe durante a gestação a fatores que alteram o funcionamento dos genes. Os fatores ambientais podem ser exposição da mãe à contaminação, como álcool, drogas, exposição fetal a ácido valpróico, presente em antiepiléticos, e outros de ordem fisiológica, como idade parental avançada, baixo peso ao nascer, podem contribuir para a ocorrência do TEA (APA, 2013; ORRÚ, 2016).

Dados do *Centers for Disease Control and Prevention (CDC)*, que monitora a incidência do TEA nos EUA e serve como parâmetro para todo o mundo, considera que em 2012 a prevalência para o autismo foi de 14,6 TEA a cada 1.000 (1 TEA a cada 68 nascimentos). Entre gêmeos idênticos se um for afetado, o outro tem cerca de 36 a 95% de chance de ser afetado. Em gêmeos não idênticos, se um tiver TEA, o outro pode ter de 0 a 31% de chance de ter. Em uma casa onde nasce uma criança com TEA, há uma probabilidade de 2 a 18% de nascer uma segunda criança, devido à forte característica genética. Cerca de 44% das crianças identificadas com TEA, possuem capacidade intelectual acima da média. O TEA

tende a ocorrer mais frequentemente em pessoas com certas características genéticas. Em torno de 10% das crianças com autismo também possuem síndrome de Down, síndrome do X frágil, esclerose tuberosa e outras patologias (WATSON, 2012; CDC, 2014).

As estatísticas internacionais estimam que a cada 10.000 nascimentos, de 2 a 10 pessoas possuem o transtorno, sendo mais frequente em meninos (CDC, 2014).

O DSM-5 considera a incidência mundial em torno de 1% da população (APA, 2013).

No Brasil, as informações não são precisas, pois há poucos estudos epidemiológicos sobre a incidência do TEA. Os dados mais recentes são de uma pesquisa de 2007, feita pelo Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas da Escola Paulista de Medicina (Unifesp), que para uma população de 190 milhões de pessoas, estimou um número de 2 milhões de casos de autismo (PAULA *et al*, 2011).

### 3.3. A INCLUSÃO ESCOLAR E SEUS RESULTADOS

A inclusão no Brasil é um tema amplo, abrangendo vários setores da sociedade e número considerável de atores.

Camargo (2017) faz uma diferenciação entre inclusão social e educacional. O autor sugere que o conceito de inclusão tem sido usado de forma equivocada pelo senso comum, que o associa de forma exagerada aos estudantes. O paradigma da inclusão, é abrangente e pode ser aplicado nas mais diferentes situações de convivência. Uma vez oportunizada a inclusão social em contextos sociais, as pessoas que deles participam, em geral, tem seu comportamento reconhecido e valorizado. Solidariedade e colaboração, surgem a partir do reconhecimento de vantagens sociais como identidade, diferença e diversidade. Portanto, os atores desses contextos não são passivos, são transformados por ele e são os responsáveis diretos por sua transformação.

A já citada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência em seu artigo 102, expressa claramente essa ideia de amplitude dos contextos inclusivos, quando define a noção de desenho universal: “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2015).

Com relação à inclusão escolar ocorre um grande debate já há várias décadas no sentido de analisar e avaliar seus impactos.

Para França (2016), o termo inclusão escolar é usado tanto para negligenciar as diferenças que existem na escola, como para afirmar as conquistas relacionadas à universalização do ensino para todos, pois, pelo pensamento neoliberal, as mudanças devem ocorrer na escola, sem uma problematização social em relação às práticas educativas; sem o sentido de luta com a exclusão e desigualdades. A inclusão escolar precisa nos fazer refletir o papel social da escola, possibilitando ensino àqueles que ficaram de fora do processo de escolarização ao longo da história da educação brasileira.

Especificamente com relação ao autismo, Cruz (2014) destaca que o transtorno não recebe a mesma atenção que outros para a inclusão escolar, principalmente porque sua presença nas escolas ainda é pequena. Ela ainda afirma que diante da ruptura daquilo que é socialmente colocado como padrão, a resposta vem com estranhamento e afastamento, daí a participação fundamental do educador em ajudar a minimizar o julgamento de padrões de certo/errado ou adequado/inadequado em relação aos alunos.

Sobre a efetivação da participação do aluno na escola regular e questão administrativa, uma pesquisa conduzida por Lima e Laplane (2016), concluiu que muitos não chegam ao ensino médio e que o processo de escolarização é incompleto, possuem alta taxa de evasão e problemas administrativos, como matrículas incompletas, sendo esse então o primeiro grande desafio.

Por ser uma característica inerente aos portadores de TEA, as relações interpessoais entre os alunos são bons demonstradores do nível de inclusão escolar e mais um desafio a ser vencido, ao que Dias *et al.* (2016) chamam em sua pesquisa de “interação entre os pares”. Neste trabalho, os autores adaptaram um instrumento na forma de escala para medir o nível dessa interação, sendo possível perceber diferenças na interação em relação a idade, a dimensão cognitiva e entre rapazes e moças normais e autistas. Uma falta de interação com os alunos sem necessidades especiais pode levar o aluno com TEA ao isolamento social.

Apesar da grande quantidade de leis que prevê os direitos à inclusão social ou escolar, Jesus (2016) assevera que muitas vezes, é preciso recorrer à essas leis em juízo para que os direitos sejam obtidos, sendo essa uma prática constrangedora, pois, vai se estar exigindo algo já previsto. Para Gobbo, Bonfiglio e Schwartz (2016), o aparato legal existe e foi bem elaborado no sentido de garantir a inclusão escolar, porém, nem sempre ela ocorre com qualidade, devido à falta de articulação entre escola e sociedade para garantir essas leis e isso tem gerado nas famílias e nos demais setores da sociedade envolvidos, uma ansiedade devido à complexidade da situação. Diante da confirmação do diagnóstico, famílias são fragilizadas, tornando-se um tema importante em relação à dinâmica da sociedade.

De acordo com Camargo (2017) e Redig e Glat (2017), a educação inclusiva deve ter um olhar mais amplo e preparar o aluno especial, não apenas educacionalmente ou somente para o contexto escolar, mas, para enfrentar os diversos contextos da sociedade que podem se apresentar a ele extremamente exclusivos, como por exemplo para o mundo do trabalho.

Como ressaltam Gobbo, Bonfiglio e Schwartz (2016), um grande avanço para uma inclusão escolar de fato dos alunos com necessidades especiais, ocorreu quando se adotou, na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, o termo Educação Especial, pois a deficiência, outrora confundida com patologia, era um fator dificultador para uma vida socialmente normal. O termo Educação Especial mostrou-se mais adequado ao sugerir a mudança de foco apenas na deficiência, incluindo a todos que necessitam de atendimento diferenciado.

A inserção no mercado de trabalho é uma das formas de dar continuidade ao processo iniciado na escola. É a oportunidade de o aluno ampliar os horizontes que lhes foram apresentados no ambiente escolar e exercer o convívio social e tomada de decisão, podendo se sentir valorizado e reconhecido num grupo social diverso e não homogeneizado como ocorre em algumas escolas especiais. Daí a importância da escola para todos. Se os alunos durante a infância e adolescência vivem em ambientes separados, onde convivam apenas com outros autistas, reduzidos ao treino e a institucionalização, terão dificuldades em viver a nova realidade social que se apresenta (ORRÚ, 2016).

### 3.4. HISTÓRICO DA INCLUSÃO NO BRASIL

A Organização das Nações Unidas (ONU) ao definir na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que todos possuem “direitos iguais” em qualquer área e que o espírito capaz de garantir esses direitos uns aos outros é o da “fraternidade” (ONU, 1948), estabelece legalmente o direito fundamental da inclusão social e educacional a todas as pessoas. Este foi inserido na Constituição de 1988, onde o artigo 6º consagrou, dentre outros, o direito à educação como direito social, reconhecendo-o no artigo 205 como “um direito de todos e dever do Estado e da família, contemplando o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e dando outras instruções nos artigos 206 e 208 (BRASIL, 1988).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), reafirma o direito de todos os alunos frequentarem o sistema regular de ensino ao declarar que seu objetivo é “assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação e orientar os sistemas de ensino regular para garantir

acesso ao ensino nesse nível”. Esse documento foi baseado em outros internacionais, como a Declaração de Salamanca e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em Nova York em 2007 (UNESCO, 1994), com texto aprovado pelo decreto 186/2008 e promulgada no Brasil pelo decreto 6.949/2009 (BRASIL, 2011), que orientam os sistemas de ensino em relação à inclusão de alunos com Deficiência, TGD e Altas Habilidades e cria o AEE.

A Lei 12.796/2013, que reformula a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispõe que a educação escolar se compõe de educação básica e educação superior, e no artigo 58 estabelece que a Educação Especial seja ofertada, de preferência na rede regular de ensino, para educandos com Deficiência, TGD e Altas Habilidades ou Superdotação (BRASIL, 2013). Em todos os casos, fica claro que é dever do estado garantir tanto a educação básica e superior, como o AEE e este último como complemento do primeiro e nunca em substituição.

A lei 13.146/2015 estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), traz diretrizes importantes para a Educação Especial. Trata de diversos assuntos relevantes para a ocorrência da inclusão, como o direito ao AEE; a prioridade em tramitação de processos de adoção; direito ao trabalho protegido; prioridade nas ações de políticas públicas de prevenção e proteção (BRASIL, 2015).

O estudo do autismo vem sofrendo inúmeras mudanças ao longo dos anos. Desde os anos 40, quando Leo Kanner e Hans Asperger utilizaram o termo pela primeira vez, até hoje muitas foram as alterações na nomenclatura, nos sintomas e nos métodos diagnósticos e geralmente essas mudanças são incorporadas à legislação, portanto, analisá-la se faz necessário, pois, boa parte da implementação da inclusão passa por conhecer amplamente essas leis e exigir o seu cumprimento (Bento; Nakamura, 2016).

Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, onde procurou-se garantir o direito ao atendimento educacional do aluno portador de necessidades especiais, direito esse que nem sempre é respeitado. Nele, o autismo é classificado como “Condutas Típicas”, descritas como “manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, com prejuízos no relacionamento social e atraso no desenvolvimento, de forma que requeira o AEE (BRASIL, 1994).

Extremamente focada na doença e limitação, essa classificação enfatizava que o aluno com condutas típicas possuía dificuldades ainda maiores, em comparação com os outros alunos com necessidades especiais, dificuldades essas muito relacionadas as doenças

mentais, como a esquizofrenia e a neurose. Era focada nos atrasos, prejuízos e comportamentos atípicos, como roubar, gritar, agredir etc. (VASQUES; MOSCHEN; GURSKI, 2013, ORRÚ, 2016).

Apesar de algumas características das Condutas Típicas serem as mesmas de crianças com TEA, essa nomenclatura mostrou-se bastante ampla e genérica, apontando para um diagnóstico e comportamentos padronizados, sendo que no TEA a manifestação é totalmente diversa, cada autista é diferente do outro, mostrando-se, portanto, uma nomenclatura inadequada. Em 2002, o MEC lançou o volume “Dificuldades acentuadas de aprendizagem relacionadas a condutas típicas”, que tratou da inclusão educacional desses alunos (GUARESCHI; ALVES; NAUJORKS, 2016).

A Política Nacional de Educação Especial ainda destaca alguns pontos históricos com relação à inclusão escolar no Brasil. Ressalta que “a trajetória da Educação Especial no Brasil acompanha a evolução da conquista dos direitos humanos” e que como isso, as pessoas com necessidades especiais passaram de pessoas inúteis e rejeitadas a cidadãos com igualdade de direitos. Ainda traça um importante resgate na área político-administrativa. Desde 1971 fez uma completa avaliação da educação especial no Brasil, cuja conclusão foi a necessidade da “criação de um órgão de um órgão especializado, destinado a lidar exclusivamente com a educação especial”, visando centralizar as decisões em torno da Educação Especial, que ficava a cargo dos Conselhos Estaduais de Educação (BRASIL, 1994).

Numa época em que se priorizava mais os locais para a inclusão do que a heterogeneidade de quem incluir, foram criadas as Classes Especiais, a partir de um início de percepção da responsabilidade da escola para a inclusão. Esses espaços que reforçam a segregação e não são modelos de integração ou inclusão, eram apenas uma barreira física na escola que separava os atrasados dos normais. As Escolas Especiais, apesar de serem necessárias, também são espaços de segregação. Atualmente tem-se as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) que se mostram adequadas para a inclusão, pois os alunos recebem um atendimento especial e diferenciado no contraturno, participando normalmente da classe regular (SELAU, 2010).

Em 1972 na “formulação do I Plano Setorial de Educação, o governo elegeu a Educação Especial como área prioritária”, sendo criado então o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), este fato marcou “a expansão e melhoria do atendimento educacional especial prestado no Brasil (BRASIL, 1994).

Atualmente essas atribuições são da Secretaria de Educação Especial do MEC, coordenadora de todas as ações relacionadas a Educação Especial, fornecendo recursos

técnico e financeiro; esta, incentiva a formulação de políticas; faz a necessária articulação entre o poder público e a sociedade em geral, dando a Educação Especial a mesma importância que as demais áreas do ensino, influenciando a estrutura organizacional nas esferas estaduais e municipais (BRASIL, 1994).

Em 1980, na terceira edição do DSM, devido à falta de cientificidade sobre o conceito psicanalítico de neurose associado ao Autismo, este passa a ser descrito como uma doença, sendo classificado dentro da categoria diagnóstica TGD, em substituição à classificação “Condutas Típicas”, passando a ser usado em documentos oficiais como o Censo Escolar, realizado desde de 2007 pelo INEP (BRASIL, 2007; ORRÚ, 2016).

Com relação ao professor acompanhante, a Lei 9.394/1996 já previa sua necessidade. Em seu artigo 58, parágrafo 1 diz: “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. Esse profissional é aquele que auxilia, orienta o aluno especial incluído na classe regular e auxilia o professor regente em relação a este aluno (BRASIL, 1996).

Demonstrando uma crescente preocupação com a diversidade humana e suas particularidades, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, insere o autismo na categoria de TGD e têm-se, então, a gênese da garantia de escolarização para crianças e adolescentes em termos de legislação educacional no Brasil. A lei criou o AEE, definindo a Educação Especial como parte do ensino comum, passando a integrar a proposta pedagógica da escola e prevendo condições para que esta possa organizar as condições para o atendimento ao público alvo previsto (VASQUES; MOSCHEN; GURSKI, 2013, MORI; COSTA, 2013).

No ano de 2004, o estado do Paraná obteve uma conquista significativa, foi quando houve a inserção da Sala de Recurso na rede estadual de 5ª a 8ª série, pois a mesma só existia na rede municipal de 1ª a 4ª série (PARANÁ, 2004). Tais Salas de Recursos atendem os alunos que apresentam: Deficiência Mental/Intelectual; Altas Habilidades/Superdotação; Transtornos Funcionais Específicos ou TGD, sendo que esse último necessita de uma sala de recurso exclusiva para atendimento. Em 2011, esse programa foi ampliado pelo MEC, criando-se as SRMs, através do Decreto 7.611/2011. Essas salas atendem a alunos especiais do Ensino Fundamental séries finais até o Ensino Médio (BRASIL, 2011). As SRMs são espaços estratégicos para a escolarização de alunos com TEA, pois, de acordo com a Instrução Normativa 001/2016, o serviço de PAEE não substitui sua frequência na SRM (PARANÁ, 2016).

Neste contexto entra em cena a figura do acompanhante especializado que já tinha atuação na educação infantil, desempenhando funções mais de cuidador e para auxiliar em atividades de locomoção e autocuidado. Agora com o AEE, no Ensino Fundamental II e Médio, sua função se volta para mais para a área pedagógica (CAMPOS, 2016).

A Lei 12.764/2012, que instituiu no país a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, reforça ainda mais a necessidade desse profissional especificamente para o aluno autista. Esta lei e a Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE, que serviu para orientar os sistemas de ensino para a implementação da lei, trouxeram importantes avanços legislativos, pois, além de ser uma lei exclusiva para pessoas com TEA, cria o direito ao Acompanhante Educacional Especializado (BRASIL, 2012).

A Lei 13.146 promulgada em 2015 é o mais recente instrumento legal no Brasil sobre a inclusão. Também chamada de Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Partindo de uma análise biopsicossocial sobre a deficiência e isso fica demonstrado na mudança do termo “portador de necessidade especial” para “pessoa com necessidade especial”, demonstrando, por exemplo, a necessidade de avaliação multidisciplinar da deficiência, como diz no artigo 2º, parágrafo 1º: “A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar” (BRASIL, 2015).

O texto ratifica a igualdade e não discriminação com que devem ser tratadas as pessoas com necessidades especiais e reúne seus direitos, como o direito à vida; à reabilitação; à saúde; à educação em todos os níveis; à moradia; ao trabalho; à assistência e previdência social; à cultura, esporte, turismo e lazer; ao transporte e a mobilidade, tudo isso com as devidas condições de adaptação e acessibilidade, ou seja, as pessoas com necessidades especiais têm os mesmos direitos (BRASIL, 2015).

Regionalmente tem-se o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná, com uma grande ênfase na inclusão social, como a necessidade de “reserva de espaços e lugares específicos para pessoas com deficiência, considerando suas especificidades, em teatros, cinemas, auditórios, salas de conferência, museus, bibliotecas e ambientes de natureza similar” (PARANÁ, 2015).

### 3.5. PANORAMA DA ATUAÇÃO DO PROFESSOR PAEE E INCLUSÃO

Uma revisão integrativa de literatura demonstrou como está a pesquisa em relação ao trabalho do PAEE, foram buscados artigos contendo pesquisas dos últimos 10 anos no Brasil,

sobre o trabalho dos PAEEs e a inclusão de alunos autistas e foram consultadas as bases de dados Scielo, Pub Med, Periódicos Capes e Lilacs.

Foram utilizados os descritores: “Professor de Apoio Educacional Especial” e “Inclusão de Autistas”, com os filtros: textos buscados na forma de artigo completo em português, disponibilizados gratuitamente, sobre educação especial e produzidos no Brasil.

Encontrou-se apenas um total de três artigos na base de dados Periódicos Capes. Após leitura completa, concluiu-se que somente um artigo tratou de pesquisa sobre a atuação de uma professora acompanhante de aluno com TEA, também chamada de auxiliar pedagógica.

Um desdobramento da revisão de literatura mostrou que bem documentado está o trabalho do AEE em geral, mais especificamente referente à SRM. Quando usado o descritor “Atendimento Educacional Especializado” combinados com “inclusão” e “TEA”, nas mesmas bases de dados, foram encontrados 23 artigos. Os trabalhos de Barbosa e Fumes (2016), Lombardi *et al.* (2016), Marques e Giroto (2016) são alguns exemplos.

A título de esclarecimento, Marques e Giroto (2016), utilizam a sigla PAEE para Público Alvo da Educação Especial, nomenclatura contida na Nota Técnica 13/2008 – MEC/SEESP/DPEE, que trata da Educação Especial e sua operacionalização nos sistemas de ensino. Como já dito, no Paraná a mesma sigla é utilizada para designar o Professor de Apoio Educacional Especializado, o acompanhante especializado do aluno com TEA (BRASIL, 2008, PARANÁ, 2016). O esclarecimento se faz necessário, visando evitar o conflito terminológico, já que a mesma sigla é usada em duas situações diferentes na Educação Especial.

O artigo encontrado na Revisão tem por título: *Narrativas sobre a inclusão de uma criança autista: desafios à prática docente*, foi publicado em 2016 na Revista *Educación* do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Peru. Escrito por três pesquisadores brasileiros da Universidade Católica de Brasília, a pesquisa teve como objetivo identificar quais os desafios da prática docente no acompanhamento de uma criança autista e como ocorre sua inclusão, a situação de estrutura e planejamento, a comunicação entre a professora auxiliar e professora regente e o nível de informação dos pais. Alguns de seus resultados servirão de base para a discussão da presente pesquisa (LUZ; GOMES; LIRA, 2017).

### 3.6. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Outro assunto muito debatido nas publicações sobre Educação Especial é a formação docente.

É praticamente impossível haver uma inclusão escolar eficaz, sem a devida inclusão do professor. Fruto do pensamento pós-moderno, o esvaziamento do conhecimento elaborado, tem feito com que o aprofundamento das discussões sobre o cotidiano na escola fique em risco. É preciso romper a barreira da superficialidade no cotidiano escolar, para que se possa pensar em uma educação na vida e na escola onde haja autoanálise; problematização dos acontecimentos cotidianos; negativa ao pré-conceito e controle da realidade, subjugando-a (PADILHA, 2013).

Assim, diversos trabalhos têm buscado analisar a formação do PAEE nessa realidade. Uma pesquisa realizada por Tavares, Santos e Freitas (2016), concluiu, através de análise de discurso dos professores da Educação Especial, dentre eles 17 Professores de Apoio Educacional Especializado, que existe a necessidade de uma melhor formação docente, mas que por outro lado, há uma angústia pela percepção da formação insuficiente. Eles criticaram como o tema foi abordado na graduação e caracterizaram a formação, apenas como facilidade de acesso à informação, considerando importante esse primeiro contato com a Educação Especial, mas não capaz de suprir as necessidades no trabalho cotidiano.

Em relação a aquisição de conhecimento, o estudo de Boettger, Lourenço e Capellini (2013) demonstrou que o pouco conhecimento que a professora pesquisada possuía, foi obtido através de pesquisas individuais e feitas por conta própria, as atividades propostas superficiais, não atingiam a capacidade do aluno autista de aprender noções de cálculo ou de linguagem. O autodidatismo é uma das características mais marcantes relatadas pelos professores pesquisados.

Também, percebeu-se atitudes contrárias a um processo de inclusão por parte dos professores. Um trabalho de revisão da literatura sobre a inclusão de alunos autistas, conduzido por Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) enfatiza a questão da formação docente, apontados nos seguintes estudos pesquisados: Serra (2008) observou professores com atitudes segregacionistas e uma falta de formação específica. Outro trabalho apontou a atuação de forma inadequada de professores PAEE, que faziam na verdade um papel de cuidadores (GOMES; MENDES, 2010). Assim a questão da formação docente tem representado uma importante barreira na efetivação da proposta de inclusão escolar (GLAT; PLETSCH, 2012).

Existem diversos fatores que podem desencorajar os professores a desenvolverem práticas inclusivas. Dias (2017) conduziu um estudo que investigou a Autoeficácia de Professores para a Promoção de Práticas Inclusivas. Eles aplicaram a Escala de Autoeficácia para a Implementação de Práticas Inclusivas, criada por Sharma; Loreman; Forlin (2012), em uma amostra de 153 professores da Educação Especial e Regular. A autoeficácia analisou as competências dos professores com relação à inclusão, isso levando em conta diversas variáveis, como sexo, idade, tempo de serviço, situação cadastral, área de formação etc, as quais, posteriormente, foram submetidas a teste estatístico, visando compreender até que ponto elas influenciam em práticas inclusivas.

Concluíram que embora a inclusão já esteja sendo implantada a anos, ainda existem desafios para a sua implementação, seja com relação à formação adequada, na necessidade de formação profissional constante e com relação à distribuição de recursos. As variáveis gênero e idade foram as que mais demonstraram variação para implementação de práticas inclusivas; as mulheres obtiveram médias mais baixas, enquanto que professores com idade mais avançada se sentem menos preparados para promover a inclusão, pois se acham menos competentes (DIAS, 2017).

Existe ainda o descaso do estado em garantir o profissional adequado para desempenhar a função. A Legislação garante a formação para o professor AEE e exige que esse seja o profissional que atue na escola (BRASIL, 2007), porém em muitos casos não é o que se vê na prática, como colocado por Tavares, Santos e Freitas (2016), ao citar um exemplo no estado de Minas Gerais, onde, apesar de um documento específico deixar bem claro que o professor de apoio deveria ser um especialista, a pesquisa apontou duas professoras sem formação na área, demonstrando uma realidade bem aquém do esperado.

Dessa forma, questões básicas para um efetivo apoio a alunos com TEA, deixam a desejar, como demonstra os resultados da Revisão Sistemática feita por Cabral e Marin (2016), onde concluíram que os professores desconhecem as características básicas da criança com TEA e práticas de estratégias pedagógicas.

Haas *et al.* (2016), afirmam que nas áreas mental/intelectual, que é o caso do TEA, a definição da ação com o aluno é bem mais complexa do que com as demais necessidades especiais. Com um aluno cego, por exemplo, já existem apoios individuais prontos (como o método Braille), o mesmo ocorrendo com a LIBRAS para os surdos/mudos. Na área mental/intelectual esses apoios não são individuais e sim coletivos, as barreiras impostas são quebradas através da interação social, sendo esse um desafio para o PAEE que precisa ser

abordado na formação, pois do contrário, a inclusão se torna uma questão difícil de ser efetivada na sociedade, ficando apenas na retórica.

### 3.6.1 Métodos de Intervenção

Ao falar sobre formação, tem-se uma boa oportunidade para a apresentação de métodos de ensino ou intervenção e avaliação para alunos com TEA, ferramentas que precisam fazer parte do universo didático dos Professores da Educação Especial, mesmo que sendo uma pequena noção e que, após uma avaliação, podem ser usadas como suporte à inclusão. Serão descritos brevemente os três métodos mais presentes nas publicações. A pesquisa de Márquez-Caraveo e Albores-Gallo (2011), descreve os métodos ABA e TEACCH.

- ***Applied Behavior Analysis (ABA)***: Baseado na Teoria do Condicionamento Operante, usada para desenvolver a comunicação, a área social e acadêmica, o autocuidado, habilidades para o trabalho e melhorar comportamentos atípicos em crianças com autismo. Proposto por Lovaas (1987), este modelo comportamental requer de 30 a 40 horas de sessões por semana de instruções individuais. O treinamento pode ser feito em casa pelos pais, na escola ou por terapeutas certificados.

O método ABA utiliza duas ferramentas principais: o Treinamento de Teste Discreto (*Discrete Trial Training - DTT*) e o Ensino Acessório (*Incidental Teaching - IT*).

O *Discrete Trial Training* consiste em um processo básico de quatro etapas para ensinar:

1. Um pequeno comando verbal, pedido ou estímulo físico.
2. Uma ajuda do terapeuta, pais ou professor para que o aluno responda corretamente.
3. Resposta: comportamento resultante, que pode ser uma resposta ou falta de resposta.
4. Uma consequência, que depende da resposta comportamental; pode incluir o reforço positivo do comportamento desejado, ou nenhuma reação para a resposta incorreta.

O *Incidental Teaching* concentra-se no ensino sempre que a criança se mostra interessada nos materiais didáticos ou atividades no ambiente natural. É menos estruturado do que a DTT e procura combinar os interesses da criança com os processos de ensino.

- ***The Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children (TEACCH)***

Foi desenvolvido por Eric Schopler e sua equipe da Universidade da Carolina do Norte. Esta abordagem atua modificando o ambiente para atender às necessidades individualizadas de crianças com TEA. Os quatro componentes gerais do programa TEACCH

são: organização física e estrutura, agendas diárias, sistemas de trabalho e estrutura de tarefas.

O objetivo é construir um repertório de comportamentos sociais e métodos de comunicação através de pistas visuais, verbais e táteis. O programa visa motivar a aprendizagem direta e o envolvimento em experiências emocionais que ocorrem em todos os contextos do dia, estimulando a aprendizagem ativa e a participação social das crianças. - ***Currículo Funcional Natural (CFN)***: De acordo com Suplino (2005) o CFN originou-se no Centro Ann Sullivan em Lima no Peru, onde a partir de uma proposta criada nos EUA, foi adaptado, passando a ser usado com crianças com TEA e outros transtornos do desenvolvimento.

A explicação para o modo de operação do método está na interpretação do seu próprio nome:

- **FUNCIONAL**: porque tudo o que é ensinado através dele possui função para a vida, podem ser colocados em prática de imediato ou em futuro próximo. O aluno pode colocar o que aprendeu em prática diretamente para si, ou procurando auxiliar as pessoas a seu redor. O importante é que o aprendizado tenha significado para a vida.

Escolher o que é funcional para ser ensinado necessita de contextualização, pois, o que é funcional para um grupo pode não ser para outro e a escolha correta irá refletir diretamente no aprendizado. A tendência é que a contextualização gere interesse, pois se estará aprendendo algo que é familiar.

- **NATURAL**: está relacionado com a situação de ensino, os materiais a lógica de execução. Os materiais a serem utilizados, por exemplo, precisam ser os mesmos utilizados normalmente na mesma situação.

A idade também é um ponto importante a se considerar. Deve-se trabalhar com adultos, usando materiais para adultos, o mesmo ocorrendo com as crianças.

Sorrisos, toque e atenção são reforçadores que incentivam a execução cada vez mais corretas das atividades.

Alguns princípios norteadores do método são: a pessoa como centro, concentração nas habilidades, todos podem aprender, a participação da família no processo de aprendizagem.

A autora ainda apresenta os resultados do estudo realizado em ocasião da sua tese de mestrado, onde ficou concluído que o uso do CFN aumentou a capacidade de seguir instruções, proporcionando um ganho de qualidade substancial na aula; aumentou o nível de independência para a execução das tarefas e reduziu significativamente a ocorrência dos comportamentos inadequados (SUPLINO, 2005).

Diante do exposto, percebe-se a amplitude de fatores ligados à inclusão escolar e social da pessoa com TEA. Inicialmente pode-se notar a grande dose de subjetividade na interpretação dos sintomas que o caracterizam, algo próprio de transtornos da área intelectual. Esse fato pode ser notado também na forma como o TEA, como poucos transtornos, teve sua classificação e nomenclatura modificadas ao longo do tempo, uma forma de entender a ocorrência e sua complexidade subjetiva.

Outras construções sobre o entendimento da ocorrência do transtorno continuam, como o estudo da origem de sua manifestação por causas genéticas ou ambientais e enquanto maiores resultados não surgem, afim de proporcionar tratamentos mais eficazes ou mesmo a cura, é fundamental a mobilização da sociedade para garantir a inclusão para essas pessoas em todas as áreas.

Viu-se que uma extensa legislação foi criada visando garantir os direitos sociais dessas pessoas, porém, o grande desafio é a efetivação dessas leis e que elas se transformem em benefícios concretos. As ações inclusivas possuem uma forte influência da legislação e, assim, existe uma tendência daquilo que está previsto ficar apenas na esfera teórica.

A oferta de profissional qualificado e a garantia de condições adequadas para a inclusão educacional é uma constante na legislação, porém não é isso que se vê na realidade de sala de aula. A criação da função de acompanhante especializado para alunos com TEA foi uma grande contribuição para a inclusão escolar, porém, ainda são muitas as barreiras enfrentadas por esses profissionais para que sejam verdadeiros difusores da inclusão, como demonstrado em seus discursos.

## 4. OBJETIVOS

### 4.1 GERAL

- Conhecer as percepções dos PAEEs em relação à inclusão de alunos diagnosticados com TEA no NRE de Foz do Iguaçu/PR.

### 4.2 ESPECÍFICOS

- Identificar as dificuldades e facilidades apresentadas pelos alunos com TEA no ambiente escolar no NRE de Foz do Iguaçu/PR.

- Conhecer as estratégias de ensino usadas pelos professores PAEE para a inclusão de alunos com TEA no NRE de Foz do Iguaçu/PR.

- Registrar as dificuldades encontradas pelos PAEEs para a inclusão de alunos com TEA no NRE de Foz do Iguaçu/PR.

## 5. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Este estudo dar-se-á de acordo com as seguintes características metodológicas:

### 5.1. TIPO DE ESTUDO

O estudo é de natureza qualitativa, no campo da educação inclusiva, baseada no referencial teórico da análise do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) de Lefèvre e Lefèvre (2012).

A natureza qualitativa do estudo se justifica, pois, busca apreender a percepção de como os PAEEs estão enxergando a inclusão no trabalho com seus alunos, levando-se em consideração algumas variáveis que compõem esse processo, como formação do professor, compreensão das características do transtorno, relacionamento com a comunidade escolar (direção, pedagogos e professor regente) e a família, estrutura da escola e condições de trabalho. Esta compreensão não justifica o uso de pesquisa quantitativa. Para entender o que eles pensam é preciso deixá-los falar, expressar suas opiniões. Segundo Stake (2011), a percepção de como algo funciona pode ser contada na forma de uma história. Combinando suas diferentes interpretações pode-se descrever e analisá-las; essa prática faz parte da vida do pesquisador qualitativo.

A pesquisa qualitativa descritiva requer do pesquisador uma série de informações daquilo que se quer pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de uma dada realidade (TRIVIÑOS, 1996).

### 5.2. CENÁRIO DE ESTUDO

Pesquisa sobre as percepções de PAEEs em relação à inclusão de alunos com TEA, realizada nos colégios estaduais do NRE de Foz do Iguaçu/Paraná. Esse núcleo abrange nove municípios na Região Oeste do Paraná: Foz do Iguaçu, Itaipulândia, Matelândia, Medianeira, Missal, Ramilândia, Santa Terezinha de Itaipu, São Miguel do Iguaçu e Serranópolis do Iguaçu, com um total de 76 colégios que atendem o ensino fundamental e médio dois quais, em seis deles, havia alunos diagnosticados com TEA matriculados, onde foram realizadas as entrevistas (PARANÁ, 2016).

### 5.3. AMOSTRA E COLETA DE DADOS

O critério de inclusão para participar da pesquisa foi ser PAEE dos alunos diagnosticados com TEA no NRE de Foz do Iguaçu/PR no ano de 2016, e aceitar participar da pesquisa. Inicialmente, foi feito contato pessoal com a equipe de Educação Especial do NRE a fim de verificar quantos alunos com TEA estavam em sala de aula comum no ano de 2016 e se possuíam o PAEE.

Depois de identificados os PAEEs, foram contatados os diretores das escolas visando o esclarecimento da pesquisa, assim como para obter a autorização para a realização da mesma. Em seguida, os professores foram contatados com os mesmos procedimentos: a apresentação do pesquisador e dos objetivos do estudo, dos procedimentos para coleta e análise dos dados, além do esclarecimento dos compromissos éticos adotados.

Foram contatados todos os sete PAEEs, acompanhantes dos sete alunos registrados no NRE de Foz do Iguaçu em 2016, sendo que uma professora se recusou a participar da pesquisa, obtendo-se então a amostra de seis professores entrevistados. Realizou-se um contato telefônico com o professor e foi agendada a entrevista.

O pesquisador buscou orientar e acolher o entrevistado, respeitando sua individualidade, tranquilizando-o e reforçando as orientações quanto a sua participação na pesquisa. Esta foi realizada em um local reservado na própria escola de trabalho, sem acesso a outras pessoas que não fossem o entrevistador e o entrevistado, com duração média de 30 minutos.

Sobre o tamanho da amostra e sua representatividade, Minayo (2017), refere que na pesquisa qualitativa a quantidade de pessoas entrevistadas não é tão importante, nem deve ser pensada de forma preconcebida.

A quantidade pequena ou grande da amostra, diz a autora, será justificada se observados alguns pontos *a priori*, visando qualificá-la para a investigação, dos quais são citados: usar instrumentos que permitam verificar a diversidade de características internas, iguais ou diferentes no grupo; certificar se o local e o grupo escolhidos para a coleta de dados, trazem consigo o material subjetivo a ser analisado no estudo; a amostra deve ser formada, principalmente, pelos sujeitos que possuem as características a serem estudadas; dar atenção aos demais grupos relacionados com o principal, visando conhecer as suas interações; associar de forma progressiva aquilo que é descoberto com o seu marco teórico; não desprezar informações que mesmo aparecendo pouco, pode contribuir para a compreensão da lógica interna do grupo; a reincidência e complementaridade das informações, devem ser

garantidas com um número suficiente de interlocutores e diversificar o uso de técnicas e métodos, visando a obtenção de resultados diversos, porém complementares.

Lefèvre e Lefèvre (2012) ao falarem sobre o tamanho do grupo pesquisado e da saturação de dados na metodologia do DSC, dispõem que o número mínimo para os participantes de uma pesquisa é o mínimo, ou seja, ele mesmo. Se foram escolhidos os participantes potenciais e eles explicitam uma dada ideia, então, o pesquisador pode ter a segurança de que essa ideia está presente no campo pesquisado.

O conceito de saturação de dados, que está relacionado com o tamanho da população ou amostra, não se adequa ao DSC, pois, a repetição de dados é importante para a definição dos resultados nessa metodologia, devido a análise da amplitude e profundidade com que uma determinada opinião é compartilhada pelo grupo. Quando se usa a saturação, busca-se a mera repetição de ideias e no DSC, o importante é que todas as ideias, tanto as mais, como as menos compartilhadas pelo grupo sejam expressas (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2012).

Desse modo, a concepção e resultados em pesquisa qualitativa devem ser sempre considerados provisórios, devido as características de homogeneidade, diversidade, intensidade e subjetividade, e por isso, a quantificação prévia da amostra pode mostrar-se uma ação formal e burocrática, desvinculada do caráter fluído e subjetivo da pesquisa qualitativa (MINAYO, 2017).

Para a entrevista foi utilizado um questionário semiestruturado com seis perguntas abertas (Apêndice 1), que contemplam questões sobre como os professores identificam uma pessoa com TEA, sua formação continuada, sua visão sobre as metas do governo na inclusão, estratégias de ensino e comportamental usadas e sua percepção sobre a ocorrência da inclusão. O roteiro contém também questões sociodemográficas sobre o participante.

Marconi e Lakatos (2006) consideram esse tipo de entrevista como focalizada, em que o entrevistador pode fazer as perguntas da maneira mais conveniente, pois é estruturada em um roteiro de tópicos relacionados ao problema, pode fazer esclarecimentos, alterar a ordem das perguntas, não obedecendo a uma estrutura formal. Segundo Minayo (2007), este tipo de entrevista trata daquilo que os cientistas sociais denominam de subjetivos, ou seja, uma reflexão do indivíduo sobre a sua realidade.

Assim, além das questões presentes no roteiro, ao longo da entrevista foram feitas perguntas adicionais, como: Pode explicar melhor? Como assim? Tem algo mais a dizer? Pode citar um exemplo? Visando ampliar o que se estava querendo saber.

O instrumento de coleta de dados foi submetido a um pré-teste, em que foi avaliado por dois especialistas que consideraram as questões propostas satisfatórias para abordar a problemática.

Para posterior transcrição, após a devida autorização do entrevistado, as entrevistas foram registradas em áudio por meio de um *notebook* contendo um *software* de gravação e os depoimentos, por meio de um editor de texto, foram transcritos na íntegra. Os registros de observação feitos pelo pesquisador também foram registrados, pois podem auxiliar na compreensão do fenômeno do estudo (MINAYO, 2008).

Em tempo, a pesquisa foi conduzida pelo autor, professor especialista em Educação Especial na rede pública de ensino do Paraná.

Após finalizada a coleta dos dados, foi realizado o *Member-check* (MALTERUD, 2001), em que o pesquisador retornou aos participantes por meio telefônico, para confirmar se seus achados são o que eles realmente disseram, sentem e pensam sobre o tema desta pesquisa.

#### 5.4. ANÁLISE DOS DADOS

As entrevistas foram transcritas em sua integralidade e seu conteúdo analisado através do DSC, uma técnica de análise de dados qualitativos, extraídos dos depoimentos do grupo, propiciando um significativo ganho de qualidade na pesquisa, pois envolve opinião e/ou representação social, baseada em depoimentos ou outra forma de expressão verbal (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2012).

Esta técnica de análise do discurso foi criada pelo casal de pesquisadores Ana Maria Cavalcanti Lefèvre e Jorge Juarez Vieira Lefèvre, no final da década de 1990.

Uma vez obtidos os discursos, é preciso tratar esses dados a fim de que possam expressar a voz da coletividade. Quantificar a frequência com que certas partes do texto se fazem presentes no discurso é uma forma de qualificá-lo e classificá-lo (LEFÈVRE, LEFÈVRE, 2012). Para isso o DSC possui algumas ferramentas metodológicas:

- 1 – As Expressões-Chave (ECH);
- 2 – As Ideias Centrais (Ics);
- 3 – As Ancoragens (Acs);
- 4 – O Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) propriamente dito.

- As ECH são trechos selecionados do material verbal dos depoimentos individuais, que melhor descrevem seu conteúdo. Aqui o pesquisador deve se preocupar com o equilíbrio da quantidade de material que se vai extrair dos depoimentos, visando uma maior qualidade na formação das Ics ou Acs.

- As lcs são fórmulas sintéticas que descrevem os sentidos presentes na ECH de cada discurso analisado e dos conjuntos de mesma natureza de ECH, de onde surgirão os DSC.
- Acs são afirmações presentes no discurso e que remetem a uma teoria ou ideologia presente no discurso, mas que o autor do discurso trata como algo natural.
- Os DSCs são a reunião das E-CH presentes nos depoimentos, reunidas em um discurso síntese, que tem lcs e/ou Acs de sentido semelhante ou complementar, para dar-lhes a forma de frases encadeadas, redigidas na primeira pessoa do singular (LEFÈVRE, LEFÈVRE, 2012).

Para obter os DSCs deve-se selecionar as E-CHs, de cada resposta individual a uma questão. Essas E-CHs são trechos que mais representam as respostas. ICs estão relacionadas as E-CHs, pois, sintetizam o conteúdo discursivo apresentados nas E-CHs. Com o material das E-CHs e das ICs semelhantes é possível criar discursos-síntese ou DSCs, na primeira pessoa do singular, onde o pensamento de um grupo ou coletividade aparece como se fosse um discurso individual (LEFÈVRE, LEFÈVRE, 2006).

## 5.5. ASPECTOS ÉTICOS

Obteve-se autorização da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CONEP) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, sob o parecer número 1.665.147 (ANEXO 1).

A coleta de dados foi conduzida após o professor a ser pesquisado, receber informações acerca deste estudo, aceitar participar e assinar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice 2). Os dados obtidos nos questionários serão utilizados, para fins de pesquisa, verticalização do ensino superior e futuras extensões.

## 5.6. RISCOS E BENEFÍCIOS

Este estudo não ofereceu risco a seus participantes. Os mesmos não foram expostos a danos, prejuízos e constrangimentos, isso é garantido por lei, sendo preservado o anonimato e a confiabilidade dos dados relatados, no entanto, o entrevistado foi avisado que poderia encerrar a sua participação em qualquer momento da entrevista.

Em relação aos benefícios, esta pesquisa poderá proporcionar novos conhecimentos sobre a inclusão de alunos com TEA, já que, como vimos, a legislação é bem completa com relação a garantia dos direitos, porém, a escola vive uma outra realidade, com níveis de

inclusão ainda insatisfatórios e uma baixa produção de pesquisas sobre o transtorno não nos mostra caminhos a trilhar.

## 6. RESULTADOS

### 6.1. ASPECTOS SOCIODEMOGRÁFICOS

A área do NRE de Foz do Iguaçu possuía em 2016, 407.000 habitantes e um total de 45.172 matrículas (BRASIL, 2016; PARANÁ, 2016).

Haviam 7 alunos com TEA matriculados no NRE de Foz do Iguaçu em 2016. A Tabela 1 mostra a caracterização desses alunos. Como houve recusa de uma professora, foi considerada a amostra de 6 alunos.

Com relação ao nível de apresentação do transtorno, 2 alunos foram diagnosticados com Síndrome de Asperger, atualmente denominado de Autismo leve, e 4 diagnosticados com o chamado Autismo moderado (APA, 2013).

O NRE possuía, em 2016, 5 alunos do sexo masculino e apenas uma menina (aluna 4). A faixa de idade variou dos 13 aos 22 anos, com dois alunos concluindo o ensino médio.

**Tabela 1 – Caracterização dos alunos com TEA no NRE de Foz do Iguaçu/PR, 2016**

Variáveis	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluna 4	Aluno 5	Aluno 6
Idade	13	16	18	15	22	14
Sexo	M	M	M	F	M	M
Série	7º ano	9º ano	3º ano EM	7º ano	EJA/EM	7º ano
Diagnóstico	TEA leve	TEA leve	TEA moderado	TEA leve	TEA moderado	TEA moderado
Comorbidade	-	-	-	cegueira	-	-
*Cidade	Foz do Iguaçu	Santa Terezinha	São Miguel	Medianeira	Foz do Iguaçu	Medianeira

EJA: Ensino de Jovens e Adultos; EM: Ensino Médio; M: Masculino; F: Feminino. Fonte: Dados da pesquisa; \* Todas em Foz do Iguaçu/PR. Foz do Iguaçu-PR, 2016. Elaborado pelo Autor

A amostra de professores foi composta por 6 PAEEs dos alunos diagnosticados com TEA. Os dados sociodemográficos se encontram na Tabela 2: perfil de idade, sexo, formação, aperfeiçoamento, tempo de experiência docente geral e no ensino de alunos com TEA destes professores.

Um professor era do sexo masculino e todos estavam acima dos 30 anos de idade.

Nenhum professor possuía graduação em Educação Especial, e uma não possuía especialização nessa área. Havia uma professora que possuía Pós-graduação *Stricto Sensu*, que é o Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), equivalente ao nível de mestrado para a rede estadual de ensino.

Todos possuíam experiência docente (mais de 10 anos) e no mínimo 2 anos de atuação na Educação Especial.

**Tabela 2 - Caracterização dos PAEEs dos alunos com TEA entrevistados do NRE de Foz do Iguaçu/PR, 2016**

Esp.: especial; Ed.: Educação; Ens.: ensino; Téc. Técnicas; M: Masculino; F: Feminino. Fonte: Dados da pesquisa. Foz do Iguaçu-PR, 2016. \* Pós-graduações a nível de especialização; \*\* PDE a nível de mestrado. Elaborado pelo autor.

Variáveis	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6
Idade	40	47	50	46	55	33
Sexo	M	F	F	F	F	F
Graduação/ Conclusão	História (2005)	Pedagogia (1998), Sociologia (cursando)	Supervisão Escolar (1988)	Pedagogia (2006)	Normal Superior Com Mídias Interativas (1988)	Pedagogia (2004)
*Pós- graduação/ conclusão	Ed. Esp. (2005), Ens. de Jovens e Adultos (2006) Ens. De História e Geografia (2007)	Edu. Esp. (2007), Psicopedagogia (2009) e Múltiplas Deficiências (2012)	Supervisão Escolar (1998),  **Programa de Des. da Educação – PDE (2010)	Ed. Esp. (2007), Gestão e Orientação (2009)	Ed. Esp. e Neuropsicopeda- gia e Atendimento Especializado na Inclusão (1995)	Ed. Esp. (2006), Ed. Infantil (2008), Métodos e Téc. De Ens. (2015)
Experiência docente	10 anos	11 anos	33 anos	10 anos	27 anos	11 anos
Experiência Ed. Esp.	4 anos	3 anos	18 anos	2 anos	27 anos	4 anos
Experiência com alunos autistas	1 ano	3 anos	7 anos	1 ano	5 anos	1 ano

## 6.2. DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

Na questão um, buscou-se saber como os professores identificam uma pessoa com TEA. A IC1 originou um DSC que descreve questões sobre o relacionamento de alunos com TEA, como sendo uma característica observável para identificá-los. A IC2 gerou um DSC que fala das estereotípias como forma de caracterizar uma pessoa com TEA e o discurso gerado pela IC3, foca na questão da dificuldade de aprendizagem. Estas são, portanto, as três maneiras relatadas pelos professores para identificar uma pessoa com TEA (Quadro 1).

**Quadro 1 – ICs e DSCs referentes à questão 1: O que você compreende por autismo? (Como você caracteriza uma pessoa com autismo?), Foz do Iguaçu/PR, 2016**

IC1	DSC A
Dificuldade de socialização	Tem dificuldade no relacionamento com os colegas, ele vive no mundo dele, tem um mundo diferenciado do outro e vive aquele mundo, isolado dos demais. O mundo do autista não aceita muito contato, é uma limitação que ele tem, na verdade, de sair do mundo dele para o real. Ele não consegue formar uma amizade, é muito fechado e não consegue se socializar, ele não é tímido já é da própria deficiência, ele tem que ser inserido em meio aos outros alunos, tem que descobrir que aquele é o espaço dele também. Eu acredito que a grande maioria deles não tem problema de dificuldade de aprendizagem, mais de socialização mesmo.
IC2	DSC A
Características externas peculiares (estereotípias)	Balançam a mão, balançam o corpo, tem mania de carregar objetos, de portar objetos, num determinado tempo tem o foco para aquele objeto e de tempos em tempos muda esse foco. Fazem coisas muito repetitivas, é muito quieto, muito fechado. Ele segue uma rotina. Eles não olham no olho. O Autista que tem deficiência visual é sensível ao barulho.
IC3	DSC A
Dificuldades de aprendizagem	Tem dificuldade de registro, ele vai bem só no conteúdo que gosta, mas em outras disciplinas tem uma dificuldade bem grande. O Asperger tem dificuldades de aprendizagem, mas não são tão marcantes quanto no Autista. Tem dificuldade com matemática, no raciocínio lógico e interpretação de texto; áreas mais abstratas. É bem complicado de trabalhar o pedagógico.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2016

A pergunta 2 diz respeito as dificuldades e as facilidades apresentadas pelo aluno TEA no ambiente escolar. O DSC gerado pela IC1, possui expressões que demonstram um comportamento variável do aluno com TEA e isso é retratado pelos PAEEs como uma dificuldade para o ensino. Dificuldade de compreender a didática, ou seja, a forma como o professor expõe e dispõe o conteúdo foi abordada pela IC2, que gerou um DSC onde relata que é preciso entender a forma do aluno se organizar, a necessidade de adaptação do conteúdo e que possuem maior dificuldade na área de linguagens. A única facilidade apresentada pelo aluno, exposta pelo DSC da IC3, é quando se trabalha com um conteúdo de acordo com seu interesse restrito (Quadro 2).

**Quadro 2 – ICs e DSCs referentes à questão 2: Quais as maiores dificuldades e facilidades apresentadas pelo seu aluno autista no ambiente escolar?, Foz do Iguaçu/PR, 2016**

IC1	DSC A
Uma dificuldade é a variação de comportamento	O autista geralmente apresenta uma desorganização. Ele é um pouco bipolar, tem dias que ele chega e é muito difícil, ele não quer ajuda, fala que vai fazer, mas não pega o caderno, não quer fazer nada, ele não quer vir para a escola, não quer estudar e aí não quer fazer as coisas, tem bastante dificuldade nisso, aí não conversa comigo, não me olha, quer que eu saia de perto dele. Tem uma grande dificuldade na interação social, dificuldade de manter o contato com as pessoas.
IC2	DSC A
Uma dificuldade é a questão didática	Ele tem uma dificuldade de organização, então a aula precisa ser bem organizada para que ele possa acompanhar. Ele vai bem apenas no conteúdo que gosta. Tem muita dificuldade com interpretação de textos.
IC3	DSC A
Uma facilidade é trabalhar com um conteúdo que ele goste	Fica mais fácil para eles quando trabalhamos com disciplinas que eles gostem como de cálculo, educação física, artes e ciências. A menina tem facilidade com inglês.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2016

Na questão 3, buscou-se identificar as estratégias utilizadas pelos professores no dia a dia com o aluno TEA e gerou 3 ICs. Com a IC1, produziu-se um DSC em que se encontra a técnica da avaliação diferenciada como estratégia. As ICs 2 e 3, são referentes ao comportamento do aluno. A primeira relata a “atividade alternativa” (sair de sala, mantê-lo ocupado com atividades extra aula), como uma forma de “acalmar” o aluno, a segunda estratégia relata a técnica da proposta/incentivo fazer com que o aluno se interesse pelas atividades propostas (Quadro 3).

**Quadro 3 – ICs e DSCs referentes à questão 3: Quais estratégias específicas você utiliza para lidar com este aluno?, Foz do Iguaçu/PR, 2016**

IC 1	DSC A
Realização de avaliações diferenciadas	Nós temos uma avaliação diferenciada com ele que os professores foram orientados a fazer, uma avaliação mais objetiva, não tão extensa, caso contrário ele não consegue. A gente percebe que tem alguma disciplina que ele está um pouco defasado e que isso vai prejudicá-lo muito, aí os professores adaptam e fazem uma prova diferenciada, bem fácil, tem que começar sempre do zero, porque tem dificuldade em multiplicar, dividir e interpretar texto. Alguns fazem uma avaliação oral, eu lia a atividade, normalmente eu pedia para que eles fizessem de assinalar.
IC 2	DSC A
Ação alternativa	Eu geralmente seguro ele um pouco na entrada e depois do intervalo, ele fica muito agitado, se não melhorar eu levo ele para dar uma volta até se acalmar. Os professores regentes me autorizaram a sair da sala com ele quando precisar. Pedimos para ele ir pegar um material que precise (controle), para ele se sentir participativo.
IC 3	DSC A
Técnica da proposta/incentivo	Eu busco saber o que o aluno mais gosta e então eu faço uma proposta para ele. Pode-se trocar uma quantidade de aulas em sala (por exemplo duas) que ele fique quieto e faça as atividades, por uma aula que ele goste (por exemplo, esportes ou artes). Nas disciplinas em que eles vão mal, eu procuro ajudá-lo a resolver as questões, mas, fazendo ele pensar que é ele que está fazendo, faço uma e as outras ele faz. Às vezes fazemos para o aluno e assim, ele está prestando atenção e ele aprende.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2016

Na pergunta 4 os professores foram questionados em relação a forma como adquirem conhecimento sobre o TEA. No DSC da IC1, a resposta foi que o meio mais usado é a *internet*. O DSC da IC2, mostra que os professores, quando é oferecida a capacitação participam, porém, declaram que não é suficiente a formação ofertada e expressam a necessidade de se capacitarem. A IC3 produziu um DSC que demonstra a importância do contato entre os professores, privilegiando principalmente a experiência (Quadro 4).

**Quadro 4 – ICs e DSCs referentes a questão 4: Onde ou a quem você recorre quando necessita de informações sobre o autismo?, Foz do Iguaçu/PR, 2016**

IC 1	DSC A
Rede mundial de computadores	Eu busco principalmente a <i>Internet</i> para pesquisar, pois é mais fácil, é só jogar o assunto lá e já consigo vários autores, aí a gente vai lendo e vendo o que tem sobre o assunto. Faço cursos <i>online</i> e procuro em <i>sites</i> do governo estadual ou federal.
IC 2	DSC A
Realização de cursos na área	Quando tem cursos na área aí eu procuro fazer. Eu fiz alguns cursos proporcionados pela SEED que foram muito bons, mas deveria ter mais. Procuro participar porque o professor tem que estar sempre buscando novos meios de trabalhar com o aluno.
IC 3	DSC A
Troca de informações com outros professores	Eu ligo para os professores, converso com a equipe pedagógica, procuro trocar ideias. Quando conheço alguém que trabalha na área ou já trabalhou eu pergunto. Procuramos a escola da modalidade para trazer um profissional para nos orientar.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2016

Na questão 5 os PAEEs devem fazer uma autoavaliação, se eles consideram seus conhecimentos suficientes para lidar com o aluno com TEA e quais os tipos de aperfeiçoamentos ele gostaria. No DSC da IC1, os professores expressaram que seus conhecimentos nunca são suficientes para lidar com esse aluno. Após o reconhecimento da capacidade limitada para lidar com alunos com TEA por parte dos PAEEs, surgiu a IC2, gerando um DSC que revela a necessidade de aperfeiçoamento.

**Quadro 5 – ICs e DSCs referentes a questão 5: Você considera seus conhecimentos e habilidades suficientes para lidar com um aluno autista? Gostaria de algum tipo específico de aperfeiçoamento? (Detalhes da formação e cursos), Foz do Iguaçu/PR, 2016**

IC 1	DSC A
Conhecimento limitado	A gente nunca está 100% preparado, eu sei o mínimo do mínimo para estar com aluno autista. Tem muita coisa ainda para aprender e cada caso é um caso. Nunca é suficiente porque todos os dias eles vêm de uma forma diferente para a escola. Às vezes eu tenho dúvidas se eu for trabalhar com o autismo clássico.
IC 2	DSC A
Necessidade de aperfeiçoamento	Acredito que é preciso maior aperfeiçoamento na área de TGD, porque aí inclui o TEA e outros transtornos que a gente tem dentro da escola. Os cursos precisam ser mais práticos, tem que coincidir com a realidade do aluno, trazendo exemplos de como trabalhar com esse aluno, porque um autista não é igual ao outro. Deveriam ser cursos mais diretamente sobre a rotina, como orientar os professores e o que acontece no dia a dia mesmo. Creio que deveria ter dentro da graduação uma disciplina que tratasse desse caso de inclusão da educação especial. É preciso haver uma maior interação entre os professores regente e PAEE.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2016

A questão 6 é sobre como os professores avaliam a política de inclusão escolar de alunos com TEA em relação às políticas públicas e se sugerem alguma mudança.

A IC1 originou um DSC que fala da ineficiência do governo em garantir infraestrutura para essa inclusão. Declaram que no papel está tudo muito bem elaborado, porém, na realidade existem muitas dificuldades. No DSC gerado pela IC2, os professores criticam a falta do cumprimento à legislação, relatando que isto é um fator dificultante à inclusão, através de expressões como: “*é muita burocracia*”; “*eles (o governo) poderiam flexibilizar um pouco mais*” e “*é preciso cumprir a lei*”. Já a IC3 da questão seis, gerou um DSC que fala sobre as deficiências no atendimento; são levantadas questões como a falta de experiência da equipe educacional, formação inadequada dos professores, o trabalho multidisciplinar. A IC4 gerou um DSC onde os docentes sugerem uma maior participação da família na vida escolar do aluno (Quadro 6).

**Quadro 6 – ICs e DSCs referentes a questão 6: Enquanto professor, como você avalia a política de inclusão escolar do aluno com autismo? Você considera o processo de inclusão de alunos autistas no seu estado bem sucedido? Sugere alguma mudança? Foz do Iguaçu/PR, 2016**

IC 1	DSC A
Deficiências na infraestrutura	É perfeito o que tem nos documentos, mas, quando a gente se depara na escola com a prática a gente encontra muitas dificuldades.
IC 2	DSC A
Aspectos legais de inclusão	O aluno tem direito à inclusão, mas o governo coloca muitas barreiras que a gente não consegue resolver o problema do aluno, então a gente tem uma dificuldade muito grande, eles querem que o aluno seja incluso, mas a gente não tem em contrapartida um suporte para isso, é muita burocracia. Eles poderiam flexibilizar um pouco mais. A inclusão, até por essas falhas do governo não está acontecendo. É preciso cumprir a lei. O aluno tem direito, mas as vezes nem os pais, nem os professores tem conhecimento.
IC 3	DSC A
Deficiências no atendimento	A falta de experiência da equipe, professores sem orientação adequada, despreparados ou com medo. Eu acho que o atendimento deles deve ter o acompanhamento de todos os profissionais, não só do professor, deve ser psicológico, guiado por vários outros, eu vejo que essa parte ainda falta, as vezes só o professor acaba ficando muito vago, até pela questão de informação, tem que ter uma equipe. Deve-se evitar a rotatividade dos professores.
IC 4	DSC A
Participação da Família	É fundamental a participação da família. Ela precisa mandar o aluno para a escola e a preparação já começa em casa. É preciso reforçar tudo o que foi praticado com o aluno na escola. Quando existem atendimentos extras, como fisioterapia, SRM, ou reforço escolar, é preciso ser frequente e tudo vai se refletir no desenvolvimento dele. Às vezes a família não participa e só sabe cobrar do professor.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2016

## 7. DISCUSSÃO

### 7.1. ASPECTOS SOCIODEMOGRÁFICOS

A amostra encontrada de 6 alunos matriculados no NRE de Foz do Iguaçu em 2016, demonstra um dos grandes problemas para o estudo do autismo, que é o pequeno número de alunos em sala de aula. A incidência aqui registrada está abaixo dos dados a nível nacional já citados, ou seja, 2 a 10 autistas para cada 10.000 alunos (CDC, 2014).

Percebeu-se uma grande diferença do número de alunos com TEA entre as escolas do município e os colégios pesquisados. Ao fazer uma comparação do número de alunos com TEA nas escolas do município de Foz do Iguaçu/PR, notou-se que esse número é três vezes maior do que a amostra aqui encontrada, sendo que a área, o número de habitantes e o número de estabelecimentos escolares do NRE de Foz do Iguaçu é bem maior que no município (PREFEITURA MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU, 2016; PARANÁ, 2016).

No trabalho de Marques (2016), foi observado que das 20 escolas pesquisadas na Serra da Ibiapaba – Ceará, apenas 7 relataram ter alunos diagnosticados com TEA e diante do aumento de casos e de matrículas relatados na literatura, foi gerado esse questionamento: Onde estão os alunos com TEA?

Algumas hipóteses são apresentadas na literatura, apontando sempre para a carência de maiores estudos sobre evasão de alunos com TEA a nível regional.

Lima e Laplane (2016) ao analisarem a trajetória de alunos com TEA, informam que há uma tendência de evasão escolar, principalmente na mudança do primeiro para o segundo ciclo do ensino fundamental. Talvez esse seja o motivo dessa relação: a razão relatada pelos gestores escolares no trabalho citado, é a insegurança dos pais quando seus filhos com TEA mudam de etapa. Os autores relatam que é comum, na maioria das vezes, as trajetórias escolares serem incompletas.

O número pequeno de alunos com TEA aqui demonstrado, tem influenciado na realização das pesquisas. Aguiar, Pereira e Bauman (2017), em uma revisão sobre a importância da atividade física para pessoas com TEA, observaram que o pequeno número de alunos com o transtorno nas pesquisas interfere na generalização dos resultados. Nascimento, Cruz e Braun (2016), em sua revisão sobre escolarização de pessoas com TEA, relataram que o predomínio era de estudos experimentais intra-sujeitos, demonstrando a dificuldade de se realizar pesquisas em grupo, inclusive com a ausência de grupos controle.

O baixo número de alunos com TEA na sala de aula comum segue no caminho inverso do aumento do número de diagnósticos a cada ano. Segundo Frances (2017), o aumento do número de diagnósticos do TEA nos últimos vinte anos, ocorreu, principalmente, devido a uma maior vigilância e identificação pela família, professores e médicos.

No presente trabalho, informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu, apontam para uma migração desses alunos para a escola especial (PREFEITURA MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU, 2016; SILVA; SILVA, 2016).

A faixa de idade de 13 a 22 anos, apesar de defasada em relação aos alunos não especiais, é satisfatória para os padrões de alunos com autismo, pois, em geral, poucos chegam ao ensino médio (LIMA; LAPLANE, 2016).

O maior número de meninos com TEA confirma o que é relatado na literatura; em torno de quatro vezes mais frequente em meninos do que em meninas (APA, 2013).

O aluno 6, reflete a demonstração da falta de critério no diagnóstico, pois não tinha diagnóstico de TEA e sim de Transtorno Desafiador Opositivo, com um comportamento bem difícil, segundo a professora, porém, ele constava no sistema como diagnosticado com TEA só para receber o PAEE. Frances (2017), comenta sobre a questão do diagnóstico incorreto, como sendo uma das razões para inflar as estatísticas dos casos de TEA. Para ele, essa tem sido uma forma da criança obter um tratamento mental mais intenso e ganhar maior atenção na escola.

A aluna 4 apresenta cegueira, que é demonstrada pela literatura, como uma das comorbidades do TEA (MARQUEZAN; RIESGO, 2016; JURE; POGONZA; RAPIN, 2016). Os dados sobre essa aluna relacionados à aprendizagem, estratégias e comportamentos não serão considerados para a discussão, pois são específicos em relação ao seu quadro e, portanto, não produziram discurso coletivo, não se enquadrando no método de análise adotado.

Na Tabela 2 foi visto que os professores, apesar de a maioria ter uma grande experiência na educação em geral, possuíam pequena experiência na Educação Especial (3 anos em média). Uma causa dessa pequena experiência é a rotatividade de professores e isso, além de interromper a sequência de trabalho, influencia diretamente num fator de grande importância para a ocorrência da inclusão de alunos com TEA: o vínculo professor/aluno. Essa é uma situação de difícil resolução pois a transferência dos profissionais, é um direito adquirido e garantido por lei (BAUER; CASSETTARI; OLIVEIRA, 2017).

Berger (2017), ao escrever sobre o ensino de música para alunos com TEA, ressalta a importância do relacionamento do aluno com os professores para o aprendizado e que esse

relacionamento pode gerar vínculos, não observados nem mesmo com os familiares. Cita ainda a importância da experiência profissional para o ensino, pois observa que o professor experiente, evita deixar para os pais questões do conteúdo que eles não saberão lidar, podendo gerar conflito entre familiares e alunos. Esse vínculo só é gerado se o professor permanecer com o aluno.

Sobre isso, Capellini, Shibukawa e Rinaldo (2016), observaram que somente após o estabelecimento do vínculo, o aluno se sentiu seguro para questionar sobre o conteúdo e interagir mais significativamente com o ambiente. Assim concordam Guimarães et. al. (2010), ao afirmarem que as negociações entre alunos e professores serão melhor realizadas com a efetivação do vínculo, ampliando as possibilidades de interesses, vivências e descobertas. Para estabelecer um bom vínculo com o aluno o professor precisa observá-lo constantemente, entrevistar os pais e os demais profissionais que o acompanham.

## 7.2. DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

A seguir a discussão acerca dos DSCs é apresentada.

### **7.2.1. Questão 1: O que você compreende por autismo? (Como você caracteriza uma pessoa com autismo?)**

De acordo com o DSM-5, o déficit na interação social, apresentado no DSC da IC1 desta questão, é mesmo uma das principais características observáveis no TEA e também o principal sintoma apontado pelos pais para a identificação precoce, como já citado (APA, 2013; ZANON; BACKES; BOSA, 2014).

O discurso gerado pela IC 1 apresenta uma das ideias mais romantizadas, estigmatizadas e estereotipadas sobre o autismo; a ideia de que vive no mundo dele, um mundo inacessível (SCHMIDT *ET AL.*, 2016).

Esse pensamento tem origem ainda na época em que o autismo era tratado como esquizofrenia. Eugen Bleuler em 1911, criou o termo “autismo” para descrever um dos sintomas da esquizofrenia no adulto. Seguindo as ideias freudianas de autoerotismo, Bleuler criou o equivalente a nível de funcionamento mental, onde, num grau acima da demência, o indivíduo esquizofrênico cria a “barreira autística”, evitando prejudicar as capacidades afetivas

e cognitivas pela dissociação das duas, podendo ocorrer apenas uma leve perturbação. Para ele a barreira autística se caracterizava por um interesse acentuado na vida interior em detrimento do exterior, vindo a se criar um mundo próprio fechado e inacessível (CAVALCANTI; ROCHA, 2007; McGUIRE, 2016).

Bleuler admitia alguma possibilidade de abertura dessa barreira para o mundo externo, no entanto, Kanner ao tentar desvincular o autismo, o qual ele estudava em crianças, da esquizofrenia nos adultos, enfatizou a impossibilidade da linguagem, interação, comunicação e contato afetivo, criando o estigma do “mundo inacessível” (CAVALCANTI; ROCHA, 2007; McGUIRE, 2016).

Schmidt *et al.* (2016), em uma revisão sobre percepção docente e práticas pedagógicas sobre a inclusão escolar e autismo, colheram dados de 37 professores nos artigos encontrados e observaram que esse pensamento do “mundo inacessível” é resultante de uma formação inicial e continuada deficientes, impactando negativamente o fazer pedagógico em sala de aula.

Assim, o pensamento do mundo inacessível resiste ao tempo e aos esforços de desrotulação das pessoas diagnosticadas com TEA e ainda hoje, os professores o utilizam como senso comum na Educação Especial, muitas vezes como uma simplificação e para não deixar transparecer a sua falta de preparo para trabalhar com o aluno TEA.

Cruz (2014) enfatiza que as crianças com TEA, desde muito cedo, são colocadas pela sociedade diante de uma posição de incapacidade em relação às relações sociais e isso, ao longo do tempo, é internalizado pelo próprio autista, assumindo então, uma posição de isolamento no âmbito familiar que o irá acompanhar em outras áreas da sociedade. Esse baixo nível de interações do autista com outras pessoas, tende a expressar um baixo investimento social, pautados geralmente em cuidados excessivos e pobres do ponto de vista emocional e cognitivo.

Portanto, o desenvolvimento inferior da criança com TEA, não é devido somente as suas insuficiências, mas também ao fato do meio não lhe propiciar experiências sociais significativas, constituindo-as como capazes ou incapazes. Um investimento social, no sentido de promover sempre a relação entre biológico e cultural, pois um não precisa anular o outro, a fim de que a história humana e a história individual de cada ser humano interajam através das funções psíquicas superiores, significando, internalizando e transformando em cada um, as atitudes de convivência social relacional, deve ser estimulado. Essa pode ser uma maneira da pessoa com TEA sair do seu mundo para o mundo ao seu redor (CRUZ, 2014).

As estereotipias motoras ocorreram no DSC da IC2, como forma de reconhecer uma pessoa com TEA. Estas são comportamentos padronizados e que se repetem. Movimentos como balançar-se, bater palmas, andar em círculos ou na ponta dos pés, arrancar ou torcer os cabelos são observados em crianças com TEA. Ainda pode haver um componente automutilador negativo, como bater na cabeça ou na face, colocar os dedos nos olhos, morder as mãos, os lábios ou outra parte do corpo (OMS, 1997; PORCIUNCULA, 2016). Esse tipo de comportamento é uma das marcas do TEA e comumente, visto apenas como negativo e prejudicial; somente uma característica do transtorno que precisa ser tratada e eliminada.

Barros e Fonte (2016), ao analisarem o funcionamento multimodal da linguagem; perceberam que linguagem e gesto andam juntos, constituindo a matriz gesto-fala. Afirmam que as concepções tradicionais de assistência ao autista negam as estereotipias motoras e vocais como sendo linguagens, muitas vezes relegando-os à incapacidade total. Ao analisarem padrões estereótipos relativos à negativa de alunos com TEA, concluíram que as estereotipias representam recursos de linguagem para esses sujeitos.

Com essa posição concorda Rampazo (2015), pois uma estereotipia pode adquirir função de meio para obter atenção social, sendo, portanto, uma forma do autista interagir com o seu entorno, algo que para muitos não ocorre. Nascimento, *et al.* (2015), admitem as estereotipias como forma de interação e comunicação entre os pares. Muitas vezes o movimento estereotipado substitui a fala deficiente ou inexistente.

Apesar de frequentemente as estereotipias demonstrarem comunicação, em alguns casos é necessário buscar sua minimização, por se tratarem de movimentos não funcionais e que podem dificultar a socialização e inclusão do aluno TEA, nestes casos é preciso intervir no comportamento (BRASIL, 2013).

Nakano *et al.* (2017) e Klin *et al.* (2002), sustentam que na maioria das vezes a criança autista não olha nos olhos dos seus pares porque estão olhando para os lábios, pois estes, realizam um movimento mais suave e que chamam mais sua atenção, sendo para eles um movimento mais fácil de acompanhar.

Outra hipótese é que os autistas simplesmente não possuem sustentação motora suficiente para manter os olhos fixos, e fixam apenas por pequenos instantes, dando a falsa ideia que nunca fixam (GLEZERMAN, 2013).

O fato da criança não olhar nos olhos também é uma característica externa observável e recorrente quando se pensa em TEA. É mais uma característica estereotipada a rotular essas pessoas.

O conhecimento das comorbidades que ocorrem com o TEA, também é necessário para entender as estereotípias e o comportamento diverso. Segundo Marchezan e Riesgo (2016), uma combinação de TEA com deficiência intelectual, pode levar a um agravamento do déficit de comunicação e interação social.

Combinado com TDAH, o aluno com TEA pode apresentar dificuldades de adaptação; comprometimento social e de linguagem, sobretudo no modo desatento; dificuldade motora e irritação (MARCHEZAN; RIESGO, 2016).

Outras comorbidades do TEA relacionadas ao ensino são: transtorno desafiante opositor, transtornos específicos da aprendizagem (dislexia, discalculia, etc.), transtorno bipolar, transtornos da ansiedade, distúrbio do sono e baixa visão, todos eles podendo interferir e agravar os sintomas do TEA, refletindo alterações no comportamento (MAZZONE; VITIELLO, 2016; MARCHEZAN; RIESGO, 2016).

Portanto, analisar as estereotípias de uma forma mais atenta, pode ajudar o PAEE a conhecer melhor o aluno, pois não é apenas um sintoma do transtorno; pode conter comunicação e essa análise, pode ajudá-lo a planejar melhor a forma de intervenção.

Dificuldades de aprendizagem foi a característica demonstrada na IC 3, como sendo mais um fator para reconhecer uma pessoa com TEA, essas são reconhecidas como alguns dos sinais da manifestação do TEA, principalmente devido à falta de interação e consequente isolamento social, que por sua vez, dão origem a comportamento social impróprio, pobre contato visual e déficit afetivo, em que a aquisição da linguagem e a comunicação são os fatores mais prejudicados, pois uma complementa a outra (GADIA, 2016).

Apesar da dificuldade de aprendizagem, ser um dos fatores que identificam a pessoa com TEA, essa condição pode ser revertida com uso de estratégias corretas que respeitem a individualidade de cada aluno, ou seja, a aprendizagem é possível em alunos com TEA e não algo irreversível, como tem sido tratada. A literatura tem demonstrado que devido ao pouco conhecimento sobre o transtorno, as expectativas de aprendizagem dos PAEEs em relação ao aluno TEA são diminuídas. Os professores não creem no potencial de aprendizagem do aluno, tornando-se uma estigmatização (NUNES, 2012; SCHMDIT *ET AL.*, 2016).

A baixa expectativa de aprendizagem dos professores, pode ser explicada, em parte, devido a uma vulnerabilidade emocional, gerada pela frustração e desamparo, que por sua vez, produzem um sentimento de impotência docente, e também, devido a imprevisibilidade do comportamento do aluno com TEA, vindo a potencializar o estresse laboral, reconhecido como desencadeador do mau desempenho e diminuindo a autoeficácia, como demonstrado no DSC da IC 1, na questão 5 (NORONHA; FERNANDES, 2008; SCHMDIT *ET AL.*, 2016).

Essa baixa expectativa de aprendizagem ocorre muito frequentemente em relação a aquisição da linguagem, função prejudicada em muitos casos de TEA. Visando quebrar mais essa visão estereotipada, vale discorrer sobre a importância e possibilidade da aquisição da linguagem para melhorar o desenvolvimento de alunos com TEA.

De acordo com Filho e Guimarães (2016), a linguagem está muito além da emissão de palavras, ela integra as relações pessoais de forma subjetiva, tornando elementos como expressão de fala; gestual e de intenção, identificáveis como próprios de cada pessoa.

A pesquisa ação de Capellini, Shibukawa e Rinaldo (2016), mostrou o quanto é importante a aquisição da linguagem escrita para a comunicação do aluno TEA. Inicialmente o aluno pesquisado não interagiu, ficava sentado, ou movimentando-se pela sala, um comportamento totalmente alheio à aula. Não distinguia letras de números. A pesquisadora se fez professora de apoio e propôs atividades de leitura e letramento. Após dois bimestres, percebeu-se um avanço na comunicação geral e aprendizagem, demonstrando ser possível a alfabetização de alunos com TEA (SCHMIDT *et al.*, 2016). A pesquisa ação aqui citada, é proposta por Glat e Platsh (2012,) como uma opção visando superar a formação precária dos professores da Educação Especial.

A baixa perspectiva de aprendizagem tem influência na ação em sala de aula. Schmidt *et al.* (2016), enfatizam que através dos estudos analisados, muitos docentes valorizam mais as habilidades de aprendizagem funcionais, que segundo Bueno (2014), são aquelas que formam a integralização motora do ser humano num espaço e tempo adequados e cuja ação, qualidade e mensuração são possíveis de serem percebidas. Já as habilidades formais ficam em segundo plano; essas são institucionalizadas, preveem conteúdos e ocorrem na escola, referindo-se então as habilidades de aprendizagem (CASCAIS; TERÁN, 2014).

Os resultados obtidos no presente estudo, podem indicar que essa preferência dos professores por trabalhar as habilidades funcionais, está relacionada com a forma estereotipada de identificar pessoas com TEA, demonstrada pelos professores nos discursos gerados pelas ICs1 e 2 da questão 1; IC1 da questão 2 e ICs 2 e 3 da questão 3 e a diminuição da expectativa de aprendizagem, o que é corroborado por Nunes (2012).

O fato dos alunos irem bem apenas no conteúdo que eles gostam, trata-se do interesse restrito, uma estereotipia presente na criança com TEA, principalmente no modo leve, segundo Dihel (2017), devendo ser trabalhado da mesma forma como sugerido em relação as estereotipias do DSC da IC 2. Fica demonstrada a diferença de aprendizagem entre o TEA leve (Asperger) e o severo (Autista). No primeiro, de acordo com o DSM-5, não ocorre prejuízos significativos no desenvolvimento linguístico e cognitivo, como se vê no discurso

(APA, 2013). A dificuldade em trabalhar a parte pedagógica é algo corrente na literatura e requer estratégias específicas, como discutido na questão 3.

### **7.2.2. Questão 2: Quais as maiores dificuldades e facilidades apresentadas pelo seu aluno autista no ambiente escolar?**

O DSM-5 denominou o autismo de Transtorno Espectro do Autismo, exatamente por se manifestar de forma diversa e variada, mudando de grau e pessoa, com vários princípios de causa, abrangendo as áreas da socialização, imaginação e comunicação (CANDEMIL; SILVA, 2016; LOBO; NOGUEIRA, 2017).

A IC 1, trata do comportamento variado do aluno autista, como uma das dificuldades enfrentadas por ele mesmo no ambiente escolar. O DSC gerado demonstra um comportamento imprevisível, assim como imprevisíveis são as manifestações do transtorno.

O comportamento do aluno TEA também é algo passível de ser trabalhado, visando uma melhor participação em sala de aula e conseqüente sucesso inclusivo. Sampaio e Miura (2015) ressaltam que o professor precisa conhecer as particularidades do transtorno, para que possa realizar atividades adaptadas ao seu comportamento, relacionando com a formação. Destacam as rotinas como forma do aluno compreender seu papel no ambiente escolar e como serão divididas as tarefas em sala de aula.

O trabalho de Schmidt *et al.* (2016), professores relataram notar nos alunos comportamentos de ansiedade, impulsividade e agitação, características que dificultariam a aprendizagem e a interação em sala. Em decorrência, os alunos têm dificuldade de ficarem sentados e demonstram inquietação e imprevisibilidade. Sobre manter-se sentado, Gomes e Silveira (2016) consideram uma atitude necessária em vários locais do viver social, como na escola, no consultório, à mesa e por isso, é uma habilidade que a criança com TEA precisa desenvolver e um hábito que pode ser aprendido.

Na revisão feita por Aguiar, Pereira e Bauman (2017), foram analisados 18 trabalhos que tratavam de programas com abordagem motora e concluíram que em todos eles, a atividade física proporcionou uma melhora no comportamento em alunos com TEA, nas áreas de estereotípias, desatenção, inadaptação e antissociais. Em um dos trabalhos, 2 meninos com TEA tiveram uma melhora em relação aos comportamentos inadequados e interação social, após participarem de aulas de percussão, que possui um forte componente motor. Esses estudos mostram a importância de se aplicar atividades diferenciadas a alunos com TEA para melhora na área comportamental.

Outro ponto frisado por Cabral e Marin (2017) para uma efetiva intervenção no comportamento é a parceria família/escola. O autor sugere que pode haver uma cooperação em relação à compreensão do comportamento nos dois contextos e a melhor forma de intervir. A família ainda pode auxiliar, preparando o aluno, antecipando sua chegada na sala de aula. Essa iniciativa pode evitar comportamentos citados no discurso, como: “*tem dias que ele chega e é muito difícil*”, “*ele não quer vir para a escola*”, “*não conversa comigo, não me olha*”.

Com relação a dificuldade na área pedagógica, também presente no discurso, uma forma de “atrair” os alunos para a realização das atividades pode ser através do interesse restrito, procurando trabalhar um conteúdo com o qual ele tenha afinidade, também presente na IC 3 e discutido na questão 1; e a negociação, discutida na questão 3.

Outra dificuldade dos alunos com TEA relatada, foi a de acompanhar a sequência didática proposta. Uma causa desse atraso é mostrada por Candemil e Silva (2016), ao relatarem que indivíduos com TEA têm dificuldade em perceber a passagem do tempo e por isso, todas as atividades precisam ser bem definidas e previsíveis, daí a expressão “dificuldade de organização” presente no discurso. Na verdade, eles possuem a própria organização. Com isso ficam em uma zona de conforto seguindo uma rotina rígida e preferindo somente os conteúdos com os quais possuem afinidade, que foi a facilidade apresentada pelos alunos, relatada pelos professores na IC 3.

Segundo Dihel (2017), o interesse restrito em casos de autismo leve, muitas vezes é a característica mais marcante, pois quase sempre não demonstram o transtorno por estereotípias ou ausência da fala. Os interesses restritos levam o aluno com TEA a se interessar por objetos, temas e assuntos bem peculiares. São capazes de passar muito tempo falando sobre o assunto, com uma grande riqueza de detalhes. Muitas vezes parece que são *experts* no assunto.

A autora ainda pontua que essa tem sido uma das razões pela qual os pares se afastam da pessoa com TEA, pois muitos não têm paciência em abordar um assunto de forma tão repetitiva. Na verdade, eles repetem muito para terem certeza que entendemos o que eles falaram, simplesmente pela dificuldade que muitas vezes eles têm de nos entender; acham que podemos fazer o mesmo com ele (DIHEL, 2017).

Portanto, reconhecendo as dificuldades dos alunos, o PAEE é o agente que irá buscar diminuí-las a fim de viabilizar a inclusão desses alunos. Nos DSCs foi demonstrado a necessidade de promover desenvolvimento didático e comportamentais, visando proporcionar uma participação mais efetiva em sala de aula e para isso, é fundamental o conhecimento e

uso de estratégias corretas de acordo com a individualidade, bem como, o reforço das ações positivas, caso do interesse restrito, como será tratado a seguir.

### **7.2.3. Questão 3: Quais estratégias específicas você utiliza para lidar com este aluno?**

Como demonstrado até aqui, a inclusão e escolarização de alunos com TEA tem sido um desafio, principalmente devido à diversidade de apresentação do transtorno e os déficits que ocorrem tanto na área intelectual (aprendizagem e cognição) como de socialização. Portanto, nos DSCs referentes à questão 3, os professores relatam as estratégias utilizadas visando intervir nas duas áreas afetadas.

Os professores citaram nos DSCs a avaliação diferenciada, como sendo a principal estratégia usada para a escolarização de alunos com TEA. Com expressões que demonstram o uso dessa técnica quando o aluno tem uma dificuldade muito grande em determinada disciplina ou conteúdo. O DSC demonstrou ser esta, uma ferramenta eficiente para a inclusão do aluno na área pedagógica, nas realidades apresentadas, ajudando no avanço escolar e por ser um ponto importante de contato entre o professor regente e o PAEE, bem como com os demais profissionais da educação escolar, mostrando haver um consenso sobre sua realização na escola.

A ideia de educação para todos requer que sejam criados mecanismos de avaliação abrangentes, que atendam os alunos nas suas especificidades. A escolarização de alunos com TEA é possível, desde que seja respeitado o tempo dele e sejam usadas estratégias de ensino e avaliação adequadas (FERREIRA, 2015).

A revisão de Schmidt *et al.* (2016) demonstra que 18,9% dos professores pesquisados, relataram preparar as atividades de acordo com as preferências e o gosto dos alunos, demonstrando ser uma prática relativamente usada e no DSC da IC3, questão 1, os professores confirmaram essa tendência.

Uma avaliação formativa é necessária, pois o aluno caminha na direção apontada pelo professor. Deve-se diversificar os instrumentos avaliativos, propiciando uma prática adequada ao aprendizado do aluno; daí a importância de métodos de avaliação diferentes, pois ressaltam habilidades e competências diferentes, ao contrário daquela padronizada e classificatória, muito utilizada hoje na educação (FERREIRA, 2015).

Ainda segundo a autora, a utilização de novas técnicas de ensino e avaliação exige também, uma mudança na estrutura existente. Algumas mudanças para que haja um melhor aprendizado de alunos autistas são: diminuição do número de alunos por classe; plano

individual de ensino; melhoria na formação profissional; pedagogia baseada nas habilidades do aluno e não em suas deficiências; ajuda multiprofissional para os professores e material adequado para o trabalho.

Visando melhorar a comunicação e interação dos alunos com TEA, pode-se utilizar ferramentas especialmente criadas para a esse fim. O PECS – *The Picture Exchange Communication System* é uma forma de Comunicação Alternativa e Ampliada, que utiliza a troca de figuras (cartões de comunicação), a fim de estabelecer comunicação com o interlocutor. Atualmente o programa é apresentado em seis fases de treinamento e o desenvolvimento da comunicação é avaliado na medida que se vai avançando nas fases. Diversos trabalhos têm demonstrado a eficácia do uso do PECS para melhorar a comunicação e a interação social de alunos com TEA (WALTER; ALMEIDA, 2010; NUNES; NUNES SOBRINHO, 2010; GOMES; NUNES, 2014; TOGASHI; WALTER, 2016).

Quanto ao comportamento, os professores falam sobre uma forma alternativa de “acalmar” o aluno em momentos específicos, como depois do intervalo, por exemplo.

A causa mais documentada e aceita para esse comportamento de inquietação é a combinação de TEA e TDAH, que podem causar significativos déficits comportamentais e sociais (MARCHEZAN; RIESGO, 2016).

Outra explicação para esse fato é apresentada por Bridges (2015), em que uma grande inquietação no autista, pode ser causada por um mal funcionamento do nervo vago, que apesar de fazer parte do sistema parassimpático, pode influenciar o sistema simpático, através da produção excessiva de adrenalina. Dessa forma, o aluno tem dificuldade de reestabelecer o comportamento quando estimulado, gerando um comportamento não condizente com a sala de aula, dificultando sua inclusão.

Sanini e Bosa (2015) afirmam ser positiva a negociação para o incentivo do aluno TEA. Para as autoras, a negociação evita o sentimento de disputa e desafio que as crianças podem apresentar ao buscarem a autonomia, inerente ao desenvolvimento infantil, possibilitando assim a oportunidade de escolha. Impor sem negociar pode trazer mais desorganização para a criança. Negociar é fornecer à criança pistas e antecipação do comportamento esperado no momento, melhorando a possibilidade de compreensão da ação a ser realizada aliada a opção de escolha.

A outra prática de incentivo relatada, mostra que o professor resolve parte do conteúdo para o aluno e assim, se ele prestar atenção, ele pode aprender e fazer o restante da atividade. Assim, sem mencionarem, os professores estão utilizando componentes presentes em métodos para intervenção no comportamento. O *Discrete Trial Teaching* (DTT) é uma das

metodologias do ABA que utiliza “reforçadores positivos” ou prêmios, para incentivar as crianças para que sobressaiam os comportamentos positivos e se defina o “grau de ajuda”, visando o aperfeiçoamento desses comportamentos (LEAR, 2004).

Lourenço e Leite (2015), relatam que a professora, diante da recusa do aluno em abrir o caderno para iniciar a atividade, oferece recompensa na forma de um adesivo colado no caderno e vai oferecendo até o aluno ceder. Em outra situação mencionam que alguns professores fornecem reforço positivo ou elogio para o aluno com TEA, quando essas formas de incentivo não funcionam prometem recompensas, como jogos eletrônicos.

Nunes, Azevedo e Schmidt (2013), revelam, que a maioria das estratégias usadas são de abordagem behavioristas, utilizando o método estímulo/resposta, que se torna limitado. Pressupõe-se que no Brasil sejam pouco usadas as técnicas validadas internacionalmente para ensino de alunos com TEA, resultando em uma baixa aprendizagem. Algumas dessas técnicas são: Videomodelação, Múltiplos Exemplos, Legendas e *Role-Play*, com alcance mais global nas áreas cognitiva e comportamental e com bons resultados já descritos na literatura. A dificuldade é que padronizam a forma de ensino, desconsiderando a individualidade do aluno. (MELO et al., 2017; RODRIGUES; ALMEIDA, 2018).

Outro trabalho analisado envolvendo 376 professores, revelou a importância da elaboração dos planos de aula, pensando nas necessidades do aluno com TEA. Quando isto ocorreu, demonstrou auxiliar o professor em traçar de forma mais precisa o perfil do aluno e a definir as estratégias mais claramente, tornando o processo de aprendizagem mais motivador (MELO, 2010).

Uma revisão feita por Keen, Webster e Ridley (2015), sobre o sucesso acadêmico de alunos com TEA, concluiu que os programas de aprendizagem devem ser pensados para várias formas de aprendizagem, com avaliação individualizada e planejamento. Existe a necessidade da sensibilização de educadores sobre a variabilidade individual no desempenho escolar e existe mais de um perfil acadêmico que caracterizam alunos com TEA. A avaliação diferenciada relatada pelos professores é um processo único, que nivelam todos os alunos, sem levar em consideração suas características individuais.

Com relação ao uso de recursos tecnológicos, diversos trabalhos têm demonstrado a eficiência de metodologias usando equipamentos de informática (*tablets, notebooks, smartphones* e computadores), para melhorar a aprendizagem e interação dos alunos com TEA, no DSC da IC1 desta questão 6 os professores também demonstraram isso (LIMBERGER; PELLANDA, 2014; SANTAROSA; CONFORTO, 2015; BONOTTO, 2016).

No estudo de Nascimento e Cruz (2015), foi verificado que o uso do *tablet* viabilizou estratégias de mediação, devido ao formato e intuição proporcionados por essa tecnologia que pode ser usada em qualquer lugar e de forma bem direta. Concluíram que poucas são as estratégias que tratam da aprendizagem diretamente em sala de aula, o que é corroborado por Cabral e Marin (2016), ao perceberem a carência de estratégias pedagógicas para o processo de aprendizagem desses alunos, tanto em estudos internacionais como nacionais. Na IC 3, da questão 1 os professores relataram que “*é bem complicado trabalhar o pedagógico*” ao falarem de dificuldade pedagógica e este sentimento só será superado com formação e estratégias corretas.

Assim, vê-se que as estratégias usadas foram uma na área pedagógica e duas com relação ao comportamento do aluno. Os DSCs relacionados as estratégias conversam com o discurso da IC3 da questão 1, referente as dificuldades de aprendizagem, pois o objetivo do uso das estratégias é proporcionar uma melhor aprendizagem. O foco excessivo na área comportamental relacionada ao TEA, faz com que a questão pedagógica seja frequentemente colocada em segundo plano. Diversos estudos enfatizam a necessidade de os professores desenvolverem estratégias que realmente promovam a escolarização de alunos TEA na sala de aula regular, bem como a realização de mais estudos sobre o assunto (NUNES; AZEVEDO; SCHMDIT, 2013; CAPELLINI; SHIBUKAWA; RINALDO, 2016; SCHMDIT, 2016; CABRAL; MARIN, 2016).

#### **7.2.4. Questão 4: Onde ou a quem você recorre quando necessita de informações sobre o autismo?**

A *Internet* veio contribuir muito para a área da capacitação e formação docente, como os professores demonstraram no DSC da IC1. O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) amplia a oferta de cursos a distância. Muitas são as possibilidades que se apresentam para a capacitação. Os Recursos Educacionais Abertos (REA), oferecem flexibilidade quanto ao tempo e ao ritmo da pessoa, sob livre acesso, sem barreiras ao estudante. Esses recursos privilegiam as opções de mediação que os meios tecnológicos oferecem e não os instrumentos, como era no início do ensino a distância (PROCÓPIO, 2017).

Soma-se a isso, como se vê no discurso, a possibilidade de utilizar o material disponibilizado nos *sites* oficiais do governo para aprimorar a formação. A quantidade de livros disponíveis na *Internet* de forma gratuita também é um fator positivo, pois amplia as possibilidades de pesquisa.

Sobre a qualidade da informação obtida na *Internet*, Tomaél (2008) ressalta que a qualidade da informação está diretamente relacionada ao seu uso, pois isso será de fundamental importância no momento em que se fizer a indicação da fonte da informação, daí a necessidade de ser avaliada sua qualidade. Essa avaliação é feita, geralmente, por um profissional da informação e existem indicadores para essa avaliação, porém, o principal parâmetro é a necessidade de informação de cada um.

Uma fonte pode ter informação de qualidade, porém estar mal organizada; ou, pode ter um belo *design* e ter informação de qualidade ruim. Nesse contexto é fundamental o conceito de indicador de qualidade. Dos vários indicadores, será descrito o de Credibilidade, por ser mais relacionado com a área educacional:

- Critérios:

a) Autoridade/confiabilidade

- apresentação de informações completas sobre o autor ou organizador/compilador da fonte;
- autor com reconhecida credibilidade em sua especialidade, com produção consistente e significativa;

- Hospedagem da fonte:

- identificação do domínio (educacional, governamental, organização comercial). Sites acadêmicos e governamentais têm maior credibilidade do que os comerciais.

b) Responsabilidade:

- identificação – entidade ou pessoa física que disponibiliza ou mantém a fonte – URL, e-mail.
- identificação da fonte – título informativo e preciso, apresentação das credenciais do autor, explicitação dos objetivos da fonte.

Esses são alguns pontos para se avaliar fontes de informação na Internet. Devido a dinâmica da *Web*, em constante mudança, esses critérios estão sempre sendo revistos e modificados (TOMAÉL, 2008). Esta abordagem se faz necessária, pois o professor precisa ser exigente em relação a qualidade das informações que adquire, visto que na maioria das vezes, passa esse conhecimento adiante e como esta é uma forma de aquisição de conhecimento que já faz parte do dia a dia do professor, como demonstra o DSC, é um ponto que merece atenção.

A IC 3 gerou um discurso onde os professores relatam que trocam informações entre si, a fim de adquirirem mais conhecimento sobre o TEA, nos remetendo a necessidade do trabalho colaborativo, presente no DSC da IC3 da questão 6. Milanesi e Mendes (2016),

propõem o uso de rede social para a interação entre os professores da Sala de Recursos na área de Deficiência Intelectual, implementando assim o trabalho colaborativo entre os professores, estratégia que pode ser usada em qualquer área da Educação Especial.

Também ficou evidente a necessidade de mais capacitação e de forma mais constante, corroborado também pelo DSC da IC 2 da questão 5. O estudo de Pasian, Mendes e Cia (2017), no qual entrevistaram 1220 professores AEE, em 20 estados e mais de 150 municípios, demonstra um retrato da formação continuada pelo Brasil. Apenas 7,5% dos professores se achavam preparados para lidar com necessidades especiais específicas, essa é uma característica do AEE, fato observado no DSC da IC 1 da questão 5. O professor precisa ter um conhecimento bem amplo, abrangendo a maioria dos transtornos. Em relação ao TEA não é diferente, ele se apresenta de forma muito diversa, de acordo com o conceito de espectro (APA, 2014; MILANESI; MENDES, 2016).

#### **7.2.5. Questão 5: Você considera seus conhecimentos e habilidades suficientes para lidar com um aluno autista? Gostaria de algum tipo específico de aperfeiçoamento? (Detalhes da formação e cursos).**

Os professores não se sentem preparados de forma segura para lidar com alunos TEA, o que a literatura tem demonstrado correntemente (SANINI; BOSA, 2015; SCHMIDT, 2016).

O DSC da IC1 traz ainda expressões que demonstram atenção com a questão da variação no nível de apresentação do transtorno, como: *“cada caso é um caso”* ou *“todos os dias ele vem de uma forma diferente para a escola”*. O depoimento ainda traz o temor antigo de não saber trabalhar com o autista severo, se teve como única experiência o Asperger, ou TEA moderado, de acordo com a nova nomenclatura, tudo isso devido ao conhecimento limitado (GLAT; PLETSCHE, 2012).

Este DSC toca ainda, na questão da autoeficácia, que segundo Hoy e Miskel (2015), é a percepção ampla de como alguém reconhecesse sua capacidade de realizar uma tarefa. Essa é uma qualidade necessária para o trabalho de professores, diretores e pessoal de apoio na educação e qualidade fundamental para a inclusão. Os autores ainda ressaltam que a autoeficácia se desenvolve a partir da existência de diversos fatores, como *feedback* de desempenho, histórico prévio e influência social. Notoriamente níveis elevados de autoeficácia melhoram a tomada de decisão, persistência, redução do medo, ansiedade e o controle emocional.

Com relação aos fatores para o desenvolvimento da autoeficácia, o DSC aponta para um fraco histórico prévio, ou seja, pouca experiência para atuar com aluno com TEA (Tabela

2), o que faz gerar todo o receio presente no discurso. Expressões como: “*a gente nunca está 100% preparado*”; “*eu sei o mínimo do mínimo*”; “*tem muita coisa ainda para aprender*” e “*eu tenho muita dúvida*”, demonstra essa tendência de baixa autoeficácia na amostra estudada (NUNES; AZEVEDO; SCHMDIT, 2013). A literatura nos dá algumas pistas de qual a causa desse comportamento e possíveis formas de amenizá-lo.

Em relação ao fator *feedback* de desempenho, sabe-se que o trabalho do professor na área pública não é muito valorizado em termo de reconhecimento, os professores são todos colocados pelo governo em um mesmo nível independente da qualidade do trabalho que desenvolvam e isso pode ser fonte de desestímulo. O fator influência social depende do quanto o professor está inserido na comunidade; depende da formação de vínculos e para isso o professor precisa se manter na escola, fato que com a rotatividade fica prejudicado, como discutido a partir do DSC da IC 3 da questão 6.

Além do estudo de Dias (2017), que utiliza a Escala para Implementação de Práticas Inclusivas, já citado, o estudo de Sanini e Bosa (2015), investigou a autoeficácia e crenças de uma professora que possuía um aluno com TEA em sua classe.

O estudo demonstra que conforme o trabalho foi sendo realizado, focando principalmente no fortalecimento do vínculo professor/aluno, houve uma resposta positiva por parte do aluno; o nível de conhecimento aumentou e melhorou a autoeficácia, refletindo em práticas pedagógicas significativas. Com isso, foram introduzidas práticas no trabalho diário que melhoraram o ensino do aluno com TEA: partir da observação da criança; antecipação da tarefa, a fim de preparar o aluno para o que iria ocorrer; exaustiva repetição das instruções quando um novo trabalho iria ser iniciado e negociação (SANINI, BOSA, 2105). Essas mudanças e adaptações simples podem representar avanços significativos para o ensino do aluno TEA.

O DSC da IC2, demonstra que é preciso um melhor aperfeiçoamento em TGD, onde os profissionais expressam como podem ser as capacitações ofertadas, elaboradas de uma maneira mais prática, envolvendo situações reais do cotidiano.

O debate em relação a questão teoria e prática na formação docente não é novo. Corrêa e Berhens (2014), afirmam que a maioria dos educadores interessados na formação docente, como Libâneo, Masseto e Nóvoa, buscaram incentivar uma prática pedagógica que suprisse as expectativas da sociedade. No entanto percebe-se que a prática não tem acompanhado o discurso, que tem obtido avanços. É notório o esforço de alguns docentes buscando novos referenciais para atuarem em seus espaços, mas esbarram em métodos pedagógicos ultrapassados que culminam na simples reprodução do conhecimento. O autor afirma que esta

forma de educar focada na repetição, compromete o trabalho docente e na maioria das vezes, a aprendizagem fica comprometida.

No mesmo sentido, Ferreira (2014) refere que os cursos de formação, tanto inicial como continuada, devem garantir a formação de professores buscando a reflexão sobre sua prática, a pesquisa, a criticidade e a teorização acadêmica. De acordo com a realidade em que sua atividade docente está contida, precisam ressignificar os conhecimentos adquiridos, pois estes não chegam prontos

Diante disso, faz sentido os professores estarem reivindicando uma formação que privilegie tanto a teoria como a prática, pois como veremos a seguir, a formação tem sido excessivamente teórica e descontextualizada.

Além do clamor por mais cursos de graduação na área da Educação Especial, pois no Brasil existem apenas dois cursos a nível de licenciatura, na Universidade Federal de Santa Maria e Universidade Federal de São Carlos (PLETSH; BRAUM, 2015), é necessário que esta disciplina seja abordada de forma mais abrangente nas licenciaturas e no curso de Pedagogia, mais especificamente no estágio, essa é a graduação da maioria dos professores entrevistados (SANINI; BOSA, 2015).

A fim de entender melhor a fala dos professores nestes discursos sobre a oferta e a qualidade da capacitação e atendendo ao critério de diversificação dos métodos para um bom resultado em pesquisa qualitativa, descrito por Minayo (2017), fez-se um levantamento e breve análise do conteúdo da Formação em Ação e da Semana Pedagógica em relação ao TEA.

A Formação em Ação é a formação continuada oferecida pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED/PR) aos professores. São ações descentralizadas que ocorrem nas escolas, uma vez a cada semestre, e tem como proposta a promoção da formação continuada através de oficinas que abordam conteúdos curriculares e específicos da demanda regional (PARANÁ, 2017). Foi analisada a formação ofertada do ano de 2014 até 2017 e comparou-se os resultados com os discursos (Apêndice 2).

Vê-se que no primeiro semestre de 2014 e segundo semestre de 2015, não houve capacitação oficial em Educação Especial. Quando isso ocorre a equipe de Educação Especial do NRE realiza cursos centralizados, diferente da Formação em Ação que é descentralizada.

No segundo semestre de 2014 foi trabalhado o *Parecer 07/2014*, um documento que para a Educação Especial, traz o tema *Alfabetização de Pessoas com Deficiência Intelectual*. Versa principalmente na área de desenvolvimento da linguagem, trazendo exercícios para estimular a leitura, como trava línguas e parlendas (rimas infantis). Apesar de o TGD ser uma

necessidade especial a qual o documento se propõe a abordar, não se vê nenhuma menção ao autismo.

Foram abordados também conteúdos para deficiência visual e surdez. Outro documento, denominado *Instituições Especializadas na Modalidade Educação Especial*, novamente mostra que um dos objetivos era abordar o TGD, porém não se encontra nenhuma menção ao autismo.

No primeiro semestre de 2015, um dos temas trabalhados na formação foi o *Estatuto da Criança e do Adolescente na Escola* que, apesar de versar sobre questões importantes acerca do direito da criança à inclusão, nada foi mencionado em relação à Educação Especial.

A Integração entre os professores da Educação Especial e os professores das disciplinas, foi outro tema abordado na formação. Foram apresentadas estratégias para o trabalho colaborativo entre todos os professores especialistas, incluindo o PAEE, e os professores regentes.

Como visto na caracterização dos professores (Tabela 2), é pequena a experiência profissional com alunos TEA, por isso, a troca de informações através do trabalho colaborativo é de fundamental importância para a consolidação da inclusão, onde os mais experientes, auxiliam os mais novos.

Foi proposto em um primeiro momento, o resgate de um material da semana pedagógica realizada em julho de 2014, que é o Anexo 7 do material fornecido, páginas de 1 a 10: *“Organização do trabalho pedagógico especializado na rede pública estadual de ensino”*, em que os professores deveriam identificar o público alvo da Educação Especial e aspectos do AEE ofertado na rede estadual de ensino.

O documento reconhece os diversos professores especialistas de atendimento suplementar e dentre eles o PAEE, como uma das modalidades do AEE, porém, sempre que fala de colaboração, refere-se ao professor da SRM apenas, o trabalho de cada professor individualmente não é contemplado, incluindo o do PAEE.

Um ponto do documento relacionado à inclusão, é que cita a participação da família como parte do trabalho colaborativo, colocando a parceria entre família e escola como imprescindível para o desenvolvimento do aluno, pois essa ação coordenada pode dar respostas às necessidades educacionais especiais.

Outro documento abordado nesta formação: *Os ajustes propostos no Projeto Político-Pedagógico pelo Parecer nº 07/2014*, retoma a discussão iniciada no ano anterior sobre a construção do Projeto Político e Pedagógico e Proposta Pedagógica Curricular das Escolas de Educação Básica na Modalidade da Educação Especial. Discorre sobre diversos assuntos

relacionados aos alunos com TGD, Múltiplas Deficiências e Deficiência Intelectual, como a avaliação, matrícula, promoção e transferência para a escola normal.

O documento não trata especificamente a fundo sobre nenhum transtorno, bem como, da análise do trabalho de nenhuma das áreas que envolve os professores especialistas na Educação Especial.

A Formação em ação 2016 não apresentou muitas novidades em relação à anterior. Foi trabalhado o *Parecer 07/2014*, agora com uma ênfase na Educação Profissional para alunos com TGD, Deficiência Intelectual e Múltiplas Deficiências. Também foi retomado o tema sobre a interação entre o professor da educação especial e o professor das disciplinas, trabalhado no ano anterior e foi incluído assuntos com relação a educação de surdos.

Em 2017, além da repetição de assuntos já tratados nas formações anteriores, tratou-se do tema da afetividade e sua importância para que haja não só ensino, mas também aprendizagem. O tema foi tratado à luz da teoria de Henry Wallon; baseado no artigo científico: *A importância da afetividade na aprendizagem escolar: o afeto na relação aluno professor*. O texto aborda a afetividade na aprendizagem de uma forma geral, sem especificar áreas da educação.

O texto: *A escola inclusiva*, traz novamente à tona a importância do trabalho colaborativo para a inclusão.

*Contribuições da Educação Especial para a ação docente na perspectiva inclusiva*, trata da necessidade de adaptações no currículo a fim de efetivar as mudanças necessárias para a inclusão, indo além da letra da lei. Discorre também da flexibilização da escola, principalmente com relação ao acesso ao currículo, visando atender as diversas expectativas de aprendizagem.

Segundo informação da Equipe de Educação Especial do NRE de Foz do Iguaçu, no ano de 2017 foram realizados os seguintes cursos sobre para AEE: *A avaliação psicoeducacional e o AEE; Orientações aos Professores Educacionais Especializados Instrução 001/3016* e *O atendimento aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista*.

Note-se que em todo conteúdo da formação ainda é usado o termo TGD para designar o autismo, que é o termo antigo modificado no DSM-5 para TEA (APA, 2013).

Na Tabela 5, encontram-se os dados sobre os conteúdos trabalhados na Semana Pedagógica em relação a Educação Especial, também a partir do ano de 2014. Esse é outro momento onde os professores recebem capacitação e discutem as questões necessárias a serem trabalhadas durante o ano letivo.

Desse modo, percebe-se uma formação generalista e polarizada na questão da surdo/mudez. A oferta de conteúdo referente ao TEA foi mínima, confirmando o relatado nos discursos pelos professores e corroborado por Cruz (2014), ao afirmar que o TEA é um transtorno pouco estudado e os professores estão corretos em reivindicarem mais capacitação.

Portanto, uma formação inicial e continuada de qualidade é essencial para que os profissionais da inclusão educacional estejam com o pensamento alinhado nas ações necessárias para sua implementação. Através dela, haverá a aquisição do conhecimento necessário para lidar com as situações do dia a dia, o conhecimento da legislação que envolve os procedimentos inclusivos, o planejamento do trabalho colaborativo e a devida relação teoria/prática (SANINI; BOSA, 2015).

#### **7.2.6. Questão 6: Enquanto professor, como você avalia a política de inclusão escolar do aluno com autismo? Você considera o processo de inclusão de alunos autistas no seu estado bem-sucedido? Sugere alguma mudança?**

Na IC 1, os docentes deixam transparecer a desilusão por ocorrer uma inclusão apenas no papel; na letra da lei, mas que não é capaz de diminuir as dificuldades na escola, refletidas na forma de falta de estrutura.

Como já analisado, há um grande número de leis que garantem à pessoa com deficiência o direito de estarem na escola regular, porém diversas pesquisas têm demonstrado a falta do cumprimento dessas leis, para a realização da inclusão, conforme relatado.

Quanto a isso, o estudo de Tibiriçá (2015), devido a sua amplitude, dá uma ideia da situação atual. A autora analisou 539 formulários de uma consulta pública realizada no estado de São Paulo, com famílias de alunos com TEA, onde a maioria deles declararam estarem matriculados na escola especial e os que se encontravam matriculados na escola regular tinham a intenção de mudar, devido à falta de estrutura na escola regular para o atendimento ao aluno com TEA. A falta de capacitação dos professores e de adequação dos espaços foram alguns dos motivos citados para a mudança de escola, alegando que a escola regular não estava conseguindo incluir e nem garantir as habilidades mínimas aos alunos.

A autora concluiu que o estado de São Paulo não estava cumprindo a garantia de infraestrutura, baseada na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, onde diz que “é dever dos países signatários, assegurar educação inclusiva em todos os níveis e ao longo de toda vida, bem como o aprendizado, permitindo o máximo desenvolvimento possível da personalidade, talentos e criatividade, e suas habilidades físicas

e intelectuais” (BRASIL, 2009, *apud* TIBIRIÇÁ, 2015). Também deve-se assegurar, medidas de apoio individualizadas e efetivas em locais que maximizem o desenvolvimento intelectual e social, de acordo com a meta da inclusão plena (TIBIRIÇÁ, 2015).

Na pesquisa realizada por Guimarães e Viana (2017), gestores escolares foram questionados, dentre outras perguntas, sobre “o que poderia ser feito pelo estado para que se garantisse efetivamente o direito à educação das Pessoas com Necessidades Especiais”. A conclusão foi de que o Estado deveria investir mais em capacitação profissional e infraestrutura.

A legislação prevê a infraestrutura requerida no DSC para que haja a inclusão. A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva a Educação Inclusiva – PNEE-PEI/2007, versa em seu texto que deve ser prioridade a formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação, para a inclusão escolar; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos (BRASIL, 2007).

O Decreto 6.571/2008, no artigo 3º, que normatiza o AEE, também prevê uma estrutura material e humana, bem como a elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a inclusão. No parágrafo 2, referente a distribuição de recursos para a acessibilidade, prevê *softwares* para comunicação alternativa, *notebooks* com sintetizador de voz e demais recursos que promovam o acesso ao currículo (LEITE; MARTINS, 2015).

Portanto, realizar uma inclusão apenas no papel é descumprir a lei e um ato passível de ser responsabilizado juridicamente, como já tem ocorrido.

Ao relatarmos os aspectos legais da inclusão na IC2, é gerado um discurso onde enfatizam os direitos legais dos alunos, as barreiras encontradas por eles, como a burocracia e conseqüente falta de flexibilização, sendo fatores limitantes para o estabelecimento das metas de inclusão.

A Constituição e várias leis infraconstitucionais dão aos alunos com TEA o direito social fundamental à educação nas escolas regulares, ao invés da segregação nas escolas especiais, porém, frequentemente, para que ele seja garantido integralmente, é necessário partir pelas vias judiciais; é a lei tendo que garantir a lei (JESUS, 2016; BENTO; NAKAMURA, 2016).

Em relação à educação, as críticas referem-se à incapacidade do estado em criar condições de fazer valer as políticas públicas, em garantir o cumprimento de decisões judiciais e discutem até a validade das políticas de inclusão escolar. O despreparo das escolas públicas para atender alunos com necessidades especiais, a dificuldade dos pais em encontrar vagas na rede privada e relatos de pais sobre preconceitos sofridos por seus filhos na escola,

também fazem parte dessas críticas. Ao se referirem ao tratamento, saúde e educação muitas vezes aparecem de forma conjunta, revelando que a escola é frequentemente vista como mais uma forma de terapia (RIOS ET AL. 2015).

Paludo (2010), registra que a burocracia faz parte da administração pública há muito tempo e suas principais desvantagens, relacionadas à inclusão são:

- Apego exagerado às regras e regulamentos internos: isso faz com que o servidor valorize mais as regras do que os conhecimentos técnico/profissionais.
- Resistência a mudanças: reação contrária às novas formas de fazer, principalmente devido a insegurança.
- Rigidez e falta de flexibilidade: Não há lugar para criatividade e inovação. É preciso sempre estar atuando de acordo com as regras previamente estabelecidas, diminuindo a agilidade.
- Desconsideração do cidadão: o atendimento ao cidadão fica em segundo plano, a burocracia, primeiro busca atender os seus próprios interesses.
- Decisões distantes da realidade: são tomadas decisões muitas vezes inadequadas, pois, a alta administração que toma as decisões, geralmente se encontra distante da realidade da execução.

No presente trabalho pode ser observado o exemplo da formação ofertada pela Secretaria Estadual de Educação (Tabelas 4 e 5), que apesar de ser extremamente teórica e incompleta, deve ser seguida religiosamente por todos os estabelecimentos escolares a ela subordinados, sem levar em consideração o contexto de cada estabelecimento, o que também caracteriza um exemplo de regra interna rígida.

Flexibilização é um termo também presente no discurso e requer que a inclusão seja um processo vivo, ativo e dinâmico, que se molde às mudanças percebidas na sociedade, através de uma atualização constante nas áreas tecnológica, cultural e social. Particularmente em relação ao TEA, o processo precisa ser flexível pois a própria manifestação do transtorno é assim, não cabendo numa estrutura rígida. Como visto, a burocracia não dá espaço para a criatividade e inovação (PALUDO, 2010, FRANÇA, 2016,).

Na inclusão, o grande prejudicado com a burocracia é o cidadão. O diagnóstico de TEA causa grande impacto na rotina familiar e isso, muitas vezes, é agravado por não poder contar com os direitos prescritos em lei. Foi visto anteriormente que a burocracia busca seus próprios interesses, e esses podem ser políticos, por exemplo, criando-se uma inclusão apenas de fachada.

Pagni (2017), fala das tecnologias positivas de poder onde as práticas inclusivas assumem função política, manifestando-se diretamente na escola. Essas práticas surgem na

Idade Clássica, com o intuito de regular os excessos infantis na escola e quando esses excessos ultrapassavam à normalidade vigente, eram vistos equivocadamente como aberrações a serem segregadas e em seguida, vistas como anomalias a serem corrigidas (controle) e nesse momento essas tecnologias são criadas, provenientes dos saberes pedagógicos e médicos vigentes, causando exclusão na inclusão. A inclusão pode servir apenas como fonte de barganha política, já que ações nessa área causam grande visibilidade. Tamura e Pryjma (2017), colocam que apesar do crescente aumento do número de matrículas de crianças deficientes na sala regular, o desconhecimento das leis pelos pais e profissionais da educação ainda é um obstáculo para a inclusão, dado este corroborado pelo DSC. O PAEE pode ser um grande auxiliar no processo de levar esse conhecimento aos familiares, devido os muitos momentos que estão junto à família para tratar de assuntos relacionados ao aluno. Se bem capacitado, o profissional pode fazer desse momento uma oportunidade para o conhecimento dos direitos dos familiares.

O DSC formado pela IC3, possui expressões que demonstram a deficiência na estrutura de atendimento.

Sampaio e Miura (2015) entrevistaram 10 professores do ensino regular em relação a diversos aspectos sobre o aluno com TEA. Na caracterização desses profissionais, apenas quatro possuíam capacitação em relação a Educação Especial e quanto ao trabalho prático, apenas uma professora teve experiência profissional em uma escola especial.

Capellini, Shibukawa e Rinaldo (2016) observaram uma professora de escola regular com aluno TEA, sendo que essa era a primeira experiência da professora com alunos especiais e relatou que não concluiu a graduação em pedagogia, tendo apenas o magistério como formação. Oliveira (2015), ressalta que os profissionais pesquisados relataram também possuir frustração ou medo em lidar com alguns comportamentos do TEA, passando uma ideia de impotência e despreparo, tema abordado na IC 1 da questão 5, onde concluiu-se haver aí um elemento emocional.

Outro ponto relevante presente no discurso é a questão do trabalho colaborativo entre os vários profissionais envolvidos na inclusão. O DSC fala de um trabalho colaborativo amplo envolvendo profissionais de diversas áreas, inclusive da área médica, mas principalmente envolvendo os atores da educação, PAEEs, professor regente, equipe pedagógica e gestores. Esse atendimento até ocorre, porém é fornecido por estabelecimentos particulares ou assistenciais, ficando a cargo da família providenciá-lo. Será tratado apenas do trabalho colaborativo entre o PAEE e o professor regente.

O trabalho colaborativo faz parte da inclusão do aluno com TEA desde o diagnóstico pela equipe multidisciplinar (GONÇALVES; PEDRUZZI, 2013) e por toda a vida escolar, sendo esses profissionais, fonte de informações importantes sobre ele, visando intervenções mais eficientes em educação e comportamentais (GUIMARÃES et. al., 2010).

A lei Berenice Piana declara a necessidade de um acompanhante pedagógico para o aluno com TEA inserido na sala comum, caso seja comprovada a necessidade. Assim, estabeleceu-se o trabalho de bidocência, onde o professor acompanhante e o professor regente devem interagir para proporcionar ao aluno TEA uma formação acadêmica e melhor interação social (BRASIL, 2012).

Nunes, Azevedo e Schmidt (2013), destacam que o trabalho colaborativo de bidocência tem demonstrado bons resultados e que isso é um aspecto importante da inclusão, pois se está cumprindo o prescrito em lei, fato que tem relação direta com a atuação do PAEE, no DSC da IC2 da questão 5 eles relatam essa necessidade.

Schmidt *et al.* (2016) ao analisarem a percepção docente e práticas pedagógicas, verificaram que 16,2% dos professores relataram a necessidade de uma maior interação entre os professores, isso demonstrado em expressões como: *“queria fazer as coisas acontecer e se sentia sozinha”* ou *“a gente tem que ter essa troca, o segundo professor é muito importante, é preciso haver essa troca, não vai haver progresso se não houver essa troca”*. Aqui os professores demonstraram isso ao exporem essa necessidade de um trabalho com uma equipe multidisciplinar e também na IC 3 da questão 4, onde demonstraram a importância da troca de informações entre os colegas, para adquirir mais conhecimento sobre o TEA.

Quando se fala em troca de informações e interação, não se pode esquecer o uso da tecnologia, através de recursos da *Internet* e de telefonia. O estudo de Milanesi e Mendes (2016), demonstrou a possibilidade de se usar uma rede social virtual para o trabalho colaborativo entre professores de SRM na área de Deficiência Intelectual. A iniciativa mostrou-se uma forma eficaz de trabalho colaborativo entre os professores para trocas de informações e até mesmo para a formação, aproveitando o dinamismo da rede social virtual.

O trabalho colaborativo também deve contemplar a análise do que precisa ser desenvolvido para melhorar a aprendizagem e definir a aplicação de novos métodos. Isso para o trabalho com TEA é fundamental, devido a dinâmica e diversidade em tudo o que diz respeito ao transtorno. Assim, a pesquisa desenvolvida por (COSTA, 2016), avaliou e demonstrou a possibilidade do trabalho colaborativo para implantação do Plano Educacional Individual para a inclusão, estratégia que visa traçar o perfil educacional do aluno, levando em conta suas particularidades.

Em tempo, para Silva e Silva (2016), apesar da necessidade de aceitação do diagnóstico, equilíbrio emocional para vencer os desafios e responsabilidades, a família tem um papel fundamental para o desenvolvimento da criança, a partir da descoberta do transtorno, passando pelas intervenções médicas, até a vida escolar.

A participação da família na educação do aluno com TEA faz parte do trabalho colaborativo para sua inclusão. No decreto nº 8.368, de 02 de dezembro de 2014, que regulamenta a lei nº 12.764, está exarado no Art. 4º que “é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com TEA à educação, em sistema educacional inclusivo, garantindo a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até à educação superior (BRASIL, 2014).

Portanto, vê-se que a educação da criança com TEA precisa ter a participação efetiva da família, de forma contínua e isso previsto por lei. O que se tem notado é uma escolarização fragmentada de alunos com TEA e isso com grande parcela de culpa da família (TIBIRIÇÁ, 2015). Silva e Silva (2016) relataram que apesar de todos os esforços da escola para se adequar visando a aprendizagem e socialização do aluno e diante dos avanços obtidos, a família não relutou em transferi-lo para a escola especial, mesmo com o pedido da equipe pedagógica e dos pesquisadores.

Ainda, o texto obtido na revisão descrita na Fundamentação Teórica, mostra que a não aceitação do diagnóstico de TEA pelos pais causava fragmentação no processo de inclusão (LUZ; GOMES; LIRA, 2017). É histórica a participação dos pais na “luta” pelos direitos dos autistas, e ainda hoje, nota-se a atuação de grupos de pais, sempre presentes a fim de que se faça cumprir a lei quando se fizer necessário.

De acordo com Nunes e Ortega (2016), a própria lei 12.764/12, conhecida como “lei do autista”, é fruto da mobilização constante dos pais e familiares por todo o país e de diversas formas, solicitando sua aprovação, que finalmente reconheceu o autismo como deficiência.

O autor cita ainda, a importância da atuação de organizações relacionadas ao autismo, como a Associação de Amigos do Autista (AMA), criada em 1983 e que ganhou relevância política com a criação em 1988 da Associação Brasileira de Autismo (ABRA), com representação em diversas áreas do governo federal. Cita ainda a organização dos grupos de pais ativistas, Azul Claro e Azul Celeste no Rio de Janeiro, com atuações importantes na garantia dos direitos dos autistas nas áreas da educação e saúde.

Portanto essa mesma participação política da família que ocorre a nível *macro*, é preciso haver em relação à escola, visando a garantia dos direitos à inclusão do aluno com TEA.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão é mais um dos vários desafios da educação na sociedade, que consiste em fazer valer a igualdade de oportunidades na escola para pessoas com necessidades especiais e que exige um grande nível de comprometimento dos envolvidos, seja na área da educação, saúde e família.

A inclusão de alunos com TEA, devido as características de transtorno na área mental, possui situações peculiares, requerendo um grande trabalho de percepção e interpretação subjetiva do comportamento do aluno, para assim, ser traçada a forma de intervenção.

A metodologia utilizada do DSC, possibilitou compreender as percepções e entender parte da rotina dos PAEEs de alunos com TEA, matriculados no NRE de Foz do Iguaçu/PR, tendo como resultado uma série de depoimentos que expressam de forma coerente e elucidativa como esses profissionais estão enxergando a inclusão, as dificuldades e facilidades encontradas no trabalho e as estratégias usadas na área pedagógica e comportamental.

Mesmo com uma grande quantidade de leis, decretos, normas técnicas, resoluções e pareceres elaborados em relação a inclusão de alunos com TEA, notou-se um descrédito dos professores, pois muitas dessas leis não são cumpridas e existem só no papel.

Apesar do número de diagnósticos do transtorno ter crescido nos últimos vinte anos, a presença desses alunos em sala de aula regular segue no sentido oposto e o baixo número de alunos tem se refletido na realização das pesquisas, não possibilitando a obtenção de resultados abrangentes e significativos sobre esse grupo.

Devido a formação superficial, atitudes básicas como o reconhecimento das características da pessoa com TEA não são contempladas pela maioria dos profissionais, que colocam seu foco nas atitudes estereotipadas dos alunos, o que faz aumentar o preconceito e o cuidado excessivo. Características do TEA, como movimentos repetitivos que podem revelar desejo de comunicação, o interesse restrito e a fixação dos olhos no movimento dos lábios, podem ser usadas pelos professores em prol da intervenção.

As dificuldades encontradas pelos alunos no ambiente escolar, relatadas pelos PAEEs nos DSCs e que são fatores limitantes da inclusão, revelam a necessidade de desenvolvimento de estratégias nas áreas comportamentais e didáticas, exigindo uma melhor formação, melhores condições de trabalho e trabalho colaborativo que privilegie a experiência compartilhada. A facilidade relatada, relacionada ao interesse restrito do aluno, precisa ser

incentivada, respeitando as variações de acordo com o nível de apresentação de cada transtorno.

As estratégias de ensino apresentadas nos DSCs e na literatura, são um reflexo da concepção de autismo que os professores possuem; assim como privilegiam a visão estereotipada para identificar o autismo, as estratégias usadas são voltadas para esse aspecto do TEA.

Os discursos revelaram estratégias usadas pelos PAEEs, para a inclusão de alunos com TEA, em duas áreas, referentes à aprendizagem e ao comportamento.

Uma delas, a avaliação diferenciada, parece ser uma atividade interessante no sentido de mobilização dos professores e equipe pedagógica, no tocante à sua elaboração. Porém, vê-se que apenas a aplicação dessa “prova” como forma de avaliar a inclusão intelectual do aluno TEA é muito pouco. Essa seria uma atividade fim; e o que vêm antes dela?

Uma formação de qualidade pode aumentar a expectativa de aprendizagem do aluno TEA por parte do PAEE, fazendo com que possa dispensar mais atenção, tratando-o de forma menos funcional, em um relacionamento com mais afetividade.

Segundo Glat, Pletsh (2012), dizer que a formação do professor da Educação Especial é precária já virou um “clichê”, devido o imenso número de pesquisas abordando a questão e talvez até esta se inclua. Porém, é preciso produzir pesquisas que venham minimizar esse problema. Não podemos nos contentar em produzir pesquisas apenas para constatar o que já se sabe. As autoras sugerem um projeto utilizando a metodologia da Pesquisa Ação, para a formação de professores da educação geral e especial, com uma abordagem que privilegie a ação prática cotidiana dos profissionais.

Sendo o TEA um transtorno muito diversificado em sua apresentação, de acordo com os níveis leve, médio e severo, as ações referentes às formas de intervenção no comportamento são igualmente diversificadas, necessitando que sejam previstas o maior número possível de situações na formação, seja na graduação ou de forma continuada, visando evitar temores e surpresas.

O uso da *Internet* como principal forma para aquisição do conhecimento sobre o TEA, demonstra uma tendência facilitada pelo uso das tecnologias: o autodidatismo, pois, de um lado há o professor em sala de aula com um aluno TEA a ser inserido, algo que na maioria das vezes é novidade para ele e de outro, a capacitação oficial oferecida de forma muito esporádica e generalista, levando-o a adquirir conhecimento por conta própria.

A observação da nomenclatura e aspectos relacionados ao diagnóstico do TEA também são fatores a ser considerado na formação, pois estes estão constantemente mudando a fim de adequar a interpretação do transtorno aos avanços médicos e científicos.

Uma maior presença da família também é fundamental para a inclusão do aluno com TEA. A inclusão desses alunos precisa da força de transformação que a união família/escola pode promover, haja visto, toda a mobilização histórica realizada pelos familiares em relação ao TEA. Neste sentido, o PAEE pode ser uma peça chave na orientação da família com relação a importância do acompanhamento da vida escolar do aluno, reconhecimento dos seus direitos e busca por atendimentos complementares. A presença da família na vida escolar do aluno TEA é mais uma faceta do trabalho colaborativo, antes enfatizado apenas no ambiente escolar.

Nota-se que as dificuldades demonstradas pelos professores para a inclusão de alunos com TEA são comumente: formação inadequada, não cumprimento das leis, falta de estrutura, falta de apoio maciço à inclusão, ausência da família. A facilidade para trabalhar está sempre condicionada a minimização desses fatores para que ocorra.

A combinação de outros métodos, como requer a pesquisa qualitativa (Minayo, 2017), permitiu a obtenção de dados complementares, além dos discursos. A Pesquisa Bibliográfica, permitiu perceber o conflito terminológico, onde se usa a mesma nomenclatura para diferentes tipos de abordagem na Educação Especial e, ainda, em diversos casos quando se fala em AEE nas pesquisas, comumente trata-se apenas do professor de Sala de Recursos Multifuncionais, não sendo abordadas as demais categorias do AEE, que inclui o PAEE, como visto em FERREIRA; LIMA; GARCIA, (2015); BARBOSA, FUMES, (2016, 2017); MARQUES; GIROTO, (2016), sendo necessários novos estudos para avaliar o impacto dessas constatações nas pesquisas. A Análise Documental, ainda que breve, permitiu verificar a inconsistência da formação oferecida sobre o TEA pela SEED.

Também, com novas pesquisas, espera-se conhecer melhor, o comportamento dos alunos com TEA e suas particularidades, afim de transferir esse conhecimento produzido para a formação de professores, visando um trabalho mais efetivo de inclusão, pois, como mostra o exemplo de Rios (2016), o PAEE para o autista, é como se fosse a bengala para o cego ou a cadeira de rodas para quem não pode andar, é como uma “prótese social” onde o nível do apoio do professor depende da análise correta da severidade do transtorno.

## 9. REFERÊNCIAS

AGUIAR, R. P.; PEREIRA, F. S.; BAUMAN, C. D. **Importância da prática de atividade física para as pessoas com autismo**. Journal Health Biol Science. v.5, n 2, p.178-183, mar., 2017. Contido em: <<http://periodicos.unichristus.edu.br/index.php/jhbs/article/view/1147>>. Acesso em: 20/10/2017.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION: **DSM-1 - Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**, 1952.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION: **DSM-5 - Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**, 2013.

ANSERMET, F.; GIACOBINO, A. **Autismo – A cada um o seu genoma**. Rio de Janeiro: KBR Digital, 2013.

BARBOSA, M. O.; FUMES, N. L. F. **Atividade docente e reflexões no atendimento educacional especializado para estudantes com transtorno do espectro autista**. Revista Educação e Cultura Contemporânea.v. 14, n. 35, ago., 2017. Contido em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/3232>>. Acesso em: 25/11/2017.

\_\_\_\_\_. **Atividade docente em cena: o foco no atendimento educacional especializado (AEE) para educandos com transtorno do espectro autista (TEA)**. Interfaces da Educ. v.7, n.19, p.88-108, 2016. Contido em: <<http://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/issue/view/96/showToc>>. Acesso em: 25/11/2017.

\_\_\_\_\_. **Pontos e contrapontos no universo do Atendimento Educacional Especializado para educandos com Transtorno do Espectro Autista**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. Dossiê: X Encontro Ibero-Americano de Educação. v. 11, n. esp. 1, 2016. Contido em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8567/5748>>. Acesso em: 20/11/2017.

BARROS, I. B. R; FONTE, R. F. L. **Estereotípias motoras e linguagem: aspectos multimodais da negação no autismo**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Belo Horizonte. v. 16, n. 4, p. 745-763, 2016. [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S198463982016000400745&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S198463982016000400745&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 08/10/2017.

BAUER, A.; CASSETTARI N.; OLIVEIRA, R. P. **Políticas docentes e qualidade da educação: uma revisão da literatura e indicações de política**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.25, n. 97, p. 943-970, out/dez. 2017

BECKER, M. M.; WAGNER, M. B.; BOSA, C. A.; SCHMIDT, C.; LONGO, D.; PAPALEO, C.; RIESGO, R. S. **Translation and validation of Autism Diagnostic Interview-Revised (ADI-R) for autism diagnosis in Brazil**. Arq. Neuro Psiquiatr. v. 70, n. 3, p. 185-90, 2012. Contido em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0004-282X2012000300006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-282X2012000300006)>. Acesso em: 11/09/2017.

BENTO, F.; NAKAMURA, S. R. **O direito à educação da pessoa com transtorno do espectro do autismo (TEA)**. Revista Âmbito Jurídico (eletrônica), Rio Grande, XIX, n. 146, 2016. Disponível em: <[http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=16936](http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=16936)>. Acesso em: 23/08/2016.

BERGER, D. S. **Kids, music'n autism: bringing out the music in your child**. London: Jessica Kingsley Publishers, 2017.

BOETTGER, A. R. S.; LOURENÇO, A. C.; CAPELLINI, V. L. M. F. **O professor de Educação Especial e o processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo**. Revista Educação Especial. Santa Maria. v. 26, n. 46. p. 385-400, 2013. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 17/09/2017.

BONOTTO; R. C. S. **Uso da comunicação alternativa no autismo: um estudo sobre a mediação com baixa e alta tecnologia**. (Tese de Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação. Porto Alegre, 2016. Contido em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/152752>>. Acesso em: 08/09/2017.

BRASIL. (2009) **Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007**. Contido em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20072010/2009/Decreto/D6949.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2009/Decreto/D6949.html)>. Acesso em: 25/10/2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)**. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

\_\_\_\_\_. Lei 12.796/2013. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Brasília, 2013. Contido em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em: 25/06/2017.

\_\_\_\_\_. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. 4. ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011. Contido em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 01/11/2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Estratégia Nacional para Promoção do Aleitamento Materno e Alimentação Complementar Saudável no Sistema Único de Saúde: manual de implementação**. Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

\_\_\_\_\_. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Ministério da Educação/SECADI. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09

de outubro de 2007. Brasília, DF. Contido em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 29/10/2016.

\_\_\_\_\_. Nota Técnica 13/2008 – MEC/SEESP/DPEE. **Trata da Educação Especial e sua operacionalização nos sistemas de ensino**. Contido em: <<https://inclusaoja.com.br>> Acesso em: 05/06/2017.

\_\_\_\_\_. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do sistema único de saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente (recurso eletrônico): Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata**. 13 ed. Brasília: Edições Câmara, 2015. Contido em: <<http://www.camara.leg.br/editora>>. Acesso em: 24/01/2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição da república federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 19/08/2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde/Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Especializada e Temática**. Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

\_\_\_\_\_. Censo Escolar 2007- Educacenso: Caderno de Instruções. Brasília: MEC/INEP, 2007.

\_\_\_\_\_. 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**. Brasília, 2012. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1033668/lei-12764-12>>. Acesso em: 27/05/2017.

\_\_\_\_\_. Decreto 7.611/11. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**, 2011. Contido em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 24/09/2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência)**. Brasília, 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 05/04/2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)> Acesso em: 05/09/2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial: Livro 1/MEC/SEESP – Brasília: a Secretaria, 1994**. Contido em: <[https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604\\_aula04\\_AVA\\_Politica\\_1994.pdf](https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604_aula04_AVA_Politica_1994.pdf)>.

Acesso em: 22/10/2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394/1.996 das Diretrizes e bases da educação.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 19/03/2017.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativas da população residente em municípios e para as unidades da federação brasileiros com data de referência em 1 de julho de 2016.** Rio de Janeiro, 2016. Contido em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=297868>>. Acesso em: 19/03/2017.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.146/2015 Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 05/04/2018.

BRIDGES, H. **Reframe Your Thinking Around Autism: How the Polyvagal Theory and Brain Plasticity Help Us Make Sense of Autism.** Great Britain: Jessica Kingley Publisher, 2015.

BUENO, J. M. **Psicomotricidade (livro eletrônico): teoria e prática da escola à aquática.** 1ed. São Paulo: Cortez, 2014.

CABRAL, C. S.; MARIN, A. H. **Inclusão escolar de crianças com Transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura.** Rev. Bras. Estud. pedagog. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 570-582, set./dez, 2016. Contido em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982017000100113&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982017000100113&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 13/09/2017.

CAMPOS, R. R. **Professores principiantes da educação infantil.** Curitiba: Apris, 2016.

CANDEMIL, L. S.; SILVA, J. V. Jardim en-cantado: material didático para ampliação do repertório musical de alunos com transtorno do espectro autista. In: : BIEGING, P; BUSSARELLO, R. I.; ULBRICHT, V. R. (orgs.) **Educação no plural: da sala de aula às tecnologias digitais.** São Paulo: Pimenta Cultural, p. 186-200, 2016.

CAMARGO, E. P. **Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces.** Revista Ciência e Educação. v. 23, n. 1, p. 1-6, mar, 2017. Contido em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132017000100001](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132017000100001)>. Acesso em: 15/06/2017.

CAPELLINI, V. L. M. F; SHIBUKAWA, P. H. S.; RINALDO, S. C. O. **Práticas pedagógicas colaborativas na alfabetização do aluno com transtorno do espectro autista.** Colloquium Humanarum. v. 13, n. 2, p.87-94, abr/jun, 2016. Contido em: <<http://revistas.unoeste.br/revistas/ojs/index.php/ch/article/download/1309/1651>>. Acesso em: 19/09/2017.

CARNEIRO, R. U. C. Formação de professores: da educação especial à inclusiva: alguns apontamentos. In: ZANIOLO, L. O; DALL'ACQUA, M. J. C. (Orgs.) **Inclusão escolar: pesquisando políticas, formação de professores e práticas pedagógicas.** Jundiaí: Paco Editorial, p. 07-24, 2012.

CASCAIS M. G. A.; TERÁN, A. F. **Educação formal, informal e não formal na educação em ciências.** Revista Ciência em Tela. UFRJ, vol. 7, n. 2, 2014.

CAVALCANTI, A. E; ROCHA, P. S. **Autismo: construções e desconstruções**. São Paulo. Casa do Psicólogo. 3 ed., 2007.

**CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION – CDC**. 2014. Contido em: <<https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>> Acesso em: 15/06/2017.

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. (Org.). **Transtornos globais do desenvolvimento e inclusão: aspectos históricos, clínicos e educacionais**. Maringá: Eduem, 2014. p. 143-158.

CHAIM, M. P. M.; MARTINS, V. E. S. **Criança Diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista: interface entre floortime e Gestalt-terapia**. Goiânia: Kelps, 2015.

COHEN, R. J.; SWERDILK, M. E.; STURMAN, E. D. **Testagem e Avaliação Psicológica: introdução a testes e medidas**. Porto Alegre: AMGH Editora LTDA, 2014.

CORRÊA, B. R. P. G.; BEHRENS, M. A. Ser professor: teoria e prática numa nova visão paradigmática. In: FERREIRA, J. L. (Org.). **Formação de Professores: teoria e prática pedagógica**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014. p. 50-72

COSTA, D. S. **Plano educacional individualizado: implicações no trabalho colaborativo para inclusão de alunos com autismo**. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação. Santa Maria, 2016. Contido em: <<http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7287>>. Acesso em: 03/11/2017.

CRUZ, T. S. U. R. **Autismo e Inclusão: experiências no ensino regular**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

DIHEL, K. **Olhando nos olhos: Autismo: Me ame como sou**. Porto Alegre: Simplísimos Livros LDTA, 2017.

DIAS, P.; SOUSA, J.; GONÇALVES, M.; FLORES, P.; PÉREZ, J. D. **Atitudes dos pares sobre a inclusão: Contributos da adaptação de um instrumento**. Revista da Associação Portuguesa de Psicologia. v. 30, n. 2, p. 95-106, 2016. Contido em: <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0874-20492016000200008](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0874-20492016000200008)>. Acesso em: 07/05/2017.

DIAS, P. C. **A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas na Educação (online). v. 25, n. 94, p. 7-25, 2017. Contido em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440362017000100007&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440362017000100007&script=sci_abstract&lng=pt)>. Acesso em: 12/04/2017.

FABRIS, E. T. H; LOPES, M. C. **Inclusão e educação**. São Paulo: Autêntica, 2016.

FERNANDES, A. A. S. **Autismo - Ensinar Aprendendo e Aprender Ensinando**. São Paulo: Clube dos Autores, 2016.

FERREIRA, C. V. M. F. **Avaliação de alunos autistas: um estudo sobre a relação escola família em um instituição pública de ensino no município de Belém – Pará.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Contido em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8562>>. Acesso em: 03/11/2017.

FERREIRA, J.L. A complexa relação entre teoria e prática pedagógica na formação de professores. In: FERREIRA, J. L. (Org.). **Formação de Professores: teoria e prática pedagógica.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2014. p. 50-72

FERREIRA, S. M.; LIMA, E. B.; GARCIA, F. A. **O Serviço de Atendimento Educacional Especializado/AEE e Práticas Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, v.1, n. 1, p. 46 - 61, 2015. Contido em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/69854>>. Acesso em: 27/11/2017.

FILHO, C. A. B.; GIMARÃES, M. R. Elementos para a compreensão da construção da linguagem em sujeitos com transtorno do espectro autista: neurologia, psicologia e psicopedagogia. In: ROTTA, N. T.; FILHO, C. A. B.; BRIDI, F. R. S. (orgs.). **Neurologia e aprendizagem: abordagem multidisciplinar.** Porto Alegre: Artmed, 2016.

FIROUZABADI, S. G. **Analysis of Copy Number Variations in Patients with Autism Using Cytogenetic and MLPA Techniques: Report of 16p13.1p13.3 and 10q26.3 Duplications.** Mol Cell Med Autumn. v. 5 n. 4, p. 236-245, dec., 2016. <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5353985/>>. Acesso em: 21/10/2017.

FRANCES, A. **Voltando ao normal: como o excesso de diagnósticos e a medicalização da vida estão acabando com a nossa sanidade e o que pode ser feito para retomarmos o controle.** Rio de Janeiro: Versal Editores, 2017.

FRANÇA, M. G. **As Complexas Tramas da Inclusão Escolar: o trabalho do professor de educação especial.** Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

GADIA, C. Aprendizagem e autismo. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO R. S. (orgs.). In: **Transtornos de aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar.** 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

GLEZERMAN, T. B. **Autism and the Brain: Neurophenomenological Interpretation.** New York: Springer, 2013.

GOBBO, A.; BONFIGLIO, S. U.; SCHWARTZ, L. O impacto da inclusão de síndromes graves na escola regular. In: BIEGING, P; BUSSARELLO, R. I.; ULBRICHT, V. R. (orgs.) **Educação no plural: da sala de aula às tecnologias digitais.** São Paulo: Pimenta Cultural, p. 218-241, 2016.

GOMES, C. G. S.; SILVEIRA, A. D. **Ensino de habilidades básicas para pessoas com autismo: manual para intervenção intensiva.** Curitiba: Appris, 2016.

GOMES, R. C.; NUNES, D. R. P. **Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção.** Educação e Pesquisa. v. 40, n.1, p.143-161, 2014. Contido em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022014000100010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022014000100010&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 12/11/2017.

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. **Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte.** Revista Brasileira de Educação Especial. v. 16. n. 3, p. 375-396, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v16n3/v16n3a05.pdf>>. Acesso em: 27/09/2016.

GONÇALVES, T. M.; PEDRUZZI, C. M. **Levantamento de protocolos e métodos diagnósticos do transtorno autista aplicáveis na clínica fonoaudiológica: uma revisão de literature.** Rev. CEFAC. n. 15, v. 4, p. 1011-1018, jul-ago, 2013. Contido em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-18462013000400031&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-18462013000400031&script=sci_abstract&tlng=es)>. Acesso em: 21/10/2017.

GUARESCHI, T.; ALVES, M. D.; NAUJORKS, M. I. **Autismo e políticas públicas de inclusão no Brasil.** Journal of Research in Special Educational Needs. v. 16. n. s1. p. 246–250, 2016. Contido em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12286/ful>>. Acesso em: 27/09/2017.

GUIMARÃES, A. L. F.; ALEXANDRE, A. L. A.; TAVEIRA, C. C.; LIMA, C. B; MENDONÇA, K. A. B.; NETTO, M. M. F. C.; D'ACRI, R. S. **Orientações para promover a aprendizagem do aluno com Transtornos Globais Do Desenvolvimento (TGD) na sala de aula e na escola.** PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria de Ensino: Coordenadoria de Educação, 2010.

HAAS, C.; PANTALEÃO, E.; ORLANDO, R. M.; ROBERTO, C. B. **Rodas de pesquisa e formação em educação especial: as trajetórias de estudantes com deficiência.** Revista Brasileira Estudos Pedagógicos (on-line). Brasília, v. 97, n. 247, p. 570-582, set./dez, 2016. Contido em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217666812016000300570&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217666812016000300570&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 12/11/2017.

HIDALGO, N. J.; McINTYRE, L. L.; McWHIRTER, E. H. **Sociodemographic differences in parental satisfaction with an autism spectrum disorder diagnosis.** Journal of Intellectual & Developmental Disability (online). p. 147-155. Contido em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4511376/>>. Acesso em: 16/03/2017.

HOY, W. K.; MISKEL, C. G. **Administração educacional: Teoria, pesquisa e prática.** Porto Alegre: AMGH Editora, 2015.

JESUS, A. P. Q. B. **Os Entraves da Inclusão dos Alunos Surdos no Ensino Regular.** Revista Acadêmica Online. ISSN 2359-5787, 2017. Contido em: <<http://www.revistaacademicaonline.com/products/os-entraves-da-inclusao-dos-alunos-surdos-no-ensino-regular1/>>. Acesso em: 17/03/2017.

JURE, R.; POGONZA, R.; RAPIN, I. **Autism Spectrum Disorders (ASD) in Blind Children: Very High Prevalence, Potentially Better Outlook.** Journal of Autism Developmental

Disorders v. 46, n. 749, sep., 2016. Contido em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26408327>>. Acesso em: 02/11/2017.

KEEN, D.; WEBSTER, A.; RIDLEY, G. **How well are children with autismo pectrum disorder doing academically at school? An overview of the literature.** Sage Journal (on line). v. 20, 3, p. 276-294, 2015. Contido em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25948598>>. Acesso em: 25/10/2017.

KLIN, A.; JONES, W.; SCHULTZ, R.; VOLKMAR, F.; COHEN, D. **Visual fixation patterns during viewing of naturalistic social situations as predictors of social competence in individuals with autism.** Arch Gen Psychiatry. v. 59, n. 9, p. 809-16, sep., 2002. Contido em:<[https://www.researchgate.net/publication/11174296\\_Visual\\_Fixation\\_Patterns\\_During\\_Viewing\\_of\\_Naturalistic\\_Social\\_Situations\\_As\\_Predictors\\_of\\_Social\\_Compentence\\_in\\_Individuals\\_With\\_Autism](https://www.researchgate.net/publication/11174296_Visual_Fixation_Patterns_During_Viewing_of_Naturalistic_Social_Situations_As_Predictors_of_Social_Compentence_in_Individuals_With_Autism)>. Acesso em: 05/12/2017.

KLOPPER, F. K. **High-functioning autismo spectrum disorder: phenotypic subgroups, diagnostic instruments, and predictors of behavioural and emotional functioning.** (Tese de Doutorado) - Faculty of Biomedical and Psychological Sciences. School of Psychological Sciences, Monash University. Australia, 2015. Contido em: <[https://figshare.com/articles/Highfunctioning\\_autism\\_spectrum\\_disorder\\_phenotypic\\_subgroups\\_diagnostic\\_instruments\\_and\\_predictors\\_of\\_behavioural\\_and\\_emotional\\_functioning/4713631](https://figshare.com/articles/Highfunctioning_autism_spectrum_disorder_phenotypic_subgroups_diagnostic_instruments_and_predictors_of_behavioural_and_emotional_functioning/4713631)>. Acesso em: 03/12/2017.

LEAR, K. **Help us learn: a self-paced training program for ABA part I - Training Manual.** Toronto, Canada. 2a edição, 2004.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. **Discurso do Sujeito Coletivo: representações sociais e intervenções comunicativas.** Revista Texto e Contexto Enfermagem, v. 23, n.2, p. 502-507, 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/tce/v23n2/pt\\_0104-0707-tce-23-02-00502.pdf](http://www.scielo.br/pdf/tce/v23n2/pt_0104-0707-tce-23-02-00502.pdf)>. Acesso em: 07/12/2016.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. **O sujeito coletivo que fala.** Interface: Comunicação, Saúde, Educação. v. 10, n. 20, p. 517-524, jul./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa de Representação Social: um enfoque qualiquantitativo.** Brasília (DF): Liberlivro, 2012.

LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. O. A educação especial em tempos de educação inclusiva: dos aportes normativos aos aspectos operacionais. In: DAVID, C. M.; SILVA, H. M. G.; RIBEIRO, R.; LEMES, S. S. (Orgs.) **Desafios contemporâneos da educação.** São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 85-105, 2015.

LIMA, S. M.; LAPLANE, A. L. F. **Escolarização de Alunos com Autismo.** Revista Brasileira de Educação Especial. v. 22, n. 2, p. 269-284, jun, 2016. Contido em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141365382016000200269&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141365382016000200269&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 15/05/2017.

LIMBERGER, L. S.; PELLANDA, N. M. C. **O ipad e os aplicativos de jogos como instrumentos complexos de cognição/subjetivação em autistas.** Revista Jovens Pesquisadores. Santa Cruz do Sul. v. 4, n. 1, p. 149-158, 2014. Contido em:

<<https://online.unisc.br/seer/index.php/jovenspesquisadores/article/view/4492>>. Acesso em: 25/10/2017.

LIU, Y.; LI, J.; ZHENG, Q.; ZAROFF, C. M.; HALL, B. J.; LI, X.; HAO, Y. **Knowledge, attitudes, and perceptions of autism spectrum disorder in a stratified sampling of preschool teachers in China.** BMC Psychiatry. v. 16, p. 142, mai, 2016. Contido em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4865992/>>. Acesso em: 28/11/2017.

LOBO, N. M.; NOGUEIRA, C. P. V. A atuação dos acompanhantes terapêuticos que trabalham com intervenção em análise aplicada do comportamento. In: SILVA, F. C. T. *et al.* (orgs.). **Percursos da psicologia no Cariri: construindo saberes e fazeres.** Fortaleza: Nova Civilização, 2017.

LOMBARDI, A. B.; OLIVEIRA, A. E. F.; SOUZA, B. E.; LIMA, B. L. G.; BARBOSA, C. T.; SILVA, D. R.; MONTORO, M. A.; FILHO, R. Z. D. **As inconsistências na legislação sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE): uma observação que demanda atenção interdisciplinar e intersetorial da educação e da saúde.** Polêmica – Revista Eletrônica da UERJ. v. 16, n. 4, p. 1-13, out./nov., 2016. DOI: 10.12957/polemica.2016.26430. Contido em: <[www.polemica.uerj.br/](http://www.polemica.uerj.br/)>. Acesso em: 28/05/2017.

LOSAPIO, M. F.; PONDE, M. P. **Tradução para o português da escala M-CHAT para rastreamento precoce de autismo.** Revista Psiquiátrica do Rio Grande do Sul (on line). n. 3, v. 30, p. 221-229, 2008. Contido em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-81082008000400011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-81082008000400011)>. Acesso em: 08/06/2017.

LOURENÇO, D.; LEITE, T. **Práticas de Inclusão de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo.** Da investigação às Práticas. Lisboa. v. 5, n. 2, mai., 2015. Contido em: <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2182-13722015000200005](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2182-13722015000200005)>. Acesso em: 25/10/2017.

LOVAAS, O. I. **Behavioral Treatment and Normal Educational Functioning in Young Autistic Children.** Journal of Consulting and Clinical Psychology. v. 55, n. 1, p. 3-9, 1987. Contido em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.484.475&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 10/07/2017.

LUZ, M. H. S.; GOMES, C. A.; LIRA, A. **Narrativas sobre a inclusão de uma criança autista: desafios à prática docente.** Educación Vol. XXVI, nº 50, pp. 123-142, mar. 2017. Contido em: <<http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v26n50/a07v26n50.pdf>>. Acesso em: 05/06/2017.

MALTERUD, K. **Qualitative research: standarts, challenges and guidelines.** The Lancet, v.358. p.483-488, 2001.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 6.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARQUES, J. B.; GIROTO, C. R. M. **Educação inclusiva: um estudo de caso sobre o trabalho docente na educação infantil.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v.11, n. esp. 2, p.895-910, 2016. Contido em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8932>>. Acesso em: 27/04/2017.

MARTELETO, M. R. F.; SCHOEN, T. H.; PERISSINOTO, J. Escalas de avaliação de transtornos invasivos do desenvolvimento. In: GORESTEIN, C; WANG, Y.; HUNGERBÜHLER (orgs.). **Instrumentos de avaliação em saúde mental**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

MARTELETO, M. R. F.; PEDROMÔNICO, M. R. M. **Validade do Inventário de Comportamentos Autísticos (ICA): estudo preliminar**. Revista Brasileira de Psiquiatria. v.27, n.4, São Paulo, dec., 2005. Contido em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-44462005000400008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462005000400008)>. Acesso em: 28/05/2017.

MÁRQUEZ-CARAVEO, M. E.; ALBORES-GALLO, L. **Autistic spectrum disorders: Diagnostic and therapeutic challenges in Mexico**. Revista Salud Mental. v. 34, n. 5, p. 435-441, sep.-oct.,2011. Contido em: <[www.redalyc.org/pdf/582/58221288007.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/582/58221288007.pdf)>. Acesso em: 02/06/2017.

MARCHEZAN, J.; RIESGO, R. S. Comorbidades dos transtornos do espectro autista. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. (Orgs.) **Transtornos de aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, p. 378-391, 2016.

MARQUES, L. V. S. **O meu mundo é o teu mundo: estratégias de inclusão de alunos com autismo em escolas regulares**. (Dissertação de mestrado). Universidade Lusófona De Humanidades E Tecnologias. Lisboa, 2016. Contido em: <<http://recil.ulusofona.pt/handle/10437/7615>>. Acesso em: 27/10/2017.

MAZZONE, L.; VITIELLO, B. **Psychiatric Symptoms and comorbidities in autism spectrum disorder**. Switzerland: Springer, 2016.

McGUIRE, A. **Won on autismo: on the cultural logic normative violence**. University of Michigan Press, 2016.

MELO, S. C. **Inclusão em Educação: um estudo sobre as percepções de professores da rede Estadual de Ensino Fundamental do Rio de Janeiro, sobre práticas pedagógicas de inclusão**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010. Contido em: <[http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses/sandra\\_cordeiro\\_de\\_melo.pdf](http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses/sandra_cordeiro_de_melo.pdf)>. Acesso em: 25/11/2017.

MILANESI, J. B.; MENDES, E. G. **Criação de rede social virtual para professores**. Journal of Research in Special Educational Needs. v. 16. n. s1. p. 323–327, 2016. <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12154/abstract>>. Acesso em: 21/11/2017.

MINAYO, M. C. S. **Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias**. Revista Pesquisa Qualitativa. São Paulo (SP), v. 5, n. 7, p. 01-12, abr., 2017. Contido em: <<http://rpq.revista.sepq.org.br/index.php/rpq/article/view/82>>. Acesso em: 25/11/2017.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11 Ed. São Paulo, 2008.

MORAIS, V. S.; CHAVES, A. P. L. **Percepção dos gestores municipais de saúde relacionada à saúde ambiental: consórcio intermunicipal de saúde Cerrado Tocantins Araguaia.** Revista Saude Soc. v. 25, n. 2, São Paulo, abr./jun, 2016. Contido em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12902016000200349&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12902016000200349&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 13/09/2017.

MORI, N. N. R.; COSTA, M. P. R. **Educação e inclusão: um panorama histórico.** Revista Teoria e Prática da Educação, v. 16, n. 3, p. 65-81, Set./Dez, 2013.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

NASCIMENTO, P. S.; ZANON, R. B.; BOSA, C. A.; NOBRE, J. P.S.; FREITAS JÚNIOR Á. D.; SILVA, S. S. C. **Comportamentos de crianças do espectro do autismo com seus pares no contexto de educação musical.** Rev. Bras. Ed. Esp. Marília, v. 21, n. 1, p. 93-110, jan.-mar., 2015. Contido em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-6538201500100093&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-6538201500100093&script=sci_abstract)>. Acesso em: 21/10/2017.

NASCIMENTO, F. F.; CRUZ, M. M.; BRAUN, P. **Escolarização de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo a partir da análise da produção científica disponível na SciELO Brasil (2005-2015).** Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas. v. 25, n. 125, p. 1-25, dez., 2016. Contido em: [https://www.researchgate.net/publication/312290967\\_Escolarizacao\\_de\\_pessoas\\_com\\_transtorno\\_do\\_espectro\\_do\\_a\\_utmismo\\_a\\_partir\\_da\\_analise\\_da\\_producao\\_cientifica\\_disponivel\\_na\\_Scielo-Brasil\\_2005-2015](https://www.researchgate.net/publication/312290967_Escolarizacao_de_pessoas_com_transtorno_do_espectro_do_a_utmismo_a_partir_da_analise_da_producao_cientifica_disponivel_na_Scielo-Brasil_2005-2015)>. Acesso em: 15/10/2017.

NASCIMENTO, F. F.; CRUZ, M. M. **O uso de recursos tecnológicos no processo de escolarização de alunos com transtorno do espectro do autismo.** Simpósio Internacional de Educação a Distância. Contido em: <http://www.grupohorizonte.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1551>>. Acesso em: 20/09/2017.

NAKANO, T.; TANAKA, K.; ENDO, Y.; YAMANE, Y.; YAMAMOTO, T.; NAKANO, Y.; OHTA, H.; KATO, N.; KITAZAWA, S. **Atypical gaze patterns in children and adults with autism spectrum disorders dissociated from developmental changes in gaze behaviour.** Proc. Biol. Sci. v. 7, n. 277, p. 2935-2943, oct., 2010. Contido em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2982027/>>. Acesso em: 24/11/2017.

NORONHA, A. P. P.; FERNANDES, D. C. **Estresse laboral: análise da produção científica brasileira na SciELO e BVS-Psi.** Fractal: Revista de Psicologia. V. 20, n.2, p. 491-501, 2008.

NUNES, D. Autismo e inclusão: entre realidade e mito. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Dimensões Pedagógicas nas práticas de inclusão escolar.** 1. ed. Marília: Abpee, v. 2, p. 279-292, 2012.

NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. **Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura.** Revista Educação Especial. Santa Maria. v. 26, n. 47. p. 557-572, 2013. Disponível em: [http://www.ufsm.br/revistaeducacao\\_especial](http://www.ufsm.br/revistaeducacao_especial)>. Acesso em: 26/08/2017.

NUNES, D. R. P.; NUNES SOBRINHO, F. P. **Comunicação alternativa e ampliada para educandos com autismo: considerações metodológicas**. Revista Brasileira de Educação Especial – Marília. v. 16, n.2, p. 297-312, 2010. Contido em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382010000200010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000200010)>. Acesso em: 02/10/2017.

NUNES, F.; ORTEGA, F. **Ativismo político de pais de autistas no Rio de Janeiro: reflexões sobre o “direito ao tratamento”**. Revista Saúde Soc. São Paulo, v.25, n.4, p.964-975, out, 2016. Contido em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12902016000400964&script=sciabstract&tlng=pt>>. Acesso em: 10/11/2017.

OLIVEIRA, V. F. **Representações Sociais de professores acerca dos seus alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no processo de inclusão em Escolas Municipais de Lages, SC**. Dissertação de mestrado, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Brasil, 2015.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CID-10 - Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. 10a rev. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1997.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração universal dos direitos humanos**. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>>. Acesso em: 19/08/2016.

ORRÚ, S. E. **Aprendizes com autismo: a aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2016.

PADILHA, A. M. Prefácio. In: MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S.; MISQUIATTI, A. R. N. (orgs.) **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 7-10, 2013.

PAGNI, P. A. **A emergência do discurso da inclusão escolar na biopolítica: uma problematização em busca de um olhar mais radical**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro. v. 22, n.68, p. 255-272. jan. - mar., 2017. Contido em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782017000100255&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782017000100255&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 24/11/2017.

PALUDO, A. V. **Administração pública: teoria e questões**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

PARANÁ - SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Núcleos regionais de educação**. 2016. Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=47>>. Acesso em: 28/09/2016.

\_\_\_\_\_. Lei 18.419 que Estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná. Contido em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibirCodAto=139152&codItemAto=845717>>. Acesso em: 25/04/2018.

\_\_\_\_\_. **Instrução nº 010/2008 de 22 de agosto de 2008**. Estabelece critérios para a solicitação de Professor de apoio em sala de aula para atuar com alunos com Transtornos globais do desenvolvimento no ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e

adultos. Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=151#2008>. Acesso em 10/04/2018.

\_\_\_\_\_. **Núcleos regionais de educação**. 2016. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=47>. Acesso em: 28/09/2016.

\_\_\_\_\_. **Instrução 05/2004: Estabelece para o funcionamento da Sala de Recursos para o ensino fundamental de 5ª a 8ª séries na área da Deficiência Mental e Distúrbios de Aprendizagem**. 2004. Contido em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao0504.pdf>. Acesso em: 25/10/2017.

\_\_\_\_\_. **Formação em ação**. Paraná, 2017. Contido em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1341>. Acesso em: 20/10/2017.

\_\_\_\_\_. **Semana pedagógica**. Paraná, 2017. Contido em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1798>. Acesso em: 22/10/2017.

\_\_\_\_\_. **Seed em números**. 2016. Contido em: <http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/>. Acesso em: 28/05/2017.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. **Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor**. Cadernos de Pesquisa. v.47, n.165, p.964-981, jul.-set., 2017. Contido em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000300009&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000300009&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 02/06/2017.

PAULA, C. S.; RIBEIRO, S. H.; FOMBONNE, E.; MERCADANTE, M. T. **Prevalence of Pervasive Developmental Disorder in Brazil: A Pilot Study**. Journal of Autism Development and Disorders, v. 41, p. 1738–1742, 2011. Contido em: [https://www.researchgate.net/publication/49851246\\_Brief\\_Report\\_Prevalence\\_of\\_Pervasive\\_Developmental\\_Disorder\\_in\\_Brazil\\_A\\_Pilot\\_Study](https://www.researchgate.net/publication/49851246_Brief_Report_Prevalence_of_Pervasive_Developmental_Disorder_in_Brazil_A_Pilot_Study). Acesso em: 01/06/2017.

PEREIRA, A.; RIESGO, R. S.; WAGNER, M. B. **Childhood autism: translation and validation of the Childhood Autism Rating Scale for use in Brazil**. J Pediat. v. 84, n. 6, p. 487-94, 2008. Contido em: <http://www.jped.com.br/ArtigoDetalhe.aspx?varArtigo=1884&idioma=pt-BR>. Acesso em: 28/05/2017.

PORCIUNCULA, R. A. L. Investigação precoce do transtorno do espectro autista: sinais que alertam para a intervenção. In: ROTTA, N. T.; FILHO, C. A. B.; BRIDI, F. R. S. (orgs.). **Neurologia e aprendizagem: abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU. **Secretaria Municipal de Educação**, 2016.

PROCÓPIO, E. R. **Tecnologias e formação de professores: implicações na Educação a Distância**. Curitiba: Appris, 2017.

PFAENDER, S.; SAUER, A. K.; HAGMEYER, S.; MANGUS K.; LINTA, L.; LIEBAU, S.; BOCKMANN, J.; HUGUET G.; BOURGERON T.; BOECKERS T. M.; GRABRUCKER, A. M. **Zinc deficiency and low enterocyte zinc transporter expression in human patients with**

**autism related mutations in SHANK3.** Scientific Report. v. 7, n. 45190, 2017. Contido em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5366950/>>. Acesso em: 29/05/2017.

POLO, J. A. D. C.; CEBRIÁN, M. J. G. **Autismo: alteraciones perceptivas y diagnóstico precoz.** Revista de Ciências de la Universidade Pablo de Olavide. n. 17, 2015. Contido em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5015898>>. Acesso: 25/03/2017.

RAMPAZO, S. M. **Estereotipias motoras em indivíduos com Transtorno do Espectro Autista: estudo de uma amostra.** (Tese de Mestrado) Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2015. Contido em: <<http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1644>> Acesso em: 04/11/2017.

REDIG, A. G.; GLAT, R. **Programa educacional especializado para capacitação e inclusão no trabalho de pessoas com deficiência intelectual.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]. In press. Epub, fev., 2017. Contido em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440362017005002102&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440362017005002102&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 12/04/2017.

RIOS, C. **“Nada sobre nós, sem nós”?** O corpo na construção do autista como sujeito social e político. Revista latino-americana Sexualidad, Salud y Sociedad. n. 25, p.212-230, abr., 2017. Contido em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-64872017000100212&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-64872017000100212&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso: 07/04/2017.

RIOS, C.; ORTEGA, F.; ZORZANELLI R.; NASCIMENTO, L. F. **Da invisibilidade à epidemia: a construção narrativa do autismo na mídia impressa brasileira.** Revista Comunicação Saúde Educação, v.19, n. 53, p. 325-336, ago., 2015. Contido em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832015000200325](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832015000200325)>. Acesso em: 22/11/2017.

RODRIGUES, V.; ALMEIDA, M. A. **Modelagem em Vídeo para o Ensino de Habilidades de Comunicação a Indivíduos com Autismo: Revisão de Estudos.** Revista Brasileira de Educação Especial. v. 23, n. 4, pp. 595-606, 2018.

SAMPAIO, M.; MIURA, R. K. K. **Concepções de professores sobre pessoas com espectro do autismo.** Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial. v.2, n.2, p. 145-160, jul. - dez., 2015. Contido em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/5762>>. Acesso em: 15/11/2017.

SANTAROSA, L. M. C.; CONFORTO, D. **Tecnologias Móveis na Inclusão Escolar e Digital de Estudantes com Transtornos de Espectro Autista.** Rev. Bras. Ed. Esp. Marília, v. 21, n. 4, p. 349-366, out. - dez., 2015. Contido em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382015000400349&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382015000400349&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 16/11/2017.

SANTOS, S. L; *et al.* **Percepção sobre o controle da dengue: uma análise a partir do discurso coletivo.** Revista Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais. Recife, v. 04, n. 02, 2015. Contido em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistamseu/issue/archive>>. Acesso em: 04/08/2017.

SANINI, C.; BOSA, A., C. **Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora.** Estudos de Psicologia. v. 20, n. 3, jul-set, p. 173-183, 2015. Contido em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2015000300173&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2015000300173&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 25/11/2017.

SCHMIDT, C.; NUNES, D. R. P.; PEREIRA, D. M.; OLIVEIRA V. F.; NUERNBERG, A. H.; KUBASKI, C. **Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas**. Revista Psicologia: Teoria e Prática. v. 18, n.1, p. 222-235. São Paulo, SP, jan.-abr, 2016. Contido em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872016000100017](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872016000100017)>. Acesso em: 18/11/2017.

SCHOPLER, E.; REICHLER, R.; RENNER, B. R. **The Childhood Autism Rating Scale (CARS)**. Los Angeles, CA: Western Psychological Services, 2002.

SELAU, B. **Inclusão na sala de aula**. São Luiz/MA: Edufma, 2010.

SERRA, D. **Entre a esperança e o limite: um estudo sobre a inclusão de alunos com autismo em classes regulares**. (Tese de Doutorado) Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008. 124p. Contido em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-56652009000100017](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652009000100017)>. Acesso em: 12/05/2017.

SHARMA, U.; LOREMAN, T.; FORLIN, C. **Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices**. *Journal of Research in Special Educational Needs*. v. 12, n. 1, p. 12-21, Jan. 2012. Contido em: <[http://www.academia.edu/18421635/Measuring\\_teacher\\_efficacy\\_to\\_implement\\_inclusive\\_practices](http://www.academia.edu/18421635/Measuring_teacher_efficacy_to_implement_inclusive_practices)>. Acesso em: 25/04/2018

SILVA, J. P.; SILVA, P. J. **Discente com autismo na sala de aula regular: o que fazer?** *Research, Society and Development*. v. 2, n. 2, p. 122-135, out., 2016. Contido em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6070050>>. Acesso em: 29/11/2017.

SOLOMON, A. **Longe da árvore: pais, filhos e a busca da identidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Artmed: Porto Alegre, 2011.

SUPLINO, M. **Currículo funcional natural: guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental** - Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Maceió: ASSISTA, 2005.

TAMURA, Y. L.; PRYJMA, L. C. A inclusão social dos autistas face à garantia constitucional da igualdade na educação. In: MARIANO, K. L. (Org.) **Fenômenos sociais e direito**. Ponta Grossa: Atena, 2017.

TANET, A. A **Developmental and Sequenced One-to-One Educational Intervention for Autism Spectrum Disorder: A Randomized Single-Blind Controlled Trial**. *Front Pediatric*. v. 26, n. 4, p. 99. sep., 2016. Contido em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5035746/>>. Acesso em: 17/04/2017.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M.; FREITAS, M. N. C. **A Educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente.** Revista Brasileira de Educação Especial. Marília. v. 22, n. 4, p. 527-542, out. - dez., 2016. Contido em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382016000400527&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382016000400527&script=sci_abstract&lng=pt)>. Acesso em: 02/06/2017.

TEIXEIRA, G. **Manual do autismo.** Rio de Janeiro: Best Seller, 2016.

TIBYRIÇÁ, R. F. **Direito a educação das pessoas com transtorno do espectro do autismo.** Journal of Research in Special Educational Needs. v. 16, n. s1, p. 383–388, 2016. Contido em: <[http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=16936&revista\\_caderno=9](http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=16936&revista_caderno=9)>. Acesso em: 28/11/2016.

TOGASHI, C. M.; WALTER, C. C. F. **As contribuições do uso da comunicação alternativa no processo de inclusão escolar de um aluno com transtorno do espectro do autismo.** Rev. Bras. Ed. Esp. Marília, v. 22, n. 3, p. 351-366, jul.- set., 2016. Contido em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382016000300351&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382016000300351&script=sci_abstract&lng=pt)>. Acesso em: 29/10/2017.

TOMAÉL, M. I. Fontes de informação na Internet: critérios de qualidade. Londrina: EDUEL, 2008. In: TOMAÉL, M. I.; ALCARÁ, A. R.; SILVA, T. E. Fontes de informação na Internet.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. O positivismo. A fenomenologia. O marxismo.** São Paulo: Atlas, 1996.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais 1994.** Espanha, 1998.

VANAUKEN, S. **A Severe Mercy.** New York: HarperCollins, 1980. p. 100.

VASQUES, C. K.; MOSCHEN, S.; GURSKI, R. **Entre o texto e a vida: uma leitura sobre as políticas de educação especial.** Educação e Pesquisa. [online], vol. 39, n.1, pp.81-94, 2013.

WATSON, J. C. **Pediatria para todos.** México, Penguin Random House, 2012.

WALTER, C.; ALMEIDA, M. A. **Avaliação de um programa de comunicação alternativa e ampliada para mães de adolescentes com autismo.** Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v.16, n.3, p.429-46, 2010. Contido em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382010000300008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000300008)>. Acesso em: 17/11/2017.

WANG, J.; GONG J.; LI L.; CHEN Y.; LIU L.; GU H.; LUO X.; HOU F.; ZHANG J.; SONG R. Neurexin gene family variants as risk factors for autism spectrum disorder. Autism Research, 2017. Contido em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/aur.1881>. Acesso em: 20/042018.

ZANON, R. B.; BACKES, B.; BOSA, C. A. **Identificação dos Primeiros Sintomas do Autismo pelos Pais.** Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa (on line). vol. 30 n. 1, p. 25-33, jan-mar, 2014. Contido em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722014000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722014000100004)>. Acesso em: 05/05/2017.

## **APÊNDICE 1 – INSTRUMENTO UTILIZADO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE APOIO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.**

**Professor Dados gerais:**

**- Data de Nascimento:**

**- Sexo:**

**- Formação:**

**Graduação (área/ano de conclusão):**

**Pós-graduação (área/ano de conclusão):**

**- Tempo de experiência docente:**

**- Tempo de experiência com educação especial:**

**- Tempo de atuação com educação de autistas:**

**1** O que você compreende por autismo? (Como você caracteriza uma pessoa com autismo?)

**2** Na condição de professor, quais as maiores dificuldades e facilidades apresentadas pelo seu aluno autista no ambiente escolar?

**3** Quais estratégias específicas você utiliza para lidar com este aluno?

**4** Onde ou a quem você recorre quando necessita de informações sobre o autismo e estratégias de ensino?

**5** Você considera seus conhecimentos e habilidades suficientes para lidar com um aluno autista? Gostaria de algum tipo específico de aperfeiçoamento? (Detalhes da formação e cursos)

**6** Enquanto professor, como você avalia a política de inclusão escolar do aluno com autismo? Você considera o processo de inclusão de alunos autistas do seu município bem sucedido? Sugere alguma mudança?

## APÊNDICE 2 – CONTEÚDOS TRABALHADOS NA FORMAÇÃO EM AÇÃO E SEMANA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DO PARANÁ ENTRE OS ANOS DE 2014 E 2017

Ano	Semestre	Período de Realização	Tema
2014	1º	11/06/2014 a 30/06/2014	Não ouve tema em Educação Especial.
2014	2º	Não informado	Parecer nº 07/2014; Área de deficiência visual – anos iniciais; Área de surdez – anos iniciais, anos finais e ensino médio; instituições especializadas – modalidade educação especial.
2015	1º	Não informado	Estatuto da Criança e do Adolescente na escola; Integração entre o professor da Educação Especial e os professores das disciplinas; Os ajustes propostos no Projeto Político Pedagógico pelo Parecer nº 07/2014; tecnologia no contexto escolar – tecnologia assistiva.
2015	2º	Não informado.	Não ouve tema em Educação Especial.
2016	1º e 2º	Não informado.	A educação de surdos e as tecnologias de informação e comunicação – TICs; Escolas do Parecer nº 07/2014 – A educação profissional que tínhamos... A que temos, e a que queremos!; Interação entre o professor da Educação Especial e os professores das disciplinas; O papel do TILS em sala de aula; Reflexões e análise sobre a oferta da Educação Profissional nas Escolas de Educação Básica, na modalidade Educação Especial.
2017	1º e 2º	Não informado.	<p><b>Educação Especial</b></p> <p>Escolas Especializadas - Parecer nº 07/2014 CEE/PR; Afetividade e o Processo de Ensino-aprendizagem; Conhecendo o Emprego Apoiado E.A. - Uma Possibilidade para a Escola Inclusiva; Escolas do Parecer nº 07/2014 - A educação profissional que tínhamos... A que temos, e a que queremos!; Escolas do Parecer nº 07/2014 - Plano de Ação da Escola; Os ajustes propostos no Projeto Político-Pedagógico pelo parecer n.º 07/2014; Reflexões e análise sobre a oferta da Educação Profissional nas Escolas de Educação Básica, na modalidade Educação Especial; Escolas da Surdez e Centros de Atendimento Educacional Especializados – Surdez; A educação de surdos e as tecnologias de informação e comunicação - TIC'S; A utilização de recursos visuais como estratégia no ensino aprendizagem para estudantes surdos (SRM); Elaboração de Sequências Didáticas a partir de Tecnologias Assistivas para o Ensino do Português Escrito.</p> <p><b>Atendimento Educacional Especializado</b></p> <p>A Atuação dos CAEES na Perspectiva da Educação Inclusiva; A Escola Inclusiva; A Ética na Atuação do Tradutor Intérprete de Libras (TILS); Competências Tradutórias - Algumas Atividades Práticas (TILs); Contribuições da Educação Especial para a Ação Docente na Perspectiva Inclusiva; Integração entre o professor da Educação Especial e os professores das disciplinas; O papel do TILS em sala de aula.</p>

Fonte: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1341>.  
Acesso em: 20/10/2017

Ano	Semestre	Período de Realização	Tema
2014	1º	03/02/2014 a 07/02/2014	Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e demais transtornos.
2014	2º	28/07/2014 a 29/07/2014	Anexo 7 - Organização do trabalho pedagógico especializado na rede pública estadual de ensino; Área da Deficiência Intelectual, Múltiplas Deficiências e Transtornos Globais do Desenvolvimento; Instituições Especializadas - Deficiência intelectual, visual, surdez, transtornos globais do desenvolvimento, fissurados palatais e má formação craniofacial
2015	1º	05/02/2015 a 06/02/2015	Não houve tema em Educação Especial.
2015	2º	12/09/2015 e 19/09/2015	Não houve tema em Educação Especial.
2016	1º	22/02/2016 a 24/02/2016	Não houve tema em Educação Especial.
2016	2º	28/07/2016 a 29/07/2016	Não houve tema em Educação Especial.
2017	1º	13/02/2017 a 14/02/2017	Não houve tema em Educação Especial.
2017	2º	24/07/2017 a 25/07/2017	Não houve tema na Educação Especial

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1798>.  
Acesso em: 22/10/2017.

## APÊNDICE 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

*Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP*



*Aprovado na  
CONEP em 04/08/2000*

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: Alunos com necessidades educacionais especiais: Levantamento das ações e intervenções realizadas nas salas de recursos multifuncionais e nos centros municipais de educação infantil de Foz do Iguaçu/PR.

Pesquisador responsável e colaboradores:

Adriana Zilly

Amós de Souza Silva

Andressa Schmiedel

Cirleine Costa Couto

Cynthia Borges de Moura

Paulo César Morales Mayer

Contato: (45) 3576-8188

Convidamos você a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de analisar as atividades de diagnóstico e intervenção educacionais desenvolvidas com alunos com Dislexia, Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede pública de Foz do Iguaçu, assim como o de caracterizar o perfil comunicativo de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na interação com seus professores em sala de aula. Esperamos, com este estudo, ampliar o debate em relação à formação do professor especialista, investigar como está sendo feito o diagnóstico, sugerir meios para evitar o diagnóstico tardio, assim como apresentar estratégias de ensino e práticas pedagógicas para alunos diagnosticados com dislexia, TDAH e TEA. Para tanto, serão realizadas entrevistas com professores dos Centros Municipais de Educação Infantil e das salas de recursos, buscando-se identificar as dificuldades e necessidades destes profissionais em relação ao atendimento de crianças com dislexia, TDAH e TEA. Adicionalmente alguns professores da sala de

recursos serão convidados a participar de observações de seu padrão de comunicação com alunos diagnosticados com TEA.

Durante a execução do projeto estima-se que não haja riscos físicos ou psicológicos à você, contudo caso sinta-se ofendida (o) ou constrangida (o) no decorrer da entrevista ou da observação, informe o pesquisador. No caso de ocorrer qualquer desconforto a atividade será interrompida. Caso seja de sua vontade, o motivo do desconforto será discutido e em eventual necessidade de cuidados médicos o SIATE ou SAMU poderão ser acionados.

Ao final de sua participação você poderá solicitar qualquer informação adicional a respeito da pesquisa que considere relevante. Caso seja de sua vontade, poderá ser agendada uma devolutiva ao final da execução do projeto para a apresentação dos resultados analisados.

Sua identidade não será divulgada e seus dados serão tratados de maneira sigilosa, sendo utilizados apenas para fins científicos. Você também não pagará nem receberá para participar do estudo. Além disso, você poderá cancelar sua participação na pesquisa a qualquer momento. No caso de dúvidas ou da necessidade de relatar algum acontecimento, você pode contatar os pesquisadores pelo telefone mencionado acima ou o Comitê de Ética pelo número 3220-3272.

Este documento será assinado em duas vias, sendo uma delas entregue ao sujeito da pesquisa.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto.

---

Nome Completo e assinatura do Participante

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

**Foz do Iguaçu,** \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
OESTE DO PARANÁ/  
UNIOESTE - CENTRO DE



## ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: LEVANTAMENTO DAS AÇÕES E INTERVENÇÕES REALIZADAS NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE FOZ DO IGUAÇU/PR. **Pesquisador:** Adriana Zilly **Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 55136716.3.0000.0107

**Instituição Proponente:**CCB Colegiado de Ciências Biológicas

**Patrocinador Principal:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.665.147

#### Apresentação do Projeto:

Vivemos o desafio da inclusão de alunos com necessidades especiais em nossas escolas. O diagnóstico precoce e atendimento escolar especializado são elementos fundamentais nesse processo. Nesse contexto, tanto os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) quanto as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) são locais estratégicos para a atuação de profissionais capacitados. Como a implantação da política de inclusão escolar está completando 11 anos, é um bom momento para analisar como o trabalho está sendo desenvolvido com

alunos diagnosticados com Dislexia, Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e Transtornos do Espectro Autista (TEA), bem como os pontos que ainda são empecilhos para o diagnóstico e inclusão abrangente de crianças com transtornos de aprendizagem na classe normal. Este projeto será desenvolvido nas SRMs e nos CMEIs da cidade de Foz, no ano letivo de 2016, com todos os professores que aceitarem participar desta pesquisa. O estudo terá uma abordagem qualitativa e utilizará o Método do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) de Lefreve, Lefreve (2000). Com isso pretende-se ampliar o debate em relação à formação do professor especialista, investigar como está sendo feito o diagnóstico e sugerir meios para evitar o diagnóstico tardio, apresentar estratégias de ensino e práticas pedagógicas para alunos diagnosticados com dislexia, TDAH e TEA e caracterizar o perfil comunicativo de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na interação com seus professores em sala de aula.

### **Objetivo da Pesquisa:**

Analisar o trabalho que está sendo desenvolvido nas SRMs da cidade de Foz do Iguaçu para alunos diagnosticados com Dislexia, TDAH e TEA.

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Apresenta.

### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa apresenta as informações necessárias.

### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresenta.

### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado.

### **Considerações Finais a critério do CEP:**

### **Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_566969.pdf	07/07/2016 14:06:44		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tcle_Professores.docx	07/07/2016 14:06:14	Paulo César Morales Mayer	Aceito

Página 02 de

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Pais_dos_alunos.docx	07/07/2016 14:05:54	Paulo César Morales Mayer	Aceito
Outros	Termo_compromisso_dados_arquivo.pdf	18/05/2016 00:44:59	Paulo César Morales Mayer	Aceito
Outros	Termo_compromisso_nao_inicio.pdf	18/05/2016 00:44:32	Paulo César Morales Mayer	Aceito
Outros	Declaracao_de_Financiamento.pdf	18/05/2016 00:43:59	Paulo César Morales Mayer	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Dislexia_TDAH_TEA_v2.docx	18/05/2016 00:30:20	Paulo César Morales Mayer	Aceito
Outros	Lattes_Cynthia_2016.docx	10/03/2016 18:28:01	Paulo César Morales Mayer	Aceito
Outros	adriana_lattes.pdf	10/03/2016 18:26:57	Paulo César Morales Mayer	Aceito
Outros	Autorizacao_Pesquisa.pdf	10/03/2016 14:47:02	Paulo César Morales Mayer	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Dislexia_TDAH_TEA.pdf	25/02/2016 15:56:12	Paulo César Morales Mayer	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CASCAVEL, 28 de Julho de 2016

---

**Assinado por:**
**João Fernando Christofolletti**