

**AJES - FACULDADE DO VALE DO JURUENA
BACHARELADO EM PSICOLOGIA**

KELLY FERNANDA REZER

**PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NO ENSINO INCLUSIVO DE ALUNOS COM O
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): uma revisão de literatura nacional
no período de 2010 a 2017.**

Juína-MT

2018

**AJES - FACULDADE DO VALE DO JURUENA
BACHARELADO EM PSICOLOGIA**

KELLY FERNANDA REZER

**PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NO ENSINO INCLUSIVO DE ALUNOS COM O
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): uma revisão de literatura nacional
no período de 2010 a 2017.**

Monografia apresentada ao Curso de Bacharel em Psicologia da AJES – Faculdade do Vale do Juruena como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Psicologia, sob orientação da Profa. Dra. Marileide Antunes de Oliveira.

Juína-MT

2018

AJES - FACULDADE DO VALE DO JURUENA

BACHARELADO EM PSICOLOGIA

REZER, KELLY FERNANDA. PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NO ENSINO INCLUSIVO DE ALUNOS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): uma revisão de literatura nacional no período de 2010 a 2017. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Faculdade do Vale do Juruena, Juína-MT, 2018.

Data da defesa: 12/11/2018

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Marileide Antunes de Oliveira

ISE/AJES.

Membro Titular: Profa. Dra. Michele Ester de Moura Campos Furlan

ISE/AJES.

Membro Titular: Profa. Ma. Amanda Grazielle Aguiar Videira

ISE/AJES.

Local: Associação Juinense de Ensino Superior

AJES - Faculdade do Vale do Juruena

Unidade Sede, Juína-MT

DECLARAÇÃO DE AUTOR

Eu, Kelly Fernanda Rezer, portadora da Cédula de Identidade- RG nº2135018-3 SSP/MT, e inscrita no Cadastro de Pessoas físicas do Ministério da Fazenda – CPF sob nº 032.720.481-89, DECLARO e AUTORIZO, para fins de pesquisa acadêmica, didática ou técnico-científica, que este Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado “Procedimentos utilizados no ensino inclusivo de alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma revisão de literatura nacional no período de 2010 a 2017” pode ser parcialmente utilizada, desde que se faça referência à fonte e ao autor.

Autorizo ainda a sua publicação pela AJES, ou por quem dela receber a delegação, desde que também seja feita á fonte a ao autor.

Juína, 12 de novembro de 2018.

Kelly Fernanda Rezer

DEDICATÓRIA

A todos que estiveram ao meu lado nos momentos de sofrimento e angústia dessa jornada acadêmica. De forma especial à minha família, que não mediu esforços pra me ver formada.

Aos meus pais, Olga e Ilário, que são a base da minha existência, a eles devo todo o meu esforço e minha dedicação, sem vocês eu jamais chegaria aonde cheguei, os amo imensamente.

Ao meu companheiro, Sergio, que estive do meu lado nessa jornada de cinco anos, me apoiando e me incentivando a nunca desistir. Agradeço pela paciência e pelos momentos de desespero em que me abraçou e me tranquilizou. A você eu dedico meu respeito e a minha admiração.

Aos docentes, que me incentivaram sem medidas e me fizeram acreditar no quanto sou capaz. Vocês foram essenciais na minha formação acadêmica, a vocês meus mais sinceros agradecimentos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que me deu sabedoria e me sustentou para chegar até onde cheguei. Por ter me dado o prazer de fazer parte dessa profissão que é tão linda e tão importante aos seres humanos.

À minha orientadora, Dra. Marileide Antunes de Oliveira, por todo conhecimento transmitido, pelas dúvidas que foram sanadas, pelo apoio sem medida, pelas portas abertas, por acreditar em mim! Pessoa a quem serei eternamente grata e que sempre levarei em meu coração. Muito, muito e muito obrigada!

À professora, Ma. Chayene Hackbarth, pelo apoio que me foi dado durante a jornada acadêmica, que mesmo fora da instituição continuou me incentivando a ser um ser humano cada dia melhor. Saiba que você foi luz em meus dias de escuridão. Obrigada!

À minha banca, Michele e Amanda, que prontamente aceitaram o convite e que muito acrescentaram para a melhora deste trabalho. Muito obrigada pelo auxílio! Saibam o quão fantásticas são!

À minha amiga, Dalila, que esteve ao meu lado durante esses cinco anos, me apoiando e me auxiliando a me tornar a profissional que sou hoje. Obrigada pelos conselhos, pelos abraços, pelas palavras de motivação, pelas noites mal dormidas nos dias em que eu adoecia, pelas risadas, por ser quem você é. Amo você! Obrigada!

Aos meus colegas de um modo geral, que de forma direta ou indireta me ajudaram a chegar até aqui, com palavras de apoio, com sorrisos, com abraços e, também, com puxões de orelha (rs). Obrigada por acreditarem no meu potencial e me incentivarem a não desistir!

EPÍGRAFE

*“A inclusão acontece quando se aprende com as
diferenças e não com as igualdades”.*

Paulo Freire

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado um Transtorno do Neurodesenvolvimento que apresenta déficits significativos na comunicação e na socialização, bem como problemas severos de comportamento. Em pesquisas na literatura, notou-se que grande parte dos professores de ensino inclusivo não estão capacitados para ensinar esses alunos. Diante desta realidade, o objetivo geral é verificar quais são os estudos existentes, no período de 2010 a 2017, sobre os procedimentos utilizados no ensino inclusivo de alunos com TEA. Para tanto, buscou-se identificar as produções no período mencionado a fim de localizar os procedimentos e verificar sua eficiência. Esta pesquisa delimitou-se a analisar estudos já existentes e disponíveis no buscador *Google Scholar*, e nas bases de dados *Scielo*, *Pepsic* e *Medline*. A relevância desse estudo está pautada em mencionar procedimentos de ensino capazes de auxiliar os professores no ensino de indivíduos com TEA, no processo inclusivo, a desenvolver suas habilidades como docentes, bem como facilitar o ensino dos discentes. Verificou-se que há uma gama de procedimentos desenvolvidos e que tem tido resultados eficientes no ensino de alunos com TEA, facilitando o seu processo de ensino-aprendizagem, junto com os demais colegas. Diante desse estudo, percebe-se a necessidade de analisar e divulgar os procedimentos desenvolvidos para auxiliar os educadores no ensino inclusivo.

Palavras-chave: Autista; Procedimentos de Ensino; Professores; Inclusão.

ABSTRACT

Autistic Spectrum Disorder (ASD) is considered a Neurodevelopmental Disorder that presents significant deficits in communication and socialization as well as severe behavioral problems. In literature research, it was noted that a large proportion of inclusive education teachers are not qualified to teach these students. In view of this reality, the general objective is to verify the existing studies, from 2010 to 2017, on the procedures used in the inclusive teaching of students with ASD. In order to do so, it was sought to identify the productions in the aforementioned period in order to locate the procedures and verify their efficiency. This research was limited to analyze existing studies and available in the Google Scholar search engine, and in the Scielo, Pepsic and Medline databases. The relevance of this study is based on teaching procedures capable of assisting teachers in the teaching of individuals with ASD in the inclusive process, to develop their skills as teachers, as well as to facilitate the teaching of students. It was verified that there is a range of procedures developed and that have had efficient results in the teaching of students with ASD, facilitating their teaching-learning process, along with the other colleagues. In view of this study, the need to analyze and disseminate the procedures developed to assist educators in inclusive education is evident.

Keywords: Autistic; Teaching Procedures; Teachers; Inclusion.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de participantes por artigo.....	34
Gráfico 2 - Número de artigos por ano.....	35
Gráfico 3 - Número de artigos por base de dados	35
Gráfico 4 - Procedimentos mais utilizados.....	36
Gráfico 5 - Efetividade dos procedimentos	38

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descrição dos artigos selecionados	31
---	----

LISTA DE SIGLAS

ABA	Análise do Comportamento Aplicada
ADDM	Rede de Monitoramento de Incapacidade do Autismo e Desenvolvimento
ADI-R	<i>Autism Diagnostic Interview-Revised</i>
ADOS-G	<i>Autism Diagnostic Observation Schedule-Generic</i>
APA	<i>American Psychiatric Association</i>
DSM-V	Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEDLINE	Sistema <i>Online</i> de Buscas e Análise de Literatura Médica
MTS	<i>Matchin-to-sample</i>
NIEPED	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Transtornos do Neurodesenvolvimento
ONU	Organização das Nações Unidas
PECS	<i>Picture Exchange Communicaion System</i>
PEPSIC	Periódicos Eletrônicos de Psicologia
PRO-TEA	Protocolo de Avaliação para Crianças com Suspeita de Transtornos do Espectro do Autismo
SCIELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SUS	Sistema Único de Saúde
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UCA	Um Computador por Aluno
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Total de artigos pré-selecionados	29
Tabela 2 - Total de artigos selecionados para análise	29

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 JUSTIFICATIVA	16
2 OBJETIVOS	17
2.1 OBJETIVO GERAL.....	17
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	17
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
3.1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).....	18
3.2 A INCLUSÃO E OS SEUS BENEFÍCIOS PARA O ALUNO AUTISTA	21
3.3 OS PROFESSORES E SUAS COMPETÊNCIAS FRENTE AO PROCESSO INCLUSIVO.....	23
3.4 PSICÓLOGO ESCOLAR E O PROCESSO INCLUSIVO	26
4 MÉTODO DA PESQUISA	28
5 RESULTADOS	29
6 DISCUSSÃO	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
REFERÊNCIAS	46

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado um Transtorno do Neurodesenvolvimento que apresenta déficits significativos na comunicação e na socialização, bem como problemas severos de comportamento. Indivíduos com TEA encontram dificuldades em serem recíprocos socioemocionalmente, apresentando pouca ou nenhuma capacidade de interagir ou de compartilhar emoções com outras pessoas (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

De acordo com Boettger; Lourenço e Capellini (2013) as crianças com TEA apresentam deficiência em três áreas primordiais, que são: interação social, comunicação e comportamento. Algumas características do TEA são bem notórias, tais como: pouco contato visual; interesses em coisas incomuns, como postes de iluminação, por exemplo; fazer movimento de balanço com o corpo repetidamente; ter hipersensibilidade a barulhos e ao toque, entre outras características (WILLIAMS; WRIGHT, 2008). Esses comprometimentos acarretam em dificuldades no processo do ensino-aprendizagem do aluno, mas não o impede de ser escolarizado (BOETTGER; LOURENÇO; CAPELLINI, 2013).

Em 2014, a Rede de Monitoramento de Incapacidade do Autismo e Desenvolvimento (ADDM) nos Estados Unidos obteve uma prevalência de 16,8 por 1000 (1 em 59) crianças com 8 anos de idade diagnosticadas com TEA. De acordo com o sistema, indivíduos do sexo masculino foram 4 vezes mais propensos a serem diagnosticados do que os do sexo feminino (BAIO et al, 2018). No Canadá, essa prevalência se diferencia, uma vez que, no levantamento realizado em 2015 com crianças e jovens entre 5 e 17 anos de idade, moradores de 7 províncias e territórios canadenses que participavam do Sistema Nacional de Vigilância do Transtorno do Espectro do Autismo, foi destacado que 1 em cada 126 crianças tinha o diagnóstico do TEA (OFNER, 2018).

Embora não exista no Brasil um estudo a nível nacional acerca da prevalência do diagnóstico do TEA, uma pesquisa realizada em 2011 na cidade de Atibaia (SP), apontou que 1 em cada 272 habitantes eram diagnosticados. De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU) 1% da população brasileira se encaixa nos critérios do TEA (PAIVA JUNIOR, 2018).

Segundo Carvalho e Oliveira (2009), crianças com TEA passam pelos mesmos estágios de desenvolvimento que as demais crianças com desenvolvimento típico, no entanto,

em um ritmo mais lento e com períodos flutuantes. Visto suas dificuldades de socialização, incluí-las no contexto escolar seria uma forma de facilitar esse processo, bem como favorecer sua aprendizagem.

A fim de auxiliar esses alunos a se desenvolverem com os demais colegas, no ensino inclusivo, foram desenvolvidos alguns procedimentos de ensino, os quais têm sido testados e utilizados por diversos professores, sejam eles escolares, de música, de natação, dentre outros que insiram as crianças com TEA junto às demais. Dentre os procedimentos que vêm sendo utilizados, pode-se citar: a Vitula Assistiva (CASTRO; FERREIRA, 2016); o programa “*Son-Rise*” (MESQUITA; CAMPOS, 2013); as aulas de natação (CHICON; SÁ; FONTES, 2013); as iniciações sociais (NICOLINO; MALERBI, 2010); a terapia de Análise de Comportamento Aplicada (ABA) (FERNANDES; AMATO, 2013); entre outras que serão mencionadas no decorrer deste trabalho.

De acordo com os estudos realizados por Costa; Silva e Santos (2015) e Boettger; Lourenço e Capellini (2013), grande parte dos professores não tem preparação para incluir os alunos com necessidades especiais durante as aulas, seja por não conhecerem as deficiências ou pelas incertezas do processo de aprendizagem desses alunos. Diante dessa realidade, nota-se a importância deste trabalho, por mencionar procedimentos de ensino capazes de auxiliar os professores no ensino de indivíduos com TEA, no processo inclusivo, a desenvolver suas habilidades como docentes, bem como facilitar o ensino dos discentes.

Por virtude das informações já expostas, desenvolve-se a questão norteadora deste estudo: quais são as evidências científicas publicadas entre os anos de 2010 a 2017 sobre os procedimentos utilizados no ensino inclusivo de alunos com TEA? Para responder tal questão, este trabalho tem como objetivo realizar revisão de literatura integrativa sobre os procedimentos utilizados no ensino de alunos com TEA no contexto inclusivo, a fim de selecionar procedimentos que auxiliem os professores a ensinar alunos com TEA no processo inclusivo, analisar quais são os procedimentos mais utilizados e sua eficácia no ensino, verificar o número de artigos produzidos no período de 2010-2017 e identificar as fontes de publicação (bases de dados) com mais publicações de artigos na área.

1 JUSTIFICATIVA

Cotidianamente, tem-se deparado com inúmeros professores que não estão aptos para auxiliar os alunos com o TEA, no processo inclusivo, tendo em vista que esse aluno requer uma atenção especial para que desenvolva, em seu tempo, a aprendizagem (PIMENTEL; FERNANDES, 2014; BOETTGER; LOURENÇO; CAPELLINI, 2013).

Costa; Silva e Santos (2015) ao realizarem um estudo a fim de verificar quais eram as adaptações realizadas na educação física para inclusão de um aluno autista, puderam concluir que estas não existem, uma vez que a professora não tem conhecimento do transtorno e não demonstrou interesse em conhecê-lo. Corroborando o resultado do estudo mencionado, Rocha e Tonelli (2013) destacam que é preciso maior conscientização sobre o TEA nos cursos de formação de alunos e professores, a fim de que esse aluno deixe de ser um dilema e torne-se um mundo de oportunidades.

Diante do exposto, nota-se que existe pouco conhecimento, por parte dos educadores, acerca dos procedimentos disponíveis para o ensino de alunos com TEA no processo inclusivo, os quais têm sido efetivos tanto para aluno quanto para o professor como facilitadores de ensino-aprendizagem. Verifica-se também que há uma grande demanda de inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas e que os recursos para preparação dos professores para atendê-los não tem chegado à rede.

Por conseguinte, verificou-se na literatura, a escassez de estudos que avaliem a efetividade dos procedimentos utilizados para o ensino de crianças com TEA no contexto inclusivo, desenvolvendo-se assim o interesse pelo tema, a fim de encontrar procedimentos e verificar sua eficácia no ensino inclusivo.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Realizar revisão de literatura sobre os estudos que tiveram como foco avaliar a efetividade dos procedimentos utilizados no ensino de crianças com TEA no contexto inclusivo.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar procedimentos que auxiliam os professores a ensinar alunos com TEA no processo inclusivo;
- Analisar quais são os procedimentos mais utilizados e sua eficácia no ensino;
- Identificar o número de artigos produzidos no período de 2010-2017;
- Identificar as fontes de publicação (bases de dados) de artigos na área;

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais em sua quinta edição (DSM-V), considera o TEA como um transtorno do neurodesenvolvimento que pode ser caracterizado por déficits persistentes na comunicação e na interação social em diferentes contextos, padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, e presença precoce dos sintomas que causam prejuízos significativos no funcionamento social e profissional (APA, 2014). Seu diagnóstico pode ser realizado a partir da análise de sintomas manifestos que afetam as áreas de interação social, de comunicação, de comportamentos repetidos em excesso e de atividades e interesses incomuns (VIVEIROS, 2011).

De acordo com Barbosa (2009), foram realizados diversos estudos acerca das possíveis causas do TEA, no entanto, nenhuma delas foi solidamente comprovada, até o momento. Dessa forma, pode-se dizer que as causas biológicas, sociais ou psicológicas do autismo ainda não são completamente conhecidas cientificamente.

Os indivíduos com TEA podem apresentar diversas características, tais como: riso inapropriado; pouco ou nenhum contato visual; preferência por ficar sozinho; fixação em objetos de forma inapropriada; repetição exagerada de movimentos e palavras; dificuldade de expressar suas necessidades (BARBOSA, 2009). No estudo realizado por Viveiros (2011) foram apresentados os seguintes sinais do TEA:

- Falha de contacto físico;
- Alheamento a todo o tipo de afectos, mesmo que demonstrados pelos familiares mais próximos;
- Parecem viver num mundo só delas, onde os outros existem apenas de vez em quando e unicamente para servir os seus interesses;
- Fascínio pela rotina e atracção por atividades repetitivas;
- Parecem apresentar mutismo ou em certa linguagem que não parece ser dirigida à comunicação interpessoal;
- Grandes dificuldades em iniciar ou manter um diálogo;
- Uso de um discurso monocórdico, de linguagem repetitiva e pouco expressiva (falam mecanicamente) (VIVEIROS, 2011, p. 22)

O indivíduo com TEA costuma ter uma aparência física típica, porém, tem comprometida sua interação social, sua comunicação e mantém padrões limitados de comportamentos e de interesses, os quais costumam ser detectados até o quinto ano de vida (NICOLINO; MALERBI, 2010). Vale ressaltar que, em razão dos diferentes graus de

manifestação do autismo, alguns casos são diagnosticados apenas na idade adulta, quando as demandas advindas do ambiente social se tornam mais proeminentes.

A fim de realizar o diagnóstico de TEA, é imprescindível uma atuação interdisciplinar, que conte ao menos, com um psiquiatra e/ou neurologista e/ou pediatra, um psicólogo conhecedor dos transtornos do neurodesenvolvimento e um fonoaudiólogo. Ao verificar a necessidade, os especialistas consultados devem orientar os pais a procurarem outros profissionais e serviços que se fizerem necessários (BRASIL, 2014; SILVA; MULICK, 2009).

As avaliações médicas para diagnóstico, independentemente da especialidade, consistem em anamnese, exame físico e exames laboratoriais e de imagem. Cabe ao psicólogo avaliar os desvios na área de interação social e linguagem e, ao fonoaudiólogo, avaliar os aspectos linguísticos que diferenciam os indivíduos com TEA dos com desenvolvimento típico (BRASIL, 2014).

Segundo Pérez-Ramos (2000), uma avaliação muito utilizada para realizar diagnósticos e intervenções é o modelo avaliação-intervenção, o qual divide-se em três etapas. A primeira etapa consiste em identificar aspectos relevantes do desenvolvimento da criança a partir da observação ou por dados fornecidos pela família, após colher essas informações inicia-se a elaboração de hipóteses. Na segunda etapa há uma exploração e organização maior dos dados, sistematizando as primeiras intervenções e a partir delas verifica-se a veracidade das hipóteses e necessidade de incluir outras. Por fim, a terceira etapa caracteriza-se pela integração e interpretação de todos os dados coletados nas duas etapas anteriores, bem como no desenvolvimento de novas estratégias para intervenções de emergência.

Por conseguinte, foram desenvolvidos instrumentos para realização do diagnóstico de pessoas com TEA, tais como: *Autism Diagnostic Interview-Revised* (ADI-R), *Autism Diagnostic Observation Schedule-Generic* (ADOS-G) e o Protocolo de Avaliação para Crianças com Suspeita de Transtornos do Espectro do Autismo (PRO-TEA). O ADI-R é uma entrevista semiestruturada, aplicada nos pais ou cuidadores a fim de colher informações gerais sobre o paciente, sua família, seu desenvolvimento e seus problemas comportamentais, a aplicação pode durar até 2 horas e meia. O ADOS-G é, também, um instrumento padronizado e semiestruturado de observação, que visa analisar as habilidades interacionais, a comunicação, o brincar e a imaginação de crianças suspeitas de TEA. Tanto o ADI-R como o ADOS-G, são instrumentos internacionais, sendo apenas o PRO-TEA um instrumento

nacional, desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Transtornos do Desenvolvimento (NIEPED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), esse instrumento baseia-se na observação da criança em interação com um adulto durante o brincar. O PRO-TEA é visto como uma estratégia potencialmente válida, tanto por apresentar resultados positivos no diagnóstico de pessoas com TEA, quanto por apresentar baixo custo, quando comparado com outros procedimentos, sendo possível sua utilização em serviços públicos de saúde (MARQUES; BOSA, 2015).

Acerca do tratamento de crianças com TEA, pesquisadores como Quaresma e Silva (2011) mencionam a importância do psicólogo, junto com os demais profissionais supracitados, no tratamento e no acompanhamento. O psicólogo deve ser inserido nesse processo por ser conhecedor do desenvolvimento humano e ter competência para detectar aspectos comprometidos no desenvolvimento infantil, bem como planejar e aplicar estratégias que promovam o desenvolvimento dessas crianças.

De acordo com Teodoro; Godinho e Hachimine (2016) é importante realizar o diagnóstico e iniciar as intervenções o mais cedo possível, pois dará maiores chances ao indivíduo autista de desenvolver suas potencialidades e de ser incluso socialmente. Cunha (2012) menciona a importância dos educadores no desenvolvimento desses indivíduos, uma vez que é na escola e nos locais onde o indivíduo com TEA é incluído que muitas vezes são identificados os primeiros sinais desse transtorno e onde passam a ter seu primeiro contato com outras pessoas, desenvolvendo suas habilidades sociais, motoras e cognitivas.

Diferente dos indivíduos com TEA, as crianças com desenvolvimento típico realizam comportamentos deliberados e propositais, mantêm contato visual e demonstram interesse em pessoas de fora do círculo familiar. Diante disso, são capazes de se sociabilizarem com mais facilidade com as pessoas com TEA (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Tendo em vista a capacidade de interação que as crianças com desenvolvimento típico costumam ter, é provável que elas tenham mais facilidades na hora de socializar brincadeiras (PAPALIA; FELDMAN, 2013). Diferentemente, crianças com TEA encontram dificuldades em interagirem com as demais crianças (VIVEIROS, 2011).

Acerca da prevalência global de indivíduos com TEA, de acordo com análise de dados realizados por Norte (2017), é de 42 casos a cada 10.000 indivíduos. O estudo abarcou dados de 18 países, a maioria proveniente dos Estados Unidos e do Reino Unido. No Brasil, não existem estudos que abarquem dados nacionais sobre o diagnóstico do TEA, porém, o estudo

de Ferreira (2008), aponta que no estado de Santa Catarina, no ano de 2006, a prevalência do autismo era de 1,31 a cada 10.000 pessoas.

3.2 A INCLUSÃO E OS SEUS BENEFÍCIOS PARA O ALUNO AUTISTA

Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) a Educação Especial vem sendo discutida no Brasil, no entanto, foi apenas a partir da Constituição Federal que começou a discutir-se a universalização da Educação, estabelecendo nas escolas regulares Políticas de Educação Inclusiva, culminando na Política Nacional de Educação Especial com vistas à Educação Inclusiva. Em seguida, no ano de 1994, foi promulgada a declaração de Salamanca, a qual foi de grande relevância para a Educação Inclusiva por acreditar que toda criança deve ter direito a educação e acesso à escola, recebendo oportunidades para desenvolver habilidades e interesses. Posteriormente, em 1996, com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), iniciou-se a inserção das pessoas com deficiência no ensino regular (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013).

Subsequentemente, em 2012, foi sancionada a Lei nº 12.764 a qual institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a qual garante ao indivíduo com TEA o acesso à educação e ao ensino profissionalizante e ao mercado de trabalho. Da mesma forma, garante que se houver recusa de matrícula do aluno com TEA ou qualquer outra deficiência, por parte do gestor escolar, haverá punição com multa de 3 a 20 salários-mínimos (BRASIL, 2012).

De acordo com a LDB, Lei de nº 9.394/96, em seu artigo 4º, inciso III, o Estado deve garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. O 5º parágrafo do 5º artigo, garante que a negligência do poder público em cumprir as obrigações de ensino poderá acarretar em crime de responsabilidade (BRASIL, 1996).

Sobre a Educação Especial, a LDB expõe no capítulo 5, artigo 59, que os sistemas de ensino devem assegurar a educação dos alunos com deficiência avaliando currículos, técnicas, métodos educativos e organizações específicas que atendam às necessidades do educando. O inciso III garante a presença de professores com especialização adequada, seja em nível médio ou superior, para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integrar esses alunos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Porém, nos estudos realizados por Boettger; Lourenço e Capellini (2013) e Pimentel e Fernandes (2014) é possível verificar que o inciso III não vem sendo cumprido, uma vez que os professores do ensino regular, não estão recebendo a capacitação necessária para atuar nesse contexto. Nota-se que não há uma avaliação do Estado para verificar a qualidade do ensino desses alunos, bem como a preparação do professor para atuar na área da Educação Especial.

De acordo com Mattos e Nuernberg (2011), a inclusão de alunos com deficiência deve promover um ambiente com uma rica diversidade social, facilitando o desenvolvimento de todas as crianças. A interação social entre eles é indispensável para o seu desenvolvimento, sendo responsabilidade da escola promover formas de experiências socializadoras.

De modo complementar, o estudo de Catrola (2010) menciona a relevância do trabalho cooperativo no processo inclusivo, visto que os alunos deixam de ser passivos e passam a ser autônomos em seu processo de aprendizagem, sem que haja a necessidade da convocação do professor para tal. Além do mais, a cooperação favorece aos educandos, tanto para aqueles com necessidades especiais quanto para os que tenham desenvolvimento típico, a elevação de sua autoestima, da motivação e dos seus níveis de realização.

No entanto, essa inclusão requer intervenções psicopedagógicas que realizem uma mediação na relação entre aluno e deficiência, a fim de apropriá-lo do universo cultural por meio dos processos de significação presentes. Pode-se assim dizer que incluir não é apenas dar direito do acesso ao conhecimento, mas também dar condições para que este aluno participe socialmente de forma ativa, desde a infância (MATTOS; NUERNBERG, 2011). Como mencionam Gracioli e Bianchi (2014), para que a inclusão traga benefícios ao aluno com TEA é necessário que a escola se adapte a ele, às suas necessidades, dificuldades e potencialidades. Incluir esses educandos requer muita cautela, uma vez que colocá-los na escola e esperar que eles se adaptem sozinhos pode ser um gerador de ações excludentes.

Ademais, a Educação Inclusiva proporciona às crianças autistas oportunidades de convivência com outras da mesma idade, sendo capaz de possibilitar estímulos às suas capacidades de interação, impedindo seu contínuo isolamento. Para que desenvolvam as habilidades sociais é fundamental que existam trocas, principalmente as que ocorrem no processo de aprendizagem social (CAMARGO; BOSA, 2009).

Como mencionam Teodoro; Godinho e Hachimine (2016) é fundamental a contribuição da família no processo da educação inclusiva, uma vez que ela é responsável por

conhecer as leis que defendem e amparam crianças com deficiência e lutar para que elas sejam efetivadas. É também papel da família amparar a escola quando for necessário, bem como ser ativo na vida educacional do filho.

É importante mencionar que o processo de inclusão não funciona de forma rápida, uma vez que exige a adaptação dos professores, dos alunos, da escola e da sociedade em relação ao aluno com deficiência. Nota-se a necessidade de uma reestruturação do sistema educacional para a inclusão efetiva desses alunos, que seja capaz de auxiliá-los no desenvolvimento de suas habilidades de forma integral (TEODORO; GODINHO; HACHIMINE, 2016), uma vez que embora haja avanços na legislação sobre a educação especial, as mudanças nesse contexto são lentas, pois necessitam de condições físicas, recursos financeiros e materiais, bem como de pessoas com capacitações na área (NASCIMENTO; CRUZ, 2014).

Segundo Neves et al (2014) há um desencontro entre as adaptações curriculares propostas pelas políticas educacionais, que mencionam a necessidade de reestruturação curricular para atender as demandas do aluno e as ações que são realmente implementadas na escola, as quais tem atendido somente os aspectos pedagógicos do alunado. Os autores mencionam ainda, que essas adaptações não se referem apenas ao currículo, mas também aos materiais pedagógicos, as estratégias de ensino, os recursos didáticos, entre outros, que não têm sido supridos pelo Estado.

3.3 OS PROFESSORES E SUAS COMPETÊNCIAS FRENTE AO PROCESSO INCLUSIVO

As crianças com TEA apresentam características específicas e, na maioria das vezes, apresentam dificuldades cognitivas, as quais influenciam em sua aprendizagem. Podem apresentar também, problemas em serem autônomos pessoal e socialmente, em se comunicarem, em estabelecer relações socioafetivas com outras crianças, entre outras dificuldades (ESTEVES; REIS; TEIXEIRA, 2014).

Frente a essas dificuldades, a escola bem como os professores, precisam se adaptar para lidar com esses alunos. Para que a inclusão traga benefícios aos alunos com TEA, é necessária muita cautela, amparando-os em suas adaptações e descobertas escolares (GRACIOLI; BIANCHI, 2014).

Outrossim, para realizar o processo de ensino-aprendizagem de alunos com TEA, é importante que o professor leve em consideração que o desenvolvimento de cada aluno varia de acordo com a idade, as capacidades e as necessidades da criança. Além do mais, necessitam de respostas educacionais diferentes, que as auxiliem em suas lacunas na comunicação, na interação e no comportamento (ESTEVES; REIS; TEIXEIRA, 2014).

Segundo Gracioli e Bianchi (2014) para trabalhar com alunos com TEA é necessário que os professores compreendam que os resultados não são imediatos e que, muitas vezes, os objetivos estabelecidos não se cumpram como esperado. Os autores mencionam que esses educandos costumam resistir à aprendizagem, dando ao professor o desafio de conquistar sua atenção e estabelecer meios de ensino que sejam atrativos para ele.

Além disso, é importante que o professor seja um mediador da interação entre os alunos, tenham eles desenvolvimento típico ou não, uma vez que essas trocas são fundamentais para a vida em sociedade. Conforme já mencionado, a criança com TEA tem suas interações sociais comprometidas, no entanto, ao ser influenciada pelo educador a interagir com os demais colegas, pode propiciar a ela uma possibilidade de desenvolver, aos poucos, essas habilidades.

Ademais, o professor deve considerar o programa educativo de cada aluno, analisando sua idade, suas capacidades e necessidades, bem como considerar que o processo de ensino-aprendizagem se dá por etapas. Por conta das especificidades dos alunos com TEA, são necessárias diferentes respostas educativas que visem à superação de lacunas na comunicação, na interação e no comportamento (ESTEVES; REIS; TEIXEIRA, 2014).

Conforme apresentado pela pesquisa realizada por Boettger; Lourenço e Capellini (2013), que destinou a analisar uma professora contratada para atuar na Educação Especial, pôde-se notar a sua falta de conhecimento sobre o TEA, tendo ela pesquisado sobre o assunto por conta própria, a fim de desenvolver atividades que auxiliassem os alunos, não possuindo uma metodologia específica para isso, principalmente por não as conhecer.

Ademais, o estudo realizado por Pimentel e Fernandes (2014) acerca do conhecimento dos professores sobre o TEA, notaram que estes se sentem desorientados sobre a inclusão e sobre como trabalhar com o educando, considerando-se despreparados para isso, precisando de um auxílio para estruturar as práticas de ensino e realizar adequações curriculares que promovam um melhor desenvolvimento dos alunos com TEA.

Nota-se a necessidade de questionar se os cursos de capacitação e formação continuada que vem sendo reivindicado pelos educadores, sobre a educação inclusiva, são suficientes para atender a demanda de alunos com necessidades especiais com sucesso. No entanto, o autor garante a necessidade de realização de treinamentos para que os professores se sintam, ao menos, mais seguros para ensinar os alunos (MARTINS, 2007).

Schmidt et al. (2016) mencionam a importância da percepção positiva dos professores em relação ao aluno com TEA na inclusão escolar. Da mesma forma, Barretos (2012) relata em seu trabalho que, professores que conseguem demonstrar afetividade aos alunos com TEA, que acreditam no potencial do aluno e que se dedicam a auxiliá-lo, têm reduzido os problemas comportamentais relacionados ao transtorno e têm conseguido realizar de forma positiva sua inclusão.

Corroborando a inclusão de alunos com TEA, Schmidt et al. (2016) revelam em seu estudo, que os professores sentem-se frequentemente frustrados e com medo por não saberem lidar com alguns comportamentos do aluno, fato que os autores relacionam ao despreparo dos docentes durante a formação, que mencionaram não se sentirem preparados para a atuação. Dessa forma, os educadores encontram dificuldades em planejar, ensinar e avaliar o desenvolvimento do aluno de acordo com a fase escolar, uma vez que, como mencionado, o indivíduo com TEA desenvolve em um tempo diferente quando comparado aos demais alunos.

Conforme exposto no trabalho de Benitez e Domeniconi (2015), ao analisarem estudos brasileiros que investigaram a atuação de agentes educacionais em relação à inclusão escolar, é notória falta de capacitação, intervenção ou aplicação de algum programa sobre inclusão escolar nesse contexto, uma vez que dos 33 estudos analisados apenas 7 mencionaram contar com esse treinamento e apoio. Novamente, ressalta-se a incompatibilidade entre lei e realidade escolar no que se refere a Educação Especial.

Diante dessa desorientação dos professores frente ao processo inclusivo de alunos com deficiência, nota-se a importância da Consultoria Colaborativa, a qual vem sendo utilizada e tem apresentado bons resultados. Essa estratégia baseia-se no compartilhamento de um especialista (professor com formação/especialização na área ou psicólogo) e o professor da educação comum sobre planejamento, avaliação e expectativas do trabalho (ARAÚJO; ALMEIDA, 2014). Nesse sentido, contar com um apoio dentro da escola poderia ser um forte

aliado ao professor, uma vez que esse auxílio poderia vir de um profissional de outra área, como da Psicologia.

3.4 PSICÓLOGO ESCOLAR E O PROCESSO INCLUSIVO

De acordo com Oliveira e Marinho-Araújo (2009) a psicologia escolar é um campo de atuação da Psicologia, caracterizada pela inserção do psicólogo no contexto escolar, tendo como objetivo principal mediar os processos do desenvolvimento humano e de aprendizagem, contribuindo assim, para a sua promoção. Seu intuito é de mediar os processos educacionais a fim de promovê-los.

Além de preocupar-se com a promoção educacional dos alunos, o psicólogo escolar também tem como foco a promoção da saúde mental dos professores, os quais dependem do seu bem-estar para poderem desenvolver as atividades propostas para o ensino. Visto que o professor é o principal ator do processo educacional, deve-se prezar pela sua saúde, uma vez que estes se esforçam para desenvolver a aprendizagem dos educandos (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2009).

Uma vez que a escola é concebida como um espaço plural e interdisciplinar, depara-se com convergências e conflitos entre professores, técnicos, alunos, pais, comunidade e demais participante da ação educativa. Nesse contexto, o Psicólogo Escolar poderia atuar como mediador para solucionar problemas relacionados, também, com conflitos internos (DAZZANI, 2010).

Dazzani (2010) considera alguns elementos como fundamentais ao trabalho do Psicólogo escolar, como: (1) conceber o estudante como um indivíduo inscrito no sistema social, o qual recebe influências desse meio; (2) considerar os problemas, as dificuldades e as queixas como uma ordem institucional e social onde a criança vive e não apenas como um problema da criança; (3) ressignificar os embates e conflitos decorrentes da instituição escolar; e (4) explicitar, compreender e auxiliar no enfrentamento das relações institucionais, demandas sociais e expectativas dos educandos e demais atores educacionais.

Como mencionado anteriormente, uma das atuações do psicólogo na escola tem sido como Consultor Colaborativo, auxiliando professor no processo educacional (ARAÚJO; ALMEIDA, 2014). Segundo Benitez e Domeniconi (2016) o psicólogo escolar, como consultor, poderá trazer contribuições na redução dos sintomas comportamentais de alunos

com deficiência, como os com TEA, contribuindo para o planejamento de estratégias de ensino que possam auxiliar no progresso do aluno. O trabalho entre colaborador e professor envolve discussões, teorias e visitas em classe.

Como menciona Dazzani (2010), nos últimos anos, nota-se a importância das investigações psicológicas para compreensão dos processos educacionais e escolares. Essas pesquisas têm apresentado reflexões sobre a identidade e formação dos atores educativos e sobre sua atuação no contexto escolar.

Outra possibilidade de atuação do psicólogo escolar é fornecendo aos educadores, conhecimento sobre as novas tecnologias que possam facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades especiais. Alguns dos procedimentos disponíveis para o ensino de alunos com TEA são: PECS, *matching-to-sample*, *Son-Rise*, entre outros que serão descritos no decorrer deste estudo.

4 MÉTODO DA PESQUISA

Para realização deste estudo optou-se pela metodologia de Revisão Integrativa de Literatura, sendo ela a mais ampla abordagem metodológica de revisão, permitindo uma compreensão completa do fenômeno (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010).

Dessa forma, conduziu-se uma revisão da literatura nacional, que abarcou pesquisas tanto qualitativas como quantitativas, publicadas entre os anos de 2010 a 2017, nas bases de dados: *Scielo* (Scientific Electronic Library Online), *Medline* (Sistema Online de Busca e Análise de Literatura Médica), *Pepsic* (Periódicos Eletrônicos de Psicologia) e *Google Scholar* (ferramenta de pesquisa de artigos variados) a fim de localizar um maior número possível de artigos acerca do tema.

Para realização das buscas, foram utilizadas as palavras-chave: autista, procedimentos de ensino, professores e inclusão. Para ampliar a pergunta foi utilizado o operador de pesquisa booleano: *AND*.

Para seleção da amostra foi realizada a leitura dos títulos e dos resumos dos artigos listados nos resultados da busca, dos quais foram selecionados aqueles que contiveram relação com o intuito dessa pesquisa. Posteriormente, foram realizadas leituras dos artigos na íntegra para fins de tabulação, descrevendo e analisando os procedimentos encontrados na literatura.

Para definir a amostra, foram selecionados critérios de inclusão e de exclusão. Para inclusão utilizaram-se os seguintes critérios: artigos originais; artigos publicados entre os anos de 2010 a 2017; artigos em português e; artigos completos disponíveis para download. Para exclusão utilizaram-se os critérios: artigos com acesso restrito; artigos em duplicidade nas bases de dados; dissertações, teses, livros, monografias e outros dessa natureza; artigos sobre autismo em contextos que não o do ensino inclusivo; artigos teóricos, ensaios e relatos de experiência.

A escolha por realizar este estudo apenas com artigos se deu pela quantidade de trabalhos para análise encontrados nas buscas iniciais, os quais demandariam um maior tempo e que não seria possível ser concretizado dentro do prazo estipulado.

A partir dos critérios expostos, realizaram-se as buscas nas bases de dados, no período de 01 de março de 2018 a 09 de março de 2018, sendo possível haver alterações nas bases de dados em busca posterior a esse período, por razão destas alterações a quantidade de artigos disponíveis em cada base de dados na época da busca não pôde ser recuperado.

5 RESULTADOS

Para realização do presente estudo optou-se pela metodologia de Revisão Integrativa da Literatura. As pesquisas foram realizadas em 2018, nas bases de dados: (1) *Scielo*, (2) *Pepsic* e (3) *MedLine* e no buscador: *Google Scholar*. As buscas resultaram em 10 artigos para análise.

Conforme descrito na tabela 1, foram pré-selecionados 79 das bases de dados pesquisadas, que se encaixavam com os seguintes critérios: relação com o tema, versão em português e que estivessem disponíveis na íntegra. Do buscador *Google Scholar* foram selecionados 60 artigos, da base de dados *Scielo* foram selecionados 9 estudos, da *Pepsic* também foram selecionados 9 artigos e da *Medline* apenas 1.

Tabela 1 - Total de artigos pré-selecionados

79	
BASE DE DADOS E BUSCADOR	TOTAL DE ARTIGOS DISPONÍVEIS
<i>Google Scholar</i>	60
<i>Scielo</i>	9
<i>Pepsic</i>	9
<i>Medline</i>	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Após concluir o download desses 79 artigos, foi realizada a seleção daqueles que se encaixavam em todos os critérios de inclusão e que não faziam parte dos critérios de exclusão, sendo então selecionados, 5 artigos do buscador *Google Scholar*, 4 da base de dados *Pepsic*, 1 da base de dados *Scielo* e nenhum da base de dados *Medline*, totalizando em 10 artigos para a análise, conforme consta na tabela 2.

Tabela 2 - Total de artigos selecionados para análise

10	
BASE DE DADOS E BUSCADOR	TOTAL DE ARTIGOS DISPONÍVEIS
<i>Google Scholar</i>	5
<i>Scielo</i>	1
<i>Pepsic</i>	4
<i>Medline</i>	0

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

No quadro 1, estão descritos o título, os autores, o ano, o tipo de pesquisa, o objetivo e os resultados das pesquisas realizadas nos artigos selecionados para análise, para que o leitor possa se apropriar do que será discutido no decorrer deste trabalho.

Quadro 1 - Descrição dos artigos selecionados

Nº	Título	Autor	Ano	Tipo de Pesquisa	Objetivo	Resultados
01	Consultoria Colaborativa: estratégias para o ensino de leitura e escrita	BENITEZ; DOMENICONI	2016	Pesquisa a campo	Avaliar a eficácia de uma consultoria colaborativa oferecida pelo psicólogo escolar em duas situações educacionais: uma aplicada pelo professor da sala de aula comum com todos os estudantes e, a outra, aplicada pelo professor de educação especial, de modo individualizado.	Os dados do estudo afirmam que os professores são capazes de aplicar uma intervenção estruturada que promova o ensino destas habilidades acadêmicas básicas para estudantes com TEA matriculados na escola regular.
02	Vitula Assistiva: Tecnologia assistiva no ensino de violino para crianças com autismo	CASTRO; FERREIRA	2016	Pesquisa a campo	Descrever uma abordagem de ensino de violino para crianças autistas (Vitula Assistiva) utilizando um método adaptado de ensino de violino para crianças e artefatos computacionais como forma de complementar as aulas práticas e ao mesmo tempo diminuir as dificuldades de interação de forma mais relaxada.	Foi possível comprovar que a abordagem de ensino de violino para crianças autistas usando tecnologia assistiva produz resultados positivos na musicalização dessas crianças e pode ser aplicada por escolas de música e instituições de atendimento a crianças autistas.
03	Atividades lúdicas no meio aquático: possibilidades para a inclusão	CHINCON; SÁ; FONTES	2013	Pesquisa a campo	Compreender e analisar a ação mediadora do professor no desenvolvimento de atividades lúdicas no meio aquático e a interação de uma criança autista com os colegas não deficientes nas aulas.	Foi possível concluir que as atividades lúdicas no meio aquático foram benéficas para a criança autista, tanto no sentido da ampliação de seus movimentos e vivências de brincar, como também em suas relações com os professores e colegas.

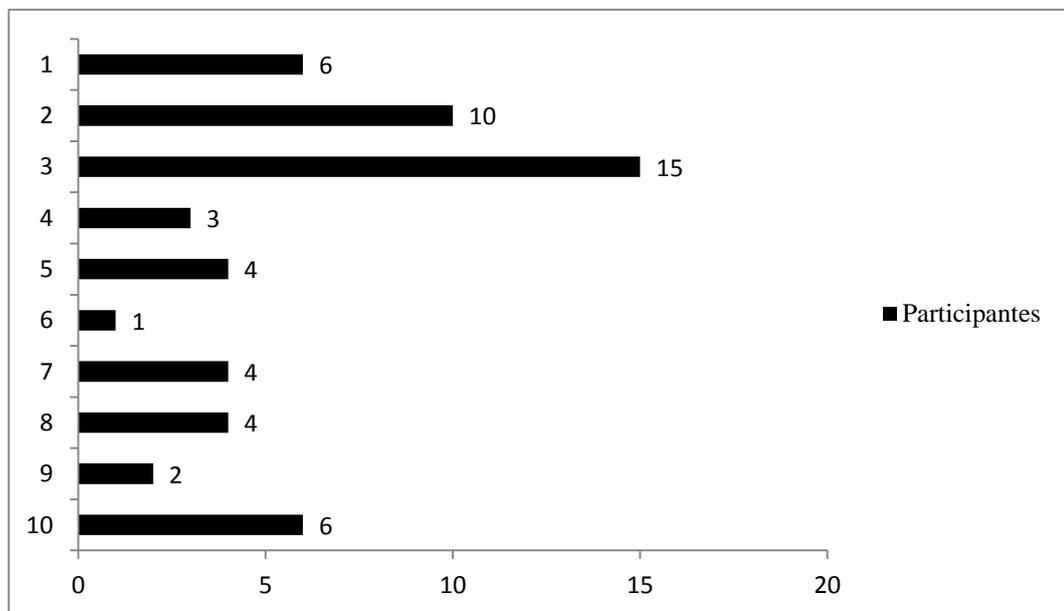
04	Ensino de relações numéricas para crianças com Transtorno do Espectro Autista	GARCIA; ARANTES; GOYOS	2017	Pesquisa a campo	Avaliar a eficácia do ensino informatizado em tarefas de escolha-de-acordo-com-o-modelo (MTS), e desenvolver, aplicar e avaliar um currículo para ensino de conceito de número para crianças com TEA	Os resultados mostraram que o procedimento foi eficaz para todos os participantes, e que um dos três participantes adquiriu todo o repertório desejado em um total de 24 sessões de ensino.
05	Generalização de mandos aprendidos pelo PECS (<i>Picture Exchange Communication System</i>) em crianças com Transtorno do Espectro Autista	JESUS; OLIVEIRA; REZENDE	2017	Pesquisa a campo	Ensinar mandos com o <i>Pictures Exchange Communication System</i> (PECS) e avaliar a sua generalização entre ambientes.	Os resultados mostraram que para três crianças o ensino de mandos foi bem sucedido e que ocorreu generalização para outros itens nos dois contextos avaliados.
06	Método <i>SON-RISE</i> e o ensino de crianças autistas	MESQUITA; CAMPOS	2013	Estudo de caso	Estudar a aplicação do Programa <i>Son-Rise</i> na educação de crianças autistas, a partir da análise do filme “Meu filho, meu mundo”, produzido nos Estados Unidos em 1979.	Os resultados mostraram que o Programa <i>Son-Rise</i> pode ser importante para ensinar crianças com Transtorno do Espectro Autista.
07	Promoção de interações sociais entre colegas e criança autista em ambiente de inclusão	NICOLINO; MALERBI	2010	Pesquisa a campo	Verificar a possibilidade de aumentar a frequência de interações sociais entre uma criança autista e seus colegas sem problemas de desenvolvimento, através da utilização de um procedimento de modelação ao vivo.	O estudo contribuiu para a inclusão efetiva da criança autista na dinâmica da sala de aula, ensinando aos colegas aceitar o que é diferente e respeitar as características da aluna que participou do estudo.

08	Análise de sistema de comunicação alternativa no ensino de requisitar por autistas	OLIVEIRA; JESUS	2016	Pesquisa a campo	Delimitar as condições contextuais do PECS sob as quais o protocolo de comunicação é efetivo, analisando algumas variáveis na aplicação das suas três primeiras fases, que ensinam comportamento de requisitar.	Os resultados mostraram que a aplicação do PECS foi efetiva, porém que há necessidade de descrição das especificidades do treino para maximizar seu uso na educação.
09	Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital de estudantes com Transtornos do Espectro Autista	SANTAROSA; CONFORTO	2015	Pesquisa a campo	Analisar os limites e as possibilidades de ações decorrentes de políticas públicas educacionais em relação a estudantes com Transtorno de Espectro Autista matriculados em instituições de ensino que vivenciam as influências de ações governamentais de inclusão sob duas dimensões: 1) a <i>escolar</i> e 2) a <i>digital</i> .	A compra do <i>tablete</i> superou os problemas de acessibilidade e de usabilidade relacionados ao <i>laptop</i> educacional, garantindo que a mediação tecnológica pudesse ocorrer na e fora da escola.
10	WORLDTOUR: Software para suporte no ensino de crianças autistas	SOUSA; COSTA; CASTRO	2012	Pesquisa a campo	Propõe rudimentos de software dentro de suas interfaces adaptativas para apoiar o desenvolvimento cognitivo de crianças com TEA através de atividades lúdicas que envolvem séries de planejamento.	Observou-se que não há muitos softwares com grau de adaptabilidade capaz de atender as diversas necessidades das crianças autistas.

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Os 10 artigos selecionados foram analisados a partir das seguintes categorias: número de participantes, local de realização do estudo, procedimentos utilizados, efetividade dos procedimentos e ano de publicação. Seguem abaixo as tabelas e gráficos que correspondem a esses dados.

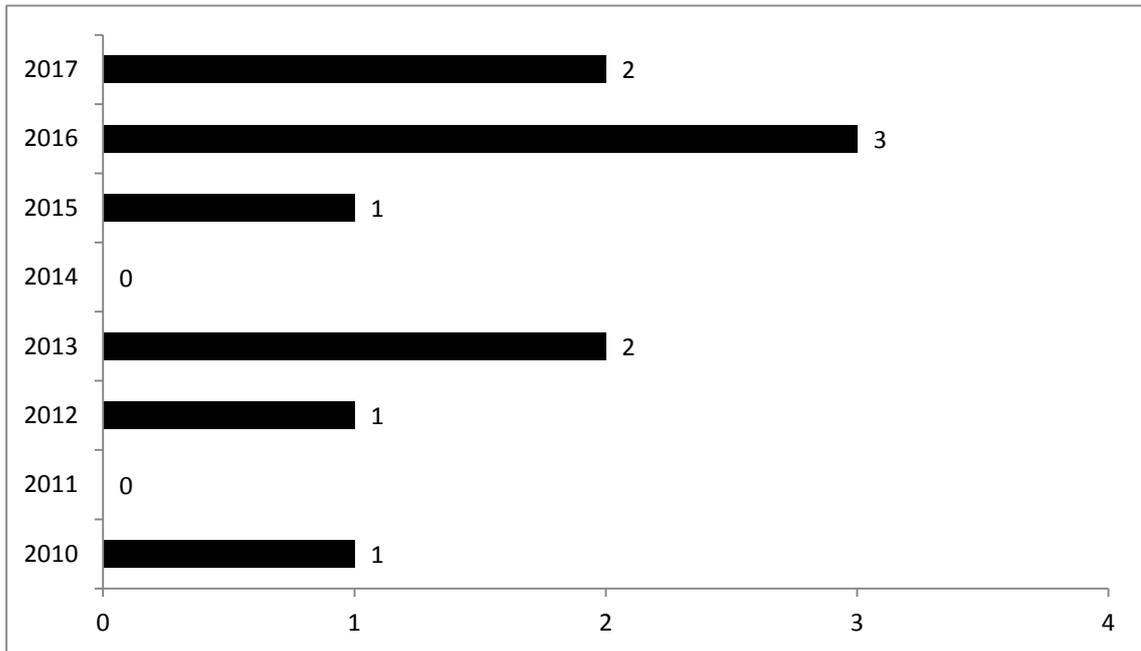
Gráfico 1 - Número de participantes por artigo



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

O gráfico 1 mostra a quantidade de participantes em cada pesquisa. Observa-se que o estudo de Chincon; Sá; Fontes (2013) utilizou o maior número de participantes, dentre os quais estiveram 14 crianças com desenvolvimento típico e 1 diagnosticada com o TEA.

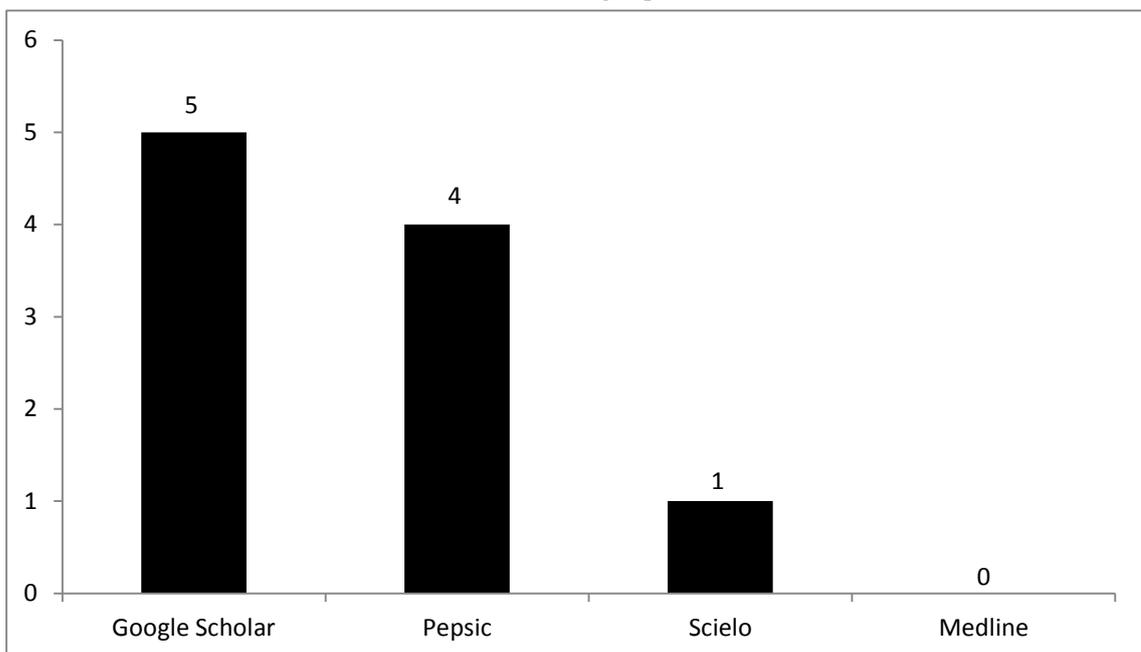
Gráfico 2 - Número de artigos por ano



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

No que se refere ao ano de publicação da amostra de artigos selecionada para análise, como mostra o Gráfico 2, nota-se que a maioria dos artigos selecionados foram publicados no ano de 2016 (3 artigos), seguido pelos anos de 2013 e 2017 (2 artigos em cada), e pelos anos de 2010, 2012 e 2015 (1 artigo por ano). Nos anos de 2011 e 2014 não foram publicados trabalhos acerca do tema proposto neste trabalho.

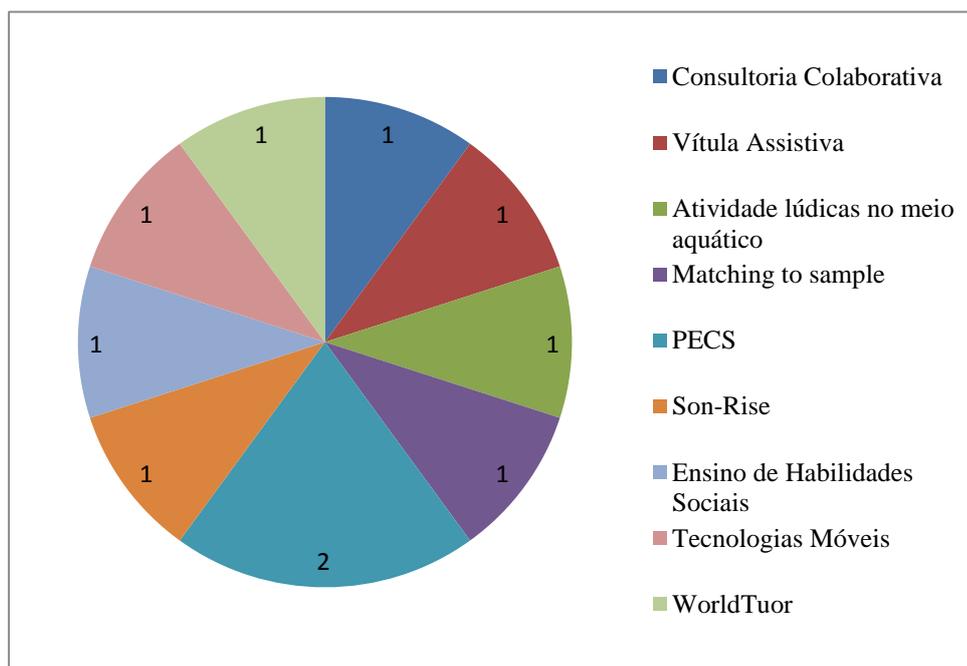
Gráfico 3 - Número de artigos por base de dados



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

No Gráfico 3 constam a quantidade de estudos selecionados por base de dados (*Pepsic, Scielo e Medline*) e pelo buscador *Google Scholar*. Nota-se que a maioria dos trabalhos foram encontrados no buscador *Google Scholar*, o que já era esperado, tendo em vista que este realiza uma busca ampla em diversas bases de dados. Em seguida, foram encontrados quatro artigos na base de dados *Pepsic* e apenas um artigo na *Scielo*.

Gráfico 4 - Procedimentos mais utilizados



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

O Gráfico 4 ilustra os procedimentos mais utilizados pelos professores (sejam eles: escolares, música, natação, entre outros que se dedicam a ensinar de forma inclusiva). Um dos procedimentos mais utilizados por estes é o PECS (Picture Exchange Communication System), sendo este um protocolo de ensino, através do qual a criança aprende a trocar estímulos visuais por objetos ou por outras atividades que sejam de interesse (OLIVEIRA; JESUS, 2016; JESUS; OLIVEIRA; REZENDE, 2017).

Um artigo utilizou o procedimento de Consultoria Colaborativa, que se baseia no auxílio de um professor de educação especial a outro professor de ensino regular, fora da sala de aula, o qual também poderá envolver outros profissionais como o consultor e a equipe escolar, estendendo-se até a família e a comunidade (BENITEZ; DOMENICONI, 2016).

Outro procedimento encontrado, pouco conhecido, é o da Vítula Assistiva que objetivou ensinar alunos com TEA a tocarem violino. Para tanto, além dos violinos, foram

disponibilizados computadores e jogos para que estes alunos relaxassem sempre que se notava ser necessário (CASTRO; FERREIRA, 2016).

O uso de atividades lúdicas no meio aquático como estratégia de ensino de crianças com TEA foi encontrado em um (1) artigo. Tais atividades se apresentaram como fortes aliadas para o desenvolvimento do aluno com TEA, tendo em vista que estimula a ambientação da criança naquele espaço, ampliando as interações sociais com os demais colegas e aprendendo os gestos técnicos das aulas de natação. Além do mais, esse processo contribui para o desenvolvimento socioafetivo e psicomotor das crianças, em especial as com TEA (CHICON; SÁ; FONTES, 2013).

O procedimento de *matching-to-sample* (MTS) foi encontrado em um artigo. Sua aplicação consiste em apresentar um determinado estímulo (modelo), seguido da apresentação de dois ou mais estímulos (comparações), diante dos quais o indivíduo irá escolher qual o par modelo-comparação está correto. Este instrumento tem apresentado resultados favoráveis no ensino de alunos com TEA (GARCIA; ARANTES; GOYOS, 2017; OLIVEIRA, 2012).

Foi encontrado um (1) artigo mostrando o uso do programa *son-rise*, sendo este um dos métodos mais utilizados no Brasil para o ensino de pessoas com TEA. Esse programa se baseia em interações divertidas, espontâneas e dinâmicas através dos quais esses indivíduos interagem com os pais e com as demais pessoas de seu convívio (MESQUITA; CAMPOS, 2013).

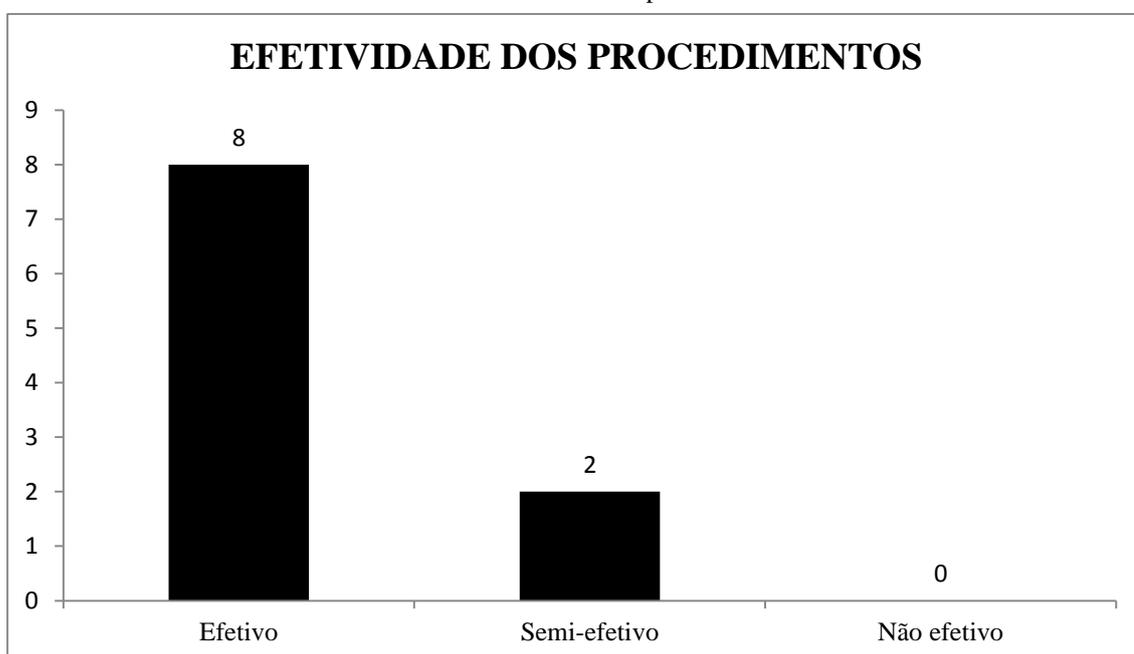
No estudo de Nicolino e Malerbi (2010), uma proposta de modelação ao vivo foi aplicada para verificar a possibilidade de aumentar a frequência de interações sociais do aluno com TEA e seus colegas. Para tanto, cada colega lhe oferecia um brinquedo e perguntava se ele gostaria de participar de uma atividade, o saudava, questionava, elogiava e comentava sobre a atividade. Ao final, foi possível notar, que houve um aumento nas taxas de iniciação sociais dos colegas e nas respostas do aluno com TEA, melhorando assim, suas habilidades sociais.

O uso de tecnologias móveis foi encontrado no artigo proposto por Santarosa e Conforto (2015). Nesse trabalho, conduziu-se a análise da interação de 3 alunos com TEA com *laptops* educacionais e *tablets*. Os *laptops* educacionais foram entregues às escolas pela ação governamental “Um Computador por Aluno” (UCA) no intuito de auxiliar alunos com alguma deficiência a aprenderem de forma dinâmica, portanto, o que pôde ser observado é que, o aparelho além de ter o teclado pequeno, continha apenas o mouse *touchpad*, não sendo

atrativos para esses alunos. Ao fazer a inserção dos *tablets* verificou-se uma boa interação dos alunos com o mesmo, tendo em vista sua facilidade de transportá-lo e de acessibilidade aos conteúdos disponíveis.

Por último, o procedimento *WorldTuor* foi utilizado em um (1) estudo. Esse é um software adaptável, capaz de suprir diversas demandas de uma criança com TEA. Este sistema apresenta atividades lúdicas como: jogos de conexão, quebra-cabeças, entre outros que sejam atrativos para esses alunos (SOUSA; COSTA; CASTRO, 2012).

Gráfico 5 - Efetividade dos procedimentos



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

O gráfico 5 revela que 8 dos 10 artigos avaliados apresentaram resultados efetivos (NICOLINO; MALERBI, 2010; SOUSA; COSTA; CASTRO, 2012; FONTES, 2013; MESQUITA, 2013; SANTAROSA; CONFORTO, 2015; BENITEZ; DOMENICONI, 2016; CASTRO; FERREIRA, 2016; CHICON; SÁ; GARCIA; ARANTES; GOYOS, 2017;), sendo que apenas dois destes trabalhos (OLIVEIRA; JESUS, 2016; JESUS; OLIVEIRA; REZENDE, 2017) não tiveram a efetividade esperada. Nestes discutiram-se a necessidade de maior controle das variáveis as quais tiveram interferência no treino de aquisição de mandos. A efetividade dos trabalhos foi avaliada de acordo com os objetivos de cada estudo, sendo que, os que conseguiram alcançar o esperado, consideraram o procedimento como efetivo.

6 DISCUSSÃO

Ao analisar os artigos selecionados, foi possível verificar o pequeno número de participantes com TEA nos procedimentos analisados, uma vez que apenas um estudo (CHICON; SÁ; FONTES, 2013) contou com quinze (15) participantes, sendo que apenas um (01) destes era diagnosticado com TEA, os demais tinham desenvolvimento típico. O estudo que mais teve participantes com TEA foi o de Vitula Assistiva (CASTRO; FERREIRA, 2016), o qual contou com 10 crianças diagnosticadas. Esse número se deve à aplicação individualizada da maioria dos procedimentos, que apesar de serem utilizados no processo inclusivo são de aplicação individual.

Dentre os 10 artigos selecionados, 2 deles utilizaram o mesmo procedimento (OLIVEIRA; JESUS, 2016; JESUS; OLIVEIRA; REZENDE, 2017) e os outros 8 estudos utilizaram procedimentos diversos (BENITEZ; DOMENICONI, 2016; CASTRO; FERREIRA, 2016; CHICON; SÁ; FONTES, 2013; GARCIA; ARANTES; GOYOS, 2017; MESQUITA; CAMPOS, 2013; NICOLINO; MALERBI, 2010; SOUSA; COSTA; CASTRO, 2012; SANTAROSA; CONFORTO, 2015), conforme apresentado no gráfico 4.

O procedimento PECS, analisado em 2 trabalhos da amostra, tendo resultados semiefetivos em ambas produções (OLIVEIRA; JESUS, 2016; JESUS; OLIVEIRA; REZENDE, 2017), é considerado pelos autores como um procedimento eficiente no ensino de comunicação funcional, principalmente no ensino de mandos, porém a variedade de repertório de entrada do participante interferiu na aquisição e na velocidade do ensino comunicacional.

Corroborando o resultado desses estudos, Fidalgo, Godoi e Gioia (2008) afirmaram que o PECS é um procedimento eficaz no ensino de mandos, principalmente para crianças com desenvolvimento atípico, como as com TEA, contudo, a aquisição de respostas varia de acordo com o repertório inicial de cada criança. Walter (2000) menciona que o uso do PECS contribui muito para o ensino indivíduos com necessidades especiais, contribuindo significativamente na aquisição de comunicação e na qualidade de vida destes, haja vista que este procedimento favorece um canal comum de diálogo.

Nota-se que este procedimento tem sido muito utilizado no ensino de alunos com TEA (OLIVEIRA; JESUS, 2016; JESUS; OLIVEIRA; REZENDE, 2017; FIDALGO; GODOI; GIOIA, 2008; WALTER, 2000), todavia, alguns estudos trazem procedimentos pouco utilizados e conhecidos, os quais também poderiam estar auxiliando os professores a

ensinarem pessoas com necessidades especiais no processo inclusivo. Dentre esses procedimentos podemos citar: a Vítula Assistiva (CASTRO; FERREIRA, 2016) e o *WorldTour* (SOUSA; COSTA; CASTRO, 2012).

O procedimento de Vítula Assistiva (CASTRO; FERREIRA, 2016), se detêm ao ensino de violino a crianças com TEA. No estudo de caso apresentado no trabalho de Castro e Ferreira (2016) notaram-se os progressos dos alunos com TEA em relação à musicalização, a maioria das crianças conseguiram cumprir os objetivos propostos pelo trabalho. Os autores mencionam que muitas destas crianças apresentam acentuação na aptidão musical.

Acerca do procedimento mencionado, não foi encontrado nenhum outro estudo que o tenha utilizado, entretanto, existem outros trabalhos que apresentam a importância da musicalização para o indivíduo com TEA, como o de Fernandes (2012) o qual assegura que a música permite a essas pessoas uma conexão imediata e autêntica com as emoções, possibilitando o rompimento das barreiras da comunicação e das expressões sentimentais destes.

Oliveira (2014) acrescenta em seu trabalho que o ensino da música trouxe mudanças no comportamento da criança que foi analisada, além de tê-la tranquilizado e centralizado sua atenção. Houve, também, diminuições na irritabilidade e na hipersensibilidade aos sons, facilitando a interação do indivíduo com TEA com os colegas e a participação deste nos trabalhos em grupo.

Outro procedimento pouco utilizado e descrito pela literatura é o *WorldTour* (SOUSA; COSTA; CASTRO, 2012), o qual apresenta uma interface adaptável, sendo capaz de suprir as diversas necessidades do indivíduo com TEA. No estudo de Sousa; Costa e Castro (2012) o programa esteve composto por atividades lúdicas, como jogos de conexão e quebra-cabeça sobre diversas partes do mundo, explorando a curiosidade das crianças. Por não exibir informações desnecessárias na tela (situação que causa irritabilidade em pessoas com TEA), esse software demonstrou-se eficiente no processo de ensino-aprendizagem.

Como menciona Araújo; Brito e Silva (2013), os softwares educacionais têm o propósito de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, possuindo atividade de aquisição e de estímulo ao conhecimento. Estes procedimentos podem ser utilizados com ou sem a presença de um tutor, uma vez que a sua utilização deve ser de fácil acesso.

Um procedimento muito utilizado por pesquisadores é o MTS, este por sua vez, fez parte do estudo de Garcia; Arantes e Goyos (2017) objetivando ensinar tarefas baseadas na

equivalência de estímulos para o ensino de conceitos numéricos em crianças com TEA. O uso desta metodologia foi considerado um potencial recurso para auxiliar na aprendizagem e no processo inclusivo de indivíduos com TEA.

Este procedimento, apesar de ser alvo de muitos pesquisadores, é pouco utilizado no ensino de pessoas com TEA no processo inclusivo, como foi possível notar nas buscas realizadas para construção deste trabalho, uma vez que esse procedimento é utilizado para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de alunos sem ou com outros tipos de deficiência, como a auditiva (SOUZA; VERDU; BEVILACQUA, 2013).

Outro procedimento muito utilizado no Brasil, de acordo com Mesquita e Campos (2013) é o *Son-Rise*, este é capaz de inspirar pessoas com TEA a participarem de interações divertidas, espontâneas e dinâmicas com outras pessoas, sejam elas com comportamento típico ou não. No caso analisado pelo estudo, foi possível observar que esse programa auxilia na educação e na inclusão desses indivíduos, tendo participação ativa de profissionais, professores e familiares para atingir bons resultados.

No trabalho de Mota (2014), o uso do programa *Son-Rise* reduziu quase a zero os comportamentos agressivos da criança com TEA, conseguindo assim, se socializar com qualquer outra pessoa. Tal estudo comprovou que a inserção deste sistema no âmbito escolar facilitou a inclusão deste aluno, uma vez que foi capaz de se socializar com os demais colegas.

As atividades lúdicas realizadas no meio aquático têm auxiliado indivíduos com ou sem TEA na experimentação corporal e na vivência simbólica, bem como na interação destes com colegas e professores, como comprova o estudo de Chicon; Sá e Fontes (2013). Os autores ainda mencionam que a ampliação dos movimentos, do brincar e suas relações com outras pessoas, favoreceram a prática inclusiva. O estudo de Pereira e Almeida (2017) também comprovou que a inserção de alunos com TEA nas aulas de natação auxilia na socialização com os demais colegas, sendo capazes de expor comportamentos mais adaptativos no brincar e no interagir.

O ensino de habilidades sociais é, também, um dos procedimentos utilizados no ensino inclusivo, uma vez que objetiva aumentar a frequência de interações sociais entre pessoas com TEA e seus colegas. O estudo de Nicolino e Malerbi (2010) comprova que o ensino dessas habilidades por meio da modelação ao vivo aumenta a frequência de interações sociais entre esses indivíduos, sendo assim um facilitador para o processo de inclusão. Corroborando

os dados apresentados, Silva (2018) menciona que a inserção inclusiva de alunos com TEA faz com que outras crianças com comportamentos típicos compreendam suas limitações e potencialidades e a auxiliem em seu processo de desenvolvimento, a adquirir habilidades sociais e de aprendizagem.

Outro meio de ensino de alunos com TEA no processo inclusivo têm-se realizado a partir do uso de tecnologias móveis, como *tablets*, os quais são de fácil manipulação, podem ser utilizados em diferentes lugares e possui recursos dinâmicos, conforme mostra o estudo de Santarosa e Conforto (2015). Contribuindo com o estudo citado, Mello e Sganzerla (2013) mencionam que a tecnologia assistiva facilita o acesso e o desenvolvimento de pessoas com necessidades especiais, como as com TEA. Apesar de já existirem ferramentas de apoio para estes indivíduos, vê-se ainda a necessidade de produzir novos instrumentos que possam auxiliar no desenvolvimento da comunicação e da inclusão.

Além dos procedimentos mencionados, temos também o uso da Consultoria Colaborativa, que se dá a partir do trabalho do psicólogo escolar, o qual auxilia o professor no ensino de habilidades de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual e TEA, conforme descrito no estudo de Benitez e Domeniconi (2016). Corroborando este estudo, Araújo e Almeida (2014) mencionam que seria importante que a Consultoria Colaborativa fosse incluída a toda escola pública, uma vez que esta traz ao professor uma sensação de amparo diante das dificuldades do processo de inclusão escolar.

Diante da análise realizada, nota-se a importância da realização de estudos que abranjam um maior número de participantes diagnosticados com TEA, entre 06 e 15 anos de idade, que abarcam todo o ensino fundamental, a fim de mostrar com mais clareza e certeza que o uso desses procedimentos podem ser efetivos no processo inclusivo e no desenvolvimento da aprendizagem desses alunos.

Acerca dos anos de publicação dos artigos analisados foi possível observar que houve poucas pesquisas sobre o tema proposto. No ano de 2016 foram publicados 3 artigos (BENITEZ; DOMENICONI, 2016; CASTRO; FERREIRA, 2016; OLIVEIRA; JESUS, 2016), sendo este o que contou com mais publicações. Em 2011 e 2014 não houve nenhuma publicação que se assemelhasse com o tema proposto neste trabalho.

Nota-se a necessidade do aumento de publicações anuais sobre o tema proposto, uma vez que o uso de procedimentos de ensino tem se tornado um forte aliado do professor no

processo inclusivo, auxiliando na aprendizagem dos alunos com TEA e na interação com os demais colegas (CHICON; SÁ; FONTES, 2013; CASTRO; FERREIRA, 2016).

Sobre as bases de dados foi possível verificar a escassez de estudos que analisem a efetividade de procedimentos de ensino para alunos com TEA no processo inclusivo. O Google *Scholar* foi responsável pela maior parte dos resultados, uma vez que realiza uma pesquisa ampla em diversas bases, porém também pode revelar certas deficiências na ferramenta de busca das revistas especializadas. As buscas foram realizadas no período de 01 de março a 09 de março de 2018, sendo possível haver alterações nos resultados atuais de busca, uma vez que o Google *Scholar* e as demais bases de dados têm seus dados atualizados a cada segundo.

Diante dos dados apresentados percebe-se a necessidade de um maior número de estudos que avaliem a efetividade de procedimentos de ensino para incluir alunos com TEA em sala de aula, bem como para facilitar o processo de ensino-aprendizagem destes. Torna-se difícil comparar a efetividade dos procedimentos mencionados, dadas às características intrínsecas de cada um deles. Nota-se que a conjuntura dessas estratégias pode trazer benefícios aos indivíduos com TEA, bem como aos professores que as utilizam no ensino inclusivo.

O programa PECS e o MTS são muito utilizados em pesquisas com indivíduos com TEA, porém poucos estudos foram encontrados acerca da aplicação destes no ensino inclusivo, mostrando a necessidade de uma confluência maior entre pesquisa e aplicação. Outro procedimento que vem sendo muito utilizado no ensino de pessoas com TEA e que tem demonstrado ser um dos mais efetivos é a ABA, uma intervenção da linha comportamental baseada na modificação de comportamento, no entanto, foi possível verificar que esse instrumento não se encontra disponível como um método de intervenção nas escolas em âmbito nacional.

A metodologia ABA tem sido amplamente utilizada nos Estados Unidos a fim de promover a qualidade de vida de indivíduos com TEA, que têm respondido bem as intervenções dessa estratégia, uma vez que sua aplicação é individual e muito bem estruturada (CAMARGO; RISPOLI, 2013). Nesse sentido, a ABA pode ser inclusa na escola, por fornecer ferramentas como: (1) ensino de habilidades simples e complexas, (2) reforçamentos positivos, (3) ênfase na consistência entre as pessoas que tenham contato com o aluno, entre outras (BRAGA-KENYON; SHAWN; KENYON, 2012).

Diante do exposto, nota-se, a necessidade da implementação e avaliação de procedimentos específicos para o ensino de crianças com TEA, uma vez que colocá-las no ensino regular sem o devido arranjo é um desafio com grandes chances de fracasso tanto para a criança como para o professor (COSTA; SILVA; SANTOS, 2015; ROCHA; TONELLI, 2013). Discute-se há anos o processo e inclusão educacional, a qual tem sido defendido e implementado, no entanto, algumas fragilidades devem ser destacadas. Uma delas, revelada por esse estudo, atesta que poucos foram os procedimentos que passaram por um processo de avaliação, indicando que os alunos com TEA podem estar sendo inseridos no ensino regular sem receber o atendimento educacional adequado para o seu desenvolvimento.

Outra fragilidade, também revelada por este estudo, é de que os professores não estão recebendo o treinamento adequado para trabalhar com esses alunos, visto que muitos não têm conhecimento nem mesmo sobre a deficiência, sendo muito difícil ter informações sobre os possíveis procedimentos de ensino para auxiliar no ensino-aprendizagem dessas crianças no processo inclusivo. Por fim, é importante mencionar o auxílio do psicólogo neste processo, visto que ele pode atuar como cooperador do ensino, principalmente com o uso da Consultoria Colaborativa, mencionada neste estudo. Este apoio é fundamental aos professores que não sabem como ensinar esses alunos com necessidades especiais e que poderão ter o psicólogo como um amparo frente às dificuldades do processo inclusivo.

Para pesquisas futuras, sugere-se uma avaliação mais consistente dos procedimentos de ensino no contexto inclusivo, utilizando critérios avaliativos padronizados e aplicando-os em diferentes locais e indivíduos. Vê-se também a necessidade de estudos que apliquem a metodologia ABA em escolas brasileiras em crianças com TEA, a fim de verificar sua efetividade nesse contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dados epidemiológicos mundiais revelam que o número de pessoas com autismo vem crescendo recentemente. Apesar disso, nota-se que políticas de inclusão educacional de crianças com TEA ainda são escassas e carecem de avaliação quanto à sua efetividade para garantir, a essa população, o acesso aos e a permanência dos sistemas de ensino.

No Brasil, é visível que há, ainda, um longo caminho a ser percorrido sobre essa temática. No nível mais básico, faltam estudos epidemiológicos sobre o número de pessoas com TEA no território nacional.

Adicionalmente, após a promulgação da Política Nacional de Proteção aos Direitos da Pessoa com TEA, o Sistema Único de Saúde (SUS) passou a ser a porta de entrada para o tratamento do autismo nas redes públicas de saúde, porém, essas redes ainda se encontram despreparadas para atender a essa população. O mesmo ocorre com os sistemas de ensino. Legalmente, as crianças com TEA têm o direito de receber atendimento educacional nas redes públicas de ensino. No entanto, as escolas não se encontram estruturalmente preparadas para ofertar um ensino de qualidade a essa população. Adicionalmente, embora as políticas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) tenham como objetivo orientar as redes de ensino sobre a inclusão educacional de pessoas com TEA, isso não tem sido suficiente para que os professores se sintam preparados para atender a essa demanda.

Diante da análise realizada por esse estudo, pode-se concluir que os procedimentos existentes para o ensino de alunos com TEA podem ser fortes aliados dos professores que, como mencionado, não vem recebendo o devido preparo para atender essa população. Apesar de poucos estudos avaliarem a efetividade dos procedimentos, nota-se que os existentes têm apresentado resultados relevantes para o desenvolvimento desses indivíduos.

O presente trabalho forneceu alguns indicadores sobre o panorama atual da inclusão das pessoas com autismo nos sistemas de ensino. Novos estudos são necessários para ampliar o conhecimento científico na área e, assim, contribuir para que essa população tenha amplo acesso aos recursos e serviços educacionais que possibilitem um aumento na qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

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

APORTA, Ana Paula. **Ensino de professores para o uso de Instrução com Tentativas Discretas para crianças com Transtorno do Espectro Autista**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP, 2015. Disponível em:

<<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3195/6822.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> acesso em 28 out. 2018

ARAÚJO, Sandra Lúcia Silva; ALMEIDA, Maria Amélia. Contribuições da consultoria colaborativa para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 49, p. 341-352, maio-ago, 2014. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/8639/pdf>> acesso em 08 out 2018.

ARAÚJO, Ana Liz Souto Oliveira; BRITO, Rozimar Rodrigues; SILVA, Adriano Patrício. Softwares para educação inclusiva: uma revisão sistemática no contexto de SBIE e WIE.

XXIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2013). II Congresso Brasileiro e Informática na Educação (CBIE 2013). Disponível em: <<http://br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/viewFile/2529/2187>> acesso em 04 out. 2018.

BAIO, J et al. Prevalência do Transtorno do Espectro Autista entre crianças com 8 anos de idade: rede de monitoramento de incapacidade do Autismo e do desenvolvimento, Estados Unidos, (2014). **MMWR Surveill Summ**, 2018. Disponível em

<https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/67/ss/ss6706a1.htm?s_cid=ss6706a1_w#suggestedcitation> acesso em 04 out. 2018.

BARBOSA, Hugo F. A. **Análise do recurso a novas tecnologias no ensino de autistas**.

Dissertação (Mestrado em Engenharia Informática – Sistemas Gráficos e Multimédia) – Instituto Superior de Engenharia do Porto. Porto-Portugal, 2009. Disponível em:

<<http://hdl.handle.net/10400.22/3079>> acesso em: 02 mar. 2018

BARRETOS, Kette Aparecida. **Inclusão: um olhar sobre o autismo**. Especialização

(Especialista em Educação Infantil) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis-SC, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/129944>> acesso em 25 out. 2018.

BENITEZ, Priscila; DOMENICONI, Camila. Consultoria colaborativa: estratégias para o ensino de leitura e escrita. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, 18(3), 141-155. São Paulo-SP, set-dez, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v18n3>> acesso em 08 out. 2018

BENITEZ, Priscila; DOMENICONI, Camila. Inclusão escolar: o papel dos agentes educacionais brasileiros. **Psicologia Ciência e Profissão**, vol. 35, núm. 4, 2015. P. 1007-1023. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932015000401007&script=sci_abstract&tlng=pt> acesso em: 25 out. 2018

BOETTGER, A. R. S; LOURENÇO, A. C; CAPELLINI, V. L. M. F. O professor da Educação Especial e o processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 46, p. 385-400, mai/ago. 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/3131/313128574011.pdf>> acesso em 02 mar. 2018

BRAGA-KENYON, Paula; SHAWN, M. S.; KENYON, M. A. Análise Comportamental Aplicada (ABA). **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento**. 3º Milênio, 1. Ed., Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.autismo.psicologiaeciencia.com.br/wp-content/uploads/2012/07/An%C3%A1lise-do-comportamento-aplicada.pdf>> acesso em 27 out. 2017.

BRASIL. 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)**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_reabilitacao_pessoa_autismo.pdf> acesso em 23 out. 2018.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília-DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> acesso em 23 out. 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**. Brasília-DF, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12764.htm> acesso em 28 out. 2018.

CAMARGO, Sígla P. H; BOSA, Cleonice A. Competência Social Inclusão Escolar e Autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre-RS, 21 (1): 65-74, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/08.pdf>> acesso em 02 mar. 2018.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; RISPOLI, Mandy. Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 639-650, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/index.php/educacaoespecial/article/view/6994>> acesso em: 27 out. 2018.

CARVALHO, Regiane; OLIVEIRA, Sérgio de Freitas. Inclusão e escolarização de alunos autistas. **Pedagogia em Ação**, v. 1, n. 1, p. 1-141, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/658>> acesso em 23 out. 2018.

CASTRO, T; FERREIRA, N. **Vitula Assistiva**: Tecnologia Assistiva no Ensino de Violino para Crianças com Autismo. V Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2016). Anais do XXVII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2016), 2016, pp. 876-885. Disponível em: <<http://br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/6773/4658>> acesso em 02 mar. 2018

CATROLA, Manuela Alexandra I. M. R. **Aprender com os outros**: uma estratégia para a inclusão de um aluno com autismo. Dissertação (Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor) Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias. Lisboa, 2010. Disponível em: <<http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/1238>> acesso em: 25 out. 2018.

CHICON, J. F; SÁ, M. G. C. S; FONTES, A. S. Atividades lúdicas no meio aquático: possibilidades para a inclusão. **Movimento**, vol. 19, núm. 2, abril-junio, 2013, pp. 103-122. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1153/115326317002.pdf>> acesso em 02 mar. 2018

COSTA, Ana Paula; SILVA, Karine Barros; SANTOS, Wemyclênia Lira. Adaptações na educação física escolar para inclusão do aluno autista: um estudo de caso. **VI Encontro Alagoano De Educação Inclusiva/ I Encontro Nordestino De Inclusão Na Educação Superior**, 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/aei/article/view/2150>> acesso em 08 out. 2018.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 4 ed., Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

DAZZANI, Maria Virgínia Machado. A Psicologia Escolar e a Educação Inclusiva: Uma Leitura Crítica. **Psicologia Ciência e Profissão**. 2010, 30 (2), p. 362-375. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30n2/v30n2a11>> acesso em: 27 out. 2018.

ESTEVEVES, Anabela; REIS, Ana Cláudia; TEIXEIRA, Liliana. A aprendizagem e o ensino cooperativos como práticas inclusivas na educação de alunos com perturbações do espectro do autismo: comparação entre escolas dos 2º e 3º ciclos com e sem unidades de ensino estruturado para crianças com PEA. **Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente**. Lisboa, 5(1), 2014. Disponível em: <http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/rpca/article/viewFile/1139/pdf_4> acesso em: 02 mar. 2018

FERNANDES, Patrícia Raquel Silva. **Sons e silêncios. Musicoterapia no tratamento de indivíduos com perturbações do espectro do autismo**. Tese (Doutorado em Educação Especial) Universidade Católica Portuguesa. Braga, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/8928>> acesso em 02 out. 2018

FERNANDES, F. D. M; AMATO, C. A. H. Análise de Comportamento Aplicada e Distúrbio do Espectro do Autismo: revisão de literatura. **CoDAS**, 2013; 25(3): 289-96. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/codas/v25n3/16.pdf>> acesso em 01 mar. 2018

FERREIRA, Evelise Cristina Vieira. **Prevalência de autismo em Santa Catarina: uma visão epidemiológica contribuindo para a inclusão social**. Dissertação (Mestre em Saúde Pública). Florianópolis-SC, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/92166/257278.pdf?sequence=>>> acesso em: 25 out. 2018

FIDALGO, Adriana Piñeiro; GODOI, Juliana Palma; GIOIA, Paula Suzana. Análise de um procedimento de comunicação funcional alternativa (Picture Exchange communication system). **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, Belo Horizonte-MG, 2008, Vol. X, nº 1, 51-66. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtcc/v10n1/v10n1a06.pdf>> acesso em 30 set. 2018.

GARCIA, Rafael Vilas Boas; ARANTES, Ana Karina Leme; GOYOS, Antônio Celso de Noronha. Ensino de relações numérica para crianças com Transtorno do Espectro Autista. **Psic. Da Edu.**, São Paulo, 45. 2ª sem. De 2017, p. 11-20. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752017000200002> acesso em 08 out. 2018

GRACIOLI, Maria M. BIANCHI, Rafaela C. Educação do autista no ensino regular: um desafio à prática pedagógica. **Nucleus**, v. 11, n. 2, out. 2014. Disponível em: <<http://www.nucleus.feituverava.com.br/index.php/nucleus/article/view/989/1608>> acesso em 02 mar. 2018

JESUS, Juliana Campos; OLIVEIRA, Thais Porlan; REZENDE, Junio Vieira. Generalização de Mandos Aprendidos pelo PECS (*Picture Exchange Commmunication System*) em Crianças com Transtorno do Espectro Autista. **Temas em Psicologia** – Junho 2017, Vol. 25, nº 2, p. 531-543. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X2017000200007&script=sci_abstract&tlng=es> acesso em 08 out. 2018.

LEAR, Kathy. **Ajude-nos a aprender**. Manual de Treinamento em ABA. Toronto, Ontario – Canadá, 2ª edição, 2004. Disponível em: <<http://www.autismo.psicologiaeciencia.com.br/wp-content/uploads/2012/07/Autismo-ajude-nos-a-aprender.pdf>> acesso em 27 out. 2018.

MARQUES, Daniela Fernandes; BOSA, Cleonice Alvez. Protocolo de Avaliação de Crianças com Autismo: Evidências de Validade de Critério. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Jan-Mar, 2015, Vol. 31, n. 1, pp. 43-51. Disponível em: <<https://revistaptp.unb.br/index.php/ptp/article/view/1085/727>> acesso em 25 out. 2018.

MARTINS, Mara Rubia Rodrigues. **Inclusão de alunos autistas no Ensino Regular**: concepções e práticas pedagógicas de professores regentes. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília. Brasília-DF, 2007. Disponível em: <<https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/1887> > acesso em: 23 out. 2018.

MATTOS, Laura K; NUERNBERG, Adriano H. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil. **Revista Educação Especial**, vol. 24, núm. 39, p. 129-141, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1989>> acesso em: 01 mar. 2018.

MELLO, Cleusimari M. Colombo; SGANZERLA, Maria Adelina R. Aplicativo Android para auxiliar no desenvolvimento da comunicação de autistas. **Nuevas Ideas em Informática Educativa TISE**, 2013. Disponível em: <<http://www.tise.cl/volumen9/TISE2013/231-239.pdf>> acesso em 05 out. 2018.

MESQUITA, V. S; CAMPOS, C. C. P. Método *Son-Rise* e o Ensino de Crianças Autistas. **Revista Lugares de Educação [RLE]**, Bananeiras/PB, v. 3, n. 7, p. 87-104. Edição Especial. Dez., 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle/article/view/16975/pdf>> acesso em 02 mar. 2018

MOTA, José Carlos Costa. **Aplicação do modelo Son-Rise numa turma de ensino estruturado – Estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor) Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2014. Disponível em: <<https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/4997>> acesso em 04 out. 2018.

NASCIMENTO, Fabiana Ferreira; CRUZ, Mara Lucia Reis Monteiro. Da realidade à inclusão: uma investigação acerca da aprendizagem e do desenvolvimento do/a aluno/a com transtornos do espectro autista – TEA nas séries iniciais do I segmento do ensino fundamental. **Polyphonía**, v. 25/2, jul./dez., 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/38149> > acesso em: 23 out. 2018.

NEVES, Anderson Jonas; et al. Escolarização formal e dimensões curriculares para alunos com autismo: o estado da arte da produção acadêmica brasileira. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 30, n. 02, p. 43-70, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000200003> acesso em 25 out. 2018.

NICOLINO, V. F; MALERBI, F. E. K. Promoção de interações sociais entre colegas e criança autista em ambiente de inclusão. **Acta Comportamentalia**. Vol. 19, Núm. 1, pp. 107-123, 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/2745/274520120006.pdf>> acesso em 02 mar. 2018.

NORTE, Douglas Mollerke. **Prevalência mundial do Transtorno do Espectro do Autismo: revisão sistemática e metanálise**. Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança e do Adolescente) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre-RS, 2017. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/178988/001063354.pdf?sequence=1>> acesso em 25 out. 2018.

NUNES, Debora R. P; AZEVEDO, Mariana Q. O; SCHMIDT, Carlo. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**. V. 26, n. 47, p. 557-572, set/dez/. 2013. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>> acesso em: 01 mar. 2018

OFNER, Marianna et al. **Autism Spectrum Disorder Among Children And Youth In Canada 2018: a report of the national autism spectrum disorder surveillance system**. 2018. Disponível em <<https://www.canada.ca/content/dam/phac-aspc/documents/services/publications/diseases-conditions/autism-spectrum-disorder-children-youth-canada-2018/autism-spectrum-disorder-children-youth-canada-2018.pdf>> acesso em 04 out. 2018

OLIVEIRA, Marileide Antunes. **Ensino de universitários para o uso de procedimentos computadorizados de matching-to-sample no ensino de leitura**. Tese (Doutorado em Análise comportamental e cognição) Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, São Carlos-SP, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/5969>> acesso em 08 out. 2018.

OLIVEIRA, Welligton Soares de Oliveira. **Aulas de música para uma criança com Transtorno do Espectro Autista: Limites e desafios para o ensino de piano**. Monografia (Licenciatura em Música) Universidade de Brasília. Primavera do Leste-MT, 2014. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/10258/1/2014_WelligtonSoaresdeOliveira.pdf> acesso em 08 out. 2018.

OLIVEIRA, Thais Porlan; JESUS, Juliana Campos. Análise de sistema de comunicação alternativa no ensino de requisitar por autistas. **Psic. Da Edu.** São Paulo, 42, 1ª sem. De 2016, p. 23-33. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752016000100003> acesso em 08 out. 2018.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. Psicologia escolar: cenários atuais. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, n. 3, p. 648-663, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812009000300007> acesso em: 27 out. 2018.

PAIVA JUNIOR. **Número de autista nos EUA sobre para 1 a cada 59 crianças**. 2018. Disponível em <<https://www.paivajunior.com.br/blog/numero-de-autistas-nos-eua-sobre-para-1-a-cada-59-criancas/>> acesso em 04 out. 2018.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento Humano**. 12 ed. – Porto Alegre: AMGH, 2013, 880p.

PEREIRA, Deyliane Aparecida de Almeida; ALMEIDA, Angélica Leal. Processos de adaptação de crianças com Transtorno do Espectro Autista à Natação: um estudo comparativo. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 2, n. 04, p. 79-91, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.portaldepublicacoes.ufes.br/REED/article/view/18776/12778>> acesso m 05 out. 2018

PIMENTEL, Ana G. L.; FERNANDES, Fernanda D. M. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Audiol Commun Res**. 2014; 19(2): 171-8. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2317-64312014000200012>> acesso em: 02 mar. 2018.

PÉREZ-RAMOS, Aidyl L. M. de Queiroz. **Psicodiagnóstico-V**. 5 ed. Revisada e ampliada 0 Porto Alegre: Artmed, 2000.

QUARESMA, Humarah Danielle Verissimo; SILVA, Valdeci Gonçalves. Autismo Infantil: Concepções e Práticas Psicológicas. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**. Volume 14, número 4, pp. 85-90, 2011. Disponível em <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rbcs/article/view/9943/7285>> acesso em 25 out. 2018.

RIBEIRO, Elza Maria Alves; BLANCO, Marília Bazan. Um estudo sobre as propostas de intervenção com crianças autistas em sala de aula. **Cadernos PDE**, 2016. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_uenp_elzamarialves.pdf> acesso em 28 out. 2018.

ROCHA, Eduardo Pimentel; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. O autista na sala de aula de língua inglesa: um dilema ou um mundo de oportunidades? **Revista eletrônica prodocência/UEL**. Edição Nº. 3, Vol. 1, jan-jun, 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope> > acesso em 08 out. 2018

SANTAROSA, Lucila Maria Costi; CONFORTO, Débora. 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. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382015000400349&script=sci_abstract&tlng=pt> acesso em 08 out. 2018.

SILVA, Micheline; MULICK, James A. Diagnosticando o Transtorno Autista: Aspectos Fundamentais e Considerações Práticas. **Psicologia Ciência e Profissão**. 2009, 29 (1), p. 116-131. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v29n1/v29n1a10>> acesso em 23 out. 2018.

SILVA, João Rakson Angelim. **Habilidades Sociais de crianças com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) que frequentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE)**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus-AM, 2018. Disponível em: <https://bdtd.ufam.edu.br/bitstream/tede/6534/2/Dissert%C3%A7%C3%A3o_Jo%C3%A3o%20Rakson> acesso em 05 out. 2018

SILVEIRA, Vanessa Rodrigues; MORAES, Ângela Maria Azevedo; SILVA, Jasiele Aparecida de Oliveira. Autismo e Método ABA. **VIII Congresso de Iniciação Científica da FEPI: pesquisa científica e desenvolvimento social**, 2017. Disponível em: <http://www.fepi.br/revista/index.php/revista/article/viewFile/562/pdf_12> acesso em 27 out. 2018.

SCHMIDT, Carlo; et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**. São Paulo-SP, 18 (1), p. 222-235, 2016. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v18n1/17.pdf>> acesso em: 25 out. 2018.

SOUSA, Felipe Rodrigues Monteiro; COSTA, Erick Alexandre Bezerra; CASTRO, Thais Helena Chaves. WorldTour: Software para Suporte no Ensino de Crianças Autistas. **Anais do 23º Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/1806>> acesso em 08 out. 2018.

SOUZA, Marcela T; SILVA, Michelly D; CARVALHO, Rachel. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, p. 102-106, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/eins/v8n1/pt_1679-4508-eins-8-1-0102.pdf> acesso em 22 jun. 2018.

SOUZA, Fabiana Cristina; VERDU, Ana Claudia Moreira Almeida; BEVILACQUA, Maria Cecília. Ecoico e nomeação de figuras em crianças com deficiências auditiva pré-lingual com implante coclear. **Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis de**

Comportamento, vol. 21, núm. 3, 2013, p. 325-339. Disponível em:
<<http://www.redalyc.org/pdf/2745/274528346004.pdf>> acesso em 05 out. 2018.

TEODORO, Grazielle Cristina; GODINHO, Maíra Cássia Santos; HACHIMINE, Aparecida Helena Ferreira. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental. **Research, Society and Development**, v. 1, n. 2, p. 127-143, ago. 2016. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6070066>> acesso em 24 out. 2018.

VIVEIROS, Maria C. T. M. **A satisfação na docência com a inclusão de alunos autistas**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação, variante Educação Especial) Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa, 2011. Disponível em:
<<http://recil.ulusofona.pt/bitstream/handle/10437/1364/Dissertacao.pdf?sequence=1>> acesso em: 02 mar. 2018.

WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. **Os efeitos da adaptação do PECS associada ao *currículo* funcional natural em pessoas com autismo infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. São Carlos-SP, 2000. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3043>> acesso em 02 out. 2018.

WILLIAMS, C.; WRIGHT, B. **Convivendo com Autismo e Síndrome de Asperger: Estratégias Práticas para Pais e Profissionais**. São Paulo: M.Books do Brasil Editora Ltda., 2008.