



O METODOLOGIAS UTILIZADAS NA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM TEA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE TOMÉ-AÇU NO PERÍODO DA COVID 19

Irisneia Brito e Silva¹
Edileia Figueiredo da Costa²

¹ Especialista em Educação Especial na perspectiva Inclusiva pela Escola Superior da Amazônia – ESAMAZ.

² Especialista em Linguagem, Cultura e Formação Docente pela Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA.

RESUMO: A educação formal tem como premissa ser para todos, exigindo, portanto, a adoção de um viés inclusivo do ensino, pautado no respeito a diversidade inclusive do público-alvo da educação especial. O objetivo desta pesquisa é discutir sobre as metodologias utilizadas na escolarização de alunos com Transtornos do Espectro Autista - TEA na rede municipal de ensino de Tomé-Açu no período da covid 19. O aporte teórico desta pesquisa é baseado em Brasil (2001), Loureiro et al. (2019), Russo (2019), Minayo (1994), Mantoan e Santos (2010), Mantoan (2003) e Castro (2013). É uma pesquisa qualitativa, descritiva do tipo bibliográfica e de campo. O instrumento de coleta dos dados utilizado foi a entrevista semiestruturada e o método de análise adotado foi o hermenêutico dialético. Os resultados da pesquisa demonstraram que: Há uma grande necessidade de formação dos docentes sobretudo da sala regular; As metodologias utilizadas no processo de ensino de pessoas com o Transtorno do Espectro Autista giraram em torno de cadernos de atividades impressas seguidas de jogos diversos, recurso visuais como pranchas, vídeos, desenhos, recursos de encaixe/montagem, pintura e colagem; Houve pouca reciprocidade entre as atividades utilizadas na sala regular e as estratégias de ensino utilizadas na sala de recurso multifuncional; Ocorreram fragilidades do processo avaliativo realizado a distância.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias; Transtorno do Espectro Autista; COVID 19.

ABSTRACT: Formal education has the premise of being for everyone, therefore adopting an inclusive teaching bias, based on respect for the diversity, including the target audience of special education. The objective of this research is to discuss the methodologies used in the schooling of students with Autistic Spectrum Disorders - ASD in the municipal teaching network of Tomé-Açu in the period of covid 19. The theoretical contribution of this research is based on Brasil (2001), Loureiro and others (2019), Russo (2019), Minayo (1994), Mantoan and Santos (2010), Mantoan (2003) and Castro (2013). It is a qualitative, descriptive bibliographical and field research. The data collection instrument used was the semi-structured interview and the analysis method adopted was the dialectical hermeneutics. The results of the allergic research that: There is need for training of teachers, especially in the regular classroom; The methodologies used in the teaching process of people with Autistic Spectrum Disorder revolved around printed activity notebooks followed by different games, visual resources such as boards, videos, drawings, fitting/assembly resources, painting and collage; There was little reciprocity between the activities used in the regular classroom and the teaching strategies used in the multifunctional resource classroom; There were side effects of the evaluation process carried out at a distance.projects for the area.

KEYWORDS: Methodologies; Autistic Spectrum Disorder; COVID-19.

1 INTRODUÇÃO

Diante do avanço científico das pesquisas associadas ao transtorno do espectro do autismo – TEA temos observado um maior número de literaturas que mobilizam a comunidade autista no sentido de promover a defesa dos direitos da pessoa com TEA dentre eles o da educação.

Neste sentido o trabalho em questão tem como objetivo discutir sobre as metodologias utilizadas na escolarização de alunos com Transtornos do Espectro Autista - TEA na rede municipal de ensino de Tomé-Açu no período da covid 19.

O aporte teórico desta pesquisa está baseado em Brasil (2001), Loureiro et al. (2019), Russo (2019), Minayo (1994), Mantoan e Santos (2010), Mantoan (2003), Castro (2013) e Lourenço e Leite (2015).

Oliveira e Sertié (2017) esclarecem que o Transtorno do Espectro Autista - TEA caracteriza-se por um conjunto de distúrbios que compromete o desenvolvimento neurológico do indivíduo, causando dificuldade nas dimensões sociocomunicativa e comportamental.

Mesmo em situação atípica de isolamento social onde o sistema de ensino necessita adequar-se as medidas de prevenção e combate ao novo corona vírus, estratégias metodológicas necessitam ser pensadas para que os alunos autistas permaneçam incluídos, por meio de práticas que contribuam para a construção de sua autonomia na realização de atividades tanto escolares quanto de vida diária.

De acordo com Mantoan e Santos (2010), “o professor comum e especializado têm um papel fundamental na abertura de caminhos para se chegar a uma escola que de fato acolha as diferenças e especificidades individuais de seus alunos” para que não se sintam excluídos do processo de ensino-aprendizagem a que têm direito.

Este artigo está organizado da seguinte maneira: no primeiro momento, há uma breve discussão sobre Transtorno do Espectro Autista – TEA; em seguida a metodologia com as particularidades da pesquisa; na sequência, as discussões e os resultados e, por último, as considerações finais. O artigo não intenciona esgotar ideias sobre o assunto.

2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA

De acordo com o parágrafo primeiro do art. 1º da Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012, Lei denominada Berenice Piana é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL, 2012, p. 1).

Conforme o Dicionário Online da Língua Portuguesa (2021), o Transtorno do Espectro Autista – TEA é um “termo que designa variadas e diferentes síndromes relacionadas com perturbações ou alterações do desenvolvimento neurológico, dificuldade de comunicação e/ou de socialização”.

Para Santos (2020) o Transtorno do Espectro Autista - TEA é um transtorno neurológico que afeta o desenvolvimento da interação sociocomunicativa e comportamental.

Gaiato e Teixeira (2018) afirmam que no atraso de comportamento social a criança apresenta dificuldade de se relacionar com outras pessoas desde os primeiros meses de vida, mesmo que estes sejam pessoas próximas, como pai, mãe e irmão, por exemplo. É como se o autista estivesse fechado em seu próprio mundo no qual o outro não faz parte.

Além do atraso no desenvolvimento social, outras características também são observadas nas crianças com TEA.

De acordo com Gaiato e Teixeira (2018) são comuns movimentos estereotipados (balançar as mãos ou o tronco para frente e para traz), atraso na aquisição e desenvolvimento da linguagem verbal e não verbal, olhar fixo para objetos que giram, dificuldade no desenvolvimento cognitivo, andar na ponta dos pés, dentre outros. Mesmo que a criança tenha um diagnóstico precoce não há uma cura por não se tratar de uma doença e sim de uma deficiência.

O TEA é também frequentemente associado a outros transtornos psiquiátricos - transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, depressão e ansiedade - e a outras condições médicas - epilepsia; transtornos genéticos. (LOUREIRO et al. 2019, p. 3).

Loureiro et al. (2019) destacam que o TEA surge logo no primeiro ano de vida da criança, podendo apresentar algumas características após o nascimento do bebê, porém na grande maioria dos casos, essas características geralmente só são perceptíveis entre 12 a 24 meses de vida quando a criança deveria começar a desenvolver a interação sociocomunicativa própria da idade.

Na literatura atual pesquisa científicas indicam que o TEA é causado por uma combinação de fatores genéticos e fatores ambientais. Dentre os fatores ambientais estão “a idade avançada dos pais no momento da concepção, a negligência extrema dos cuidados da criança, a exposição a certas medicações durante o período pré-natal, o nascimento prematuro e baixo peso ao nascer” (LOUREIRO et al. 2019, p. 3).

Oliveira e Sertié (2017) discordam e afirmam que “cerca de 50 a 90% dos casos” de TEA apontam para fatores de origem genética patológica por apresentarem alterações moleculares de diferentes padrões de variantes genéticas que são mais frequentes em pessoas do sexo masculino, mas isso não significa que pessoas do sexo feminino não possam nascer com essa deficiência ou manifestarem as características do TEA.

De acordo com Russo (2019) o diagnóstico do TEA é feito de forma clínica, através observações baseadas em evidências comprovadas cientificamente onde são analisados fatores descritos no Manual de Diagnósticos e Estatístico da Sociedade Norte-Americana de Psiquiatria.

Esses fatores baseiam-se em evidências que podem ser observadas no ambiente de convivência da criança, como por exemplo déficits no desenvolvimento da comunicação verbal e não verbal onde a ausência de gestos e expressões faciais são evidentes, assim como os déficits na interação socioemocional onde apresenta dificuldade de relacionar-se com outras pessoas nos ambientes em diversos contextos sociais como em brincadeiras, fala ou movimentos estereotipados, dificuldade de mudança na rotina, como por exemplo procura manter os mesmos hábitos de

alimentação todos os dias, apego excessivo ou interesse fixo por objetos incomuns, reação adversa a sons e fascinação excessiva por luzes ou movimentos repetitivos de objetos.

Esses sinais podem apresentar-se precocemente logo nos primeiros anos de desenvolvimento da vida da criança e sem o acompanhamento adequado pode acarretar em sequelas que afetam a vida do autista. Quanto mais cedo for o diagnóstico do autismo, mais autonomia e qualidade de vida o autista adquirirá para viver, conviver e desempenhar o seu papel social.

De acordo com Russo (2019), o autismo pode ser classificado em três graus de suporte: grau de suporte leve ou nível 1, grau de suporte moderado ou nível 2 e grau de suporte severo ou nível 3. Esses graus vão depender da necessidade que cada pessoa com TEA precisa para se desenvolver e adquirir autonomia.

Conforme Russo (2019), no grau de suporte leve ou nível 1 a pessoa com TEA apresenta déficit socio-comunicativo, dificuldade para interagir e relacionar-se com outras pessoas até em situações simples da vida cotidiana, costuma apresentar comportamentos inflexíveis e movimentos repetitivos de fixação.

No grau de suporte moderado ou nível 2 o autista apresenta dificuldade na interação e comunicação verbal e não-verbal, pode apresentar irritabilidade frequentemente sem motivo aparente, tem aversão a mudanças na rotina necessitando de mais apoio para realizar atividades que requerem atenção.

No grau de suporte severo ou nível 3 como também é conhecido, há maior complexidade, pois, o autista demonstra muita dificuldade para interagir com as demais pessoas, ainda que seja da família, apresentando dificuldade na comunicação verbal e não verbal, pode apresentar comportamento agressivo, impulsivo e repetitivos, quando contrariado, demonstrando resistência para mudar o foco ou lidar com mudanças, principalmente na rotina.

Conforme Russo (2019), seja qual for o grau do autismo, a pessoa com TEA precisa de acompanhamento médico (fonoaudiologia, fisioterapia, psicologia, farmacologia, dentre outros), se necessário, e pedagógico que incentive a interação social, as habilidades intelectuais e motoras para se desenvolver suas potencialidades, independência sociocomunicativa e mais qualidade de vida. ambiental e social da susten-

tabilidade (MELO; CÂNDIDO, 2013)

3 O ASPECTOS METODOLÓGICOS NA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM TEA

De acordo com Mantoan (2003), a ausência de desafio ainda é a maior barreira para que se consiga mudar a educação e quebrar com o velho e tradicional paradigma na forma de ensinar. Busca-se neutralizar qualquer forma de mudança que venha provocar a “desestabilidade” do sistema educacional e comprometer a “estrutura” de uma educação excludente.

Pensar a inclusão apenas a partir de uma deficiência, é segundo Mantoan (2003) continuar a excluir alunos e alunas que deveriam estar inseridos dentro do processo ensino aprendizagem de suas classes escolares. e responsabilidade social.

O ponto de partida para se ensinar a turma toda, sem diferenciar o ensino para cada aluno ou grupo de alunos, é entender que a diferenciação é feita pelo próprio aluno, ao aprender, e não pelo professor, ao ensinar! Essa inversão é fundamental para que se possa ensinar a turma toda, naturalmente, sem sobrecarregar inutilmente o professor (para produzir atividades e acompanhar grupos diferentes de alunos) e alguns alunos (para que consigam se “igualar” aos colegas de turma (MANTOAN, 2003, p. 39).

Nesse sentido, observa-se quão grande é a importância da escola e do papel do professor para que de fato pessoas com deficiência possam vivenciar a tão almejada inclusão escolar.

O professor que recebe um aluno autista em sua turma regular, segundo Lourenço e Leite (2015) precisa ter clareza de quais objetivos seguir para atender as especificidades desse aluno e contribuir com seu desenvolvimento educacional. Este educador precisa “possuir competências de aplicação dos princípios de controle de comportamento bem como conhecer métodos instrucionais e estratégias específicas” (LOURENÇO; LEITE 2015, p. 67).

De acordo com Martins e Monteiro (2017), as diretrizes curriculares, legislações e políticas públicas voltadas às pessoas com necessidades educativas especiais estão contribuindo para que esses alunos sejam inseridos no contexto das escolas regulares para iniciarem seu processo de escolarização e socialização de aprendizagem significativas, aju-

dando no desenvolvimento e construção desses sujeitos.

Para as autoras, faz-se necessário a quebra de paradigmas tradicionais metodológicos que não contribuem com o desenvolvimento educacional do aluno autista. Segundo elas, são necessárias ações pedagógicas que vivenciem situações concretas capazes de dá sentidos às habilidades e conhecimentos desenvolvidos, pois muitas crianças autistas apresentam grandes dificuldades para dá significado as suas ações e comportamentos e são compreendidas de forma equivocada, como se suas ações não fizessem sentido.

Segundo as autoras, com base na teoria histórico-cultural, para as crianças autistas, seu universo adquire significados quando na interação e socialização com o outro, sua ação é interpretada e devolvida, construindo sentido que só é possível dentro dessa relação, interação “eu-outro”. É como se o autista compreendesse suas ações só a partir da compreensão do outro que está a sua volta.

Essa relação de interação entre os sujeitos é, segundo as autoras, fator primordial para a interpretação da ação pelo autista, pois a linguagem atribuída a ação dá sentido ao que está sendo vivenciado pelo autista que sem essa relação não conseguiria compreender ou desenvolver o raciocínio e a significação.

De acordo com as autoras, a escola desenvolve papel fundamental na construção da significação das ações no contexto sociocultural por representar um espaço onde diferentes linguagens e formas de pensar e agir são compartilhadas, contribuindo com a “função específica que é a de instruir, trabalhando o conhecimento historicamente produzido e possibilitando a participação da criança nesse processo histórico” (MARTINS E MONTEIRO, 2017, p. 218).

No que tange as pessoas com o TEA, geralmente apresentam dificuldade de se relacionar com as demais pessoas, o que prejudica no desenvolvimento e contribui com o seu isolamento social. Diante desse cenário, a educação especial surge no espaço escolar trazendo proposições concretas para auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem deste público segundo suas especificidades.

De acordo com a Resolução 304 de 25 de maio de 2017:

Art. 80 Entende-se por Educação Especial, para os efeitos dessa resolução, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, na perspectiva de educação inclusiva, para educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, visando ao exercício pleno de sua cidadania e garantindo metodologias e alternativas de atendimento diferenciadas, de serviços e recursos condizentes com as necessidades de cada aluno.

Parágrafo Único. A inclusão escolar referida no caput envolve não somente princípios e procedimentos para a inserção, eliminando-se barreiras para o acesso (físicas, atitudinais, de equipamentos pedagógicos curriculares) mas sobretudo, mudanças atitudinais, relativamente à postura do educador e dos grupos sociais, garantindo a permanência nas classes regulares, aperfeiçoando e otimizando a educação em benefício dos alunos com e sem necessidades educacionais especiais (PARÁ, 2017, p. 01).

Observa-se que os princípios/normas vão muito além do que as barreiras impostas por materiais pedagógicos ou mobiliários adequados as necessidades dos alunos, estão relacionadas também a postura dos educadores e do fazer pedagógico no espaço escolar.

Para Martins e Monteiro (2017) o trabalho com pessoas autista no contexto escolar é novo, mas precisa ser desenvolvido de forma organizada, dentro de uma rotina que se constrói conhecimento de maneira concreta na interação entre todas as pessoas que compõem o espaço escolar. Nessa relação de construção do conhecimento significativo, dentro do espaço de interação, as ações ganham sentido e o aluno autista troca experiências por meio da vivência e convivência com o outro, onde essas ações passam “a fazer parte de seu universo simbólico” (MARTINS; MONTEIRO, 2017, p. 219).

Costa (2007) mostra que um dos primeiros métodos utilizados para trabalhar e incentivar a autonomia de pessoas autistas com capacidade de comunicação verbal reduzida foi o Makaton, onde se utilizava símbolos e sinais para se comunicar, porém, o método não apresentou melhorias significativas no desenvolvimento da linguagem do autista por exigir deste menos capacidade cognitiva relacionada a lin-

guagem ou a memórias.

O Picture Exchange Communication System [PECS] é um método que vem sendo utilizado, onde a criança utiliza figuras para expressar seus desejos, o que facilita no processo de compreensão e comunicação entre o autista e as pessoas com as quais convive, podendo servir até mesmo de instrumento para incentivar a fala, por estabelecer a “associação entre ideia e símbolos” (COSTA, 2012, p. 43).

Nesse sentido, a autora ressalta a importância da família para o desenvolvimento da linguagem e comunicação autônoma do autista. Segundo a mesma, no convívio familiar pode-se usar estratégias simples, como colocar brinquedos preferidos ou alimentos que a criança goste em locais visíveis, mas não ao alcance para que esta sinta-se estimulada a usar a fala para expressar seus desejos e interesse.

Observa-se que com a orientação adequada os familiares podem continuar o trabalho pedagógico com a criança autista no ambiente familiar, uma vez que, é geralmente nesse espaço que a criança passa a maior parte do tempo e precisa aprender a se relacionar com as pessoas e compreender as regras desse ambiente.

Costa (2012) salienta que além dos métodos mais acessíveis e simples, também são utilizados dispositivos eletrônicos, como computadores e teclados, criados especificamente para incentivar e atender as necessidades das pessoas autistas, estes permitem o desenvolvimento do autista de maneira mais espontânea e autônoma.

Costa (2012) evidencia que programas educacionais de estímulos visuais, como o TEACCH [Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children], contribuem com o aprimoramento da linguagem e até colabora para que a criança deixe de praticar comportamentos considerados inapropriados que podem ocorrer em momentos de descontentamento. Tal programa também enfatiza a importância de se organizar o espaço educativo e desenvolver o ensino com o autista baseando-se em pistas visuais que inicie do conhecimento prévio da criança para consolidar o que já aprenderam, de forma a desenvolver o conhecimento cognitivo.

Outro método também muito utilizado segundo Costa (2012) é o ABA (Applied Behavior Analysis / Análise Comportamental Aplicada), onde busca-se trabalhar desde os primeiros anos de vida do autista,

comportamentos considerados apropriados, voltados ao desenvolvimento da linguagem, autonomia para cuidar de si, interação social nas brincadeiras buscando desenvolver na criança a independência de forma a conviver com os demais de maneira integrada. Neste método também se utiliza técnicas de elogios e desaprovação para minimizar padrões de comportamentos inapropriados como as birras.

A autora ressalta que no primeiro ano de trabalho com a criança autista com o método ABA é muito importante o apoio da família. Por este motivo, não se pode iniciar este trabalho sem a permissão dos responsáveis, vista que neste método é fundamental que os pais complementem, no ambiente familiar, o trabalho que está sendo desenvolvido com a criança de forma a colaborar com o trabalho do profissional. “Baseado num reforço de estímulos, como o elogio e a desaprovação, este modelo de intervenção aposta no treino dos pais para que possam ajudar as crianças a transferir comportamentos para diferentes contextos” (COSTA 2012, p. 46).

Para Mello (2003) trata-se de um método que tem por finalidade ensinar a pessoa com TEA desenvolver as capacidades cognitivas para que possa aprender comportamentos considerados adequados para viver de maneira independente no meio social.

Costa (2012) revela outro método que embora seja considerado empírico não é menos importante: o Lovaas, uma técnica desenvolvida num espaço de tempo de vinte horas de trabalho semanais, dentro do ambiente familiar, cujo objetivo é trabalhar o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social da criança autista. Nesse método, os membros da família precisam estar disponíveis ao programa.

Costa (2012) anuncia também que embora as regras trabalhadas com o autista se mostrem significativas dentro do processo de ensino/aprendizagem a aceitação do outro não é algo que acontece de forma técnica, desenvolvida por meio de métodos ou estímulo. É algo que depende da relação interpessoal entre ambos, e a melhor maneira para promover a interação entre as crianças e o autista é propiciar condições para que o autista possa observar e queira interagir espontaneamente.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa possui natureza qualitativa porque

“ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade de que não pode ser quantificado” (MINAYO, 1994, p. 21). Quanto aos seus objetivos mais gerais esta pesquisa configura-se como descritiva uma vez que ela “tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p. 28).

No concernente aos procedimentos técnicos este estudo apresenta os tipos de pesquisa: bibliográfica e de campo. “praticamente toda pesquisa acadêmica requer em algum momento a realização de trabalho que pode ser caracterizado como pesquisa bibliográfica” (GIL, 2017, p. 33). O instrumento de coleta utilizado foi a entrevista semiestruturada e a análise de dados pautou-se no método hermenêutico-dialético. “nesse método a fala dos atores sociais é situada em seu contexto para melhor ser compreendida” (MINAYO, 1994, p. 77).

O interesse pelo tema surgiu, em meio a pandemia do Novo Corona vírus. O momento atípico em que o ano letivo 2021 iniciou mesmo sem aulas presenciais despertou interesse em saber como os professores estavam desenvolvendo o trabalho pedagógico com esse público dentro das escolas do município de Tomé-Açu. Na ocasião da pesquisa os educadores já se faziam presentes nas escolas e o isolamento permanecia para os alunos. Os contatos presenciais realizados durante a coleta de dados seguiram todos os protocolos recomendados pelo Ministério da Saúde para prevenção e combate a COVID 19.

Como lócus da pesquisa foram escolhidas três escolas da rede municipal, com diferentes níveis de ensino, que possuem matrículas de alunos com TEA: A primeira atende as demandas de Creche e Educação Infantil atuando com crianças na faixa etária de 3, 4 e 5 anos e 11 meses, seguida de duas Escolas de Ensino Fundamental, uma que atende os anos iniciais (1º ao 5º ano) e outra que atende os anos finais (6º ao 9º ano). As Escolas foram classificadas em Escola 1, Escola 2 e Escola 3, escolhidas de acordo com a experiência no atendimento a pessoas com o TEA e pelo quantitativo de matrículas no ano letivo de 2021.

O público-alvo desta pesquisa é composto por professores de Sala Regular e professores de Sala de

Recurso Multifuncional. Em ambas escolas foram feitas as mesmas perguntas tanto para os professores da classe regular quanto para os da Sala de Recursos Multifuncional.

Para coletar os dados da pesquisa inicialmente procurou-se os responsáveis pelas Escolas (campo da pesquisa) para entregar a carta de apresentação e apresentar o trabalho de pesquisa, e assim solicitar autorização para que a professora da Sala Regular e a professora da Sala de Recursos Multifuncional respondessem as perguntas. A seguir, marcou-se horários diferentes com as professoras para coleta de informações por meio de entrevistas semiestruturadas que na oportunidade foram gravadas. Posteriormente, essas entrevistas foram transcritas e analisadas. Os entrevistados foram nomeados em ordem alfabética de A a F para preservar suas respectivas identidades.

Após realizar a leitura atenta das informações coletadas, a fim de apreender as particularidades do material foram estipuladas formas de classificação das informações de acordo com o sentido apresentado definindo os conceitos teóricos orientadores da análise. Buscou-se Primeiro analisar as informações obtidas a partir das entrevistas com os professores da Escola 1, posteriormente as informações coletadas por meio das entrevistas com os professores da Escola 2 e por último as informações resultantes das entrevistas com os professores da Escola 3.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No período da realização da pesquisa, a dinâmica escolar se dava por intermédio dos pais ou responsáveis dos alunos que ficaram incumbidos de levar para casa e devolver as propostas de atividades. Os pais ou responsáveis recebiam as orientações dos professores para auxiliar no desenvolvimento das tarefas em casa e posteriormente os professores procediam a avaliação com base na devolutiva das tarefas.

A partir da realização das entrevistas com professores de Sala Regular e professores de Sala de Recurso Multifuncional obteve-se respostas significativas para a pesquisa evidenciando questões relevantes dentre as quais destacamos algumas a saber.

Ao serem questionados sobre quais são as estratégias adotadas no ensino de pessoas com o

Transtorno do Espectro Autista nesse período os Professores de Salas Regulares aqui denominados PSR e os Professores de Salas de Recursos Multifuncionais aqui denominados PSRM apresentaram as seguintes respostas:

Quadro 1. Metodologias utilizadas

Professores de Sala Regular	Professores de Sala de Recurso Multifuncional
PSR1 – A interação de terapeuta e social da APAE.	PSRM1 – [...] apoio visuais como fotografias, desenhos, letras para se comunicar.
PSR2 – A professora do AEE repassa o caderno com as atividades que ela transforma da maneira apropriada para ele.	PSRM2 [...] figuras e imagens, jogos, roda para eles brincarem para ficarem juntos, eles gostam de objetos de encaixe, né? Coisas que eles possam montar, que eles tiram, que eles colocam. Pra isso a gente usa muito quebra-cabeça, com letras, com números.
PSR3 – A gente trabalha o caderno de atividades e procura adaptar o currículo para os nossos alunos trabalhando as vogais, trabalhando, como é que eu posso dizer, os jogos, então dentro dos assuntos que nós trabalhamos com os demais alunos nós procuramos adaptar da melhor maneira.	PSRM3 – A criança vem, é feita uma pesquisa, depois a gente organiza as atividades de acordo com as necessidades dela, é feita a avaliação do desenvolvimento, em que nível de aprendizagem ela está, daí a gente parte.

Fonte : Edileia (2021)

Com base nas respostas, observou-se tanto o primeiro quanto o segundo professor não apontaram suas estratégias atribuindo a outros profissionais. Aqui importa lembrar que a tarefa do professor da sala regular não deve ser substituída, mas sim realizada em conjunto com a de outros profissionais. O terceiro professor cita o uso do caderno de atividades adaptadas em conjunto com a equipe pedagógica, relacionando os conteúdos estudados no currículo da Sala Regular a materiais concretos observando o nível de aprendizagem do aluno, o que nos parece ser a estratégia mais coerente a ser adotada pelo professor da Sala Regular, pois ao direcionar a educação à criança com o transtorno do espectro autista, deve-se selecionar os objetivos de acordo com o nível de desenvolvimento da criança “e verificar se não estão acima de suas condições cognitivas” (CASTRO 2013, p 27).

Castro (2013) argumenta ainda que quando o aluno autista participa de forma intensa das aulas, seu desempenho tende a melhorar, mas para isso é importante que a escola oportunize estratégias que ajudem a criança autista “no desenvolvimento dos conteúdos” para que possa interagir “com as atividades escolares” seja no espaço da sala de aula ou no ambiente familiar.

Conforme Castro (2013) “o processo da escrita apoiada pelo professor iniciada por desenhos, inicialmente muito simples e progressivamente mais complexos até chegar em letras e depois palavras”. Para a autora, a utilização desses desenhos deve

iniciar, na medida do possível, por “programa de computação, depois o quadro negro e finalmente papel”.

Na entrevista o PSRM2 cita diferentes estratégias para auxiliar no desenvolvimento das crianças com TEA, como por exemplo quebra-cabeça envolvendo letras. De acordo com Castro (2013) “atividade de leitura” ajuda a criança autista a despertar a “capacidade de pensar, criar, imaginar e memorizar”, promovendo assim uma aprendizagem significativa onde o estímulo através de materiais concretos pode beneficiar não só o cognitivo, como também a coordenação motora.

O PSRM3 foi feliz em declarar que antes de elaborar as atividades é feita uma avaliação com o aluno a fim de verificar as suas necessidades e daí partir para a elaboração do planejamento, usando assim as estratégias adequadas para o seu desenvolvimento. Segundo Costa (2012, p 70) “a avaliação é um momento de extrema importância na medida em que não se pode avançar para a intervenção sem antes se ter feito uma correta avaliação da criança”.

De acordo com as Diretrizes para a educação especial:

A avaliação na Educação Especial deverá levar em consideração todas as variáveis: as que incidem na aprendizagem com cunho individual; as que incidem no ensino, como as condições da escola e da prática docente; as que inspiram diretrizes gerais da educação, bem como as relações que se estabelecem entre todas elas (BRASIL, 2001, p, 24).

Vale ressaltar aqui que houve certa lacuna entre as respostas dos professores da sala regular com as dos professores da sala de recurso multifuncional, onde estes citam com unanimidade o uso de diferentes estratégias como jogos, desenhos, figuras, objetos, dentre outro, para auxiliar na escolarização dos alunos com TEA, não citando em momento algum o uso de caderno de atividades.

Ao serem indagados a respeito dos recursos didáticos mais utilizados no ensino de pessoas com o Transtorno do Espectro Autista durante esse período de isolamento, os professores entrevistados deram as seguintes respostas:

Quadro 2. Recursos Didáticos Mais Utilizados

Professores de Sala Regular	Professores de Sala de Recurso Multifuncional
PSR1 [...] recursos visuais, os sensoriais e os sonoros.	PSRMI [...] rótulos, recursos visuais, recursos sensoriais na parte de pegar, de cheirar.
PSR2 [...] jogos e recorte e colagem. Eu falo muito nos jogos porque eles gostam bastante de assistir e reproduzir o que ele ta assistindo através de desenhos. Os jogos não só matemático, mas quebra cabeça que faz com que ele utiliza a memória cognitiva e percepção.	PSRM2 [...] jogos de quebra-cabeça, jogos de montar que eles gostam, de encaixe, [...] tanto confeccionados pelo professor como jogos que vieram, [...] do governo federal. Brinquedos de coisas coloridas que eles gostam [...] eles não gostam, por exemplo gostam de pintar. As atividades eu vou sempre adaptar, eu vou utilizar algo para ele pintar, outros gostam só de colar. Então a gente vai utilizar algo que se possa colar, né?
PSR3 o material utilizado hoje, o recurso didático utilizado hoje na escola para atender nossos alunos com necessidades especiais é o material impresso e os jogos que são enviados para eles, dentro do que cada disciplina observa para cada aluno [...]	PSRM3 [...] os nossos recursos, os humanos, a parte didática que a gente constrói aqui, ou a gente compra pronto os jogos, as brincadeiras e os profissionais das outras áreas.

Fonte : Edileia (2021)

Com base nas respostas tanto dos professores de Sala Regular quanto dos professores de Sala de Recurso Multifuncional foi possível constatar que dos seis professores entrevistados quatro citaram o uso de jogos, dois citaram recursos visuais, dois recursos sensoriais, dois quebra-cabeças.

Conforme citado anteriormente neste trabalho pesquisas recentes apontam características comuns encontradas em pessoas com autismo as quais variam conforme o grau de suporte necessário. Tais características estão relacionadas ao desenvolvimento da interação sociocomunicativa e comportamental e por essa razão são variáveis que incidem na aprendizagem, exigindo atenção por parte da equipe pedagógica envolvida no processo de ensino deste público.

Por esse motivo, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica determinam as seguintes orientações:

No decorrer do processo educativo, deverá ser realizada uma avaliação pedagógica dos alunos que apresentem necessidade educacionais especiais, objetivando identificar barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo educativo em suas múltiplas dimensões (BRASIL, 2001, pág. 34).

Considerando os aspectos limitantes das pessoas com TEA em relação ao desenvolvimento da interação sociocomunicativa e comportamental e as orientações do Ministério da Educação – MEC, através das Diretrizes, pode-se afirmar que as metodologias mais utilizadas no ensino de pessoas com TEA contribuem para minimizar ou eliminar as barreiras do processo educativo, pois os jogos configuram objetos concretos que favorecem a

aprendizagem tanto do conteúdo da sala comum quanto o desenvolvimento dos aspectos a serem trabalhados nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Os recursos visuais também enfatizados pelos professores são importantes aliados no processo educativo de alunos com TEA. Podendo ser utilizados tanto na comunicação alternativa com os alunos que possuem diagnósticos mais severos quanto em atividades com outros fins. Os recursos sonoros são igualmente essenciais nesse processo, uma vez que a medida estas limitações são trabalhadas vão sendo melhor administradas pelos alunos com TEA, favorecendo o seu desenvolvimento neurológico. Quanto ao citado material impresso cabe ressaltar que a utilização do caderno de atividades não adaptado pode não ser tão interessante e até dificultoso para os alunos com TEA, tendo em vista que este recurso requer um maior grau de abstração.

Quando foram indagados a respeito de como são organizados os recursos didáticos no ensino de pessoas com o Transtorno do Espectro Autista, os professores responderam das seguintes formas:

Quadro 3. Organização dos Recursos Didáticos

Professores de Sala Regular	Professores de Sala de Recurso Multifuncional
PSR1 Caderno de atividades diferenciadas para que a criança alcance um aprendizado com o auxílio de jogos e leitura deleite e vídeos.	PSRM1 São organizados através de livros didáticos, paradidáticos, braile, áudios, língua brasileira de sinais, ajuda da tecnologia, tudo isso possibilita o acesso ao currículo escolar.
PSR2 [...] São tipos de jogos, quebra-cabeças [...] vídeos educativos, observando qual a melhor maneira de ele tá aprendendo [...] Ele mesmo pode criar o momento dele e a gente aproveita o que ele tem para nos dar é assim que a gente faz. [...]	PSRM2 São organizados conforme ele vai aprendendo, por exemplo, se a gente já utilizou um método ou uma metodologia e a gente já viu que ele conseguiu daquela forma a gente vai avançando, avançando até chegar o nível que já conseguiu a ler e escrever.
PSR3 A gente organiza de acordo com cada disciplina, cada disciplina tem a sua forma de trabalhar. [...] na língua portuguesa nós trabalhamos muito o ditado em palavras através de recortes, de quebra-cabeça, e as vogais [...] e em relação ao material didático em si mesmo é a questão do material impresso e dos jogos.	PSRM3 [...] a gente organiza de acordo com a necessidade da criança, como eu te falei, eu não estimo a deficiência, eu estimo a necessidade da criança. Se ela é autista, ela tem dificuldade de concentração, eu vou estimular a área da concentração dela aqui na sala do AEE para que quando ele chegar na sala regular ele possa ter o retorno do que está ocorrendo lá.

Fonte : Edileia (2021)

Com base nas respostas, observa-se que dois dos três professores da sala regular incluem o caderno de atividades como um dos itens dos recursos didáticos utilizados no ensino de pessoas com TEA no atual momento, e os três professores citam outros meios como o uso de jogos, quebra-cabeça, vídeos educativos e leitura deleite como meios para promover o aprendizado.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; (BRASIL, 1996, p 1).

Diante desse contexto, o papel do professor assume especial relevância no sentido de contribuir para que esse direito seja de fato respeitado e cumprido no âmbito das Escolas. Cada aluno necessita de diferentes estratégias pedagógicas que lhes possibilite desenvolver habilidades e competências necessárias à prática da cidadania na vida social.

De acordo com Castro (2013) “a promoção da aprendizagem é a principal função do docente e deve ser sempre o objetivo da prática pedagógica com os alunos autistas”, devendo contribuir com a socialização, interação, autonomia e bem-estar do mesmo.

Percebe-se que momento de pandemia do Novo Coronavírus, as mesmas estratégias de ensino foram utilizadas para diferentes sujeitos, em razão da impossibilidade do contato físico com o aluno, o que dificulta uma avaliação mais detalhada das reais necessidades de aprendizagem de cada um.

Questionados sobre de que forma o ensino tem adotado meios de intervenção na área comportamental e quais, os professores deram as seguintes respostas:

Quadro 4. Intervenção na Área Comportamental

Professores de Sala Regular	Professores de Sala de Recurso Multifuncional
PSR1 Sim, com acompanhamento de especialistas da área, como fonoaudióloga, neurologista e alguns outros.	PSRM1 Sim. Tratamentos baseados nos princípios da análise aplicada ou no comportamento com uma duração de 20h a 40h por semana ao longo de cada ano.
PSR2 Eu acredito que conversa com a família perguntando como a criança se encontra, como ela tá se comportando na casa. Além do comportamento como é que tá a convivência com a família, se ele sente alguma diferença, as mudanças.	PSRM2 sobre o que pode, o que não pode por exemplo a gente mostra imagem, a gente chama sempre atenção do que pode, o que não pode [...].
PSR3 O contato que nós temos é através das atividades impressas que muitas das vezes é até difícil de fazer uma avaliação justa coerente com os nossos alunos com necessidades especiais. Então é até difícil de afirmar se está acontecendo e quais.	PSRM3 Aqui o que é que eu faço, geralmente eu trazo para eles os jogos de tabuleiros, alguns jogos de interação.

Fonte : elaboração própria (2021)

Com base nas respostas dos professores da sala regular observou-se que cada uma busca uma forma diferente para trabalhar o desenvolvimento da área comportamental do aluno autista, que vão desde cadernos de atividades impressas a conversas sobre o

comportamento da criança no ambiente familiar e indicação para o acompanhamento com especialistas como neurologista e fonoaudióloga.

De acordo com Brasil (2001, p, 56) “é indispensável a integração dos serviços educacionais com os das áreas de saúde e assistência social, garantindo a totalidade do processo formativo e o atendimento adequado ao desenvolvimento integral do educando”.

No que tange a nova realidade diante da pandemia do Novo Coronavírus, Brasil (2001, p, 40) afirma que:

Os desafios propostos visam a uma perspectiva relacional entre a modalidade da educação especial e as etapas da Educação Básica, garantindo o real papel da educação como processo educativo do aluno e apontando para um novo “fazer pedagógico” (BRASIL, 2001, p, 40).

Ao se tratar de um tempo atípico em que o professor não pode ter contato presencial com o aluno autista, estratégias diferenciadas de ensino envolvendo a participação da família como um todo, nesse processo é essencial, uma vez que de acordo com Castro (2013) “a família é muito importante no sentido da colaboração e da parceria com a escola para que ocorra um impacto positivo no desenvolvimento da criança”.

Ao fazer a leitura do significado e do sentido da Educação Especial, nesse novo momento, faz-se necessário resumir onde ela deve ocorrer, a quem se destina, como se realiza e como se dá a escolarização do aluno, entre outros temas, balizando o seu próprio movimento como uma modalidade de educação escolar (BRASIL, 2001, p, 41).

É sabido que apesar dos pais estarem ajudando os alunos com as atividades escolares em casa, é papel da escola criar estratégias para orientar o processo de ensino para que de fato ocorra aprendizado.

Nas respostas dos professores da sala de recurso multifuncional, observou-se que as estratégias utilizadas no desenvolvimento da área comportamental baseiam-se em conversas com o discente sobre o que pode ou não fazer no ambiente escolar, jogos para trabalhar a interação, acompanhamento com profissionais da área da saúde como psicólogo e terapeuta e tratamentos baseados nos princípios da análise aplicada.

Ao serem questionados sobre como tem ocorrido o ensino de pessoas com o Transtorno do Espectro Autista os entrevistados apresentaram as seguintes respostas:

Quadro 5 - O Ensino de Pessoas com TEA

Professores de Sala Regular	Professores de Sala de Recurso Multifuncional
PSR1 O ensino tem ocorrido de forma diferenciada, buscando alcançar as dificuldades do aluno neste tempo de pandemia.	PSRM1 [...] tem ocorrido com dificuldade, pois há a falta da relação entre família e Escola como fator necessário para a inclusão do aluno.
PSR2 [...] tem ocorrido como todos nós sabemos de forma remota, sem ser uma forma presencial [...] o nosso trabalho tem sido feito através de caderno, entregue para as mães, mas essas atividades elas são da professora do AEE, ela transforma da maneira mais apropriada para que o aluno que tem esse transtorno, ele possa tá melhorando aprendendo [...] compreendendo os assuntos.	PSRM2 A primeira coisa que tem que se fazer é trabalhar a interação, [...] a gente nunca isola a criança [...] conforme vai passando o tempo a gente vai aprendendo de que forma ele aprende. A gente acompanha, eles é eles que nos ensinam a desenvolver o que que eles sabem, eles que nos dão um norte, um caminho para seguir com eles, [...]
PSR3 Aqui na escola a gente tem trabalhado, neste momento de pandemia, com cadernos de atividades [...] onde vai as atividades de cada disciplina, dentro da disciplina de língua portuguesa, nós temos trabalhado com nossos alunos o processo de linguagem, o processo de escrita tendo em vista que dentro da disciplina é a maior dificuldade de nossos alunos.	PSRM3 Aqui na escola a gente segue o parâmetro colocado de forma nacional que o MEC estabelece e também todas as normativas que vem pela Secretaria de Educação do município [...] A gente organiza uma conversa inicial com a família, onde a gente faz toda uma pesquisa de vida da criança, em seguida a gente senta com a criança e faz a avaliação de observação para ver a questão comportamental, quais são as necessidades dela.

Fonte : Edileia (2021)

Percebe-se que não há concordância nas falas dos PSR1 e PSRM1 em relação ao ensino de pessoas com TEA. Um afirma que está ocorrendo de forma diferenciada, buscando trabalhar as dificuldades do aluno, enquanto o outro afirma que está ocorrendo com dificuldade, pois falta a boa relação entre família e escola.

Percebe-se também que não há uma opinião convergente nas falas dos PSR2 e PSRM2. O PSR2 demonstra que a responsabilidade do ensino do aluno com TEA fica com o PSRM2. Este último, por sua vez, relata de forma sucinta como procede no trabalho com o aluno autista.

O PSR3 afirma que o ensino está sendo desenvolvido por meio de cadernos de atividades impressas. O PSRM3 diz a que primeiro é feita uma avaliação da criança para depois decidir que recursos serão utilizados no processo de ensino.

Pode se dizer que diante das circunstâncias da nova realidade, não foi uma tarefa fácil oferecer educação de qualidade, adaptadas as reais necessidades do aluno com TEA, mas também não foi impossível buscar estratégias que pudessem minimizar os prejuízos educacionais provocados pela pandemia. Ao definir as “ações pedagógicas, a escola deve prevê e prover em suas prioridades, os recursos humanos e materiais necessário à educação na diversidade” (Brasil, 2001, p 42).

Ao serem questionados sobre com base em que princípios/normas são organizados os recursos

didáticos, os professores responderam:

Quadro 6 - Organização dos Recursos didáticos

Professores de Sala Regular	Professores de Sala de Recurso Multifuncional
PSR1 Em cadernos de atividades, vídeos e leitura deleite e aula prática.	PSRM1 São organizados através de ambientes dotados de equipamentos mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para ofertar o atendimento educacional especializado.
PSR2 Eu acredito que com certeza é nas normas da BNCC que é a nossa lei, né isso? Porque com certeza o nosso ensino pede para que nós possamos seguir as normas da BNCC.	PSRM2 a gente procura sempre tá interagindo e pesquisar muito, e tentar várias formas, se a gente não conseguiu de um jeito a gente tenta outras formas porque tem muitas atividades na internet, aí tem muitas coisas para ser utilizado.
PSR3 Com base do que é repassado para a gente da coordenação da sala do AEE de acordo com a evolução de cada aluno, a coordenação repassa para gente esses dados de evolução dos alunos e a partir daí o que cada aluno vai evoluindo a gente vai trabalhando para adaptar essas atividades.	PSRM3 Tudo o que a gente faz é amarrado dentro do projeto político da Escola e para a educação especial isso não é diferente.

Fonte : Edileia (2021)

O PSRM 1 ressalta que são organizados com base nos mobiliários e materiais didáticos pedagógicos. O PSRM 2 diz que são organizados por meio da interação e atividades diferenciadas e o PSRM3 ressalta que os recursos didáticos utilizados no trabalho pedagógico com pessoas com TEA são propostos com base no Projeto Pedagógico da Escola.

Observa-se nas respostas dos professores da sala de recurso multifuncional, no quadro 6, que os princípios/normas são vistos de formas diferentes.

O PSR1 cita como princípios/normas as atividades desenvolvidas por meio de cadernos, vídeos e leitura deleite; o PSR2 afirma que os recursos didáticos utilizados no ensino de pessoas com TEA são organizados com base nos princípios estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Com base na BNCC, observa-se os recursos didáticos para as pessoas com deficiência precisam estar amparados por princípios que busque viabilizar práticas educativas inclusivas que favoreçam o aprendizado, possibilitando aos alunos, igualdade de condição para desenvolver suas habilidades e competências.

O PSR3 informa que as atividades desenvolvidas com os alunos com TEA seguem as orientações repassadas pela sala do AEE.

As respostas dos professores de sala de regular, no quadro 6 desta sessão diferem ainda mais entre si quanto aos princípios/normas que embasam a organização dos recursos didáticos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados desta pesquisa a respeito das metodologias utilizadas no processo de ensino de alunos com o Transtorno do Espectro Autista na rede municipal de Tomé-Açu no período da COVID 19, pôde-se concluir que no cenário da pandemia do Novo Coronavírus, os professores enfrentaram dificuldades metodológicas para atender as necessidades de aprendizagem dos alunos com TEA.

As metodologias utilizadas no processo de ensino de pessoas com o Transtorno do Espectro Autista basearam-se em cadernos de atividades impressas seguidos de jogos diversos, recurso visuais como pranchas, vídeos, desenhos, recursos de encaixe/montagem, pintura, colagem e atividades ao livre.

Foi possível perceber pouca articulação entre as metodologias utilizadas na sala de recurso multifuncional e na sala regular, tendo em vista que surgiram apenas alguns relatos de professores de SR mencionando envolvimento do professor de SRM na elaboração dos cadernos de atividades impressas, e nestes foi possível notar uma relação unilateral onde o professor de SRM se encarregou pela elaboração e até mesmo pela aplicação da atividade. Também não houve relato de professores de SRM mencionando envolvimento de professores de SR em qualquer atividade realizada pelo AEE.

Neste sentido, os resultados nos levam a constatar que o período da COVID 19 evidenciou, ainda mais os entraves presentes no ensino como o da necessidade de formação dos docentes, sobretudo da sala regular. Ficou evidente também a fragilidade do processo avaliativo que por ser realizado a distância, em geral por meio das devolutivas dos cadernos de atividades, nem sempre correspondia ao aprendizado dos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 06 de jan. de 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9394/1996. Disponível em <https://www2.senado.leg.br>. Acesso em 12 de jan. de

- 2023.
- BRASIL. Decreto 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.** Brasil, 2009.
- BRASIL, 2012. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 16 de jan. de 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial – MEC;** SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 16 de jan. de 2023.
- CASTRO, C. **Recursos alternativos para a inclusão de crianças com autismo no ensino regular.** Paraná: UTFPR, 2013. Monografia (Especialização em Educação Métodos e Técnicas de Ensino) do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR, Paraná, 2013.
- COSTA, H. P. F. **O autismo e as respostas educativas na escola pública.** Lisboa: ESEAG, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Educação, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2012.
- GAIATO, M.; TEIXEIRA, G. **O reizinho autista: guia para lidar com comportamentos difíceis.** São Paulo: Versos, 2018.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6^o ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- GRIESI-OLIVEIRA, K.; SERTIÉ, A. L. **Autism spectrum disorders: an updated guide for genetic counseling.** Einstein (São Paulo), [S.L.], v. 15, n. 2, p. 233-238, jun. 2017.
- LIBERALESSO, P.; LACERDA, L. **Autismo: Compreensão em práticas baseadas em evidências [livro eletrônico].** 1 edição. Curitiba: Marcos Valentin de Sousa, 2020.
- LOUREIRO, A. A. et al. **Transtorno do Acesso Espectro do Autismo.** Sociedade Brasileira de Pediatria. São Paulo, v. 5, n. 4, p. 1-24, abr. 2019.
- LOURENÇO, D.; LEITE, T. **Práticas de inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo.**
- Da Investigação Às Práticas, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 63-86, maio 2015.
- MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. T. **Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios.** São Paulo: Moderna, 2010.
- MARTINS, A. D. F.; MONTEIRO, M. I. B. **Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico: psicologia escolar e educacional.** São Paulo, v. 21, n. 2, p. 215-224, maio 2017.
- MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- PARÁ. Governo do Estado do Pará: Secretaria Municipal de Educação. **Resolução 304 de 25 maio 2017.** Disponível em: <http://www.cee.pa.gov.br>. Acesso em: 25 de jan. 2023.
- REILY, L. **Escola Inclusiva: Linguagem e mediação.** 4^o ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012 – (Série Educação Especial).
- SANTOS, J. F. **Autismo e suas interfaces: uma reflexão sobre o cuidado da família e a proteção social destinada à pessoa com transtorno do espectro autista - TEA.** Paraíba: UFPB, 2020. TCC (Graduação em Serviço Social) pela Universidade Federal da Paraíba, UFPB, João Pessoa, 2020.
- TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br>. Acesso em: 28 de jan. 2023.
- RUSSO, F. **Manual sobre o transtorno do espectro do autismo (TEA).** São Paulo, SP: Neuroconecta, 2019.