

A IMPORTÂNCIA DO OLHAR DO PROFESSOR RELATIVO AO ALUNO COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA GRAU I

ARTUNK, Graciela Camila.¹
PINHEIRO, Maria Odete Pinheiro.²
LIMA, Jussara³

RESUMO

Esta pesquisa discorre sobre o olhar do professor relativamente ao atendimento aos alunos com Transtorno do Espectro Autista grau I (TEA). Conforme os documentos, DSM IV e V apresentam uma alteração na nomenclatura e no diagnóstico. O DSM IV era nomeado como Síndrome de Asperger e descrita separadamente do Transtorno Autista. Já com a nova versão do DSM V, a Síndrome de Asperger foi incluída no Espectro Autista e caracterizada dentre os três níveis de classificação⁴, como um grau de autismo leve ou grau I. Esses três níveis são avaliados para critério de classificação, sendo considerados os prejuízos presentes na comunicação social e nos padrões de comportamentos restritos e repetitivos. Este artigo traz uma breve reflexão sobre políticas públicas para a inclusão de alunos autistas na escola regular, seu ingresso e permanência, bem como a importância do preparo dos professores para atenderem esses alunos na escola regular. Como afirma Minetto (et al, 2015, pg. 75), “identificar as necessidades educacionais de um aluno como sendo especial implica considerar que essas dificuldades são maiores que o restante de seus colegas, depois de todos os esforços da escola para superá-los [...] De acordo com a autora, considerar os alunos com TEA como parte integrante da sala de aula contribui para a equidade dentro do espaço escolar.

PALAVRAS-CHAVE: educação, inclusão, professor, autismo.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo oferecer informações sobre o Espectro Autista Grau I e sua relação no campo pedagógico. Especificamente, irá abordar a perspectiva do profissional da educação, que depois da família tem o maior contato com a criança. Nesse contexto, o olhar do professor é de extrema importância, a fim de não comprometer o desenvolvimento do aluno. Os comportamentos, as limitações na fala, na interação social, na mudança de rotina são os aspectos mais afetados nos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e são refletidos no espaço do trabalho docente, que segundo Hans Asperger, pediatra, em 1943, nomeou a síndrome de Asperger, por meio de estudos de casos, cuja síndrome é mencionada em documentos como a Classificação Internacional de Doenças (CID 10), no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais

¹Acadêmica de Pedagogia no Centro Universitário Fundação Assis Gurgacz. E-mail: graziela.artunk@hotmail.com

²Acadêmica de Pedagogia no Centro Universitário Fundação Assis Gurgacz. E-mail: mariaodetepinh@hotmail.com

³Professora do Curso de Pedagogia no Centro Universitário Fundação Assis Gurgacz. E-mail: jussarajcl92@gmail.com

⁴ Nível 1 – Necessidade de pouco apoio, Nível 2 – Necessidade de apoio substancial, Nível 3 – Necessidade de apoio muito substancial.

(DSM IV), e recebeu alteração no (DSM – V), ficando reconhecida como TEA GRAU I – Transtorno do Espectro Autista.

Trará uma breve reflexão sobre a formação de professores para atuarem na inclusão, considerando os aspectos cognitivos, sociais e afetivos dos educandos, oferecendo uma educação de qualidade, baseada nas necessidades e no potencial dos indivíduos com TEA. A fim de não permitir o fracasso escolar, o professor encaminha, acompanha e atribui competências necessárias para os alunos, elaborando programas e recursos que são indispensáveis na formação escolar deles.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Autismo foi descrito por dois profissionais, Hans Asperger, pediatra Austríaco, em 1938, e Leo Kanner, psiquiatra americano, em 1943, ambos descreveram casos clínicos sobre Autismo Klin (2006). Inicialmente, nesta pesquisa será usada a terminologia Síndrome de Asperger (SA), já que a maioria dos autores trazem essa nomenclatura, conforme mencionada no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 4ª edição DSM IV (APA, 2002). Entretanto, no decorrer do texto, será usado o termo que traz a última versão do DSM V, (APA, 2014), Transtorno do Espectro Autista (TEA), mais precisamente TEA grau I.

A décima revisão da Classificação Internacional de Doenças CID-10, em seu capítulo V, trata sobre os transtornos globais do desenvolvimento, dentre estes, a Síndrome de Asperger (SA), a qual compõe em sua classificação os seguintes critérios: problemas no desenvolvimento da fala e linguagem; no desenvolvimento das habilidades escolares; e no desenvolvimento motor. Tais descrições se encontram nas Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo. (BRASIL, 2014).

Convém mencionar que o CID 10 caracteriza a Síndrome de Asperger pelo déficit na interação social, diferenciando-se do autismo, no qual há um prejuízo nos desenvolvimentos intelectual e cognitivo mais severo, em especial, os que correspondem à linguagem e ao desenvolvimento. Assim, dentre outros fatores, são os prejuízos na interação social que mais caracterizam o Autista Asperger, (SA) (CID 10), (SA) (DSM IV) ou (TEA) (DSMV).

Conforme os critérios do DSM-V, o Transtorno do Espectro Autista engloba vários aspectos clínicos como Asperger num único grupo e evidencia-se por padrões comportamentais, envolvendo alterações na comunicação e interação social, apresentando um padrão de comportamentos físicos e repetitivos restritos e distintos, que comprometem o funcionamento social, familiar, escolar,

acadêmico e profissional. Os primeiros sinais podem ser vistos precocemente, logo no início da infância, porém muitas vezes podem ser diagnosticados mais tardiamente, aos dez anos de idade, quando aumenta a demanda de interações sociais. Os graus mais graves são diagnosticados mais cedo, os mais leves mais tarde, o que poderá acarretar em prejuízos severos, principalmente no contexto do ensino aprendizagem. (APA, 2014).

Conforme os documentos norteadores, diferentemente dos demais graus de Autismo, o TEA grau I é dificilmente diagnosticado antes da criança atingir a idade escolar, já que, nesse caso específico, um dos fatores determinantes para o diagnóstico reside na interação social.

2.1. Breve reflexão sobre Políticas Públicas para inclusão de autistas na escola regular

No Brasil, a política de inclusão é visível de forma clara nos principais documentos norteadores da Educação, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96. Em seu artigo 59, preconiza: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: **I** - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996). Tal expressão é visível, também, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Especial (Seesp/MEC/01) e na Política Nacional de Educação Especial (PNEE), (SEESP/MEC/2007) e refere-se a pessoas que possuem capacidade elevada, como dificuldades de aprendizagem, as quais interferem e limitam o desempenho escolar.

O Estatuto da Criança e do Adolescente ECA, Lei nº 8069/90, garante o aporte legal em seu cap. IV, art. 43, estabelecendo que, preferencialmente na rede regular de ensino, “os portadores de deficiência” possuam direito ao “atendimento educacional especializado”. Em 1994, na cidade de Salamanca, na Tailândia, aconteceu a Conferência Mundial de Educação Especial, afirmando que a educação deve ser para todos, acrescentando que a educação de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais deve ocorrer dentro do sistema regular de ensino (UNESCO, 1994). Em 2007, foi organizada pela ONU a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, na qual o Brasil participou elaboração, cujo artigo 24 preconiza: “Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. [...] Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis” (ONU, 2006).

Sobre o ingresso e permanência dos alunos com Síndrome do Espectro TEA grau I no ensino regular, a Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, também conhecida como Lei Berenice

Piana, “Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista” (BRASIL, 2012), garantindo a esses alunos, além de outros direitos, a garantia da educação em escola regular, embora essa lei, concomitantemente ao DSM V, não especifique diferenciação entre os tipos de autismo, como também não deixa específico nenhum parâmetro que sirva de critério para um diagnóstico. O Decreto 7611 de novembro de 2011, em seu artigo I, determina a “garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (Brasil, 2011).

Segundo Antenor de Oliveira Silva Neto (et al 2018), desde a década de 70, ocorreram importantes manifestações na educação especial pois, pais e profissionais da educação reivindicavam que tais crianças tivessem espaço nas escolas regulares. O resultado de tais manifestações foi o direito à educação pública gratuita para todas as crianças com deficiência.

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, assegura acesso ao ensino regular a alunos com deficiências diversificadas: intelectual, física, surdos, cegos, com transtornos globais do desenvolvimento e a alunos com altas habilidades/superdotação, desde a educação infantil até a educação superior. (NETO, et al, 2018, p. 86).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, BRASIL (2007) afirma que “O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. (BRASIL 2007, p. 1). Diante desse contexto, considera-se importante entender a diferenciação entre educação especial da inclusiva. Nesse aspecto, Neto (et al 2018) prossegue afirmando: “A Educação Inclusiva tem por proposta a educação de todos os alunos juntos, deixando-os aptos para o convívio em sociedade a partir da escola” (NETO et al, 2018, p. 88).

Entende-se que, embora atreladas, a educação inclusiva se difere de educação especial, e fazer valer a lei não significa incluir, refere-se a conhecer e sensibilizar, dessa forma, olhar a educação dos alunos com TEA, sob esse prisma, leva a pensar na educação inclusiva como uma ferramenta disponível em que o professor busca o que seu aluno tem de melhor, valorizando a diversidade, potencializando isso, a fim de auxiliar a superar as dificuldades decorrentes da síndrome.

2.1.1. Formação continuada de professores para atuarem na inclusão

De acordo com Célia Regina Vitaliano (2007), para que de fato ocorra a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), seja qual for o nível de ensino que estejam cursando, vários fatores devem ser considerados, dentre eles o mais relevante é que os professores tenham consciência da necessidade de promover sua própria aprendizagem e participação, ou seja, professores capacitados. Pode-se dizer que essa capacitação reflete na forma com que o professor direciona o ensino em sua prática docente, já que, por se tratar de um transtorno com características diferenciadas, é relevante levar em consideração tanto as habilidades quanto as dificuldades desse aluno. A autora prossegue afirmando que as universidades deveriam dar mais ênfase, “em seus cursos de graduação e pós-graduação e à formação continuada”, com vistas a preparar eficazmente os profissionais da educação, para atuarem na questão da diversidade, a fim de atender a necessidade da Educação num todo, especialmente, a Educação básica poder contar com profissionais capacitados. (VITALIANO, 2007, p 12).

A Portaria nº 1.793 de dezembro de 1994 determina que especialmente no currículo dos cursos superiores de Pedagogia e Psicologia esteja incluída uma disciplina, cujo conteúdo contemple a Educação Especial. Conforme Morais (2012), para que ocorra a inclusão, a equidade deve estar baseada nas necessidades da criança de uma forma geral, ou seja, avaliar além do seu desempenho acadêmico, o sócio emocional e o pessoal, a fim de oferecer-lhe uma educação que maximize seu potencial. Cabe, portanto, ao profissional da educação direcionar ações efetivas, levando em consideração que cada criança tem suas particularidades, independente da deficiência, ou seja, o que pode funcionar para um, pode não funcionar para outro.

Ainda para a Morais (2012), por mais que o Autismo venha sendo estudado por muito tempo, é uma síndrome cercada de incertezas, por envolver uma série de comprometimentos que ainda não são possíveis de compreender, a nível de diagnóstico. Para Rodrigues (2015), “a escola oferece um ambiente propício para a avaliação emocional das crianças e adolescentes, por ser um espaço social relativamente fechado, intermediário entre a família e a sociedade” (RODRIGUES, 2015, p. 53). A autora prossegue afirmando que o sucesso escolar dos alunos com TEA grau I, assim como em outros casos de crianças com necessidades especiais, está diretamente ligado ao olhar do profissional de educação, pois, o diagnóstico, na maioria dos casos é inexistente. Portanto, quanto antes se detectar os sintomas, mais cedo se dará a intervenção reeducativa, melhorando a capacidade de adaptação social e sucesso acadêmico dessas crianças.

Sobre esse aspecto, a LEI Nº 9394/96 – LDB, em seu capítulo V, que trata sobre a Educação Especial, especificamente em seu Art. 59, parágrafo 1º preconiza: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996).

2.1.2. O professor e sua prática ante aspectos educacionais inclusivos

Diante do exposto, independente do grau de comprometimento decorrente do autismo na criança, depois da família, a escola é o espaço social primordial para o seu desenvolvimento integral. Torna-se relevante o olhar apurado dos profissionais de educação, a fim de evitar que ocorra o fracasso escolar. Partindo dessa premissa, entende-se que a prática pedagógica precisa ser repensada.

Sobre este aspecto, Minetto (2015) também afirma: “identificar as necessidades educacionais de um aluno como sendo especial implica considerar que essas dificuldades são maiores que o restante de seus colegas, depois de todos os esforços da escola para superá-los [...]” (MINETTO, et al, 2015, p. 75). Percebe-se então, um contraponto que comumente ocorre nas escolas, pois, quando um aluno não consegue acompanhar o conteúdo, o procedimento é quase sempre o mesmo, encaminhar para a sala de recursos, por ser esse um lugar preparado para o que é diferente, quando a inclusão na verdade seria o professor ofertar uma proposta pedagógica diferenciada para esse aluno, que o integre aos demais colegas na sala comum.

Existe a necessidade de um ensino diferenciado e especial àquele aluno que não conseguiu acompanhar e abstrair os conteúdos de maneira significativa como a maioria dos alunos no cotidiano da escola. Portanto, faz-se necessário uma prática pedagógica diferenciada pois, quando se trata da educação do aluno, tal competência não pode ser substituída pelo professor de apoio ou pela equipe especializada, mas manter-se pelo próprio professor regente. (MINETTO et al., 2015).

Assim, há de se considerar que, independente da estrutura física ou humana que a escola possua, o fato de um aluno com NEE frequentar uma escola regular, numa sala comum, não significa que estará incluso. O professor deverá proporcionar um ensino aprendizagem condizente. Nesse sentido, Moraes (2012) afirma:

Os professores são por outro lado agentes que assumem grande importância no processo de desenvolvimento destas crianças, mas nem sempre é fácil darem as respostas mais assertivas, pois são poucas as escolas dotadas de recursos humanos e materiais que

permitam desempenhar pedagogias que melhor respondam a estes casos sendo que, por vezes, se verifica que as crianças com necessidades educativas especiais ainda se sentem estigmatizadas e pouco integradas nas escolas regulares. (MORAIS, 2012, p. 01).

Incluir o aluno com TEA na escola regular tem sido um desafio a ser enfrentado não só pelo professor, que precisa avaliar se ocorre as respostas que se espera diante das atividades que são propostas de cunho pedagógico ou lúdico, mas também pela escola, que precisa se adequar à realidade da inclusão, a fim de oferecer um ensino de qualidade para todos os alunos. Sobre esse aspecto, Stainback e Stainback (1999) afirmam:

Uma pedagogia centralizada na criança parte do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se as necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios, quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21).

O aluno com TEA não pode passar invisível. Cabe à escola e aos educadores compreenderem os fatores que envolvem o atendimento a esses alunos, com a preocupação em estabelecer “estratégias pedagógicas coerentes”, a fim de potencializar a aprendizagem. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 12).

A elaboração de um ensino-aprendizagem adequado e o olhar atento do profissional de educação poderá transpor rótulos e ser capaz de compreender as necessidades específicas da aprendizagem. Sobre essa questão Rodrigues (2015) pontua:

Os estilos de aprendizagem são especialmente importantes para o processo da avaliação, porque são essenciais para liberar o potencial de aprendizagem. Nesse sentido, é preciso que o (a) docente compreenda como seu estudante com SA processa a informação e quais são as melhores estratégias de ensino de acordo com a singularidade de seus pontos fortes, interesses e habilidades em potencial. Isso permite abrir a porta para várias oportunidades pedagógicas. (RODRIGUES, 2015, p. 59).

Conforme Rodrigues (2015), grande parte dos alunos com Síndrome de Asperger são diagnosticados apenas quando iniciam sua jornada escolar, portanto, o olhar do professor se faz necessário, partindo das manifestações dos alunos em sala de aula, como a fala, o comportamento e o desempenho escolar. A autora relata algumas estratégias, as quais, enquanto educadora, foram relevantes para mediar o ensino-aprendizagem de alunos com S.A. Tal experiência pressupõe que o olhar do professor é essencial, pois permite uma aproximação e melhor compreensão do contexto em que o aluno vive.

Entre as estratégias citadas, as rotinas devem ser claras e concisas, evitando as modificações no ambiente, já que alunos com S.A possuem resistência a mudanças ou surpresas. Conforme Rodrigues (2015):

As rotinas na sala de aula devem ser mantidas tão consistentes, estruturadas e previsíveis quanto possível. As crianças com SA não gostam de surpresas, devendo assim ser preparadas previamente para as mudanças e transições, inclusive aquelas relacionadas com paragens na sua agenda, dias de férias, entre outras. (RODRIGUES, 2015, p.58).

A autora supracitada relata sobre as atividades em sala de aula, por exemplo, o planejamento das aulas e execução de atividades letivas. O professor poderá aproveitar os interesses que os alunos possuem, e preparar antecipadamente todos os acontecimentos, “[...] Os professores podem também conectar criativamente as áreas de interesse como recompensa para a criança por completar com sucesso outras tarefas, como, por exemplo, no que toca a aderir a novas regras e comportamentos”. (RODRIGUES, 2015, p. 58).

A autora prossegue afirmando que alguns alunos podem apresentar bons estímulos visuais. Convém aproveitar figuras, imagens, cores e formas, procurando ensinar sempre a partir do lúdico para conseguir a compreensão do concreto e sempre que se fizer necessário, solicitar ou chamar a atenção do aluno com cuidado, devido ao fato de se distrair facilmente.

Sobre as atividades, Rodrigues (2015) relata relativa dificuldade nas coletivas, pois “a criança com SA apresenta tendência para se retrair, portanto, o professor precisa criar situações de envolvimento [...] evitando assim [...] seus interesses obsessivos por determinados assuntos” (RODRIGUES, 2015, p.58). Portanto, os professores precisam dialogar com os demais alunos da classe sobre a aceitação, principalmente quando há ocorrências de situações como deboche, sarcasmo ou ironias, já que o aluno tem dificuldade de interpretar expressões faciais, o ideal é que o professor interfira imediatamente.

3. METODOLOGIA

A pesquisa assume uma metodologia de cunho referencial bibliográfico quantitativo. Baseada na investigação, será conduzida de acordo com os pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa bibliográfica, sendo feita a revisão dos materiais existentes para o aprofundamento do tema e as respostas aos questionamentos existentes neste projeto de pesquisa.

Segundo Lakatos e Marconi (1987), a pesquisa bibliográfica consiste no levantamento e seleção de materiais já publicados sobre a temática que está sendo investigada, tais como livros, artigos, teses, dissertações, jornais, revistas, entre outros, com o objetivo principal de colocar o pesquisador em contato com a vasta publicação existente e já escrita sobre o seu objeto de estudos.

A escolha desta metodologia se justifica por ser um encaminhamento adequado à formação de pesquisadores e, neste caso, dos profissionais da educação, pois, é por meio da revisão dos materiais já produzidos sobre determinado tema que se organizam os primeiros passos para toda e qualquer pesquisa científica.

4. ANÁLISES E DISCUSSÕES

Diante do exposto, entende-se que o olhar do professor ante as múltiplas dificuldades enfrentadas pelo aluno com SA na sala de aula regular e a utilização de recursos didáticos têm um aspecto altamente relevante na questão de ensino-aprendizagem, pois além de proporcionarem um desempenho acadêmico equitativo, contribuem para a inserção desses sujeitos na sociedade, promovendo a cidadania.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da compreensão obtida por meio desta pesquisa em relação ao atendimento escolar dos alunos com TEA GRAU I, como mencionado no Manual de Diagnósticos e Estatísticas dos Transtornos Mentais (DSM), em sua IV e V edição, caracterizam-se por um quadro clínico que não se enquadra em apenas um sintoma, mas sim em variados comportamentos que levam a tal diagnóstico, dificultando as habilidades escolares. Chega-se ao mesmo entendimento de Vitaliano (2007) sobre o fato de os educadores estarem ou não habilitados a potencializar o ensino-aprendizagem a esses alunos, como deve ocorrer a inclusão e sobre o que afirma Morais (2012), em relação ao desenvolvimento, o desempenho acadêmico, o sócio emocional e o pessoal desses alunos. Evidencia-se que é necessário oferecer uma educação que maximize seu potencial, com vistas a contribuir a efetivação da equidade na escola regular.

Considerando os principais documentos norteadores para a inclusão como a LDB/96, ECA/90, o PNEE, ONU 96, UNESCO 1994 e a visão que Susan e William Stainback (1999) trazem aos educadores quanto a fatores que envolvem o atendimento a esses alunos, salienta-se que é

primordial que o educador estabeleça estratégias pedagógicas coerentes, a fim de potencializar a aprendizagem. E ao que traz Rodrigues (2015), em relação às atividades em sala de aula, por exemplo, o planejamento das aulas e execução de atividades elaboradas pelo professor no chão da escola, diante da realidade em que se enquadra o aluno independente de diagnóstico, atrelado à experiência que obtivemos durante o estágio em Coordenação, motivo pelo qual escolhemos abordar esse tema, o que levou à reflexão de que há a necessidade de leis que estabeleçam na prática ações necessárias para que de fato ocorra a inclusão. Por fim, sobre a postura que o profissional em Educação deve exercer no âmbito escolar, no que condiz ao aluno com TEA, como quais aspectos relevantes frente à prática pedagógica e a importância da relação professor/aluno, diante dos vários desafios vivenciados no cotidiano escolar. Obteve-se a compreensão de que, para que de fato ocorra um atendimento adequado a alunos com TEA, há um grande caminho a percorrer: ainda é um verdadeiro desafio.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-IV – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Decreto n. 7611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm> Acesso em 05 de jun de 2018.

_____. LEI Nº 9394/96 de 20 de dez. de 1996 – **CAPITULO V DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**. Brasília, DF.1996, dez. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf> Acesso em: 06 Jun. 2018.

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica/Secretaria da Educação Especial – MEC; SEESP, 2001. 79p.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 20 de set.de 2018.

_____, **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP/MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 20 de set. de 2018.

_____. **MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Atenção à Saúde Departamento de Ações Programáticas Estratégicas Coordenação-Geral de Saúde da Pessoa com Deficiência. Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA).** Brasília, 2014. Disponível em: <http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_reabilitacao_pessoa_autismo.pdf> Acesso em 06 jun. 2018.

_____. PORTARIA N.º 1.793, de dezembro de 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>> Acesso : 02. Jun. 2018

_____. 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;** e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>. Acesso em: 07 jun. 2018.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Lex: Estatuto da Criança e do Adolescente.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em 22 de set. de 2018.

BRASÍLIA. **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. 4ª Ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. 100p. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaopessoacomdeficiencia.pdf>. Acesso em: 20 de set. de 2018.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA – Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais – Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais : Acesso e Qualidade Salamanca, Espanha, 7- 10 de junho de 1994 – ONU – Ministério da Educação e Ciência de Espanha (Editada pela UNESCO – 1994). Disponível em: <http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf> Acesso em: 20 de set. de 2018.

MINETTO, Maria de Fátima Joaquim ET ALL. / **Diversidade na aprendizagem de pessoas com necessidades especiais.** Curitiba: IESDE BRASIL S/A., 2010. 284 p.

MORAIS, T, L, DE C. **MODELO TEACCH - INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM CRIANÇAS COM PERTURBAÇÕES DO ESPETRO DO AUTISMO.** Disponível em:<http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/2673/_D.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2018.

NETO, A. O. S. [et al]. **Educação inclusiva:** uma escola para todos. Revista Educação Especial. v. 31. n. 60 Santa Maria. jan./mar. 2018. p. 81-92. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde:** CID 10. 10 a. ed. São Paulo: Edusp; 1998.

RODRIGUES, E. B. da S. **SÍNDROME DE ASPERGER: PERCURSOS NA EDUCAÇÃO.** São Paulo, 2015. 63 p. Disponível em: <<https://www.unicid.edu.br/wp-content/uploads/2016/04/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Edileide-Bonfim-da-Silva-Rodrigues.pdf>>. Acesso em: 21 mai.2018.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores,** Porto Alegre: Artmed, 1999.

VITALIANO, C. R. Preparação do professor para a inclusão. **Análise da Necessidade de Preparação Pedagógica de Professores de Cursos de Licenciatura para Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set. v.13, n.3, Dez. 2007. p.399-414. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n3/a07v13n3.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev. BrasPsiquiatr.;** vol. 28 (Supl I), 2006. p.3-11. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151644462006000500002> Acesso em: 20 mai. 2018.