



VI Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação

13, 14 e 15
junho de 2022

ISSN: 2525-9571

Vol. 6 | Nº. 1 | Ano 2022

Eixo TEMÁTICO: Práticas
Interdisciplinares e Diversidade na
Educação Básica

Vânia da Silva Ferreira

*Mestranda no Programa de Pós-
Graduação em Educação
Especial na Universidade Federal
de São Carlos (UFSCar)*

vania.ferreira@estudante.ufscar.br

Nassim Chamel Elias

*Professor orientador nos
Programas de Pós-Graduação em
Educação Especial (PPGEEs) e
em Psicologia (PPGpsi) da
UFSCar*

nassim@ufscar.br

PRÁTICAS EDUCACIONAIS
INCLUSIVAS PARA ESTUDANTES
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
DO AUTISMO NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL

INCLUSIVE EDUCATIONAL
PRACTICES FOR STUDENTS WITH
AUTISM SPECTRUM DISORDER IN
VOCATIONAL EDUCATION



RESUMO

O presente relato de experiência discute o processo de escolarização de três estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na educação profissional. O principal intuito é discutir sobre as práticas educativas oferecidas aos estudantes com TEA em período de ensino remoto, almejando contemplar as suas especificidades, habilidades, potencialidades e dificuldades. A metodologia desse relato se pauta nas reuniões de trabalho de sete docentes que ministravam aula em suas turmas durante o ensino remoto, as quais abordaram diversos aspectos relacionados às práticas pedagógicas e estratégias para adequação do conteúdo realizadas por professores e equipe pedagógica. O conteúdo discutido está relacionado às observações e reuniões de planejamento entre docentes de sala regular e de educação especial almejando, de forma colaborativa, desenvolver atividades que fossem motivadoras aos estudantes e que pudessem abordar os conteúdos através de discussões diferenciadas, possibilitando também o engajamento dos estudantes com TEA e demais colegas da escola prezando a acessibilidade. O resultado dessas discussões possibilitou a identificação de algumas barreiras, mas também o planejamento de um projeto conhecido como “Melhor da Semana”. Os desafios da inclusão são contínuos, por essa razão, o diálogo e a ação de todos contribuíram para que os estudantes e seus familiares continuassem motivados, mesmo diante das dificuldades impostas pelo ensino remoto.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Profissional. Transtorno do Espectro do Autismo.

ABSTRACT

This experience report discusses the schooling process of three students diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) in professional education. The main purpose is to discuss the educational practices offered to students with ASD in a period of remote teaching, aiming to contemplate their specificities, skills, potential and difficulties. The methodology of this report is based on the work meetings of seven teachers who taught classes in their classes during remote teaching, which addressed various aspects related to pedagogical practices and strategies for content adequacy carried out by teachers and pedagogical staff. The content discussed is related to observations and planning meetings between regular classroom and special education teachers aiming, in a collaborative way, to develop activities that were motivating for students and that could address the content through differentiated discussions, also enabling student engagement with TEA and other school colleagues, valuing accessibility. The result of these discussions made it possible to identify some barriers, but also to plan a project known as “Best of the Week”. The challenges of inclusion are continuous, for this reason, the dialogue and action of all contributed to the students and their families to remain motivated, even in the face of the difficulties imposed by remote teaching.

Keywords: Special education. Professional education. Autism Spectrum Disorder.



1. INTRODUÇÃO

A escola deve ser um espaço que atenda a todos, entretanto, nem sempre foi assim. De acordo com Mendes (2006), apenas em meados do século XX os sistemas educacionais de vários países iniciaram um processo, se orientando através da ótica da educação inclusiva, na busca pelos direitos e oportunidades. Dessa forma, um novo público adentra o espaço escolar, iniciando um processo no qual o público da educação especial começa a ser escolarizado, em ensino regular, em todos os níveis e modalidades de ensino, chegando então à educação profissional (VASCONCELLOS; RAHME; GONÇALVES, 2020).

No contexto dos indivíduos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) ainda existem alguns entraves em relação à forma com a qual a educação especial lhes é oferecida, sendo a Lei Berenice Piana e a Lei Brasileira de Inclusão consideradas os marcos da garantia desse espaço no ambiente escolar (BRASIL, 2012; BRASIL 2015). Pouco se sabe sobre os impactos do processo de escolarização e se este acontece respeitando e atendendo às indicações da legislação vigente. Para Santos e Elias (2018), enquanto os documentos legais e a legislação versam sobre o direito à educação, preferencialmente em sala comum, para alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), ainda não existem dados na literatura que possibilitem a identificação da efetividade dessas legislações ou se estas produziram mudanças significativas na inclusão educacional de estudantes com TEA no Brasil.

O Transtorno do Espectro do Autismo é considerado um distúrbio do neurodesenvolvimento, caracterizado por uma tríade de prejuízos que envolvem (i) dificuldades sociocomunicativas e (ii) comportamentos estereotipados e repertório restrito de atividades e interesses (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA [APA], 2014; TEODORO; 2016). Esses prejuízos podem perdurar ao longo da vida da pessoa. No entanto, é durante a adolescência, momento no qual existe uma desconstrução do modelo psicossocial da infância, que se inicia a estruturação do indivíduo, preparando-o para a fase adulta. Nesse período ocorrem novas experiências com o corpo, sexualidade e a construção da identidade, atrelada à representação sobre si mesmo (PAPALIA; FELDMAN, 2013). Nesta etapa, em geral, surgem alguns conflitos que podem se tornar ainda mais complexos quando atrelados ao TEA.



A maioria desses conflitos se manifesta ou pode ser observada em contexto escolar e, por muitas vezes, se torna um dos maiores desafios da comunidade escolar e de seus docentes no encontro de formas assertivas para resolvê-los. Desta forma, este relato de experiência tem o intuito de discutir sobre as práticas educativas oferecidas a três estudantes com TEA, matriculados na educação profissional de nível médio, envolvendo também sete docentes que atuavam com esses estudantes em sala regular; uma pedagoga, que auxiliava em questões curriculares e pedagógicas; uma coordenadora do setor de inclusão, acessibilidade e um coordenador de curso, todos atuantes durante o período de ensino remoto compreendido entre os anos de 2020 à 2021, tendo a sua metodologia pautada nas reuniões de trabalho de sete docentes que ministravam aula em suas turmas durante o ensino remoto, as quais abordaram diversos aspectos relacionados às práticas pedagógicas e estratégias para adequação do conteúdo realizadas por professores e equipe pedagógica.

O relato de experiência tem a finalidade de descrever uma vivência que pode contribuir para construção de conhecimento (GROLLMUS; TARRÈS, 2015; MARCONI; LAKATOS, 2013). Este relato contempla o final das atividades presenciais e o início do processo de formação docente e das atividades estudantis em modalidade de ensino remoto com o advento da pandemia de COVID-19, bem como, os diversos aspectos relacionados às práticas pedagógicas e estratégias para adequação do conteúdo realizadas por professores de sala regular e equipe pedagógica sobre a ótica do serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

1.1. A educação especial frente a formação profissional de estudantes com TEA

A luta por garantia de direitos à educação, tanto a nível nacional, quanto internacional, possibilitou a constituição de declarações em defesa da universalização do acesso como, por exemplo, a Declaração de Salamanca, que versa sobre os Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994), reafirmando a universalidade de direitos. Em contexto nacional, destaca-se a Constituição Federal (1988) que instituiu o dever do Estado de ofertar o AEE para as pessoas com deficiência e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, que preconizou a educação como



um direito fundamental e universal.

Com a Declaração de Salamanca (1994), o direito das pessoas com deficiência a terem acesso às escolas regulares foi incumbido aos sistemas educativos, os quais deveriam propiciar, de forma equitativa, as oportunidades de aprendizagem, independentemente das características e especificidades dos indivíduos, dentro de um mesmo espaço escolar. Posteriormente, no Brasil, a educação especial foi definida como uma modalidade de ensino que deveria ser oferecida “preferencialmente” na escola regular, sendo que esse termo abriu precedentes para inúmeras interpretações e equívocos. Neste contexto, foi a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, que houve um melhor entendimento sobre como deveria ocorrer a formação do público-alvo da educação especial no ensino regular, definindo assim os serviços de apoio especializados como complementares, no caso das pessoas com deficiência, e suplementares, para as altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2008).

Em 2012, com a instituição da “Lei Berenice Piana”, ou seja, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, as pessoas com autismo começaram a ser reconhecidas como público que necessita de condições especiais para escolarização, sendo o autismo considerado, para efeitos legais, uma deficiência. Dessa forma, tanto a LBI (2015), quanto a Lei Berenice Piana (2012) demonstraram a preocupação de uma política para o crescimento integral da pessoa com deficiência (neste ínterim, destacamos os indivíduos com Transtorno do Espectro do Autismo). Dentre as questões estão a forma com a qual deve ocorrer a adaptação do currículo de modo a contemplar algumas lacunas relacionadas as habilidades sociais e prejuízos típicos às pessoas com autismo pois, de acordo com Jerusalinsky (2016), o processo de inclusão escolar, quando mal gerenciado, pode provocar um efeito reverso, culminando na exclusão do sujeito. Por essa razão, neste relato, serão discutidas algumas dessas questões que foram trabalhadas com estes estudantes, mesmo diante do período de ensino remoto (Portaria nº 343, de 17 de março de 2020), buscando alternativamente encontrar formas de dar continuidade às atividades de ensino e aprendizagem na busca por manter uma rotina de atividades que são importantes para que o estudante com autismo dê continuidade ao seu processo de escolarização (MACHADO, 2019).



2. DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

As atividades aqui descritas compreendem o período de fevereiro de 2020 a novembro de 2021, período no qual foi possível acompanhar as atividades pedagógicas desenvolvidas para finalização do ano letivo de um dos três estudantes diagnosticados com TEA e para a elaboração do planejamento para o ingresso dos outros dois estudantes com TEA, todos no curso técnico integrado em informática, que aguardavam o início do período letivo. A equipe utilizada para o planejamento das atividades foi constituída por sete docentes das áreas de exatas, linguagens e disciplinas técnicas, um docente do AEE, uma psicóloga escolar, uma pedagoga, uma coordenadora do núcleo de acessibilidade e um coordenador de curso, todos vinculados à mesma instituição de educação profissional. Diante das incertezas em relação à retomada das atividades, a instituição realizou cursos e formações aos docentes, equipe pedagógica, técnicos administrativos e coordenadores para a utilização de ferramentas digitais, seguida por discussões que possibilitassem a acessibilidade também em meio digital. Foram utilizados como equipamentos para o desenvolvimento dessas atividades, computadores, tablets e smartphones, equipamentos os quais todos os envolvidos já possuíam.

Os estudantes começaram, por conta própria, a pesquisar questões sobre a pandemia e possibilidades de retorno às atividades, o que possibilitou observar a busca por informações por parte deles, que aguardavam ansiosamente o retorno, o mais rápido possível, para a escola, mesmo diante das incertezas em relação ao período de retorno das atividades escolares. Os estudantes com TEA surgiam com ideias criativas e mirabolantes, consideradas como “planos infalíveis” como, por exemplo, um deles que mencionava formas para que o retorno fosse possível, porém, infelizmente, a maioria das ideias era baseada em informações não confiáveis ou até mesmo “Fake News” disponíveis na mídia. Por essa razão, sempre era conversado com todos os estudantes sobre a importância de se conhecer a fonte das informações. Foi a partir desse movimento de interesse e proatividade por parte dos estudantes com TEA, que foi iniciado o planejamento de atividades remotas enquanto o ano letivo não fosse retomado.



Em meio a esse contexto estavam os estudantes com TEA e seus familiares, que experienciavam uma abrupta quebra de rotina que os impactava de forma significativa. Com a alteração na rotina, ocasionada pela pandemia, pode ocorrer sobrecarga emocional, tanto para as pessoas com autismo, quanto para as suas famílias que enfrentam novas tarefas. Dessa forma, não se faz pertinente gerar muita demanda de atividades para não sobrecarregar ainda mais essas famílias, amenizando assim as possíveis dificuldades e sofrimento que possam surgir diante do novo cenário (HOUTING, 2020; NARZISI, 2020). Deste modo, o papel da escola junto a professores, setor de inclusão escolar, pedagógico e coordenador era o de buscar alternativas para que estes estudantes continuassem a desempenhar atividades escolares de forma organizada e contínua, reduzindo processos de ansiedade que poderiam impactar de forma negativa sua aprendizagem.

Para o planejamento das atividades foram necessárias várias reuniões da docente que atuava no AEE, com docentes das disciplinas que os estudantes iriam cursar, bem como com as coordenações de curso, pedagógica e de inclusão escolar no intuito de articular e adaptar as atividades, que haviam sido planejadas para o contexto presencial, para um novo formato em ambiente digital devido à necessidade de se repensar sobre metodologias. De acordo com Passerino e Santarosa (2007), a interação social do autismo em ambientes digitais ainda era muito vinculada à possibilidade do uso da tecnologia de forma terapêutica, por essa razão se torna importante a identificação de padrões de interação social, mediados por tecnologias, no intuito de conhecer as possibilidades de uso e aplicação de ambientes digitais como forma de promover a interação social em pessoas com autismo.

O desenho metodológico a ser proposto precisaria contemplar as especificidades dos estudantes com TEA e dos demais, ao passo que possibilitaria o aprendizado do uso de ferramentas digitais. Dessa forma, enquanto aprendiam, poderiam conhecer os diferentes integrantes da comunidade escolar. Por essa razão, todos traziam alguma coisa que haviam aprendido para compartilhar ou ensinar através de oficinas, dando início à retomada das atividades que, após os planejamentos, começaram com os estudantes a partir de maio de 2020 em modalidade de oficinas e/ou encontros por meio de ferramentas digitais como vídeo chamada no WhatsApp e encontros pelo Google meet. Dessa forma, professores desempenharam atividades em grupo, articulando vários saberes com colegas de várias

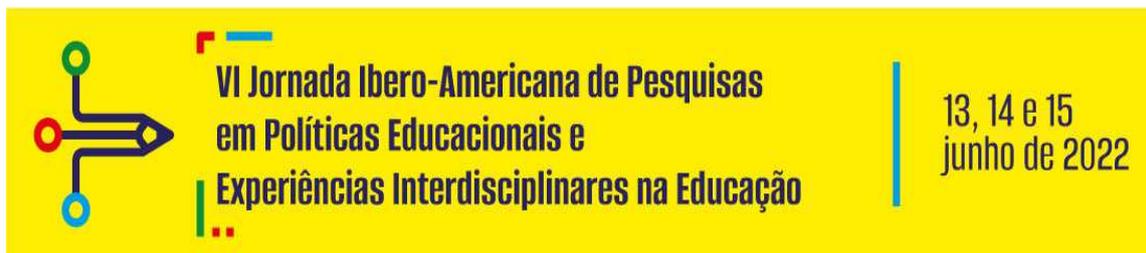


disciplinas, apresentando atividades desenvolvidas e pensadas de forma acessível de acordo com as habilidades que os docentes estavam desenvolvendo, alinhadas às curiosidades dos estudantes e suas especificidades, viabilizando a participação de todos nas atividades nas quais os estudantes teriam temáticas para pesquisar, enquanto no encontro *online* seriam apresentados os resultados, bem como, discutia-se como essas temáticas se aproximavam do método utilizado na sala de aula invertida, com desenvolvimento de atividades pelos estudantes, de simulação, projetos, trabalho em grupo e debates através de leituras, vídeos e pesquisas, tendo o docente como mentor (BERGMANN; SAMS, 2020). Sendo assim, a socialização dos resultados dessas oficinas aliado ao retorno às atividades curriculares, em modalidade de ensino remoto, culminaram na ideia dos estudantes com TEA de solicitar que estas atividades não curriculares fossem continuadas surgindo então o projeto, pensado por eles e para eles, com o nome “Melhor da Semana”, nome este sugerido por um dos estudantes. Com várias atividades e preparando as aulas de forma *online*, os professores teriam mais este desafio, o de dar continuidade às atividades deste projeto idealizado pelos estudantes.

Os métodos utilizados tinham o intuito de fortalecer o engajamento entre professores, estudantes e os familiares que estavam atuando como suporte aos estudantes em casa, bem como assegurar a participação desses estudantes, que em alguns momentos trocavam de lugar com o docente e ensinavam o que estavam aprendendo nas oficinas e em pesquisas que eram realizadas por eles. Por essa razão, com o início do projeto “Melhor da Semana” foram trabalhados temas sugeridos pelos estudantes, que estavam relacionados ao seu cotidiano, tais como: 1) Utilização de tecnologias digitais; 2) Organização de Rotina de estudo; 3) Uso do dinheiro; 4) Leitura e interpretação de notícias. 5) Construção de identidade na adolescência; 6) Preconceito, Inclusão e Bullying; 7) Emoções e Sentimentos; 8) Riscos da Exposição na Internet; 9) Viagens virtuais para diversos países e 10) Curiosidades sobre diversos assuntos que entusiasmavam os estudantes. Tal metodologia está alinhada ao que defendem Moran e Bacich (2018) de que permitir que os estudantes participem na escolha dos conteúdos e temas de estudo favorecem a construção mediada da sua autonomia.

3. RESULTADOS

Diante da utilização de metodologias, como as da sala de aula invertida, foram



discutidas com docentes e equipe pedagógica as práticas educativas oferecidas aos estudantes com TEA durante o ensino remoto. Discutiuiu-se também sobre as possibilidades que as atividades planejadas ofereciam para se desenvolver habilidades e potencialidades dos estudantes ao passo que as dificuldades eram minimizadas diante da motivação em saber mais sobre os temas escolhidos. Para Goulart (2010), a motivação para aprender está relacionada ao conteúdo, pois quando este se apresenta de forma significativa para o estudante, a aprendizagem acontece, mas quando ocorre o contrário vão existir problemas de aprendizagem diante de uma recusa do estudante em aprender devido à falta de representatividade e importância. Por essa razão, o conteúdo deve ser apresentado de forma relevante ao estudante para que ele perceba o sentido deste na sua formação social, pessoal e profissional, possibilitando assim que ele crie conexões sobre o que estuda ao seu cotidiano, aos seus anseios, desejos e curiosidades.

De acordo com Cuesta-Gómez et al. (2016) é fundamental priorizar o desenvolvimento de habilidades de autoconsciência, autonomia e desenvolver competências pessoais em pessoas com autismo. Desta forma é possível compreender a razão da necessidade de observar as especificidades do estudante e encontrar uma abordagem pedagógica que atenda às suas necessidades especiais de aprendizagem como, por exemplo, a sala de aula invertida. Para FLIPPED LEARNING NETWORK (2014), a Aprendizagem Invertida é uma abordagem pedagógica na qual a aula expositiva passa da dimensão da aprendizagem grupal para a dimensão da aprendizagem individual, enquanto o espaço em sala de aula é transformado em um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo, no qual o professor guia os estudantes na aplicação dos conceitos.

Os resultados dessas discussões possibilitaram a identificação de algumas barreiras relacionadas a dificuldades de compreensão de determinados conceitos, problemas na interpretação de textos, o fato de não reconhecerem dinheiro e questões básicas referentes ao uso e os riscos de exposição de dados e vulnerabilidades no uso de ambiente virtual. Temas que puderam ser discutidos ao longo dos encontros. Por outro lado, houve ganhos com o planejamento do projeto intitulado como “Melhor da Semana” pelos próprios estudantes e idealizado em conjunto com professores e pedagoga que possibilitou, através da metodologia da aprendizagem invertida, momentos de descontração e aprendizagem de temas sugeridos e



estudados previamente pelos estudantes que traziam notícias, vídeos e sites referentes à temática a ser trabalhada na semana.

Sabe-se que os desafios da inclusão são contínuos, por essa razão, o diálogo e a ação de todos contribuíram para que os estudantes e seus familiares continuassem motivados, mesmo diante das dificuldades impostas pelo ensino remoto. O projeto vai para a segunda edição a pedido dos próprios estudantes, porém, dessa vez, em formato presencial. As atividades desenvolvidas em conjunto com demais docentes do Ensino regular possibilitaram o estreitamento de vínculo entre professores/as, estudantes com TEA e suas famílias, o que favoreceu na construção de novas habilidades e competências que foram ampliadas pelo planejamento de atividades pautadas em ações que estimulassem as habilidades e potencialidades dos estudantes, reduzindo assim as suas dificuldades e possibilitando a ampliação de repertórios sociais e escolares.

4. CONCLUSÃO

Ao tecer saberes em relação ao Transtorno do Espectro do Autismo e sobre as peculiaridades no seu processo de aprendizagem, torna-se possível à toda comunidade escolar, em especial os docentes, a ampliação da compreensão de novos elementos que compõem o pensar e fazer na relação entre o estudante com autismo com a escola, do mesmo modo, em relação às possibilidades de aprendizado. Para tal, algumas questões ainda requerem um maior aprofundamento de estudo, como a formação docente e a construção de uma nova ótica pedagógica por parte dos docentes e da equipe escolar, bem como a necessidade de se ponderar sobre o uso de ferramentas digitais, que neste relato se apresentou favorável para aquisição de novos saberes. Foi possível observar que à medida que houve um engajamento entre estudantes, professores e família, as metodologias utilizadas para o ensino e aprendizagem se tornaram ainda mais significativas. O fato de os estudantes planejarem junto aos docentes as atividades os motivou ainda mais no aprendizado, no entanto ainda podem ser observadas algumas lacunas e potenciais habilidades a serem desenvolvidas através da reflexão sobre a aprendizagem obtida.



5. REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, APA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5.ed. Porto Alegre: Artmed.2014.
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de Aula Invertida: Uma metodologia ativa de aprendizagem**. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2020
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/Constituicao/Constituicao.htm.
- _____. **Lei Nº 12.764**. “Lei Berenice Piana” institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista 3º do art. 98 da Lei nº 8.112.2012.
- _____. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência. Centro de Documentação e Informação. Edições Câmara. Brasília, DF, 2015.
- _____. **Lei Nº 9394/96** – Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf.1996.
- _____. MEC /SEESP. **Política Nacional de Educação Inclusiva na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília-DF. 2008
- _____. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020 – Dispõe sobre substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais durante a pandemia. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>
- CUESTA-GÓMEZ, José Luis; VIDRIALES-FERNÁNDEZ, Ruth; CARVAJAL-MOLINA, Fernando. Calidad de vida en niños y adolescentes con trastorno del espectro autista sin discapacidad intelectual. **Rev Neurol, Barcelona**, v. 62, n.1, p. 33-39, 2016.
- FLN. FLIPPED LEARNING NETWORK. **The Four Pillars of F-L-I-P**. Disponível em: www.flippedlearning.org/definition.2014.
- GOULART, Ilsa Carmo Vieira. Entre o ensinar e o aprender: reflexões sobre as práticas de leitura e a atuação docente no processo de alfabetização. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 4, n. 8, p. 23-35, jul-dez. 2010.
- GROLLMUS, Nicolás Schöngut.; TARRÈS, Joan Pujol. Relatos metodológicos: difractando experiencias narrativas de investigación. **Fórum Qualitative Social Research**, v. 16, n. 2, maio 2015.
- HOUTING, Jac Den. Stepping out of isolatin: autistic people and Covid-19. **Autism in Adulthood**, 2(2), 1-3. 2020. <https://doi.org/10.1089/aut.2020.29012.jdh>
- JERUSALINSKY, Julieta. Acompanhamento Terapêutico: porque o sujeito se produz laço com os outros. In: **Travessias e travessuras no acompanhamento terapêutico**. Salvador: Ágalma, p. 1536. 2016.
- MACHADO, Gabriela Duarte Silva. A importância da rotina para crianças autistas na educação básica. **Revista Gepesvida**, 1(9), 100-114. 2019.
- MARCONI, Marina Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**.



7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MORAN, José.; BACICH, Lilian. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

NARZISI, Antonio. Handle the autism spectrum condition during Coronavirus (COVID-19) stay at home period: ten tips for helping parents and caregivers of young Children. **Brain Sciences**, 10(4), 1-4. 2020. <https://doi.org/10.3390/brainsci10040207>

PAPALIA, Diane; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento Humano** (12ª edição). São Paulo: Artmed, 2013.

PASSERINO, Liliana; SANTAROSA, Lucila Costi. Interação social no autismo em ambientes digitais de aprendizagem. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 20, n. 1, 2007.

SANTOS, Vivian; NASSIM, Chamel Elias. Caracterização das Matrículas dos Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo por Regiões Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, vol. 24, nº4, outubro, dezembro. 2018.

TEODORO, Grazielle; GODINHO, Maíra, Cássia Santos; HACHIMINE, Aparecida Helena Ferreira. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental. **Research, Society and Development**, v. 1, n. 2, p. 127-143, 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, 1994. Unesco, 1998.

VASCONCELLOS, Simone Pinto.; RAHME, Mônica Maria Farid; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Transtorno do Espectro Autista e Práticas Educativas na Educação Profissional. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.26, n.4, p.555-570, Out.-Dez., 2020.

Vânia da Silva Ferreira

Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Bacharel em Psicologia pelo Centro Universitário São Francisco de Barreiras (UNIFASB), Especialista em Psicologia Escolar e Inclusiva e mestranda em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

Nassim Chamel Elias

Doutor em Educação Especial e Mestre em Ciências da Computação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Professor orientador nos Programas de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) e em Psicologia (PPGpsi) da UFSCar.