O USO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA E DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ACOMPANHAMENTO DE ALUNOS COM AUTISMO EM MOMENTO PANDÊMICO

Gleisson Roger de Paula Coêlho (PPGAS/UFMT) – gleissoncoelho@hotmail.com
Éder Gomes de Oliveira (PPGE/UFMT) – edergo21@hotmail.com

GT 2: EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Resumo:
O presente artigo tem por objetivo trazer algumas reflexões sobre as dificuldades e desafios de professores regentes e professores especialistas da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) em relação a alunos com autismo na Educação Básica levando em consideração o momento pandêmico. O autismo que pode ser definido como transtorno global do desenvolvimento infantil normalmente se manifesta antes dos 3 anos de idade e se prolonga por toda a vida; traz algumas limitações para o aprendizado e consequentemente para o desenvolvimento. Para a criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em que a sociabilidade é importante, o uso de Tecnologia Assistiva possibilita o acesso e o uso de ferramentas necessárias para sua participação e desenvolvimento de suas habilidades, com uma maior autonomia, contribuindo para a inclusão. Para tanto se utilizará da metodologia qualitativa, de natureza exploratória, na modalidade de estudo de casos múltiplos.
Palavras Chave: Autismo. Educação Básica. Inclusão. Pandemia. Tecnologia Assistiva.

1 Introdução

Devido à existência de limitações alguns alunos necessitam de um atendimento especializado para superar eventuais obstáculos em sua aprendizagem. Dessa maneira, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) contribui para identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para a plena participação dos alunos, sobrepondo suas necessidades específicas.

Nas escolas de ensino regular o AEE deve se realizar em salas de recursos multifuncionais, que é um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais específicas para cada caso, pensadas para oferecer suporte necessário à estes alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento.

Dentre os vários alunos que necessitam de um atendimento especializado para auxiliar sua aprendizagem estão as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que apresentam desenvolvimento deficitário das habilidades de linguagem, cognição e socialização.

Todavia, devido à pandemia do novo coronavírus (COVID-19) o AEE teve que ser interrompido na forma presencial nas escolas da rede municipal e estadual do município de Cuiabá/MT, fato que fez com que os monitores tivessem que reformular as suas monitorias e atividades com os alunos, haja vista a necessidade do distanciamento social.

Mas de que forma os professores de referência estão proporcionando o atendimento dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no período pandêmico? Quais as atividades realizadas? Como os profissionais das salas de recursos multifuncionais realizaram seus atendimentos?

Para uma melhor compreensão do tema se abordará inicialmente a situação de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculadas na educação fundamental e médio, posteriormente questões sobre educação inclusiva e por fim o uso das Tecnologias Assistivas e Metodologias Ativas no AEE.

Vale destacar que o processo educativo implementado na pandemia tem imprimido aos professores e às famílias de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) outros desafios além dos já vivenciados cotidianamente nas instituições de educação infantil na perspectiva da consecução de uma educação infantil inclusiva e de qualidade para todos.

Assim o presente trabalho tem como objetivo problematizar e refletir sobre a ação educativa necessária para garantir o direito dessas crianças à educação inclusiva no contexto pandêmico do novo coronavírus. Para tanto se utilizará da metodologia qualitativa, de natureza exploratória, na modalidade de estudo de casos múltiplos

2 O Transtorno do Espectro Autista

Com a bandeira da inclusão na educação houve a necessidade dos profissionais que trabalham com o ensino aprendizagem se adaptarem e se qualificarem para atender as necessidades de crianças que necessitam de um atendimento especializado, dentre elas a que possui autismo.

> O TEA é definido como transtorno do desenvolvimento que surge na infância e que se caracteriza por importante atraso na aquisição da linguagem, na interação social, com interesses restritos e comportamentos estereotipados ou repetitivos. É um distúrbio complexo que pode estar associado a sintomas com características fora do domínio social, como dificuldades na coordenação motora ampla e fina, no equilíbrio e anormalidades sensoriais (GADIA: ROTTA, 2016, p. 370).

Nos últimos anos houve um crescente aumento no número de crianças diagnosticadas com TEA, em especial após o lançamento do DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), oficialmente publicado em 18 de maio de 2013 pela American Psychiatric Association.

> O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (DSM-5, 2014, p. 75).

Sendo assim a nova classificação do DSM-V ocasionou mudanças significativas nos critérios diagnósticos do Transtorno do Espectro Autista (TEA), definido como: desordem do desenvolvimento que surge na infância. Mas ainda que a Associação Americana de Psiquiatria delibere sobre o que é autismo, o diagnóstico será sempre impreciso (GRANDIN; PANEK, 2019).

Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), mesmo apresentando desenvolvimento deficitário das habilidades de linguagem, cognição e socialização, são capazes de extrair pistas linguísticas e não linguísticas do meio comunicativo e utilizá-las de forma contextual em sua vida social.

Para uma criança "normal" e "sem deficiência" a entrada na escola gera inúmeras expectativas, fato esse que não é diferente para qualquer outra criança. Mas, para uma criança que possui TEA, essa tarefa torna-se bem mais difícil, pois envolve interação, comunicação e comportamentos específicos, para um contexto absolutamente novo. Entretanto, a inclusão escolar além de proporcionar a convivência com outras crianças pode contribuir para se desenvolver a competência social.

O autismo como lembram Grandin e Panek (2019, p. 65) "manifesta-se em várias traços e eles não são os mesmos de um indivíduo para o outro", pois o indivíduo poderá apresentar questões que podem se ao atraso e desvios sociais; problemas de comunicação; comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos.

Os TEA caracterizam pela presença de desenvolvimento acentuadamente atípico na interação social e comunicação, características essas que podem levar a um isolamento contínuo da criança e consequentemente de sua família.

> O transtorno do espectro autista engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento,

> autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger (DSM-5, 2014, p. 97).

E por haver graus de TEA, o professor deve ter cuidado para não generalizar, afinal existe uma diversidade de condutas que podem ser utilizadas pelo docente, dependendo do caso concreto.

Para uma criança com traços de autismo leve toda essa rotina é facilmente desenvolvida e acompanhada, com pequenas adaptações pedagógicas. Já as crianças com autismo clássico, as adaptações são maiores, uma vez que esse aluno possui maiores dificuldades de comportamento que comprometem a socialização e a comunicação com os demais colegas e o professor.

Todavia para que essa criança possa frequentar a escola deve haver o que chamamos de inclusão. E embora o ensino inclusivo traga benefícios para todos os envolvidos, a existência de profissionais despreparados e desmotivados podem prejudicar a efetiva inclusão de portadores de necessidades especiais.

Para educar indivíduos com TEA o profissional deve manter-se atualizado, participando de cursos de formação contínua, além de receber suporte de equipes multidisciplinares e da instituição em que trabalha.

3 Educação Inclusiva

Ao se pensar em inclusão de crianças autistas observa-se certo despreparo para as questões relacionadas ao atendimento para com esse público, embora haja espaços de conhecimento e novas formas de explicação sobre o desenvolvimento desses alunos em sala de aula (DELORS et al., 2003).

O professor deixa de ser apenas um transmissor de conhecimentos para ser um orientador, pois existe a necessidade de uma intervenção mediatizada por parte deste, com a finalidade de estimular o desenvolvimento e a aprendizagem a partir de interações construídas no envolvimento de toda a turma.

Zabala (1998, p. 43) lembra que no “ensino qualquer decisão é o resultado consciente ou inconsciente do papel que se atribui ao sistema educativo. Essa função social corresponde à concepção que se tem sobre o tipo de sociedade que se deseja”.

Assim é importante encontrar estratégias e metodologias de ensino que contemplem a percepção desses alunos a respeito da escola e sobre esse mesmo processo. Cunha (2017) inclusive destaca a necessidade de pesquisas que abordem direta ou indiretamente o desenvolvimento do aluno com autismo no ambiente escolar.

Ademais, evidencia a necessidade prioritária de se desenvolver uma educação realmente ampla, voltada às necessidades do aluno e, principalmente, humanista. Pois, como bem ilustra Valle e Connor (2014, p. 29): "As escolas são povoadas por seres humanos que chegam com uma miríade de valores, culturas, etnias, línguas, crenças, histórias e comportamentos".

Por sua vez os estudos sobre inclusão escolar demonstram que os profissionais que atuam individualmente nas salas de aula não possuem respostas para a maior parte das dificuldades apresentadas pelos estudantes e também não são capazes de realizar processos reais de ensino para alunos com deficiência quando trabalham individualmente (VILARONGA; MENDES, 2014), fato que evidencia a necessidade de haver na escola uma equipe qualificada para facilitar a inclusão.

Segundo Zerbato e Mendes (2018), a criação de um ambiente verdadeiramente inclusivo exige muito mais e não depende exclusivamente das ações dos professores de ensino comum dentro da sala de aula.

Sobre a formação para uma prática pedagógica mais aproximada do "real", Fontes (2012) observa que os termos referentes a este processo de atualização apresentam em seu bojo sérias implicações em relação ao desempenho do professor (ideológicas, principalmente), pois as atualizações se restringem a uma ação mecanicista de descarte do que se é, para uma substituição por algo que talvez não consiga se formar, mostrando, um distanciamento nas necessidades reais do professor.

> A reciclagem de conhecimentos, por exemplo, parte do princípio que o conhecimento adquirido pelo professor é descartável e precisa ser substituído. A capacitação, por sua vez pressupõe que o professor é incapaz de exercer a sua função, necessitando de capacitação regular e constante. Em ambas as concepções, o professor é visto como receptor e reprodutor de conhecimentos, os quais é "incapaz" de produzir (FONTES, 2012, p. 58).

A atuação, enquanto práxis, configura-se como ação consciente e participativa, emersa do ato educativo para atender a determinadas expectativas. De acordo com o entendimento de Weisz (2002, p. 54):

> A prática pedagógica é complexa e contextualizada, e, portanto, não é possível formular receitas prontas para serem aplicadas a qualquer grupo de alunos: o

> professor, diante de cada situação, precisará refletir encontrar suas próprias soluções e tomar decisões relativas ao encaminhamento mais adequado.

Portanto o ato educar não é a reprodução sistemática de procedimentos, mas percursos educativos com intencionalidade determinada e com objetivos esperados. E, como afirma Saviani (2003), a prática pedagógica não pode ser um componente reprodutivo, mas, sim, elemento capaz de impulsionar a transformação social. Seguramente, isso implica o exercício da reflexão, envolvendo os diversos aspectos que compõem o mencionado ato.

Dessa maneira os caminhos que o professor deve trilhar para desenvolver a prática pedagógica inclusiva "não estão unicamente no conteúdo, e sim na interatividade do processo, na dinâmica do grupo, no uso das atividades, no estilo do formador ou professor(a), no material que se utiliza" (IMBERNON, 2000, p. 99). O docente precisa desenvolver sua capacidade reflexiva sobre o que ensina, para quem ensina e porque ensina.

Ainscow e Ferreira (2003, p. 16) apresentam três fatores-chave que influenciam a prática pedagógica com princípios inclusivos:

- Planificação das atividades para a classe, como um todo. Assim, o professor deve desenvolver o mesmo conteúdo para todos os alunos, por exemplo;
- Utilização do conhecimento, das experiências e vivências de cada um. Reconhece-se a capacidade dos alunos para contribuir para a respectiva aprendizagem;
- Flexibilidade. O professor deve ser capaz de fazer uma alteração de planos e atividades em resposta às reações dos alunos, encorajando uma participação ativa.

Devido à diversidade na sala de aula, recomenda-se que o professor utilize práticas pedagógicas variadas. Exemplos de práticas pedagógicas que afirmam a escola inclusiva: a) Uso de elogios; b) Incentivo à aprendizagem colaborativa; c) Adaptação de materiais e metodologias de ensino; d) Incentivo à autonomia (PINTO, 1983).

No entanto, como destaca Orrú (2003, p. 08):

> Como a vida é, terminantemente, cheia de surpresas e de possibilidades, mesmo que o educador se mantenha dedicado no aprender através de conhecimentos científicos e por meio de sua prática reflexiva, momentos de incertezas podem surgir. [...]. Tais momentos devem ser encarados como desafios encorajadores, determinantes de uma nova busca a respostas não imediatistas, mas construtivas para a contínua mutabilidade do ser humano.

De acordo com Stainback e Stainback (1999), quando se fala de inclusão é necessário existir uma rede coordenada com conexões formais e informais que promovam apoio aos envolvidos, e uma equipe de especialistas que trabalhem juntos.

4 Tecnologias Assistivas e Metodologias Ativas no AEE

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência assegura uma educação inclusiva em que sejam promovidas as potencialidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais do aluno, de acordo com os seus interesses e necessidades educacionais.

Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico deve disponibilizar nas escolas regulares: Acessibilidade, Atendimento Educacional Especializado, Elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado, Tecnologia Assistiva e Desenho Universal da Aprendizagem.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência defina em seu art. 3, inciso I acessibilidade como:

> possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

A acessibilidade pode ser compreendida como a garantia do direito às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, que tenham a possibilidade e condição para a utilização segura e autônoma das diversas modalidades de instalações públicas ou privadas (zonas urbanas e rurais), equipamentos urbanos, informação e comunicação (sistemas e tecnologias), lembrando que é a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) que regulamenta questões que se relacionam a acessibilidade.

No âmbito da escola, a gestão escolar possui a responsabilidade em eleger os recursos adequados aos alunos com deficiência. Em relação aos serviços, os educadores possuem a responsabilidade em buscar a qualificação para o uso adequado dos serviços de tecnologia assistiva.

Para com o acompanhamento dos alunos TEA, faz necessário que o professor do AEE juntamente com o professor da sala regular procurem planejar e discutir as reais formas que venham atender a especificidade de cada aluno.

E diante das características evidentes dos autistas o uso das metodologias ativas de aprendizagem, tende a ser levada junto das pertinências com foco nas pessoas como transtorno têm como dificuldade de trabalhar em equipe, dificuldades de permanecernum mesmo ambiente e interagindo com os demais, uma forma muitas vezes mais lógica e objetiva de trabalhar, preferir

trabalhar num mesmo local de uma mesma forma, e levando em consideração de essa forma de aprendizagem não limita o aluno.

O primeiro estudo: *Ensino remoto para estudantes do público-alvo da educação especial nos institutos federais* (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018) consistiu em analisar como ficou o ensino para os estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), no cenário de ensino remoto, em decorrência da pandemia da Covid-19. Como conclusão, constatou-se que faltaram diretrizes para elaborar o *plano de ensino individualizado*, assim como maior articulação com professores de educação especial, o que pode impactar na qualidade do ensino e aprendizagem do referido público.

No segundo estudo: *Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países* (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018), traça-se uma perspectiva histórica sobre o conceito de plano educacional individualizado (PEI), assinalando as consequentes mudanças nas práticas nele estabelecidas, em decorrência da segregação e da inclusão escolar. Bem como, apresenta-se análise da legislação sobre PEI e dos modelos de execução desse tipo de planejamento no Brasil, Estados Unidos, França e Itália.

As autoras enfatizam que, apesar de se anunciar um período de inclusão escolar, as práticas de planejamento não mudaram no Brasil, visto que a legislação brasileira não possui dispositivos que garantam aos estudantes público alvo da educação especial (PAEE) um PEI baseado em suas peculiaridades, observando apenas um planejamento centrado mais nos serviços existentes do que nas necessidades dos alunos. Nesse sentido:

> [. . .] em decorrência da política de inclusão escolar, os educadores do ensino regular estão recebendo um contingente crescente de estudantes PAEE cujas necessidades educacionais especiais são desconhecidas para eles, que, muitas vezes, não sabem por onde começar o processo de ensino, estabelecer as diferenciações necessárias e não compreendem quais as possibilidades desses estudantes. "[...] nessa direção, o PEI tem servido para diminuir a sensação de despreparo dos professores no processo de inserção desses alunos no ensino regular" (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018, p. 07-08).

Santos (2019, p. 52) destaca que as "tecnologias digitais em rede estruturam e condicionam as atividades da nossa sociedade e a distância entre presença física e online, é cada vez mais tênue e não acreditamos nessa separação entre cidade e ciberespaço".

> As tecnologias digitais em rede ampliam em potência a nossa autoria, uma vez que ler e escrever são ações corriqueiras que fazemos com esses dispositivos. Isso só pode acontecer quando o professor pluralizar seu conceito de educação. Educar não é apenas escolarizar. É preciso aproximar e, por que não?, hibridizar as noções de educação e cultura? Em termos de "usos" do digital em rede nas escolas, é comum

> encontrarmos na literatura os que defendem meramente os "usos pedagógicos" das tecnologias em sala de aula. Quando investigamos de perto o seu significado, notamos que, muitas vezes, esses "usos" não passam de meras transposições didáticas dos impressos para o digital, com foco (SANTOS, 2019, p. 53).

Com atualidade e as inovações do mundo contemporâneo tende a refletir com os impactos das tecnologias e para Rojo (2013), faz necessário que a escola prepare os alunos para o uso dessa sociedade que cada vez digital, em que busque o entendimento e o conhecimento da leitura dos diversos gêneros, em que envolve a questões das linguagens, mídias e tecnologias.

> No campo específico dos multiletramentos, isso implica negociar uma crescente variedade de linguagens e discursos: interagir com outras línguas e linguagens, interpretando ou traduzindo, usando interlínguas específicas de certos contextos, usando inglês como língua franca; criando sentido da multidão de dialetos, acentos, discursos, estilos e registros presentes na vida cotidiana, no pleno plurilinguismo bakhtiniano (ROJO, 2013, p. 17).

Os letramentos digitais (LD) possibilitam desenvolvimento das crianças no sentido de ampliar suas funções cognitivas como memória, imaginação, percepção e raciocínios, como aborda (BOTELHO, p. 05), em sua tese de doutorado, na qual buscou estudar os letramentos digitais no contexto da cultura digital com crianças na fase da alfabetização.

> Portanto, para nós o letramento digital refere-se ao conjunto de conhecimentos envolvidos em praticas linguístico-sociais realizadas por mídias digitais. Estas práticas, por sua vez, envolvem, além de habilidades técnicas, habilidades de leitura, modos de interagir, comunicar, compartilhar e compreender o sistema de mídias como constituintes de mundo contemporâneo e de suas práticas sociais. Sendo formado por um conjunto de elementos, este conceito pressupõe seu desenvolvimento em um *continuum*, que envolve diversos fatores, como maturidade biológica e cognitiva, ambiente socioeconômico propício, momento histórico-cultural atualizado e interações com modos de ser digitalizados (BOTELHO, 2013, p. 98).

Para tanto vale salientar que o uso da palavra rede ganhou mais vez no ciberespaço, rede aqui é venha ser no entendida como todo fluxo/feixe de inter-relações entre seres humanos e as interfaces digitais.

5 Considerações Finais

A utilização da tecnologia no junto ao AEE é uma ferramenta facilitadora para o processo de inclusão e de equiparação de oportunidades. É bem claro que os alunos com TEA e demais com outras especificidades necessitam para que possam participar com independência das atividades pedagógicas e sociais.

As pessoas com deficiência podem desenvolver-se nos diversos ambientes da sociedade, desde que sejam disponibilizados recursos e condições adequadas ao seu aprendizado e desenvolvimento.

Entendemos que não é nada fácil e sim desafiador o trabalho com a educação, algo complexo por si só, imagina educação inclusiva, onde os profissionais nem sempre tem o preparo adequado e os materiais que precisam.

A combinação da metodologia ativa e na aplicação da tecnologia assistiva contribui significativamente para com o atendimento dos alunos com autismo a aprender e se desenvolver? Por ser uma escolha tradicional, uma forma de inovar e se adaptar a um processo educacional tão complicado.

Em um mundo tão dinâmico, a educação precisa urgentemente acompanhar e se desenvolver. Não só os alunos com autismo e outros, mas também outras possibilidades à sua maneira e ao seu tempo da maneira que ele pode, o que ajuda a aprender e se torna mais atraente e atraente. Na perspectiva da Educação Inclusiva, esta tecnologia promove ambientes organizados com recursos e estratégias voltadas à aprendizagem do aluno.

A utilização da Tecnologia Assistiva pelo aluno com deficiência contribui na promoção de oportunidades, viabilizando o desenvolvimento e a autonomia das pessoas com deficiência. O AEE é de suma importância para os avanços na aprendizagem do aluno com deficiências na sala de ensino regular.

A Tecnologia Assistiva na escola tem como meta possibilitar aos alunos os acessos e as ferramentas necessárias para a participação e desenvolvimento de suas habilidades, com a maior autonomia possível. E o professor de AEE é o grande mediador no uso dos recursos, tem o importante papel de identificar as necessidades específicas dos alunos, selecionar os recursos e as estratégias, sendo desafiado continuamente a se instrumentalizar, para que possa auxiliar seus alunos no uso da TA.

Referências

American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento et al., 5. ed., Porto Alegre: Artmed, 2014.

AINSCOW, M.; FERREIRA, W. Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In. RODRIGUES, D. **Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade**. Porto: Porto Editora, 2003, p. 103-116.

BORGES, F. G. B. **A construção do letramento digital em crianças em fase de alfabetização**. Recife, 2013. 292 f. Tese (doutorado) - UFPE, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-graduação em Letras, 2013

BRASIL. **Constituição da República Federativa** de 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 24ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Pleno/Conselho Nacional de Educação. **Parecer do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento de carga horária anual, em razão da Pandemia da COVID-19**. 28 de abril de 2020. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 ago. 2021.

_____. 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)**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 09 out. 2021.

CUNHA, E. **Afeto e Aprendizagem**: **Relação de Amorosidade e Saber na Prática Pedagógica**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

DELORS, J. (Org.) et al. **Educação Um tesouro a descobrir**: Relatório para a comissão internacional sobre Educação para o século XXI. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: Unesco, 2003.

FONTES, R. S. **Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva**. Araraquara,SP: Junqueira & Marin, 2009

GADIA, C.; ROTTA, N. T. Aspectos clínicos do transtorno do espectro autista. In. ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e Multidisciplinar** [recurso eletrônico] 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 368 – 376.

GRANDIN, T,; PANEK, R. **O cérebro autista: pensamento através do espectro**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2000.

ORRÚ, S. E. A Formação de Professores e a Educação de Autistas. **Revista Iberoamericana de Educación**(Online), Espanha, v. 31, 2003, p. 01-15.

PINTO, C. Escola e autonomia. In: DIAS, A. et al. **A autonomia das escolas: um desafio**. Lisboa: Texto, 1988.

ROJO, Roxane. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs.** organização ROJO, Roxane (Org.). São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura** (E-book). Teresina: EDUFPI, 2019.

SAVIANI, D**. Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed.Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão - Um Guia para Educadores**. Porto Alegre: Artmed Editora,1999.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. **Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países**. Revista Brasileira de Educação, v. 23, 2018, p. 01-18.

VALLE, J. W.; CONNOR, D. J. **Rethinking Disability**: A Disability Studies Approach to Inclusive Practices. 1st ed. New York: The McGraw-Hill, 2014. ISBN 978-0073526041.

VILARONGA, C.A.R; MENDES, E. G. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores**. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 95, n. 239, jan./abr. 2014, p. 139-151.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

ZERBATO, A.P.; MENDES, E. G.. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. Educação Unisinos 22(2):147-155, abril-junho 2018 Unisinos. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207>. Acesso em 23 ago. 2020.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.