

A sala de recursos multifuncionais e a escolarização de um aluno com TEA
The multifunction resource room and the schooling of a student with ASD

Submissão: 03/12/2018 | Aceite final: 06/02/2019

Ana Karla Ferreira de Santana Rosa Gomes | Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte, Brasil | E-mail: aksrg14818@gmail.com

Resumo

O estudo objetiva analisar as práticas pedagógicas direcionadas aos alunos com TEA nas salas de recursos multifuncionais e suas relações com o processo de escolarização. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa, com observação e entrevista. Os resultados mostraram que há lacunas na formação inicial dos professores que atendem esse alunado. Assim, foi possível concluir que a prática pedagógica desenvolvida revelou um escasso conhecimento para escolarização do estudante com autismo.

Palavras-chave: Autismo; Escolarização; Práticas; Pedagogia.

Abstract

The aim of this study is to analyze the pedagogical practices aimed at students with ASD in multifunctional resource rooms and their relationship with the schooling process. The methodology used was the qualitative approach, with observation and interview. The results showed that there are gaps in the initial formation of the teachers that attend this student. Thus, it was possible to conclude that the pedagogical practice developed revealed a scarce knowledge for schooling of students with autism.

Keywords: Autism; Schooling; Practices; Pedagogy.

Introdução

No contexto escolar, faz-se necessária a articulação entre as práticas pedagógicas inclusivas com o reconhecimento do plural e da diversidade para romper com processo de educação marcada, historicamente, por estigmatizar os alunos que não se enquadram nos padrões ideais. Desse modo, a educação brasileira, insere-se no contexto mundial em defesa da inclusão escolar na perspectiva de promover a escolarização de todos os alunos.

Assim, documentos internacionais proclamam os direitos do homem, dentre eles o acesso à escola regular, sobretudo daqueles que estão na condição de deficiência, podemos destacar os seguintes: A Declaração dos Direitos Humanos (ONU,1948), a Declaração universal dos Direitos da Criança (ONU,1959), a Declaração da Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO,1990), e a Declaração de Salamanca (UNESCO,1994).

Nesse contexto, a legislação brasileira apresenta premissas, a garantia do direito de todos a educação, tendo a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades da educação e o atendimento educacional especializado como uma das dimensões da educação especial para a suplementação e complementação de pessoas com deficiência, incluindo nesse caso, os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Além de documentos e leis que difundem um sistema educacional inclusivo, entre os principais, encontram-se: A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n.8069 (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9394(BRASIL, 1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL,2008).

Com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) no Brasil, contrariando as práticas segregacionistas, vem se efetivando o paradigma inclusivo para os estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo. Do ponto de vista legal, observam-se avanços no que se refere aos direitos do aluno com Transtorno do Espectro Autista na escola regular, inclusive a Lei 12.764 de dezembro de 2012, denominada de Política Nacional de Proteção aos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro, também conhecida como “Lei Berenice Piana”, que garante o direito a educação básica, com a efetivação da matrícula desses estudantes nas classes comuns de ensino regular, e a Nota Técnica número 24, expedido pelo Ministério da Educação, que orienta os sistemas de ensino a efetivarem ações para inclusão da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL,2013).

É válido, ainda, destacar que o Transtorno do Espectro Autista pode apresentar prejuízos na comunicação, na interação, e no comportamento (SILVA; ALMEIDA, 2012). Desde que o estudante com Transtorno do Espectro Autista esteja matriculado na sala de aula, pode estar matriculado no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola ou em outra instituição que ofereça tal serviço no turno oposto ao da escolarização. Contudo, as atividades desenvolvidas para esse alunado serão diferenciadas, e, não

substituindo à escolarização, mas complementar e/ou suplementar ao processo de aprendizagem (BRASIL,2011). Assim sendo, cabe aos professores da sala de aula e do Atendimento Educacional Especializado, refletir sobre as diferenças discentes, elaborar recursos didáticos para favorecer os processos de ensino e aprendizagem.

Diante disso, a justificativa desse trabalho, vem de minha participação em um Congresso de Educação Infantil promovido pelo NEI, em 2014, em que pude perceber, através do depoimento de professores, a preocupação com o despreparo por não saberem lidar com alunos com autismo. Em consequência disso, veio o desejo de estudar sobre as práticas dos professores do Atendimento Educacional Especializados das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM's) com alunos com autismo. Para isso, começamos a garimpar estudos acerca do tema, com o propósito de verificar a relevância da proposta. Como fontes, utilizamos o Periódico da CAPES, o Portal de revistas brasileiras (SciELO) e a revista Educação em Questão (UFRN).

Os descritores definidos como critérios de busca foram os seguintes: Salas de Recursos Multifuncionais, Atendimento Educacional Especializado e Autismo. Encontramos apenas doze artigos publicados (2012-2017), desde o Decreto nº 7611/2011, que incorporou as salas de recursos multifuncionais como um dos lócus para a oferta do atendimento educacional especializado. Com isso, no contexto da educação inclusiva, a escolarização dos alunos com Transtorno do Espectro Autista vem sendo um dos maiores desafios, mesmo legalmente assegurado o direito de atendimento educacional, seja na classe regular ou nas salas de recursos multifuncionais. Constitui-se, assim, um desafio trabalhar com os alunos com autismo pelas dificuldades das práticas pedagógicas e pelas concepções de ensino e de aprendizagem adotadas pelos docentes. Tendo em vista lacunas de estudo sobre as práticas pedagógicas na sala de recursos multifuncionais, pretende-se responder a seguinte questão: "como as práticas desenvolvidas nas salas de recursos multifuncionais interferem no processo de escolarização do aluno com transtorno do espectro autista?"

Posto isto, este artigo tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas direcionadas aos alunos com Transtorno do Espectro Autista nas salas de recursos multifuncionais e suas relações com o processo de escolarização.

Face ao exposto, o trabalho está estruturado da seguinte forma: A legislação para prática inclusiva; caracterização do transtorno do espectro do autismo e, por último a

formação docente e a prática pedagógica na sala de aula e no Atendimento Educacional Especializado.

Políticas públicas de educação especial: diretrizes e práticas

Os processos de estigmatização no contexto escolar pode influenciar as experiências de ensino e aprendizagem de alunos com autismo, tanto na sala de aula como no atendimento educacional especializado realizado na Sala de Recursos Multifuncionais. O paradigma da segregação pode estar relacionado a cada período histórico e as suas práticas discriminatórias.

Como discorre Martins (2011) sobre essas diversas práticas, a condenação e morte na antiguidade; a segregação e castigos na idade média; a classificação em decorrência do método médico e pedagógico, na idade moderna; e a possibilidade de uma educação restrita para aprender, na contemporaneidade.

No Brasil, a partir de 1960, a atuação dos movimentos sociais e as lutas pelos direitos humanos procuraram sensibilizar a sociedade dos prejuízos de segregar grupos ou crianças, compreendendo ser essa uma prática intolerável. Nesse momento, as pessoas com deficiência passaram a ser atendidas em instituições especializadas, e, por conseguinte, excluídas e segregadas da escola regular, o que culminou em um alarmante custo dos serviços, que junto ao interesse dos pais, dos políticos e da sociedade solicitaram a integração do deficiente os serviços regulares da comunidade (MENDES, 2006).

A década de 1970 é demarcada pelo princípio da normalização e integração que se inicia nos países escandinavos, estendendo-se, depois, para os países da América do Norte e Europa. A perspectiva da integração propiciou o desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, visando oferecer à pessoa com deficiência uma educação à parte, cuja finalidade era integrá-la em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa sem deficiência (MIRANDA, 2008).

Nesse período muitas crianças e/ ou adolescentes com deficiência foram inseridos na escola regular, matriculados em classes especiais. Mundialmente na década de 1980, esse princípio de integração foi amplamente disseminado. Segundo Mendes (2006), pelo modelo de integração, representado por uma pirâmide invertida ou por uma cascata, era

oferecido um contínuo de serviços educacionais em ambientes mais e menos segregados, que os educandos teriam que percorrer.

Na década de 1990, a perspectiva da educação inclusiva ganhou força, sendo nos Estados Unidos que essa educação inclusiva se fortaleceu, permeando o cenário mundial, na metade da década. No entanto, a proposta de como educar crianças e/ou jovens com necessidades especiais se dividiu em correntes bem extremistas. De um lado, estava os defensores da inclusão total, que consistia na colocação do aluno, independente do grau e do tipo de especificidade, na escola comum próximo a sua residência, assim eliminando a ideia de um contínuo de serviços de apoio ao ensino especial. Do outro lado, segundo Mendes (2006), estavam os defensores da educação inclusiva, que considerava a colocação do aluno na escola comum, no entanto, seria necessário a presença de serviços especializados, tais como: classes especiais, classes de recursos e escolas especiais.

Desse modo, a educação inclusiva vai se instaurando, tendo como marco mais importante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, promovida pelo governo Espanhol e a Unesco em 1994, que resultou na Declaração de Salamanca. A partir de então, o ideal da inclusão e a sua prática foi amplamente difundida no mundo, inclusive no Brasil.

A história do processo de escolarização das pessoas com deficiência dos deficientes no Brasil, não difere da mundial, no que diz respeito à exclusão daqueles indivíduos ou grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. As pessoas com deficiência foram marginalizadas, colocadas para trabalhar em serviços subalternos, em instituições filantrópicas ancoradas nos métodos clínicos- terapêuticos e nas escolas especiais. Contudo, pela difusão dos documentos internacionais e a legislação brasileira imbuídas de práticas inclusivas têm contribuído para fomentar o ideal da inclusão, e desse modo alcançar o ensino regular, a Educação Especial e as instâncias públicas e privadas. Isso, por meio dos documentos internacionais que fundamentaram e proclamaram o direito dos homens, e dentre eles o acesso à escola regular, aos que têm necessidades especiais.

Assim, a Constituição Federal de 1988 preconizou: o direito à escolarização de toda e qualquer pessoa, a igualdade de condições para o acesso e para a permanência na escola e a garantia de "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988). Logo depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB) revalidou a

obrigatoriedade do atendimento educacional especializado e gratuito aos estudantes com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, e foi a partir daí que as práticas educacionais inclusivas ganharam força no país.

A Política Nacional de Educação Especial apresenta concepções sobre a inclusão educacional no Brasil, sobretudo porque o movimento mundial disseminou uma ação política, social cultural e pedagógica em defesa de todos os estudantes estarem juntos aprendendo, sem discriminação (BRASIL2008).

No âmbito do discurso e da legislação, o objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é apresentar ações que possibilitem o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, de forma a orientar os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL 2008). Contudo tais ações ainda estão circunscritas aos discursos, e não se traduzem em metas efetivas nos municípios e estados brasileiros, faz-se necessário pensar para além da inserção física do estudante na sala de aula e no Atendimento Educacional Especializado, sem repensar os processos de ensino e aprendizagem como direito de todos.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (2008), encontram-se esse alunado com autismo como público-alvo da educação especial. Dessa forma, é importante conceituar o transtorno do espectro autista, uma vez que o perfil do aluno com autismo não pode ser ignorado pela escola, tão pouco pela prática dos docentes envolvidos. A comunidade escolar, tendo a participação da família, precisa conhecer a especificidade do sujeito com Transtorno do Espectro Autista e desconstruir estigmas referentes a segregação desses indivíduos no decorrer da história.

No que se refere à legislação específica para o autismo, foi aprovado no Senado, a Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012, a instituição da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo. A referida política equipara os

direitos legais dos autistas ao das pessoas com deficiência. Isso se constitui em um grande avanço, uma vez que, por não ser considerada deficiência, o autista não encontrava, na rede pública, tratamento especializado.

No próximo tópico são apresentados aspectos históricos sobre o Transtorno do Espectro Autista, bem como as características desse transtorno e seus rebatimentos nos processos de escolarização. O tópico explicita ainda, pesquisas atuais sobre as características da Transtorno do Espectro Autista.

Transtorno do Espectro Autista

Ao longo dos anos o conceito e os critérios sobre o diagnóstico do autismo sofreram mudanças. Segundo Lima e Laplane (2016), a quinta versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – (DiagnosticandStatistical Manual of Mental Disorders - DSM-V) em 2013, adota uma nova terminologia, de Transtorno Global de Desenvolvimento- DSM- IV para Transtorno do Espectro do Autista, pertencente à categoria de Transtornos de Neurodesenvolvimento.

Não é possível determinar se os fatores biológicos e/ ou ambiental sejam responsáveis pela manifestação do Transtorno Espectro do Autismo. Na perspectiva dos especialistas existem alterações no sistema nervoso que desencadeiam uma desordem no padrão de desenvolvimento da criança. Portanto, as causas específicas e definitivas do autismo ainda não foram encontradas (DE MELO et al, 2006).

Tendo em vista os aspectos abordados, entende-se que as áreas mais prejudicadas pelo Transtorno do Espectro Autista são a interação, comunicação e comportamento. A criança pode apresentar prejuízos na comunicação, que por sua vez interfere na interação com outras crianças no ambiente escolar, desencadeando assim comportamentos considerados inadequados, em alguns casos podem ser ocasionados pela ausência de estratégias de comunicação e linguagem nos contextos sociais (SILVA; ALMEIDA, 2012).

No que diz respeito à comunicação do estudante com autismo, Mendes (2017) ressalta que a fala pode demorar a aparecer, e, quando ocorre, a linguagem verbal pode ser repetitiva, ou seja, com ecolalia e sem intenção comunicativa. Verifica-se, também, dificuldade ou ausência de linguagem gestual e na compreensão das expressões.

Muitas pessoas com Transtorno do Espectro Autista tem Distúrbio de Integração Sensorial (DIS), explicam (NUNES; ARAÚJO, 2011), que em virtude do desenvolvimento

neurocerebral atípico, os indivíduos com Transtorno do Espectro Autista tem os seus sentidos, hipo ou hiperdesenvolvidos, com relação ao cheiro, ao toque, a luz, ao som e certos sabores.

Tais particularidades de adaptação neurosensorial, acarretam na participação dos alunos com autismo nas atividades escolares. Höher Camargo e Bosa (2012), apontam que o contexto escolar oportuniza os contatos sociais, favorecendo o desenvolvimento da criança autista, assim como as demais crianças, na medida em que convivem e aprendem com as diferenças, contudo é preciso pensar na organização do espaço-tempo escolar tendo em vistas as características desses alunos.

Nesse sentido, a escola se destaca como um espaço que permite o desenvolvimento das áreas afetadas, tanto pela convivência com os outros alunos, pela adaptação da parte sensorial, e pelo papel mediador do professor, uma vez que ao introduzir diferentes estratégias, possibilitará ao aluno autista a aquisição de habilidades para sua realização social. O importante é saber como esse aluno aprende e quais as práticas pedagógicas que deverão ser introduzidas para fomentar a aprendizagem. É imprescindível o profissional docente articular o conhecimento adquirido com as situações vivenciadas na dinâmica do contexto escolar, garantindo o direito de todos à educação.

Com isso, percebe-se que a educação inclusiva requer uma transformação da escola e um novo paradigma que priorize práticas pedagógicas, recursos e métodos de ensino e currículos flexíveis, que leve em conta as especificidades de seu alunado.

Contudo, cabe ao professor conhecer as especificidades do Transtorno do Espectro Autista, como também as particularidades de cada sujeito, uma vez que elas interferem no aprendizado e na inclusão escolar. De modo que, o professor da sala de recursos multifuncionais pode contribuir orientando os profissionais da comunidade escolar na elaboração de estratégias. A formação contínua para os docentes das salas de recursos multifuncionais é de grande importância podendo contribuir para o avanço no processo de escolarização do aluno com autismo.

A seguir, será discutida a temática da prática docente e sua interface com a escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista.

A formação docente e a prática pedagógica na sala de aula e no Atendimento Educacional Especializado.

É fundamental que o profissional docente se adeque às novas mudanças, estabelecidas pelas políticas de inclusão das crianças/jovens/adultos com Transtorno do Espectro Autista e esteja atento às novas garantias, promovendo, assim, autonomia, qualidade de vida, e, inclusão social, com estratégias de ensino que otimize o potencial do aluno (MINETTO, 2008).

Para Nóvoa (1991), a formação continuada adentra no campo dos debates sobre políticas educativas e a profissão docente, uma vez que no cenário de mudanças e inovações, a formação continuada passa a ser um ordenamento relevante, no sentido de promover um tempo de elaboração que refazem identidades.

Na formação continuada, os eixos são os saberes docentes. Os saberes dos professores têm as seguintes características: são adquiridos através do tempo, pois se vinculam especialmente com a sua história de vida escolar e com a estruturação da rotina de trabalho desde os primeiros anos de prática; são plurais e heterogêneos, pois provêm de diversas fontes, podem ser ecléticos, sincréticos e utilizados de modo integrado no trabalho, de acordo com os objetivos; e são personalizados e situados, isto é, são saberes apropriados, subjetivados, com sentidos construídos em função de uma situação (TARDIF, 2000).

Tais saberes são acessados na formação continuada de professores e demais profissionais da educação no que se refere a repensar práticas direcionadas aos alunos com Transtorno do Espectro Autista, ou outras condições de deficiência. Para os professores que atuam em salas de recursos multifuncionais, faz-se necessário ter “conhecimentos específicos da área”, contudo o aluno com Transtorno do Espectro Autista está participando no contra-turno de processos de ensino pautadas nos “conhecimentos gerais”. Nesse caso, é preciso considerar as particularidades desses alunos com saberes gerais como discorre a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008).

Desse modo, os conhecimentos gerais não são suficientes para o docente que atua no Atendimento Educacional Especializado, fazendo-se necessários conhecimentos específicos. Bueno (1999) argumenta sobre a conciliação dos dois profissionais: o generalista e o especialista.

Todavia, para atender aos desafios da inclusão do aluno, se faz oportuno destacar também, as atribuições do docente do Atendimento Educacional Especializado, preconizadas, no artigo 13 da Resolução de 04/2009 (BRASIL 2009). O processo de escolarização do aluno com Transtorno do Espectro Autista é uma experiência que exige

do docente uma organização pedagógica direcionada, principalmente ao desenvolvimento de suas habilidades e competências. Para inclusão escolar é preciso reconhecer a singularidade de cada aluno, buscar a participação de todos da comunidade escolar, sobretudo da família, e trabalhar com novas práticas educativas que contribuam para o desenvolvimento educativo/social do aluno com autismo. Portanto, para uma inclusão eficiente é fundamental a atuação do professor e o preparo dele como mediador, e o papel da escola como o espaço propício para isto.

Além disso, as políticas de inclusão apontam que o Atendimento Especializado Educacional seria ofertado de maneira complementar (para os estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo) ou suplementar (aos alunos com superdotação ou altas habilidades) ao ensino regular (BRASIL,2011). O Atendimento Educacional Especializado compreende um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente, tendo como objetivo prover e assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem, garantindo assim, os serviços especializados de acordo com a necessidade de cada estudante, ainda é preciso criar recursos didáticos e pedagógicos para eliminar as barreiras no processo de ensino-aprendizagem. Os lócus do Atendimento Educacional Especializado nas escolas públicas são as Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2009).

Ainda, vale destacar que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes das salas de recursos multifuncionais devem estar intrinsecamente relacionadas com as áreas afetadas, sobretudo no tocante a comunicação. Diante disso a Comunicação Ampliada e Alternativa (CAA) surge como possibilidade para as pessoas com autismo, fazendo com que elas se expressem, participem de forma efetiva da vida escolar e social. Para Bersch (2013), os recursos utilizados na comunicação alternativa, como por exemplo, as pranchas de comunicação, construídas com simbologia gráfica (BLISS, PCS- símbolos de comunicação pictórica entre outros), letras ou palavras escritas. A alta tecnologia dos vocalizadores (pranchas com produção de voz) ou o computador com softwares específicos e pranchas dinâmicas em computadores tipo tablets, garantem grande eficiência à função comunicativa (BERSCH, 2013).

Use o parágrafo como modelo

Metodologia

Essa investigação seguiu os parâmetros da abordagem qualitativa. Segundo Gil (2002), a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, quer dizer, existe um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números. Assim, entende-se que a pesquisa qualitativa pode ser aplicada ao contexto escolar e ao estudo da prática pedagógica no Atendimento Educacional Especializado para alunos com autismo, na escola.

O critério para a escolha do campo de pesquisa foi: escola pública que tivesse aluno com Transtorno do Espectro Autista matriculado e que oferecesse Atendimento Educacional Especializado na sala de recursos multifuncionais. Foram utilizados os seguintes instrumentos para a pesquisa: a observação, a entrevista e a análise documental.

Além das observações, foi realizada uma entrevista para a professora que atuava com o aluno com Transtorno do Espectro Autista. A entrevista possibilitou que fossem abordados temas pertinentes a investigação. O objetivo da entrevista foi esclarecer alguns pontos sobre a formação docente, o planejamento e atividades realizadas tanto na sala de aula comum como no Atendimento Educacional Especializado.

Outra estratégia utilizada para a realização da coleta dos dados foi a análise documental. Para esta pesquisa utilizamos como documento o Plano do Atendimento Educacional Especializado.

Para análise dos resultados foi utilizada a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), e a triangulação dos dados que contempla a análise dos mesmos, cruzando as informações da observação, da entrevista com a transcrição e do plano do Atendimento Educacional Especializado e o referencial teórico. Nessa perspectiva será realizada a análise por meio da técnica categorial.

A escola X, campo da pesquisa, localiza-se em um bairro periférico do município de Natal/RN, o primeiro contato se deu de forma a conferir a real possibilidade para realização do estudo, a gestora acolheu a proposta de trabalho. Esse consentimento possibilitou o contato com a professora da Sala de Recursos Multifuncionais que funciona na escola.

O sujeito da pesquisa foi a professora Z da salas de recursos multifuncionais. A professora Z terminou o curso de Pedagogia, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em 2007. Logo, passou em dois concursos, trabalhando em Parnamirim e

em Natal. Possui especialização em Português e Matemática. Foi informada do objetivo da pesquisa e da necessidade de gravar a entrevista. Depois, solicitado a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para realização da observação e entrevista.

É importante destacar que embora o aluno não seja sujeito, faz-se necessário caracterizar, para entender melhor como se dá a prática pedagógica para sua escolarização.

O aluno 1, sexo masculino, não-verbal, tem dificuldades severas com relação a comunicação (apresenta apenas algumas vocalizações- gritos e diz a palavra água). Não tem interação, é heterolesivo. Tem o olhar fixo, apresentando alguns movimentos estereotipados. Tem interesses por figuras. É independente em relação a alimentação e ao uso do banheiro. Está matriculado na escola X desde 2015, na 6ª série e não alfabetizado.

Assim, foram realizadas duas semanas de observações na escola X no ano de 2016, sobretudo durante as atividades acadêmicas que o estudante realizava, isto é, no desenvolvimento da prática pedagógica da professora Z, como auxiliar na sala regular e na sala de recursos multifuncionais no atendimento educacional especializado com o aluno com Transtorno do Espectro Autista. Além disso, recebemos da professora Z, o plano educacional do aluno. Sendo os dados obtidos nas observações confrontados com a entrevista.

Na primeira observação, na sala regular, a professora Z, estava como professora auxiliar do aluno 1, sendo uma função recente adotada pelo Secretaria Estadual de Educação/RN. A professora da sala regular fez a chamada, e o aluno levantou o braço, quando ouviu o seu nome. Nenhuma atividade foi proposta para o aluno, nem pela professora auxiliar, tão pouco pelos professores da sala regular. Em determinado momento ele saiu puxando os cabelos dos demais alunos, ocasionando certo desconforto na turma.

A turma tem 42 alunos, sendo uma turma de alunos com distorção de idade/ e na 6ª série. O aluno com autismo estava agitadíssimo, saiu batendo nas portas e chutando os alunos, e a professora auxiliar foi correndo para buscá-lo e colocá-lo em outra sala, pois estava havendo a troca de sala de professores. Novamente, nenhuma atividade foi proposta e planejada para o aluno. A professora auxiliar exerce também o cargo de

professora da sala de recursos multifuncionais. Ela saiu para pegar uma atividade, denominada de Medalhas Olímpicas, sendo aula de Português.

Na terceira observação, ainda na sala regular, a professora Z levou para sala uma caixa de coleção e mostrou as cores.

Na quarta observação, na sala regular, a professora Z levou um jogo da memória. Como o aluno 1 aprecia figuras, conseguiu memorizar e fazer a ligação das figuras correspondentes.

Já no quinto dia, a observação foi na sala de recursos multifuncionais, uma sala ampla, com uma mesa, e um armário com inúmeros materiais enviados pelo MEC. Sendo que a sala tinha sido arrombada, e o computador e o Tablet foram levados.

No sexto dia, a observação continuou na sala de recursos multifuncionais, sem nenhum planejamento. A professora Z foi até a coordenação pedagógica pegar uma mala com instrumentos musicais, ela pediu para o aluno tocar o pandeiro, e a bateria. Em seguida, mostrou algumas garrafas pets de variados tamanhos e cores, e pediu para o aluno tirar e colocar as tampas nas garrafas.

Ao retornar à escola X no ano de 2017, no primeiro dia de observação, assistimos a uma aula de geografia sobre as regiões do Brasil. A professora Z passou no concurso do Estado e assumiu o cargo de professora auxiliar. No ano de 2016, assumia a função de forma voluntária. Porém, as atividades propostas continuam sendo realizadas sem intencionalidade e sem articulação com os professores da sala regular.

No segundo dia de observação, já na sala de recursos multifuncionais o atendimento foi realizado com o aluno com autismo, sendo feito mais uma vez uma atividade com instrumentos musicais.

Resultados

Para a compreensão e interpretação dos dados coletados no campo da pesquisa, é necessário perceber a importância dos marcos teóricos, pois eles dão embasamento para o estudo. Desse modo, a relação dos dados obtidos e a fundamentação teórica é que darão sentido a interpretação. A partir desses procedimentos surgiram as categorias temáticas.

Assim, a análise dos dados e da entrevista e as observações permitiram identificar aspectos e agrupar em categorias definidas a posteriori.

A formação do professor deve ser repensada em relação às novas exigências e a realidade da contemporaneidade, uma vez que estudos demonstram que a formação inicial não dá conta dos desafios do cotidiano escolar marcado pela heterogeneidade e o atendimento de alunos com deficiência.

A inclusão do aluno com autismo propicia ansiedade, medo, pois durante a formação inicial não foram preparados para recebê-los, por isso não consegue dar conta das demandas comportamentais, cognitivas, sociais e acadêmicas desses sujeitos. Em virtude disso, muitos professores são resistentes em trabalhar com esses alunos e por não saberem lidar devido à construção dos estigmas estabelecidos pela sociedade e disseminado na mídia (BAPTISTA,2002).

Diante do exposto, é importante conhecer a formação da professora, do sujeito da pesquisa, no que diz respeito a sua formação docente. Segundo as informações obtidas no levantamento feito, a professora é formada em Pedagogia pela UFRN desde 2007, quando já era ofertada na grade curricular a disciplina de Educação Especial, porém, ela disse que a formação inicial não foi suficiente para atender à diversidade. De acordo com a professora Z, a disciplina de Educação Especial passou despercebida: “Me formei na UFRN em 2007, e a única disciplina voltada para educação especial foi Libras, e não era obrigatória” (Professora Z do AEE).

Goffredo (1999), ao desenvolver estudo analisando como formar professores para atuar numa escola inclusiva, detectou um percentual significativo desses profissionais que não tiveram em seus cursos qualquer disciplina ou tópico concernente à Educação Especial.

Mas, sobre a participação em outros cursos e ações formativas do Estado, ficou evidenciado na fala da professora o pouco conhecimento referente à área do autismo, pois faz referência a vários cursos, exceto ao Transtorno do Espectro Autista. Assim, no âmbito da formação continuada ainda existem lacunas: “Fiz curso de aperfeiçoamento em AEE pela UFRSA, e atualmente participo de ações formativas do Estado e outro curso (deficiência Visual e Tecnologia Assistiva). Já fiz de altas habilidades também. Procuro sempre estar participando de congressos, seminário, mini-cursos e outros eventos e cada vez mais aprendendo sobre as diversas deficiências e o AEE”. (Professora Z do AEE).

Quando foi interrogada sobre os recursos de Tecnologia Assistiva, como exemplo a comunicação alternativa, a professora afirmou que fez um curso. Mas, em nenhum momento foi aplicado os recursos de tecnologia com o seu aluno, não mostrou placas,

pranchas, músicas com ilustrações. Pode-se, então, inferir que mesmo com oferecimento de cursos na área da educação especial, não há mudança nas práticas pedagógicas.

É, oportuno, ainda lembrar que durante as observações na sala regular, foi possível constatar que alguns professores se distanciavam do aluno com autismo, não estimulando a participação dele nas atividades, e algumas vezes até ignorando-o.

Desse modo, a formação docente é de fundamental importância para que o profissional redirecione a sua prática através de mudanças atitudinais com o objetivo de atender, seja na sala de aula e/ou nas salas de recursos multifuncionais os estudantes com autismo, isto acontecerá por meio de um trabalho colaborativo, que contribuirá também para formação continuada favorecendo o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas inclusiva para esses alunos.

A fala da professora das salas de recursos multifuncionais deixa claro como ainda é difícil desenvolver trabalhos colaborativos nas escolas, visto que ainda predomina a cultura de trabalho individualizado.

No contexto educativo, o Atendimento Educacional Especializado pressupõe um serviço comprometido com seus objetivos, para tanto é imprescindível que haja a elaboração do planejamento para nortear o professor no sentido de desenvolver esse serviço pedagógico complementar/ suplementar. Cabe ressaltar que a referência do planejamento para o público-alvo da Educação Especial, na legislação brasileira é feita pelo plano do Atendimento Educacional Especializado, na Resolução 4 de Brasil (2009). Esse plano se refere apenas aos alunos da sala de recursos multifuncionais.

Para que o professor de sala de recursos multifuncionais possa realizar seu planejamento como um processo geral, ele necessita de um plano, chamado então de plano do atendimento educacional especializado, que irá descrever e documentar as diretrizes de como se dará a organização das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas na sala de recursos multifuncionais. É atribuição do professor desta sala elaborar e executar esse plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade (BRASIL, 2009).

A professora da sala de recursos multifuncionais afirma que o plano Atendimento Educacional Especializado é feito de acordo com as especificidades de cada sujeito, por perceber que de outra maneira, não alcançarão a necessidade daquele aluno. Contudo, a resposta foi superficial com poucos elementos, e apresentou o plano do aluno com autismo, que consta a identificação, a organização do atendimento, os objetivos para

alcançar a área cognitiva, motora e social do aluno. É perceptível, que o plano do Atendimento Educacional Especializado não apresenta estratégias pedagógicas, recursos materiais para otimizar a participação do aluno.

Tannús-Valadão (2010), em seus estudos sobre planejamento educacional individualizado, ressalta que este é uma alternativa essencial para garantir a escolarização de pessoas com deficiência.

Ainda Leal (2005), advoga em seus estudos que o ato de planejar prever o que vai acontecer, além de permitir uma reflexão sobre a própria da prática educativa, uma vez que ao planejar o docente tem a oportunidade de pensar, experienciar, refletir sobre as formas de organizar, sistematizar, prever e decidir sobre a eficácia e eficiência de determinada ação.

No que diz respeito ao planejamento dos conteúdos da sala de aula comum, já que ela também ocupa o cargo de professora auxiliar, quando questionada atribuiu a responsabilidade ao professor titular e as adaptações ao professor auxiliar. O depoimento explicita isso: "Quem faz o planejamento é o professor titular. A minoria não se preocupa em trazer uma atividade adaptada. As professoras devem trabalhar em parceria. A professora titular planeja e a auxiliar tenta ver as adaptações que podem ser feitas para poder alcançar os objetivos" (Professora Z do AEE).

Ainda acrescenta ao dizer: "O planejamento é feito semanalmente. Quando os professores dizem que o assunto está sendo trabalhado no bimestre, procuro atividades e jogos relacionados ao tema e o aluno consiga fazer. Também procuro relacionar com a realidade do aluno, por exemplo, higiene. Geralmente escolho um tema, um assunto" (Professora Z do AEE).

Pode-se inferir que a presença do professor auxiliar não garante a permanência do aluno com autismo na sala de aula, nem o seu aprendizado. Como ficou explícito durante as observações, uma prática descontextualizada, pois sem o planejamento dos conteúdos, das atividades com antecedência, o estudante com autismo, em muitos momentos se mostrou heterolesivo, sobretudo por causa da sala ambiente, pois não existe uma rotina.

Corroborando Singal (2016), diz que a escolarização de crianças com deficiência se tornou importante e traz benefício a curto e longo prazo, mas que ainda é oferecida com baixa qualidade.

Nessa perspectiva, a proposta pedagógica deve ser diferenciada, mas com intencionalidade, conteúdo e objetivos, sendo necessário que o professor conheça as

características, as dificuldades e potencialidades do aprendiz para melhor atendê-lo. Isto é, não se pode pensar em receitas e normas a serem seguidas.

Quanto ao relato da professora sobre as atividades direcionadas ao aluno com autismo no Atendimento Educacional Especializado e na sala de aula, ela descreve: "No AEE trabalho com jogos, instrumentos musicais e materiais que eu mesma produzo de materiais recicláveis. E às vezes no computador na sala dos professores, pois a sala de recursos foi arrombada e levaram o notebook" (Professora Z do AEE).

No entanto, no período da observação foi possível perceber, a dificuldade de adaptação das atividades, a falta de intencionalidade das atividades propostas e sem conexão com o conteúdo da sala regular, além do limitado conhecimento dos processos de ensino e aprendizagem, ou seja as práticas pedagógicas e as atividades estão sendo estruturadas de forma aleatória na tentativa de escolarizar o aluno com Transtorno do Espectro Autista.

Quando foi interrogada sobre a participação das atividades com os demais alunos na sala regular, a professora explicita: "Participa parcialmente, os professores não fazem trabalhos em grupo, as aulas são tradicionais e o aluno não consegue acompanhar o nível das atividades. Não está alfabetizado" (Professora Z do AEE). Nessa ocasião, questionada sobre de quem seria a responsabilidade de alfabetizar o aluno com autismo, a professora responde: "O aluno veio de outra escola. Chegou em 2015 aqui nessa escola. E no AEE tento alfabetiza-lo" (Professora Z do AEE).

Embora no plano Atendimento Educacional Especializado conste algumas estratégias pedagógicas que inclui o trabalho com alfabeto móvel, manuseio de livros de alfabetização, uso da escrita e exploração de jornais, revistas e livros, uso de jogos concretos (jogo da memória, bingo das sílabas), no período da observação, parece haver descrédito em relação ao potencial do aluno, uma vez que em nenhum momento foram utilizadas essas estratégias. Desse modo, percebe-se também, as lacunas na formação dos docentes que atenderam esse aluno, desde o ensino fundamental I, pois não foi alfabetizado, por conseguinte não consegue acompanhar os conteúdos do ensino fundamental II.

Ainda, foi imperioso indagar sobre quais estratégias de comunicação eram utilizadas com o aluno com Transtorno do Espectro Autista, e se a professora conhecia a Comunicação Alternativa Ampliada (CAA). No seu depoimento afirma: "Utilizo as pranchas de comunicação e o software boardmake. E uso muitas figuras, porque o aluno gosta

muito, é fissurado por figuras e fica olhando e descobre rapidinho as imagens” (Professora Z do AEE).

No decorrer do período da observação, a professora utilizou uma atividade com imagens, mas a CAA não foi utilizada de forma sistemática para promover o desenvolvimento da linguagem, tão pouco para compreensão das atividades realizadas.

Assim, portanto, a partir desses resultados obtidos na pesquisa, é perceptível a fragilidade na formação docente, por sua vez essa ineficiência perpassa toda prática pedagógica, carecendo de uma formação continuada para que se efetive a escolarização do aluno com Transtorno do Espectro Autista.

Considerações Finais

Neste estudo objetivamos analisar as práticas pedagógicas direcionadas a um aluno com Transtorno do Espectro Autista na sala de recursos multifuncionais e suas relações com o processo de escolarização, com o foco nas atividades adotadas para atender esse alunado. Para alcançarmos nosso objetivo, realizamos observações de aula com uma professora na sala de recursos multifuncionais, que ocupa também a função de professora auxiliar na sala de aula, e uma entrevista. Essa pesquisa é relevante por investigar um campo ainda pouco explorado, a prática pedagógica desenvolvida no atendimento educacional especializado, bem como perceber os limites e as lacunas dos saberes docentes para lidar com alunos com Transtorno do Espectro Autista. Consideramos também de muita importância a oportunidade de conviver no espaço escolar, em que os profissionais docentes reconhecem a realidade do cotidiano da escola, de que ela não está preparada para inclusão, e que tem que se preparar para efetivação desse processo, preparando os diversos segmentos da escola.

Foram feitas observações na sala de recursos multifuncionais com uma professora no momento do atendimento com o aluno com Transtorno do Espectro Autista, percebemos que as ações foram realizadas de forma aleatória, o planejamento improvisado, desaguando em uma prática pedagógica de exclusão e não de inclusão. Consideramos, desse modo, que existem lacunas na formação docente, sobretudo no conhecimento necessário para escolarização do aluno com autismo. Uma vez que, que também os profissionais acabam valorizando apenas a socialização desse aluno, em detrimento dos conhecimentos acadêmicos.

Em relação às práticas pedagógicas direcionadas ao aluno com Transtorno do Espectro Autista na sala de recursos multifuncionais e na sala de aula, realizamos observações na sala de aula comum e na sala de recursos multifuncionais, contrapondo com o Plano de Atendimento Educacional Especializado que a professora nos entregou. Durante as observações, percebemos que poucas atividades foram desenvolvidas, e que existe uma incongruência entre o que está escrito no plano Atendimento Educacional Especializado e o que é executado na prática para inclusão do aluno. Assim, consideramos que existem inúmeras atividades que podem propiciar a escolarização do aluno com autismo, mas o inconcebível é que o docente permaneça apático, indisposto a trabalhar para o desenvolvimento de estratégias de ensino que promova a independência e uma melhor qualidade de vida para esse aluno. Para tanto, são fundamentais o diálogo e a articulação entre o professor da sala regular e o professor do Atendimento Educacional Especializado. Além da consolidação de parcerias com equipes multidisciplinares, interdisciplinares e a família.

De acordo com os resultados das observações e da entrevista, como também dos referenciais teóricos, constatamos que o Atendimento Educacional Especializado é um serviço fundamental para o professor especializado, complementar que enriquece o currículo da escola viabilizando a escolarização dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Através deste estudo, podemos pensar algumas implicações para o processo educacional dos alunos com Transtorno do Espectro Autista. Uma delas, uma discussão sobre as lacunas na formação inicial e continuada dos docentes que atuam no Atendimento Educacional Especializado, que têm resultado na defasagem do ensino para o educando com autismo. Outra implicação é a mudança da postura do docente, que passe a rever suas práticas e tornando-as mais inclusivas e democráticas, no sentido de alcançar todos os educandos.

Com este trabalho, buscamos responder ao que foi estabelecido nos objetivos. Consideramos que foi possível chegar a uma boa reflexão sobre o tema, mas que é preciso ir em busca de novas pesquisas. Embora não tenha sido objetivo da pesquisa, percebemos a necessidade de mais investimentos científicos, de expandir as pesquisas acerca das práticas pedagógicas que favoreçam as ações formativas para os profissionais da educação, por conseguinte, favorecendo a escolarização e inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista como agente participativo na escola e na sociedade.

Referências

BAPTISTA, C.R. Integração e Autismo: análise de um percurso integrado. In: C. R. BAPTISTA C. R.; BOSA, C. (Org.). *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. SP: Edições 70, 2011.

BERSCH, RITA. *Tecnologia assistiva, Tecnologia e Educação*. Porto Alegre, 2013.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75638&norma102408&anexos>. Acesso em: Set/2017.

BRASIL. *Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Presidência da República/ Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília 2011.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, 1996*.

BRASIL. *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 06 de outubro de 2017.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da criança e do adolescente*. Brasília, DF: 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 28 out. 2015.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. (2008). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso: Agosto/2017.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial. Brasília. MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 08 de agosto de 2017.

BRASIL. *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. 2009.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. *Revista Brasileira de Educação especial*, Marília, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

DE MELO, T.M. et al. Relações entre alterações anatomofuncionais do sistema nervoso central e autismo. *Revista CEFAC*, v.8, n.1, p.36-41, 2006.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOFFREDO, V. L. F. S. *Educação especial: tendências atuais*. Brasília: Associação de Comunicação Educativa; Roquete Pinto, 1999.

HÖHER CAMARGO, S. P.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v.28, n.3, p.315-324, 2012.

LEAL, R. B. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. *Revista Ibero Americana de Educación*, OEI, nº 37/6, 2005.

LIMA, S. M.; LAPLANE, A. L. F. Escolarização de alunos com autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 22, n. 2, p. 269-284, 2016.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. *Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: módulo didático 8* /Lúcia de Araújo Ramos Martins, Dulciana de Carvalho Lopes Dantas. – Natal, RN:EDUFRN, 2011.

MENDES, A. A. *Um novo olhar sobre o Autismo: a educação de autistas e a teoria da modificabilidade cognitiva*. Disponível em <http://xa.yimg.com/kq/groups/17494449/113696342/name/A+EDUCA%C3%87%C3%83O+DE+AUTISTAS+E+A+TEORIA+DA+MODIFICABILIDADE>. Acesso em 23 de agosto de 2017.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11. Set / Dez 2006.

MINETTO, Maria de Fátima. *Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio*. 2. ed. rev. atual. ampl. Curitiba: Ibpx, 2008.

MIRANDA, Therezinha Guimarães. *Formação Docente Continuada: uma exigência frente à proposta da educação inclusiva*. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos *etal*. Práticas Inclusivas no Sistema de Ensino e em outros contextos. EDUFRN. Natal, 2008.

NÓVOA, A. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. *Inovação. Revista do Instituto de Inovação Educacional*, Porto, v. 4, n. 1, 1991.

NUNES, Débora Regina de Paula; ARAÚJO, Eliana Rodrigues. Educando alunos com Síndrome de Asperger: dicas de sala de aula. In: NUNES, Leila Regina D Oliveira de Paula. *Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação de alunos com deficiência*. Marília: Abpee, 2011. p. 141-150.

ONU. *Declaração universal dos direitos da criança*. ONU, 1959.

ONU. *Declaração universal dos direitos humanos*. ONU, 1948.

SILVA, Francisca da Silva. ALMEIDA, Amélia Leite de. *Atendimento educacional especializado para aluno com autismo: Desafios e possibilidades*. Intl. J. of Knowl. Eng., Florianopolis, v. 1, n. 1, p. 62 – 88, 2012.

SINGAL, Nidhi. Schooling children with disabilities: Parental perceptions and experiences. *International Journal of Educational Development*. v.50, Set. 2016.

TANNÚS-VALADÃO, G. *Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial: Propostas oficiais da Itália, Estados Unidos, França e Alemanha* (Dissertação de Mestrado). São Carlos, PPGEES, UFSCar, 2010.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas Consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 13, 2000.

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

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien)*. Tailândia: Unesco, 1990.

WALTER, C. C. F.; NUNES, D. R. P. Estimulação da Linguagem em Crianças com Autismo. In: LAMÔNICA, D. A. C. (Org.). *Estimulação da Linguagem: aspectos teóricos e práticos*. São José dos Campos: Pulso, 2008.