

# CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE PESSOAS COM ESPECTRO DO AUTISMO

## TEACHERS CONCEPTIONS ABOUT PEOPLE WITH AUTISM SPECTRUM

Mariana SAMPAIO<sup>1</sup>  
Regina Keiko Kato MIURA<sup>2</sup>

**RESUMO:** Muitos professores, principalmente do ensino regular, confundem ou interpretam sobre a caracterização do espectro autista com base no desenvolvimento cognitivo e estereótipos sociais atípicos, a despeito de variáveis distintas que interferem no processo ensino-aprendizagem. O presente estudo visou descrever as concepções de professores do ensino fundamental I sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), com foco para questões de caracterização desses alunos e aspectos do processo de ensino-aprendizagem. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 10 professores que atuam com alunos que possuem esse diagnóstico. O estudo foi realizado em uma cidade do interior paulista. As entrevistas foram transcritas na íntegra e os relatos foram analisados por meio de seus conteúdos. As categorias temáticas estabelecidas foram: a) Conhecimentos sobre o conceito de Transtorno do Espectro Autista (TEA); b) Concepções sobre a interação social do aluno com TEA; c) Concepções sobre a comunicação do aluno com TEA; d) Concepções sobre aspectos de comportamentos do aluno com TEA; e) Dificuldades em relação ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TEA. Foi possível identificar que 40% das professoras compreendem ou se aproximam da definição que ressalta as dificuldades na interação social, comunicação e comportamento estereotipado. Os professores participantes da pesquisa não apresentaram resistência em receber alunos com o espectro do autismo. Além disso, relataram que as interações e as mediações com os colegas devem ser mais constantes e estabelecer um vínculo por meio de comunicação efetiva entre professor-aluno são aspectos importantes para o processo de desenvolvimento e aprendizagem de alunos com TEA. A inclusão dos alunos com espectro do autismo no ensino regular pressupõe a formação de professores em serviço para maximizar o potencial de aprendizagem e ensino de habilidades sociais desses alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão educacional. Espectro Autista. Concepções de Professores.

**ABSTRACT:** Many teachers, mainly from mainstream education, confuse or interpret on the characterization of the autistic spectrum based on cognitive development and atypical social stereotypes, despite different variables that affect the teaching-learning process. This study aimed to describe the conceptions of elementary school teachers on the Autistic Spectrum Disorder (ASD), focusing on characterization issues of these students and aspects of the teaching-learning process. Semi-structured interviews were conducted with 10 teachers whose work with students that have this diagnosis. The study was performed in a city in São Paulo State. The interviews were transcribed totality and reports were analyzed through its contents. The themes established were: a) Knowledge about the concept of Autistic Spectrum Disorder (ASD); b) conceptions about the social interaction of students with ASD; c) conceptions about the communication the student with ASD; d) conceptions about the aspects of behavior of the student with ASD; e) difficulties relation to the learning process of students with ASD. It was possible to identify that 40% of the teachers understand and approach the circumscription that highlights the difficulties in social interaction, communication, and stereotyped behavior. A teacher that participates in the research showed no resistance in receiving students with autism spectrum. Furthermore, they reported that the interactions and mediations with classmates must be more constant and establish a link through effective communication between teacher and student are important aspects for the development and learning of students with ASD. The inclusion of students in regular education with autism spectrum assumes the teachers' formation in service to maximize the learning potential and teaching the social ability of these students.

**KEYWORDS:** Educational Inclusion. Autism Spectrum. Teachers Conceptions.

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista, Campus Marília. sampaiom84@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista, Campus Marília. Docente do Departamento de Educação Especial. miurarkk@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Artigos científicos e relatos de experiências sobre o processo de inclusão de pessoas públicos-alvo da Educação Especial-AEE foram descritos em periódicos e livros na literatura (JANNUZZI, 1985; MAZZOTTA, 1987; MANTOAN, 1989; COLL, MARCHESI, PALACIOS, 2004; CARMINHA, 2013; LAMPREIA, 2013; MIURA, 2013; MENEZES, 2013; NUNES, 2013; SUPLINO, 2013). Dados sobre a realidade da implantação da inclusão dos alunos com deficiências no ensino regular apontam dificuldades do professor em atendê-los, por não terem nenhuma capacitação na educação especial (MANTOAN, 2000; COLL, MARCHESI, PALACIOS, 2004).

A inclusão escolar teve como marco, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), cujo documento teve a finalidade de estabelecer princípios, diretrizes e ações para que todas as crianças, independentemente de suas limitações físicas ou sensoriais e diferenças de qualquer ordem étnica, social, emocional, etc, pudessem ter satisfeitas as suas necessidades básicas de aprendizagem (BUENO, 2008). Atualmente o Ministério da Educação (BRASIL, 2009) explicita o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE), pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro do Autista (TEA) e Altas Habilidades e Superdotação.

A política sobre a educação inclusiva propõe diretriz e resoluções que determinam a matrícula e a permanência de educandos, com Transtorno do Espectro do Autista (TEA), no sistema de ensino regular. Especificamente, a lei nº 12.764 de dezembro de 2012, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista e, representa anos de lutas por políticas públicas da sociedade, principalmente de pais, pelo reconhecimento e o compromisso do governo em garantir o atendimento educacional necessário e adequado a pessoas com o espectro autista. Neste sentido, a Lei nº 12.764, de 27/12/2012, art. 1º, § 1º, incisos I e II, descreve sobre a concepção de espectro do autismo- EA como:

- I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
- II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

A terminologia do espectro do autismo sofreu alterações nas nomenclaturas durante os últimos dois anos. Transtornos Globais do Desenvolvimento era a expressão utilizada pelo DSM-IV até o ano de 2012. Segundo Schwartzman (2003) o espectro do autismo, como era classificado até essa edição do manual de psiquiatria, foi descrito, por Kanner em 1943 e, no Brasil tem seus primeiros registros na literatura a partir de 1954 (GAUDERER, 1987).

Os TGD englobavam, até 2012, o Transtorno Autista, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo na Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Global, sem outra especificação. Caracterizavam-se pelo comprometimento grave e global em algumas áreas de desenvolvimento, como por exemplo, habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação, pela presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas. O

comprometimento qualitativo que definia tais condições representava um desvio acentuado, em relação ao nível de desenvolvimento do indivíduo, conforme o Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais (DSM-IV, 1994).

Mesmo assim, ainda não se tratava de um quadro bem definido. O espectro do autismo, segundo literatura na área, referia-se a um conjunto de características que podem ser encontradas em pessoas afetadas, dentro de uma gama de possibilidades que abrange, desde distúrbios sociais leves até a deficiência mental severa (ASSUMPÇÃO JR, 2007). Quanto mais precoce a intervenção, maior a oportunidade para a criança em todos os sentidos, essa interferência deve ser educacional. A prioridade para o desenvolvimento da criança com espectro autista, independente do grau de severidade, é o desenvolvimento cognitivo. Em razão da existência de uma deficiência relacionada à interação social, essa criança necessita de ajuda para se socializar. Portanto segundo ASSUMPÇÃO JR (2007):

Pelo fato de o autismo ser uma doença crônica, exige da família uma série de transformações para absorver em sua dinâmica um elemento com essa deficiência em seu processo de desenvolvimento (ASSUMPÇÃO JR, 2007, p. 10).

Na década passada, em relação à questão epidemiológica, se considerava a identificação de autismo como casos raros, descritos esporadicamente, para aproximadamente 1 a 5 casos em cada 10.000 crianças. Os comportamentos iniciam-se antes dos dois anos e seis meses (trinta meses) de idade (GAUDERER, 1992).

Segundo o Ministério da Saúde (BRASIL, 2012), atualmente há, no Brasil, aproximadamente dois milhões de pessoas com o espectro autista. As formas consideradas mais 'graves', dessa síndrome, apresentavam sintomas como os de autodestruição, gestos repetitivos e, raramente, comportamento agressivo, que podem ser muito resistentes a mudanças, necessitando frequentemente de tratamento e técnicas de aprendizagem muito criativas e inovadoras.

O conjunto de determinadas variações, até o ano de 2012, era chamado de Espectro do Autismo, que incluía também: Síndrome de Angelman, Síndrome de Asperger, Síndrome do X Frágil, Hiperlexia, Síndrome de Landau Kleffner, Distúrbio Obsessivo-Compulsivo, Distúrbio Abrangente do Desenvolvimento, Síndrome de Rett, Síndrome de Prader-Willi e TDA Transtorno do Déficit de Atenção/hiperatividade. (GAUDERER, 1992).

Com o DSM-5<sup>3</sup>, todas as classificações citadas foram eliminadas, inclusive a denominação autismo, passando a ser chamadas de Transtornos do Espectro do Autismo (APA, 2013). Segundo o DSM-5, publicado em maio de 2013 pela Associação Americana de Psiquiatria (American Psychiatric Association – APA), muitas das características citadas foram extintas. O diagnóstico do espectro autismo também pode ser conduzido com base em análise do perfil do comportamento da pessoa (LUCENA, 2013).

---

3 Nesse trabalho será utilizado como referência o DSM-5 (APA, 2013).

## CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Há pouco mais de uma década, as escolas de todo Brasil têm recebido alunos com espectro autista nas salas de aulas regulares. Por se tratar de um contato interpessoal ainda recente, ele permanece gerando polêmicas entre escolas, famílias e setores da saúde pública.

Muitas pesquisas foram realizadas na tentativa de se descobrir as causas do espectro autista. Diante disso, os pais e filhos ficam sem saber quais os melhores tratamentos, pois são muitos os medicamentos, alimentação, terapias e tratamentos educacionais, enquanto os métodos educacionais ficavam sempre em segundo plano (SPROVIERI, ASSUMPCÇÃO, 2001).

As dificuldades de uma criança, com espectro do autismo afetam sua habilidade de se comunicar com adultos e crianças nas atividades escolares. Mesmo com esse comprometimento, muitos estudiosos sobre a temática acreditam que o tratamento mais efetivo é a educação. Os objetivos educacionais não se diferem dos aplicados a outras crianças e devem desenvolver ao máximo suas 'possibilidades e competências' (BRASIL, 2004).

A criança que apresenta espectro autista, do nascimento aos três anos de idade, precisa da mesma assistência que uma criança sem essas características, pois ela também aprende espontaneamente por meio da observação e da experiência. A inserção dessas crianças na creche deve ser cuidadosamente planejada, cuja publicação do Ministério da Educação (BRASIL, 2004, p.15) afirma:

- A criança tem problemas de interação social que não se resolvem simplesmente por estar cercada de outras crianças;
- As crianças não aprendem por exploração do ambiente ou por observação voluntária;
- O tempo é um elemento crucial e irreversível.

Os ambientes escolares regulares podem oferecer experiências variadas e enriquecedoras para alunos com TEA e, poderá permitir sua participação em todas as atividades do cotidiano escolar, que incluem o brincar, a interação social, as atividades pré-acadêmicas e as acadêmicas. Desse modo, a educação de crianças com espectro autista apresenta um desafio, não só para a escola, mas para a sociedade como um todo. Examinar as questões referentes à escolarização desses alunos demanda da escola transformações, adequações de currículo e uma valorização de seu corpo docente, quanto à formação (CAMARGO, BOSA, 2009).

A realidade desses alunos no sistema de educação inclusiva, ainda parece longe de atingir os direitos previstos em lei. O desafio a ser enfrentado pela educação vai além de conservá-los na escola: a prioridade deverá ser mantê-los com qualidade nas oportunidades de ensino e aprendizagem. Os professores enfrentam dificuldades em relação a alguns comportamentos dos alunos com espectro autista, como a apresentação das condutas autoestimulatórias e autoagressivas. Entretanto, o comportamento agressivo não é um aspecto característico do espectro autista. O medo dos professores de não conseguirem acalmar uma situação estressante e perder o controle da sala, pode ser o que afeta seu trabalho pedagógico. (CAMARGO, BOSA, 2009).

O objetivo do presente estudo foi descrever as concepções de professores que possuem alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sobre esse espectro, com foco para questões de caracterização desses alunos e aspectos do processo de ensino-aprendizagem.

## **MÉTOD**

### **CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO E ASPECTOS ÉTICOS**

No presente estudo de caso, com natureza empírica e descritiva, foram investigadas as concepções sobre o espectro do autismo em um contexto escolar. A literatura sobre a metodologia que utiliza o estudo de caso como instrumento de coleta de dados afirma que o uso do mesmo ocorre quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto em que ele se insere não são claramente definidas. Ou seja, objetiva-se uma análise mais refinada de um ou mais casos que possibilitaria mais detalhes sobre o conhecimento em investigação (YIN, 2005; MARTINS, 2008). Yin (2005) descreve que os estudos de casos podem ser classificados como exploratórios, explanatórios, ou descritivos e, também, conforme a quantidade de casos que podem ser holísticos ou incorporados. Em todos os tipos de uso de estudo de caso em pesquisas científicas há a tentativa de se demonstrar as razões para as tomadas de decisões, como se desenvolveu o estudo e descrever quais os resultados alcançados (YIN, 2005).

### **PARTICIPANTES**

Os participantes do presente estudo foram 10 professores do ensino regular, que possuíam alunos com Espectro do Autismo. Esses professores fazem parte de uma lista, cedida pela Secretaria Municipal de Educação.

No município, há 13 escolas, com total de 20 professores e 20 alunos com espectro do autismo, segundo a lista cedida pela Secretaria Municipal de Educação. Dentre elas, 6 escolas, ou seja, 9 professores e 9 alunos não puderam participar da pesquisa devido ao período de licença gestante de professoras e transferência do aluno para outra escola em outro município. Duas escolas participantes tinham mais de um professor, mas nem todos participaram.

Consequentemente, participaram da presente pesquisa 7 escolas, com 10 professoras que efetivamente responderam a entrevista, previamente elaborada, cuja caracterização será abordada no item dos resultados, em razão de uma abertura para discussão acerca da formação e da experiência dessas professoras.

### **LOCAL E MATERIAL**

O estudo foi conduzido junto à Secretaria Municipal de Educação de um município do interior do estado de São Paulo. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: documentos sobre caracterização e localização das escolas com os respectivos professores, roteiro de entrevista semiestruturada, termo de consentimento livre esclarecido e fontes bibliográficas e documentais em bancos de dados.

### **PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS**

No estudo utilizou-se uma abordagem qualitativa, em relação à análise do relato de professores e, neste caso, prevaleceu a não neutralidade, pois parte da indagação do sujeito. O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo, entre esses conhecimentos acumulados na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p. 5).

Elaborou-se um roteiro de entrevista semiestruturada para investigar a concepção, em relatos dos professores, sobre o espectro do autismo. Neste sentido, o estudo teve como foco os profissionais de educandos de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, em um município do interior do estado de São Paulo, que tivessem em suas classes alunos com Transtorno do Espectro do Autismo. A utilização da entrevista semiestruturada permitiu registrar relatos de professoras, sobre o conceito de Espectro do Autismo e, conforme a explicitação de Manzini, (2004):

[...] a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas (MANZINI, 2004, p. 2).

O estudo também com pesquisa de campo, teve como proposta o estabelecimento de um contato direto com os sujeitos da investigação, com produção e documentação de dados, por meio de entrevista semiestruturada com professores do ensino regular, de escolas de Ensino Fundamental do interior paulista. Essas entrevistas foram realizadas individualmente com os professores. Primeiramente realizou-se uma entrevista piloto, com uma professora do Ensino Fundamental, não participante da pesquisa, a fim de averiguar a adequação das perguntas para a efetivação do roteiro entrevista, para posterior análise dos dados da investigação. A seguir, agendaram-se as entrevistas com as professoras parceiras da pesquisa.

A pesquisa passou por submissão do comitê de ética e foi aprovada sob o número 0971/2014. Todas as professoras assinaram o termo de consentimento livre-esclarecido cujo documento se encontra de posse da pesquisadora para eventual consulta que se fizer necessário.

## **PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS**

Para efetivação das entrevistas, foi solicitada uma autorização para cada professora, assumindo-se, com cada uma, o compromisso de usar os dados produzidos somente em questões relacionadas com os resultados e discussões da pesquisa efetivada. Com o roteiro aprovado, após a entrevista piloto, o processo foi efetivamente utilizado com as professoras parceiras da pesquisa, cuja composição compreendeu 13 (treze) questões.

As entrevistas foram previamente agendadas e autorizadas pelos sujeitos da pesquisa. A utilização de gravação do áudio (gravador Sony ICD-PX240) foi amparada em Ludke e André (2013). A transcrição literal das entrevistas se pautou nos estudos de Castilho e Preti (1986). Como procedimento de análise, elaboraram-se categorias temáticas para nortear os dados elaborados, conforme descritas a seguir: a) Conhecimentos sobre o conceito de Transtorno do Espectro Autista (TEA); b) Concepções sobre a interação social do aluno com TEA; c) Concepções sobre a comunicação do aluno com TEA; d) Concepções sobre aspectos de comportamentos do aluno com TEA; e) Dificuldades em relação ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TEA.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente serão apresentados os dados de perfil dos participantes, a fim de abordar uma breve discussão sobre a formação desses professores e sua experiência em relação à atuação na área da Educação Especial e/ou com alunos que possuem diagnóstico de TEA. Em seguida serão apresentados e discutidos os dados sobre os conteúdos das entrevistas com os professores.

### 1) PERFIL DOS PARTICIPANTES COM FOCO PARA FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA NA ÁREA

Tabela 1 – Caracterização dos professores e experiência profissional na área

Professores	Gênero	Idade	Formação Inicial	Experiência profissional na área de Educação Especial	Tempo de atuação com alunos com TEA (anos)
P1	F	36	Pedagogia	Não	Menos de 1 ano
P2	F	43	Pedagogia	Não	Menos de 1 ano
P3	F	37	Pedagogia	Não	Menos de 1 ano
P4	F	38	Pedagogia	Não	Menos de 1 ano
P5	F	35	Pedagogia	Não	Entre 1 e 2 anos
P6	F	62	Ciências Sociais e Pedagogia	Sim (APAE)	Entre 1 e 2 anos
P7	F	29	Pedagogia	Não	Menos de 1 ano
P8	F	32	Pedagogia	Não	Menos de 1 ano
P9	F	47	Pedagogia	Não	Entre 1 e 2 anos
P10	F	40	Pedagogia	Não	Menos de 1 ano

Fonte: elaborado pelas autoras.

Os professores participantes estão na faixa de etária de 29 a 62 anos de idade, todos graduados em Pedagogia. Há quatro professores que possuem capacitação relacionada à Educação Especial; um deles cursou, a extinta habilitação do curso de pedagogia, em deficiência auditiva.

Quanto ao trabalho na Educação Especial, apenas uma professora possui experiência em APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), por mais de três anos. Os demais professores estão pela primeira vez em contato com um aluno (a) com espectro do autismo-EA, em sala de aula.

As dificuldades enfrentadas pelo professor os motivaram a buscar capacitações, especializações, entre outros cursos que subsidiem suas ações em sala de aula. Quando se trata do espectro do autismo as características de cada aluno exigem ações singulares em sala de aula, como se pode observar em alguns relatos:

Conheci alunos que gritam, se batem, não atendem às ordens simples como: sentar, ir ao banheiro, lavar as mãos (somente acompanhados).(P.6).

Dificuldades: no relacionamento interpessoal, contato físico, relacionamento de termos, situações abstratas, interação, baixa compreensão de momentos ou atividades muito oralizadas, necessita de uma rotina mais objetiva para facilitar sua organização pessoal e emocional, dificuldades no contato visual e na comunicação verbal. (P.5).

Compreende-se, por meio da análise dos dados iniciais, a importância de uma formação, nos cursos de graduação e pós-graduação que promovam discussões e reflexões a respeito da Educação Especial, pois os alunos com necessidades educacionais especiais, a cada ano, tornam-se mais frequentes no ambiente escolar, devido às políticas de educação inclusiva.

Segundo Menezes (2013, p. 118), os documentos legais como a Lei nº12.764 de 27 de dezembro de 2012 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) exigem que o professor tenha uma formação:

Entretanto observa-se uma contraditória relação entre dispositivos legais e sua efetiva repercussão na prática pedagógica docente. Em ambos os documentos citados encontram-se apontamentos referentes à formação profissional, sem contudo, haver menção a qualquer tipo de ação voltada para a efetivação do proposto.

A importância da atuação do professor e o preparo como mediador no processo inclusivo, além do papel da escola nesse processo, como ambiente favorável ao desenvolvimento desse indivíduo, somam aos fatores fundamentais, para que ocorra a inclusão efetiva dos alunos com necessidades educacionais especiais.

## 2) CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES – DADOS DAS ENTREVISTAS

### A) CONHECIMENTOS SOBRE O CONCEITO DE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Neste tópico, discutiu-se acerca de conceitos referentes ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), ou seja, como os professores caracterizaram o aluno com TEA, quanto às ações e possibilidades de trabalho pedagógico. No Quadro 1 estão as respostas de cada participante da pesquisa para a seguinte pergunta da entrevista: “*Em uma frase, descreva o que é espectro do autismo?*”

Quadro 1 – Descrição do espectro do autismo pelas professoras participantes da pesquisa.

Professoras	Número de alunos incluídos	Definição do espectro do autismo
P1	1	“Anormalidades generalizadas que comprometem o desenvolvimento do indivíduo em todos ou na maioria das áreas.”
P2	1	“É um transtorno que afeta a interação, comunicação e aprendizagem.”
P3	1	“É uma dificuldade de interagir com o mundo.”
P4	1	“São características do autismo.”
P5	1	“É não conseguir exteriorizar-se, relacionar-se com o outro de forma esperada (convencional).”
P6	1	“Características físicas, visuais que denominam o autismo.”
P7	1	“É uma alteração que afeta a capacidade de comunicação, socialização e o comportamento de uma pessoa.”
P8	1	“É uma dificuldade na interação social.”
P9	1	“É um distúrbio do comportamento e da comunicação.”
P10	1	“Não sei responder.”

Fonte: elaborado pelas autoras.



As definições das professoras a respeito do espectro do autismo são reveladoras de que, na prática, a concepção de EA ainda é pouco disseminada. É possível identificar que 40% das professoras compreendem ou se aproximam da definição apresentada pelo DSM-IV, que ressalta as dificuldades na interação social, comunicação e comportamento.

Oito professores compreendem que as características dos alunos com espectro do autismo são dificuldades de interação social, movimentos estereotipados, necessidade de rotina e déficit na comunicação. As características relatadas reafirmam as particularidades de cada aluno e a necessidade do professor de conhecer cada uma delas, para planejar suas ações em sala de aula.

Seis professoras definem o espectro do autismo como dificuldade de interagir com o mundo, não se relacionar socialmente ou como anomalias que podem afetar o indivíduo intelectualmente e/ou socialmente, semelhante às características associadas aos TGD, nomenclatura utilizada até 2012. Essas respostas revelam dúvidas e falta de conhecimento a respeito das características do espectro do autismo.

Segundo Menezes (2013, p.123):

Outro ponto que merece ser destacado é que *conhecer e estudar as características comuns dos alunos com autismo*, e, sobretudo, as particularidades do aluno com autismo atendido pelo professor em formação, é imprescindível para que o trabalho de inclusão seja delineado. O professor deve observar atentamente seu aluno, perceber seus interesses e que tipo de evento ou situação desencadeia comportamentos incompatíveis com o ambiente da escola (grifos da autora).

Atualmente as descrições das principais características do transtorno do espectro do autismo permanecem as mesmas. As pessoas com transtornos do espectro do autismo- TEA- apresentam muito das características entre si, a variabilidade se relaciona intensidade e frequência de apresentação de cada pessoa. Os novos critérios elaborados pela Associação Americana de Psiquiatria-APA, descritas no Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders -DSM-V (APA,2013), considera que o autismo pode refletir melhor como um espectro de, ao invés de um grupo de transtorno distinto. Além disso, reduz os três domínios em dois: deficiências sociais e de comunicação; interesses restritos, fixos e intensos e comportamentos repetitivos. Os déficits na comunicação e comportamentos sociais são inseparáveis e avaliados mais fidedignamente quando observados como um único conjunto de sintomas com especificidades contextuais e ambientais. Portanto, os atrasos na área da linguagem não são características exclusivas e únicas das pessoas com transtornos do espectro do autismo. Podem ser definidos, mais apropriadamente, como fatores que influenciam nos sintomas clínicos de TEA, e não como critérios do diagnóstico do autismo para esses transtornos (MIURA, 2013).

## **B) CONCEPÇÕES SOBRE A INTERAÇÃO SOCIAL DO ALUNO COM TEA**

Quanto à interação social do aluno com espectro do autismo, as professoras enfatizam a dificuldade do aluno ao se expressar diante de ações ou situações prazerosas, de interesse pessoal ou, até mesmo, relatar os objetivos da situação.

Tabela 2 – Descrição quanto à interação social do aluno com espectro do autismo pelas professoras participantes da pesquisa

<b>Caracterizações mencionadas pelas professoras sobre aspectos de interação social</b>	<b>Valores absolutos (n)*</b>	<b>Valores relativos (%)</b>
Ausência ao partilhar situações prazerosas, interesses ou objetivos;	7,0	27%
Incapacidade de desenvolver relações com os companheiros no mesmo nível de desenvolvimento;	6,0	23%
Ausência de reciprocidade social e emocional	6,0	23%
Possui déficit acentuado nos comportamentos não verbais (expressão facial, contato visual e gestos reguladores da interação social);	4,0	15%
Outros	3,0	12%
	26,0	100%

Fonte: elaborado pelas autoras. Legenda: \*: os valores de n expressam a possibilidade de mais de uma resposta, não se referindo, portanto, ao número total de professoras.

De acordo com os dados da tabela 2, as professoras enfatizam, como maior característica da interação social, a ausência desses alunos em momentos coletivos ou de demonstração de interesse pela atividade e objetos utilizados em sala de aula.

Segundo Faria, Maranhão e Cunha (2008, p.381): “[...] mais uma vez reafirma-se a importância da atuação do professor e o preparo dele como mediador e agente de inclusão, assim como o papel da escola como o espaço propício para isso.” Para que o aluno interaja, é necessário que o professor promova situações de aprendizagem que sejam do interesse do aluno e que propicie o trabalho colaborativo com seus pares (ORRÚ, 2009).

### c) CONCEPÇÕES SOBRE A COMUNICAÇÃO DO ALUNO COM TEA

Na Tabela 3 são apresentadas as categorias mencionadas pelas professoras sobre a comunicação de seus alunos com TEA.

Tabela 3 – Descrição quanto à comunicação dos alunos com TEA

<b>Categorias mencionadas pelas professoras sobre a comunicação dos alunos com TEA</b>	<b>Valores absolutos (n)</b>	<b>Valores relativos (%)</b>
Comunica-se por meio do discurso, mas possui dificuldade para iniciar ou manter uma conversa;	8,0	33,0%
Apresenta atraso ou ausência na linguagem oral	6,0	25,0%
Faz uso de linguagem estereotipada	6,0	25,0%
Utiliza de modos alternativos para comunicar-se como gestos e mímicas	1,0	4,0%
Outros	3,0	13,0%
	24,0	100%

Fonte: elaborado pelas autoras. Legenda: \*: os valores de n expressam a possibilidade de mais de uma resposta, não se referindo, portanto, ao número total de professoras.

As professoras participantes da pesquisa, em sua maioria, relatam que o aluno se comunica por meio do discurso, mas apresenta dificuldades para iniciar ou manter uma conversa, características presentes em pessoas com o diagnóstico do espectro do autismo.

A questão “Qual a sua opinião sobre a forma de comunicação do aluno com espectro do autismo? Você compreende o que ele diz e vice-versa?”, corrobora os dados da Tabela 2, pois, sete professoras relataram que compreendem o que o aluno fala, mas ressaltam a comunicação e o entendimento de ambas as partes como um processo demorado e que, muitas vezes, necessita do auxílio dos pais para reconhecer algumas falas do aluno. Por outro lado, três professoras disseram ter dificuldade na compreensão do aluno.

Para finalizar este item, quando perguntado: “Você conhece alguma forma de comunicação alternativa (CA)? Cite o nome do programa de CA? Utiliza tal sistema de CA com o seu aluno?”, quatro indicaram respostas negativas sobre tal conhecimento. Além disso, seis professoras citaram softwares como o *Dosvox* e *Boardmaker*, mas não utilizam com seus alunos. Do total de professoras, duas reconheceram atividades com imagens, cartões, crachás, como comunicação alternativa, utilizada com seus alunos diariamente.

Ressalta-se a ausência de conhecimento sobre formas de comunicação alternativa/suplementar que os professores deveriam desenvolver para melhorar a interação social com seus alunos. Por exemplo, os estudos de Walter, Nunes e Togashi (2011) mostram resultados sobre o uso do sistema denominado PECS-Adaptado, em sala de aula, para ensinar os alunos a solicitarem seus desejos e necessidades de forma mais clara, por meio do intercâmbio de figuras. As autoras descreveram que, os dados foram analisados considerando os níveis de apoio recebido em cada solicitação, realizada pelos alunos e, apontou um aumento significativo no desempenho, autonomia e no uso do sistema no contexto regular de ensino. Os alunos se mostraram capazes de comunicar seus desejos, ampliando sua interação com professores e colegas na sala de aula, auxiliando no processo de inclusão.

#### D) CONCEPÇÕES SOBRE ASPECTOS DE COMPORTAMENTOS DO ALUNO COM TEA

Quanto aos comportamentos observados pelas professoras, os que mais se destacam são os padrões estereotipados e restritos de interesse e, a necessidade de rotinas ou rituais específicos, conforme foram indicados na Tabela 4, a seguir.

Tabela 4 – Descrição dos padrões de comportamento dos alunos com espectro do autismo

Padrões de comportamento mencionados pelas professoras	Valores absolutos (n)	Valores relativos (%)
Persistência de um ou mais padrões estereotipados e restritos de interesse, quer na intensidade ou no seu objeto	7,0	26,0%
Necessidade, aparentemente inflexível de rotinas ou rituais específicos	6,0	22,0%
Movimentos motores estereotipados e repetitivos (exemplo: sacudir as mãos, ou movimentos de todo o corpo)	6,0	22,0%
Preocupação sistemática com partes de objetos	4,0	15,0%
Outros	4,0	15,0%
	27,0	100%

Fonte: elaborado pelas autoras. Legenda: \*: os valores de n expressam a possibilidade de mais de uma resposta, não se referindo, portanto, ao número total de professoras.

Em sala de aula, o trabalho com alunos, com espectro do autismo, exige do professor uma formação que possibilite conhecer as particularidades do transtorno, a fim de planejar atividades adaptadas ao seu comportamento. As rotinas permitem ao aluno saber quais serão as atividades do dia, como serão divididas as tarefas em sala de aula e, possibilita ao o aluno compreender seu papel no ambiente escolar.

Quanto ao desenvolvimento acadêmico, **seis** professoras apresentam a rotina como fator fundamental para o desenvolvimento acadêmico do aluno. Outros itens que aparecem com frequência nas respostas, tais como: estabelecer o contato visual com o aluno, adaptar o currículo e as atividades de acordo com as necessidades do aluno, percebidas pelo professor.

Diante dos dados, reforça-se a importância do planejamento das atividades em sala de aula, por parte do professor, a fim de trabalhar a comunicação por meio da interação com os colegas e o ambiente escolar.

## **E) DIFICULDADES EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM TEA**

Quanto às dificuldades e aspectos positivos, encontrados durante o processo de ensino e aprendizagem, encontrados pelas professoras participantes, oito delas citaram como maiores dificuldades, manter a concentração do aluno, manter o aluno sentado ou em sala de aula, agitação, e, não conseguir fazer o aluno se interessar pelas atividades propostas, como é possível perceber nos relatos, a seguir:

*Interação e relacionamentos, agitação, Não aceita fazer atividades propostas, parece regredir em conhecimentos já adquiridos. (P.3).*

*Dificuldade de atenção e concentração. No caso de minha aluna, também há as mudanças de comportamento, às vezes até ao longo do dia e a ansiedade. (P.7).*

*Concentração, parar sentado, gritos e batidas nas carteiras e armários. (P.8)*

O restante das professoras (duas) mencionou, nas dificuldades, aspectos referentes à falta de formação necessária para lidar com o aluno em sala de aula:

*Não consegui atingir a concentração e atenção do aluno, ou seja, falta de interesse; Não tenho conhecimento para desenvolver atividades pedagógicas com autistas. (P.1)*

*Falta de conhecimento a respeito do transtorno, tanto pessoalmente quanto na equipe. Falta de ambientes e/ou materiais adequados às necessidades do aluno. (P.5).*

Os relatos citados reforçam que, os professores que estão em sala de aula não possuem formação que possibilitem a eles atender às necessidades dos alunos, com espectro do autismo ou qualquer outra necessidade educacional especial, conforme discutimos no item inicial dos resultados. A formação é um aspecto fundamental para a efetivação de uma educação inclusiva, que começa com a chegada do aluno na sala de aula regular e se estende a toda a escola (equipe gestora, docentes e funcionários), preparados por meio do curso de graduação e pós-graduação, especializações e outros, que deem à escola condições de atender esse aluno. (ASSUMPÇÃO JR, 2007).

Em relação aos aspectos positivos, sete professoras compreendem como aspecto positivo o estabelecimento de um vínculo com o aluno a cada dia possibilita uma melhora na

sua aprendizagem (FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008). Avaliar o aluno rotineiramente em suas ações e atividades coletivas, em sala de aula, são argumentos constantes nas falas abaixo:

Quando cria vínculo com o educador consegue-se um pequeno avanço na aprendizagem. (P.3).  
Esse aluno é muito visual, trabalhar com o concreto é muito gratificante ele atende bem as atividades. (P.2).

Vínculo pessoal, avaliar os avanços (acompanhar) e a integração. (P.9).

Suplino (2009) afirma que as escolas, em seus discursos, apresentam relatos de que as atividades destinadas a essas crianças devem ser adequadas às idades dos alunos, mas, na prática, a realidade é diferente. Ocorre que, as tarefas e as atividades desenvolvidas no currículo parecem ser puramente acadêmicas e distantes da realidade dos estudantes, com ou sem deficiência e, conseqüentemente, as aulas se tornam maçantes e inadequadas para a faixa etária (MAYO; LEBLANC; OYAMA, 2008; MIURA, 2008).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término da elaboração de dados desse estudo, que objetivou descrever sobre a caracterização da concepção de Espectro do Autismo-EA e identificar, por meio do relato de professores do ensino regular, pode-se observar que a inclusão dos alunos com espectro do autismo é possível e ocorre, principalmente, por força da legislação (BRASIL, 2012). Porém, a formação em serviço é um fator essencial para maximizar o potencial de aprendizagem e inclusão escolar e social desses alunos.

De acordo com os relatos dos professores, a concepção do espectro do autismo ainda está dividida entre as nomenclaturas utilizadas pelo DSM-IV, que entendia: “[...] como um transtorno global do desenvolvimento, que se caracteriza pelo desenvolvimento acentuadamente atípico na interação social e comunicação e pela presença de um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses.” (DSM-IVTR, 2002); e as outras respostas marcam as dificuldades dos professores em definir, o que é, quais são as necessidades desses alunos e, que recursos possam ser utilizados para melhorar os processos de ensino e aprendizagem desses alunos.

Observou-se, durante a elaboração dos dados, que os professores participantes da pesquisa não apresentaram resistência em receber alunos com o espectro do autismo. Ainda assim, percebem que as interações e as mediações com os colegas, devem ser mais constantes e que, estabelecer um vínculo professor-aluno é igualmente importante para seu desenvolvimento.

Esse trabalho não se conclui aqui, pelo contrário, é apenas o começo para outras reflexões e ações futuras, que permitam compreender que a trajetória escolar das pessoas diagnosticadas com espectro do autismo passou por grandes avanços, principalmente, em relação à concepção e às alterações que ocorrem constantemente na sua caracterização. Essas mudanças possibilitam aos professores melhores condições para atender as suas necessidades educacionais e garantir a qualidade de ensino. Neste sentido, ressalta-se que novos estudos sobre a temática deverão se replicar com os mesmos procedimentos e em condições semelhante para a verificação da fidedignidade das mesmas descobertas e considerações finais (YIN, 2005). A realização de estudo semelhante, as mesmas condições são necessárias e que os procedimentos

do estudo a ser repetido estejam devidamente documentados e, para facilitar este processo, o investigador deve projetar o maior número de estágios possíveis.

## REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION'S DIAGNOSTIC AND STATISTICAL MANUAL OF MENTAL DISORDERS - DSM-5, 2013 Disponível em: <http://www.dsm5.org/ProposedRevisions/Pages/proposedrevision.aspx?rid=94> Acesso em: 4 jun. 2013.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE, M. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.
- ASSUMPCÃO JR, F. B.. *Autismo infantil: Novas tendências e perspectivas*. São Paulo: Atheneu, 2007.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial*, Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.
- \_\_\_\_\_. *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.
- \_\_\_\_\_. *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*, Decreto nº12.764, de 27 dezembro de 2012.
- BUENO, J. G. S As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin: Brasília, DF: CAPES, 2008. p.43-63.
- CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. COMPETÊNCIA SOCIAL, INCLUSÃO ESCOLAR E AUTISMO: REVISÃO CRÍTICA DA LITERATURA. *Psicologia & Sociedade*, Brasília, v. 21. n. 1. p. 65-74, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/08.pdf>> . Acesso em: 21 nov. 2013.
- CARMINHA, V.L.P.S. A contribuição dos recursos digitais para a inclusão de pessoas com autismo. In: NUNES, L.R.d'O.de P.; SULINO, M.; WALTER, C.C.de F. (Org.). *Ensaio Sobre Autismo e Deficiência Múltipla*. Marília: ABPEE: Marquezine & Manzini, 2013.
- COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. Fátima Murad (tradução). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 3v. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- DELFRATE, C.B.; SANTANA, A.P.O; MASSI,G.A.. A aquisição de linguagem na criança com autismo: um estudo de caso. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 14, n. 2, p. 321-331, abr./jun. 2009.
- DSM-IV-R – *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* – 4 ed.rev. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- FARIAS, I. M. de; MARANHÃO, R.V.de. A.; CUNHA, A. C. B. da. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.14, n. 3, p.365-384, set./dez. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382008000300004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000300004)> Acesso em: 21 nov. 2013.
- GAUDERER, E. C. *Década de 80 Autismo uma atualização para os que atuam na área*: do especialista aos pais. São Paulo: Almed, 1987.
- JANNUZZI, G. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. Cortez: São Paulo, 1985.

- LAMPREIA, C. A capacitação de Educadores para a vigilância de sinais precoces de autismo. In: NUNES, L.R.d'O.de P.; SULINO, M.; WALTER, C.C.de F. (Org.). *Ensaio Sobre Autismo e Deficiência Múltipla*. Marília: ABPEE: Marquezine & Manzini, 2013.
- LUCENA, R. “*Autismo é parte de mim, mas não me define*”, diz a cientista Temple Grandin. Folha de S. Paulo, São Paulo, 25 mai. 2013. Equilíbrio e Saúde. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2013/05/1284675-autismo-e-parte-de-mim-mas-nao-me-define-diz-a-cientista-temple-grandin.shtml>>. Acesso em: 22 nov. 2013.
- MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar*. O que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2000.
- MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais...Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN:85.98623-01-6. 10p. Disponível em: <[http://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini\\_2004\\_entrevista\\_semi-estruturada.pdf](http://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf)> Acesso em: 23 out. 2014.
- MARTINS, G. A. *Estudo de Caso – Uma Estratégia de Pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MAZZOTTA, M. J. da S. *Educação Escolar: comum ou especial?* São Paulo: Pioneira, 1987.
- MAYO, L.; LEBLANC, J. M.; OYAMA, R. Y. Centro ann Sullivan del Perú-casp- un programa educativo desarrollado para enseñar a personas com habilidades a ser independientes, productivos y felices-mostrar lo que pueden hacer, y ser incluidos em todas las actividades de la vida como um miembro valioso de la sociedad. *Teias*, Rio de Janeiro, ano 9, n°18, p.95-109, jun/dez 2008.
- MENEZES, A. R. S. de. A inclusão de Alunos com Autismo em Escolas Públicas de Angra dos Reis. In: NUNES, L. R. d'O. de P.; SUPLINO, M.; WALTER, C. C.de F. *Ensaio Sobre Autismo e Deficiência Múltipla*. Marília: ABPEE: Marquezine & Manzini, 2013. p. 117-126.
- MIURA, R. K. K. Considerações sobre currículo funcional natural-CFN. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M.(Org.). *Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2008.
- MIURA, R. K. K. Inclusão de Pessoas com Espectro do Autismo: Análise da Escrita Após a Leitura de História Infantil. In: NUNES, L.R.d'O.de P.; SULINO, M.; WALTER, C.C.de F. (Org.). *Ensaio Sobre Autismo e Deficiência Múltipla*. Marília: ABPEE: Marquezine & Manzini, 2013.
- NUNES, L.R.O.P. Autismo e comunicação alternativa: contribuições da pesquisa intrasujeitos. In: NUNES, L.R.d'O.de P.; SULINO, M.; WALTER, C.C.de F. (Org.). *Ensaio Sobre Autismo e Deficiência Múltipla*. Marília: ABPEE: Marquezine & Manzini, 2013.
- ORRÚ, S. E. *Os estudos da análise do comportamento e a abordagem histórico-cultural no trabalho educacional com autistas*. Revista Iberoamericana de Educación n.º 45/3 – 25 de febrero de 2008.
- \_\_\_\_\_. S. E. *Autismo, Linguagem e Educação - Interação Social no Cotidiano Escolar*. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009.
- \_\_\_\_\_. S.E. *Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas*. Humanidades Médicas, Brasília, v.10.n.3. p. 1-18, set/dez. 2010. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília- DF. Disponível em: < [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1727-81202010000300002&script=sci\\_arttext](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1727-81202010000300002&script=sci_arttext)> Acesso em: 21 nov. 2013.
- SPROVIERI, M. H. S.; ASSUMPCÃO JR, F. B. *Dinâmica familiar de crianças autistas*. Arquivos de Neuro- Psiquiatria, São Paulo, v.59, n. 2A, p. 230-237, jun. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0004-282X2001000200016](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-282X2001000200016)> Acesso em: 20 out. 2014.

SCHWARTZMAN, J.S. *Autismo Infantil*. São Paulo: Memnon, 2003.

SUPLINO, M. H. F. O. *Vivências Inclusivas de alunos com autismo*. Rio de Janeiro: Diferenças, 2009.

SUPLINO, M. H. F. A inclusão de pessoas com autismo em escola regular: desafios e possibilidades. In: NUNES, L.R.d'O.de P.; SULINO, M.; WALTER, C.C.de F. (Org.). *Ensaio Sobre Autismo e Deficiência Múltipla*. Marília: ABPEE: Marquezine & Manzini, 2013.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas Especiais*. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: < [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2014.

WALTER, C. C. F; NUNES, L. R. O. P.; TOGASHI, C. M. Quero conversar com você: comunicação alternativa para alunos com autismo no contexto escolar. In: Nunes, L. R. O. P, et al (Org.). *Compartilhando experiências: ampliando a comunicação alternativa*. Marília, ABPEE, 2011.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

---

Recebido em: 30 de setembro de 2015

Revisado em: 20 de novembro de 2015

Aceito em: 05 de dezembro de 2015