

# OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES NO PROCESSO DE INCLUSÃO E NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA (TEA)

BORTOLINI, Tatiane Roberta

RU: 2012164

## RESUMO

O estudo que aqui se apresenta intitulado: Os desafios enfrentados pelos professores no processo de inclusão e aprendizagem de alunos com Transtorno de Espectro Autista (TEA) têm como finalidade compreender um pouco mais sobre esse transtorno. A TEA é definida como sendo um prejuízo constante na comunicação e interação social, que altera os comportamentos que podem incluir os interesses e os padrões de atividades. Esses sintomas estão presentes na vida do indivíduo desde sua infância que limita e/ou prejudica o desempenho das atividades de vida diária. Assim, este artigo fundamentado na metodologia de pesquisa bibliográfica em estudos e pesquisas de autores que abordam a temática aqui elencada, para buscar responder o seguinte questionamento enquanto educadora Quais os principais desafios enfrentados no processo de inclusão e no processo de aprendizagem de alunos diagnósticos autista e a importância do uso dos signos no ensino na alfabetização de crianças com TEA? Conclui-se que existem ainda muitos desafios enfrentados pelos professores no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, mas que hoje há inúmeras intervenções pedagógicas voltadas focadas no aluno TEA, como o método TEACCH e o método ABA, mas que ainda são pouco divulgados no contexto escolar e não ocorre a divulgação de seus resultados positivos no meio educacional, e também não se vê falar de formação continuada aos professores partndo dessas metodologias a fim de promover uma melhor qualidade de vida aos alunos com TEA, auxiliando na aquisição de novas habilidades e na manutenção de habilidades já existentes.

**PALAVRAS - CHAVES:** Transtorno de Espectro Autista. Método TEACCH. Método ABA. Processo de inclusão. Aprendizagem.

## 1 INTRODUÇÃO

As transformações e mudanças na sociedade e o grande volume de informações, que ocorreram nos últimos anos, revocaram a reflexão no campo educacional por todo mundo e não seria diferente no Brasil. O que exige uma nova postura dos profissionais da educação e políticas públicas, para que a escola não seja uma mera transmissora de conhecimentos, mas que busque meios de ser um ambiente estimulador, que elenca a invenção e valorize as descobertas, possibilitando aos alunos construir novos conhecimentos de maneira mais significativa para eles.

Outras mudanças que ocorreram no campo educacional foi o Processo de Inclusão dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais (ANEES) nas salas de aulas regulares, tão esperado por pais e professores, além de ser um avanço na Educação e uma conquista nos direitos sociais dos indivíduos. Mas ao mesmo tempo trouxe enormes desafios aos professores em como trabalhar com esses alunos.

Diante dessas constatações este estudo teve como objetivo geral: analisar e refletir acerca dos desafios enfrentados pelos professores no processo de inclusão e da aprendizagem de alunos com diagnóstico de TEA. E os objetivos específicos foram: tecer considerações sobre a teoria do desenvolvimento na concepção de Piaget Wallon e Vygotsky; discorrer sobre conceito de TEA, bem como seu diagnóstico e tratamento da criança com TEA; elencar a importância do uso dos signos no processo de ensino e aprendizagem na alfabetização dos alunos com TEA e aprofundar conhecimentos acerca do método TEACCH e ABA, utilizados na intervenção e aprendizagem de alunos com TEA.

Para dar alicerce teórico o estudo terá metodologia em referenciais bibliográficos, discorrendo sobre conceito de TEA, bem como seu diagnóstico e tratamento da Criança com; a criança com TEA no processo de Inclusão; o uso dos signos no processo de ensino e aprendizagem. Bem como aprofundar acerca do método TEACCH e ABA, utilizados na intervenção e aprendizagem de alunos com TEA, na busca de responder o problema inicial da pesquisa: Assim este estudo visa responder o seguinte questionamento: quais os principais desafios enfrentados no processo de inclusão e no processo de aprendizagem de alunos diagnósticos autista e a importância do uso dos signos no ensino na alfabetização de crianças com TEA?

Essa pesquisa ainda sistematizará alguns pressupostos básicos das teorias do desenvolvimento de Vygotsky, Piaget, Wallon, os quais elencam a interatividade e a construção coletiva do conhecimento em um meio sócio histórico cultural, propiciada pela mediação aluno/aluno; aluno/professor, enfim, aluno/conhecimento, bem como analisar outros estudos que abordam o objetivo central desse estudo que é análise e reflexão acerca dos desafios enfrentados pelos professores no processo de aprendizagem de alunos com diagnóstico de TEA. Assim, este estudo se justifica, pois ele visa responder os questionamentos que tenho vivenciado na minha caminhada de professora frente aos muitos desafios enfrentados com o processo de inclusão escolar dos alunos com TEA no contexto escolar.

## 2. DESAFIOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO E NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS (TEA)

### 2.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES DAS TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO

#### 2.1.1 Teoria do Desenvolvimento de Jean Piaget

Piaget abordou em seus estudos sobre o conhecimento que como os demais organismos vivos, o homem pode adaptar-se geneticamente a um novo meio, pode se considerar que também há uma relação evolutiva entre o sujeito e o seu meio, ou seja, e através das relações com novas experiências ambientais, que a criança reconstrói suas ações e ideias. Para ele, “a criança constrói sua realidade como um ser humano singular, situação em que o cognitivo está em supremacia em relação ao social e o afetivo” (BASSO, 2000, s/p).

Dentro da concepção construtivista de Piaget, o início do conhecimento se dá a partir da ação do sujeito sobre o objeto, ou seja, o conhecimento humano se constrói na interação homem-meio, sujeito-objeto. (PIAGET, 1986, p.71), ou seja;

[...] o processo de construção do conhecimento confunde-se com o próprio processo de constituição e de desenvolvimento do sujeito, na sua relação com o mundo, que é físico e ao mesmo tempo simbólico. Esse sujeito se define como tal a partir do momento em que se constitui junto com o objeto do conhecimento, que não é apenas, nem necessariamente, físico (SANCHIS, MAHFOUD, 2007, p. 166)

Diante dessa concepção construtivista de Piaget, comentar sobre o conhecimento consiste em comentar que ao mesmo tempo ocorre a construção do sujeito que conhece e do objeto a ser conhecido. Isso ocorre quando o sujeito opera sobre o,

[...] real e transformá-lo a fim de compreendê-lo, é algo que se dá a partir da ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento. As formas de conhecer são construídas nas trocas com os objetos, tendo uma melhor organização em momentos sucessivos de adaptação ao objeto (BOSSA, 2000, p.1)

Portanto o conhecimento ocorre na relação do indivíduo com o meio em que ele está inserido. Para Piaget

[...] o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito, porquanto estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nas características preexistentes do objeto, uma vez que elas só são conhecidas graças à mediação necessária dessas estruturas, e que essas, ao enquadrá-las, enriquecem-nas (PIAGET, 2007, p.1).

Piaget em seus estudos aponta que o conhecimento nada mais é do que a “equilibração e reequilibração”.

indivíduo tende a um equilíbrio, que está relacionado a um comportamento adaptativo em relação à natureza, que por sua vez sugere um sujeito de características biológicas inegáveis, as quais são fonte de construção da inteligência. O desenvolvimento é caracterizado por um processo de sucessivas equilibrações. O desenvolvimento psíquico começa quando nascemos e segue até a maturidade, sendo comparável ao crescimento orgânico: com este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio (PIAGET, 1974, p.13).

Ou seja, a relação que acontece entre os indivíduos e os objetos do meio em que está inserido. E o processo de assimilação passa a acontecer conforme a incorporação dos dados da realidade nos esquemas disponíveis no sujeito é o processo pelo qual as idéias, pessoas, costumes são incorporadas à atividade do sujeito. (BASSO, 2000). Segundo a autora supracitada Piaget relata ainda em suas pesquisas que a criança assimila e aprende a linguagem e tudo o que houve, transformando isso em seu próprio conhecimento, pois,

A acomodação é a modificação dos esquemas para assimilar os elementos novos, ou seja, a criança que ouve e começa a balbuciar em resposta à conversa ao seu redor gradualmente acomoda os sons que emite àqueles que ouve, passando a falar de forma compreensível (BASSO, 2000, s/p)

Nos seus estudos de Piaget, ressalta que para ocorrer adaptação do indivíduo ao seu ambiente, o mesmo precisará equilibrar uma ação com outras. E assimilação e acomodação são a base do processo de equilibração, promovendo assim a reversibilidade do pensamento, é um sistema ativo de auto-regulação.

Piaget afirma que, para a criança adquirir pensamento e linguagem, deve passar por várias fases de desenvolvimento psicológico, partindo do individual para o social. Segundo ele, o falante passa por pensamento autístico, fala egocêntrica para atingir o pensamento lógico, sendo o egocentrismo o elo das operações lógicas da criança. No processo de egocentrismo, a criança vê o mundo a partir da perspectiva pessoal, assimilando tudo para si e ao seu próprio ponto de vista, estando o pensamento e a linguagem centrados na criança. (BASSO, 2000, p.04)

Para compreender como o desenvolvimento intelectual, e o processo de linguagem que ocorre na criança é preciso compreender antes o que são os esquemas que Barry Wadsworth, definiu como sendo,

[...] estruturas mentais, ou cognitivas, pelas quais os indivíduos intelectualmente se adaptam e organizam o meio. Assim sendo, os esquemas são tratados, não como objetos reais, mas como conjuntos de processos dentro do sistema nervoso. Os esquemas não são observáveis, são inferidos e, portanto, são constructos hipotéticos. (WADSWORTH, 1996, *apud* PRÄSS, 2012, p.15)

Segundo Piaget (1976), o desenvolvimento cognitivo/intelectual dá-se espontaneamente a partir das potencialidades do indivíduo e da sua interação com o meio. O processo de desenvolvimento mental é lento, ocorrendo por meio de graduações sucessivas através de estágios: “período da inteligência sensório-motora; período da inteligência pré-operatória; período da inteligência operatório-concreto; e período da inteligência operatório-formal. (PIAGET, 1986, p.47).

### 2.1.2 Teoria do Desenvolvimento de Vygotsky

Vygotsky (1989), diz que a criança já nasce num meio social, que é a família, e é nela que cria e estabelece suas primeiras relações com a linguagem na interação com os outros, e que o “ comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento” (VIGOTSKI, 2001, p.63). O autor classifica em dois momentos as funções psicológicas superiores no desenvolvimento da criança,

Primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VYGOSTKI. 1998, p.75)

Nos estudos Vygotsky, afirma que a é por meio da linguagem, da interação com outros indivíduos que a criança se constrói, ou seja, seu comportamento e maneira de pensar são formados por meio da apropriação do saber do grupo social em que está inserida.

A relação entre homem e mundo é uma relação mediada, na qual, entre o homem e o mundo existem elementos que auxiliam a atividade humana. Estes elementos de mediação são os signos e os instrumentos. O trabalho humano, que une a natureza ao homem e cria, então, a cultura e a história do homem, desenvolve a atividade coletiva, as relações sociais e a utilização de instrumentos. Os instrumentos são utilizados pelo trabalhador, ampliando as possibilidades de transformar a natureza, sendo assim, um objeto social. (VYGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, 2001, p. 131)

Ao constituir esta comunicação, é essencial que a criança já se perceba como parte mundo, de forma ativa e participativa. Pois o conhecimento não se encontra no sujeito nem no objeto, mas na conexão entre os dois. Pois é na ação do homem sobre os objetos e vivenciando a ação destes, é que o mesmo constrói e expande seu conhecimento, passando a si a vivenciar os processos de aprendizagem. “Nesta dinâmica, é possível

apontar que o sujeito é um elemento ativo no processo de construção do seu conhecimento, pois, conforme estabelece relações e se comunica, desenvolve-se cultural e socialmente, constituindo-se como indivíduo ativo” (MELLO, TEIXEIRA, 2012, p. 03).

A teoria de Vygotsky é apoiada na concepção de um sujeito interativo que elabora conceitos e conhecimentos sobre os objetos a sua volta, em um processo mediado pelo outro/adulto, promovendo as habilidades sociais da criança, pois, “assim como as interações sociais são fundamentais para o desenvolvimento das crianças, é preciso fazer referência também à importância das habilidades sociais nesse contexto para o alcance de interações sociais satisfatórias” (SOUZA, SILVA, 2016, p. 327).

Vygotsky (1991), é as ações concretas e os processos psicológicos, são auxiliados pelos signos e “que a partir da incorporação da fala e do emprego dos signos em qualquer atividade, “está se transforma e se organiza ao longo das linhas inteiramente novas” (VYGOTSKY, 1991, p.27, *apud*, MOREIRA, 2012, p.88).

Para Vygotsky a capacidade humana para a linguagem oportuniza a criança disponibilizar de instrumentos que ajudaram na solução de tarefas difíceis, elucida uma solução para um problema e assim controla seu comportamento. Signos e palavras são para as crianças um meio de contato social com outras pessoas inseridas no mundo a sua volta

[...] a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (VYGOTSKY, 1991, p. 31).

Os signos são os meios que auxiliam e facilitam uma função psicológica superior (atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc.) da criança, sendo capazes de transformar o funcionamento mental da mesma. (VYGOTSKY, 1987, *apud*, CAETANO, 2013). Sendo assim são as formas de mediação que permitem ao sujeito realizar operações cada vez mais complexas sobre os objetos. E dentre as principais ideias do desenvolvimento humano para Vygotsky (1987), está que,

[...] os processos mentais superiores são mediados por sistemas simbólicos, como a linguagem. O significado ocupa lugar central em suas análises, uma vez que proporciona a mediação entre o indivíduo e o mundo real e constitui-se no

filtro através do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele (CAETANO, 2013, p.27).

Essas mudanças, conforme a teoria de Vygotsky, são fundamentais e demonstram a importância das relações sociais nos indivíduos para que ocorra a formação de processos psicológicos e na evolução dos processos mentais superiores

Os signos internalizados são compartilhados pelo grupo social, permitindo o aprimoramento da interação social e a comunicação entre os sujeitos. As funções psicológicas superiores aparecem, no desenvolvimento da criança, duas vezes: primeiro, no nível social (entre pessoas, no nível interpsicológico) e, depois, no nível individual (no interior da criança, no nível intrapsicológico). Sendo assim, o desenvolvimento caminha do nível social para o individual. (VYGOTSKY, 2000, p. 133)

Diante dessa constatação se percebe a importância de utilizar as ferramentas para modificar para a natureza, bem como, planejamento, a ação coletiva, a comunicação social. E o pensamento e linguagem associam-se devido à necessidade de intercâmbio durante a realização do trabalho. Mas, “antes dessa associação, a criança tem a capacidade de resolver problemas práticos (inteligência prática), de fazer uso de determinados instrumentos para alcançar determinados objetivos” (BASSO, 2000, s/p). Para Vygotsky (1987), esse período desenvolvimento do pensamento é chamado defase pré-verbal e no desenvolvimento da linguagem ele nomina de fase pré-intelectual, que ocorre devido

[...] nossas funções mentais nascem de nossas relações com o meio, ou seja, nos tornamos humanos indo do plano inter-psíquico para o intra-psíquico. Toda função mental, como a criatividade, o raciocínio lógico, a atenção seletiva, por exemplo, nasceu da nossa troca com o ambiente, da nossa atividade e experimentação no mundo (VYGOTSKY, 1987, *apud* XAVIER: NUNES, 2013, p.27)

Para ele que é no início do desenvolvimento, a ação e a atenção da criança é voltada a fala do outro, ou seja, das pessoas a sua volta. Esta vai usando a fala de forma a afetar a ação do outro. É no decorrer desse processo que a criança ao mesmo tempo em que passa a entender a fala do outro e a usar essa fala para regulação do outro, ela começa a falar para si mesma. Afala para si mesma assume a função auto-reguladora e, assim, a criança torna-se capaz de atuar sobre suas próprias ações por meio da fala (VYGOTSKY, 1987, *apud*, BASSO, 2000, s/p).

Para o autor, a relação entre pensamento e palavra acontece por meio de processo, constituindo um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra

e vice-versa. Esse processo passa por transformações que, em si mesmas, podem ser consideradas um desenvolvimento no sentido funcional. Sendo assim,

O ser humano se constitui através da mediação das palavras, por meio das quais ele internaliza os valores, as ideias, os costumes, os comportamentos, enfim os modos de ser e de pensar de uma cultura. Nessa internalização, ele vai convertendo aquilo que são elementos produzidos socialmente, em aspectos seus, ou seja, ele vai, a partir do meio externo, construindo suas funções psicológicas superiores (XAVIER: NUNES, 2013, p.27).

Segundo os autores ao comentarem a teoria do desenvolvimento de Vygotsky, para que ocorra o desenvolvimento intelectual da criança/indivíduo é essencial que o processo de aprendizagem seja significativo para a mesma e que tenha relação também significativa com o mundo que a cerca, para que a interação aconteça e gere o conhecimento e o saber. Pois,

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2001, p. 115).

Assim, podemos constatar que todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança tem interferência direta do meio em que ela está inserida, meio biológico e social e das pessoas do seu meio, onde “os aspectos internos decorrentes da maturação do sistema nervoso determinam as possibilidades de aprendizagem, assim como, em medida correspondente, a aprendizagem categoriza as possibilidades do desenvolvimento das capacidades humanas” (BERNARDES, 2006, p. 41). E, ainda “a aprendizagem pode ir não só atrás do desenvolvimento, não só passo a passo com ele, mas pode superá-lo, projetando-o para frente e suscitando nele novas formações” (VIGOTSKY, 2000, p. 303). São por meio das respostas aos estímulos do meio e dos adultos e que levaram a criança a construir seu conhecimento, sua personalidade, emoções e afeições.

### **2.1.3 Teoria do Desenvolvimento de Henry Wallon**

Foi na busca de entender o psiquismo humano que Wallon passou a analisar as crianças em seu próprio contexto e nos diferentes momentos da sua evolução psíquica,

pois para ele o ser humano é essencialmente emocional e gradativamente vai se constituindo em um ser sócio cognitivo. Sua pesquisa foi voltada à “o desenvolvimento em seus domínios afetivo, cognitivo e motor, com o objetivo de mostrar quais são as diferentes etapas do desenvolvimento humano, os vínculos entre cada campo e suas implicações na formação da personalidade (RIBEIRO, 2017, p. 62).

Os estudos de Henry Wallon eram voltados ao desenvolvimento do ser humano na infância, onde estudou a criança contextualizada, como uma realidade viva e total no conjunto de seus comportamentos, suas condições de existência, pois para ele.

[...] o homem é um ser completo, quer dizer que não há como separar mente, cérebro, movimento, ambiente em que vive e sociedade. Todos estes fatores influenciam diretamente na formação do ser humano e na elaboração do seu conhecimento. Para este teórico, o conhecimento começa a ser construído quando a criança ainda esta no útero da mãe, no momento em que o cérebro inicia sua formação, a criança que está sendo formada reconhece a voz da mãe e reage a ela, indicando assim que o cérebro já começou as suas atividades neurais e por consequência as conexões cognitivas já estão se formando (WALLON, 1993, *apud*, GHEDIN, GHEDIN, 2012, p. 58).

Portanto na concepção de Wallon para estudar a evolução do desenvolvimento humano da criança se faz necessário “o estudo dos meios onde ela se desenvolve. É impossível de outra forma determinar exatamente o que é devido a este e o que pertence ao seu desenvolvimento espontâneo” (WALLON, 2010, p. 193).

A criança se desenvolve no meio ou dos meios em que a mesma se encontra inserida. E esse meio é o conjunto mais ou menos duradouro das circunstâncias nas quais se desenvolvem as pessoas (MAHONEY; ALMEIDA, 2005). O alicerce da teoria do desenvolvimento infantil de Wallon é a relação do ser humano/criança com o meio em que se encontra inserido, uma relação que promove a complementação dos fatores orgânicos e socioculturais, que para o autor.

Estas revoluções de idade para idade não são improvisadas por cada indivíduo. São a própria razão da infância, que tende para a edificação do adulto como exemplar da espécie. Estão inscritas, no momento oportuno, no desenvolvimento que conduz a esse objetivo. As incitações do meio são sem dúvida indispensáveis para que elas se manifestem e quanto mais se eleva o nível da função, mais ela sofre as determinações dele: quantas e quantas atividades técnicas ou intelectuais são à imagem da linguagem, que para cada um é a do meio (...) (WALLON, 1995, p. 210)

Os argumentos usados por Wallon nos estudos realizados na década de 70 demonstram que as trocas relacionais da criança com os outros são fundamentais para o desenvolvimento da pessoa e que,

As crianças nascem imersas em um mundo cultural e simbólico, no qual ficarão envolvidas em um "sincretismo subjetivo", por pelo menos três anos. Durante esse período, de completa indiferenciação entre a criança e o ambiente humano, sua compreensão das coisas dependerá dos outros, que darão às suas ações e movimentos formato e expressão (WALLON, 1979, *apud* BASSO, 2000, p.48).

E anterior do aparecimento da linguagem falada, as crianças se estabelece como pessoa com significado e se comunicam por meio da ação e apreciação do meio entre os indivíduos, entre elaborando suas próprias emoções, que é o processo primário do é seu primeiro conjunto de comunicação significativo (GALVÃO, 2003). Wallon em sua obra 1979 e republicada em 2010 propôs que em relação aos estágios de desenvolvimento, concordando com a teoria piagetiana sobre os estágios do desenvolvimento (BASSO, 2000). Porém o autor não concorda com a ideia de Piaget que a criança cresce de maneira linear, pois segundo ele,

O desenvolvimento humano tem momentos de crise, isto é, uma criança ou um adulto não são capazes de se desenvolver sem conflitos. A criança se desenvolve com seus conflitos internos e, para ele, cada estágio estabelece uma forma específica de interação com o outro, é um desenvolvimento conflituoso. No início do desenvolvimento existe uma preponderância do biológico e após o social adquire maior força (WALLON, 1979, *apud* BASSO, 2000, s/p).

Assim em sua obra em 2010 Wallon reitera que o desenvolvimento do ser humano pode ocorrer em meio ao conflito,

[...] sua construção é progressiva e se sucede por estágios assistemáticos e descontínuos. Os estágios de desenvolvimento que são importantes para a formação do ser humano não são demarcados pela idade cronológica, e sim por regressões, conflitos e contradições que propiciem que se reformulem e ampliem conceitos e funções (RIBEIRO, 2017, p. 72)

O pesquisador Wallon, assim como Vygotsky, acreditava que para o desenvolvimento da criança ocorrer de forma plena e equilibrada é essencial a interação do meio social e das experienciais advindas desse contato da mesma com o meio em que está inserida. Pois, é através da cultura e da linguagem que são fornecidas ao pensamento os elementos essenciais para evoluir e sofisticar-se (BASSO, 2000). E, o desenvolvimento não ocorre de forma linear, este descontínuo e sendo assim, sofre conflitos, retrocessos, crises e rupturas, como um movimento em crescimento, onde há flexibilidade na parte cognitiva social, dessa forma, a atividade mental

[...] não se desenvolve num único mesmo plano por uma espécie de crescimento contínuo. Evolui de sistema em sistema. Como a estrutura deles é diferente, segue-se que não há resultado que possa ser transmitido tal qual um para o outro. Um resultado que reaparece ligado a um novo modo de atividade não existe mais na mesma maneira. O que importa não é a materialidade de um

gesto, é o sistema do qual ele pertence no instante em que se manifesta. [...] Em cada idade, o tipo de comportamento da criança corresponde aos limites de suas aptidões, e o do próprio adulto está, em cada momento, rodeado de um cortejo de circunstâncias que permitem identificar em que nível da vida mental ele se desenrola. (WALLON, 2010, p. 21-22).

Enfim, constata-se que Wallon coloca como chave do desenvolvimento da criança o seu crescimento, sendo assim é fundamental tal etapa para a formação da personalidade do indivíduo. A teoria psicogenética de Wallon pode ser definida como sendo a “teoria do sujeito, da sua condição puramente orgânica e biológica a um crescimento ontológica racional e identificada tipicamente com a condição humana” (BASSO, 2000, s/p)

## 2.2 CONCEITO E DIAGNÓSTICO DA CRIANÇA COM TEA

O TEA apresenta-se como um distúrbio relacionado ao neurodesenvolvimento e se manifesta nos cinco primeiros anos de vida da criança (BRASIL, 2014). O distúrbio atinge “dois domínios, um associado com dificuldade de comunicação e interação social; e outro referente a comportamentos restritivos e repetitivos” (MAPELLI et al., 2018, p. 02). Esse transtorno trata-se de um

[...] conjunto de transtornos neurodesenvolvimentais de causas orgânicas, caracterizado por dificuldades de interação e comunicação que podem vir associadas a alterações sensoriais, comportamentos estereotipados e/ou interesses restritos. Sua manifestação é muito diversa e seus sinais, embora comumente presentes na infância, podem surgir somente quando as demandas sociais extrapolarem os limites de suas capacidades (SCHMIDT, et al., 2016, p 223).

Estudos indicam que há um crescente aumento do número de crianças com 08 anos diagnosticadas com TEA, conforme aponta o novo relatório publicado pela rede dos Centros de Controle e Prevenção de Doenças (CDC), dos Estados Unidos, a prevalência é que a cada 59 crianças 01 apresenta o transtorno, em comparação o dado anterior que era a cada 68 crianças uma apresentava TEA. A proporção é de quatro meninos para cada uma menina é mantida, de acordo com estudos anteriores ou disponíveis em outros países<sup>1</sup>. Em nível de Brasil cruzando com outros dados internacionais, a preocupação que a prevalência dos casos de TEA pode ser ainda maior, se considerar os casos que ainda

---

<sup>1</sup> A prevalência do autismo continua crescendo Disponível em: <http://br.specialisterne.com>. Acesso em: outubro de 2021.

não tem diagnóstico fechado, essa estimativa pode ser muito maior (SCHMIDT et al.,2016). Em relação a classificação do TEA, podem ser considerados como sendo;

[...] um grupo heterogêneo de desordens do desenvolvimento neurológico em relação a aspectos etiológicos, fenotípicos e fisiopatológicos, pois se refere a distúrbios complexos do desenvolvimento com grande variabilidade quanto à aquisição das habilidades sociais, linguísticas e comportamentais. Neste grupo estão inclusos indivíduos considerados verbais ou não verbais, com alto funcionamento ou não e com diferentes níveis intelectuais (FAVORETTO, LAMÔNICA, 2016, p.103).

Nas últimas décadas, vem presenciado um aumento no conhecimento sobre as manifestações precoces do TEA, são perceptíveis e significativos os avanços por meio de estudos, realizados a partir de análises de vídeos caseiros ou de relatos de pais de crianças diagnosticadas com o transtorno. E, mais recentemente, através de estudos prospectivos envolvendo bebês com risco aumentado para desenvolver o transtorno (ZANON, BACKES; BOSA 2014).

Os sinais do TEA são perceptíveis aos pais antes do segundo ano de vida, sendo os déficits na comunicação e na interação social, são os primeiros a serem reconhecidos como alterados (ZANON, BACKES, BOSA, 2014). Comportamentos ligados à repetição e restrição de atividades, bem como a agressividade são comuns aos autistas (SEREGEN, FRANÇOZO, 2014).

O diagnóstico do TEA é definido com base em uma lista de critérios que envolvem o comportamento da criança. Em inúmeros países da América do Norte e da Europa, entre eles os “Estados Unidos e o Canadá, especialistas na área recomendam que o diagnóstico seja feito com base nos critérios estabelecidos pelo ICD-10 e/ou pelo DSM-IV-TR” (SILVA, MULICK,2009, p. 118). Quando a criança é pequena é apresenta uma boa saúde o diagnóstico de TEA se torna fácil e incontestável, pois nessas situações será observada

[...] a saliência da falta de relacionamentos sociais, as brincadeiras empobrecidas, os comportamentos repetitivos e aparentemente sem propósito (estereotípias) Podendo verificar também a falta de expressão na linguagem da criança ou a ocorrência de linguagem afetada, prolixa ou ecológica, os acessos de raiva e os comportamentos agressivos provocados pela intromissão nas atividades da criança, sendo evidente também a pouca variedade das escolhas de alimentos e os problemas de sono (FERRARO, 2015, p.19).

O diagnóstico somente será difícil e questionável quando TEA estiver relacionado ao transtorno de déficit de atenção com hiperatividade, e com a deficiência cognitiva grave ou com elevado grau de inteligência (RAPIN I, GOLDMAN, 2008).

A partir de 2013 segundo a *American Psychiatric Association* (APA), as doenças denominadas Transtornos Globais do Desenvolvimento, entre elas o “Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância e as Síndromes de Asperger e Rett foram absorvidos por um único diagnóstico, Transtornos do Espectro Autista” (NETO, 2014, p.71), ou seja, a TEA. Ainda para o autor, “ a mudança refletiu a visão científica de que aqueles transtornos são na verdade uma mesma condição com gradações em dois grupos de sintomas: Déficit na comunicação e interação social; Padrão de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos (NETO, 2014, p. 71-72).

Ainda pode-se dizer que as mudanças na definição dos transtornos indicam “os esforços de estudiosos em busca de uma unidade quanto à definição de autismo e um afastamento do conceito inicial ligado a esquizofrenia e psicose” (MORI, 2016, p. 53). E o objetivo que está sendo cumprido, pois muita ênfase tem se dada no meio educacional aos aspectos cognitivos.

A criança com TEA apresenta muita dificuldade para comunicação, mesmo com seus familiares e demais pessoas do seu contexto social, gerando assim barreiras para expressar e entendimento de desejos, além de “apresentar vários sintomas adicionais como déficits cognitivos, hiperatividade, agressividade, ansiedade, entre outros. O diagnóstico pode ser suscitado nos dois primeiros anos de vida” (DUARTE et al. 2016, p.46). Ainda para os autores supracitados, no que se refere a suas limitações para interações, ocorre,

[...] prejuízos persistentes na comunicação e na interação social em vários contextos, e no que tange ao comportamento, citam-se padrões repetitivos e restritos dos comportamentos, interesses ou atividades. Como mencionado acima, há referências à hipo ou hiper-reatividades a estímulos sensoriais ou a intenso interesse nos aspectos sensoriais do ambiente. (DUARTE et al.,2016, p. 47).

Na pessoa com TEA, uma das características mais marcantes é a dificuldade em manter contato com os olhos (DUARTE et al.2016), assim, a observação na ausência ou dificuldade de fixar o olhar, proporciona oportunidade de um diagnóstico e intervenção precoce (JONES; KLIN, 2013). E, “mesmo que o diagnóstico não seja conclusivo, intervenções visando suprir as áreas do desenvolvimento mais comprometidas devem ser efetuadas” (DUARTE et al.2016, p. 48). O melhor procedimento para apontar suspeitas sobre o possível diagnóstico de TEA é por meio da observação direta e a melhor escala de rastreamento para sinais precoce é A escala *Modified Checklist for Autism in Toddlers*(M-

CHAT), que tem como finalidade “identificar indícios desse transtorno em crianças entre 18 e 24 meses. Deve ser aplicada nos pais ou cuidadores da criança” (LOSAPIO, PONDÉ, 2008, p. 221).

Por mais que TEA é trata-se de um transtorno que ainda não tem cura, mas salienta que quando ocorre um diagnóstico precoce, há maiores possibilidades de se conseguir evoluções comportamentais, interação pessoal, nas habilidades motoras e de comunicação da criança (PINTO et al, 2016).

Para avaliar a criança com TEA, o procedimento continua sendo essencialmente clínico, não existem exames médicos comprobatórios que possibilitam dar um diagnóstico. O que vem evoluindo nos últimos anos é criação de ferramentas (escalas ou questionários) que, através de observação direta ou de questionamentos direcionados, possibilitem determinar os padrões determinantes que possam servir como instrumento que orienta o diagnóstico clínico com mais precisão (FERRARO, 2016).

### 2.3 A CRIANÇA COM TEA NO PROCESSO DE INCLUSÃO

Nos últimos tempos um dos temas discutidos, em universidades, eventos, Instituições escolares e sociais, são relacionados a inclusão e práticas inclusivas no contexto escolar, com intuito de buscar soluções e respostas para os desafios que muitas vezes impedem esse processo de acontecer e de se tornar visíveis resultados práticos (CAMARGO, 2017).

A inclusão vem sendo uma temática polêmica entre os educadores e demais profissionais da educação, onde as opiniões acabam sendo divididas, visto que, muitos professores sem conhecimento do assunto se colocam contra o processo inclusivo, por sustentarem a ideia que não estão preparados para atender a esses aluno e diante da certeza que precisarão se adequar em relação a sua prática pedagógica (MAGALHAES et al. 2017). Conforme a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que diz que,

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 01).

E, quando se trata da inclusão escolar de uma criança com TEA, a escola e seus atores apresentam inúmeros impedimentos e dificuldades, alegando que os professores não tem conhecimento suficiente dessa deficiência para atender no contexto de sala de aula regular.

O setor pedagógico se mostra despreparado para realizar a inclusão dessa criança, já que esse processo exige uma gama de conhecimentos específicos, começando com os mais simples conceitos e as práticas na sala de aula, incluindo estudo dos conteúdos, adaptação de atividades de sala e de casa, trabalhos individuais e coletivos e a rotina do aluno autista (MAGALHAES et al. 2017, 1036).

O Documento Subsidiário da política de inclusão de 2005 reforça que: o processo de inclusão de alunos “com necessidades educacionais especiais produz impasses no cotidiano escolar que exigem um constante repensar das práticas pedagógicas é importante a análise de alguns aspectos do contexto atual da inclusão no país” (BRASIL, 2005, p. 25). Frente os avanços nas pesquisas sobre o TEA a educação é considerada de fundamental importância para o desenvolvimento das pessoas com o transtorno (RIVIÉRE, 2004). E a atual proposta de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais entre eles o TEA diz que,

[...] independentemente do tipo ou grau de comprometimento, devem ser absorvidos diretamente nas classes comuns do ensino regular, cabendo à escola a responsabilidade de se transformar, principalmente no que diz respeito à flexibilização curricular, para dar a resposta educativa adequada às suas necessidades (BLANCO; GLAT, 2007, p. 24).

Sobre os direitos das pessoas com TEA, pode se observar alguns aspectos legais, como a Lei 12.764 de 28/12/2012, que vem instituir a Política de Proteção dos Direitos das Pessoas do Espectro Autista, que em sua essência, vem instituir a política pública dos direitos da pessoa com TEA, explicitando seus direitos e esclarecendo que o autismo é uma deficiência. Essa lei veio de encontro aos anseios de familiares de pessoas com o transtorno. Pois em sua essência

Significa o compromisso do país na execução de um conjunto de ações, nos três níveis de governo, necessário à integralidade das atenções a estas pessoas, elimina toda e qualquer forma de discriminação, reafirmando todos os direitos de cidadania deste público alvo. O mencionado marco legal é importante para viabilizar, direitos a um diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamento; acesso à educação; à proteção social (benefícios, cuidados e moradia); ao trabalho e à provisões adequadas de serviços que lhes propiciem a igualdade de oportunidades. (BRASIL, 2012, s/p).

Ainda em seu artigo 3º a referida lei trata dos direitos das pessoas com TEA:

**Art. 3º:** São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista: I - à vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer; II - à proteção contra qualquer forma de abuso e exploração; III - o acesso às ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo: a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo; b) o atendimento multiprofissional; c) à nutrição adequada e a terapia nutricional; d) os medicamentos; e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento; IV - o acesso: a) à educação e ao ensino profissionalizante; b) à moradia, inclusive à residência protegida; c) ao mercado de trabalho; d) à previdência social e à assistência social. **Parágrafo único.** Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 20, terá direito a acompanhante especializado. (BRASIL, 2012, s/p)

Na prática as famílias que tem pessoas com TEA, vivenciam muito empecilho e dificuldades para que seja cumprido o que trata esse artigo, pois “as políticas públicas não dispõem dos mecanismos necessários para o cumprimento das exigências legais” (MAGALHAES et al, 2017, p. 1036).

Ainda para as instituições escolares e professores é um grande desafio a inclusão escolar do TEA, devido as demonstrações dos comportamentos estereotipados tendem a serem mais intensos no âmbito social, apresentando-se como um impedimento significativo para se estabelecer contatos do aluno com os demais, promovendo relações comunicativas e afetivas do sujeito e seus pares (MELO, 2016). E, atualmente existe ainda a ausência de conhecimento sobre o TEA, gera falhas na “formação inicial e continuada e, particularmente, percepções romantizadas do autista, como um ser preso a um mundo próprio e inacessível, parecem negativamente impactar a prática pedagógica dos docentes” (SCHMIDT et al, 2016, p. 224).

Frente ao processo de inclusão escolar do TEA os professores têm um papel primordial. Onde esses profissionais devem visualizar na particularidade e especificidade de cada aluno, considerando as diferentes necessidades de cada um e organizem suas ações pedagógicas com a finalidade de garantir o acesso ao conhecimento, permanência no contexto, participação efetiva e aprendizagem significativa a todos os alunos (COSTA, 2006). Somente assim, ocorrerá uma ação pedagógica eficiente que promova o pleno desenvolvimento do aluno com deficiência e em particular nesse estudo com TEA.

Para trabalhar o comportamento a Análise Comportamental Aplicada (ABA) é um dos métodos mais usados. O princípio fundamental desse método é as consequências favoráveis ou positivas, em que o objetivo se constitui com base nesse comportamento positivo, à estimular de forma natural o seu desenvolvimento (BANDIM, 2011).

## 2.4 OS MÉTODOS PARA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TEA

### 2.4.1 Utilização do Método ABA

Conforme o Manual Autism Speaks (MAS) de 2011, a análise do comportamento é considerada a ciência que oferece conhecimentos que foram comprovados cientificamente, sobre como e porque ocorre o comportamento e “quando esta pesquisa é utilizada para melhorar o comportamento socialmente significativo, considera-se que é aplicada” (MAS, 2011, p. 34, *apud*, RIBEIRO, 2017). Esse método “utiliza-se de métodos baseados em princípios científicos do comportamento para construir repertórios socialmente relevantes e reduzir repertórios problemáticos” (BRAGA-KENYON, KENYON, MIGUEL, 2005, p.02).

O método ABA é também considerado como sendo “uma tecnologia que é aplicada em situações de vida reais, onde comportamentos apropriados e inapropriados podem ser melhorados, aumentados ou diminuídos” (CAMARGO; RISPOLI, 2013, p.642). Já o comportamento é definido como sendo um “o processo de interação entre organismo e o ambiente. O organismo e os eventos ambientais afetam um ao outro (interagem) e dessa maneira produzem alterações recíprocas (HAYDU, 2009, p. 05). Ao fazer estudo científico sobre o comportamento humano, Skinner o definiu como sendo comportamento operante, que se trata de um,

[...] mecanismo de aprendizagem de novo comportamento, no qual a resposta do indivíduo opera no ambiente e produz consequências que agem de novo sobre ele, podendo influenciar a probabilidade do fato ocorrer novamente (...). Desta forma, se essa consequência, após um comportamento, for agradável (reforço), a frequência desse comportamento vai aumentar. Esse reforço pode ser positivo (um elogio, prêmio ou recompensa) ou negativo (ação que reprime uma consequência indesejada) (RIBEIRO, 2016, p.11).

Dessa maneira ocorre que é possível a alterar do comportamento humano por meio da oferta de reforços (na manutenção de comportamentos) ou termino dos reforços (ao eliminar comportamentos inadequados) (SKINNER, 2003). E “[...] uma vez determinada a função de um comportamento inadequado, o analista do comportamento deve ensinar comportamentos alternativos que possam gerar as mesmas consequências que o comportamento inadequado gerava” (BRAGA-KENYON, KENYON, MIGUEL, 2005, p.06).

O padrão de comportamento está ligado com a abordagem da psicologia usada à compreender as atitudes atípicas, tem a finalidade de observar e analisar a associação entre o comportamento humano, ambiente e a aprendizagem (RIBEIRO, 2016). Partindo do princípio que

[...] todo comportamento pode se pela identificação da sua causa e de suas consequências, compete ao analista do comportamento de uma criança autista ensinar comportamentos alternativos que possam provocar as mesmas consequências que o comportamento inapropriado provocava, já que tais comportamentos interferem no desenvolvimento e na interação dessa criança (RIBEIRO, 2016, p.13).

Sendo assim é preciso que os profissionais que trabalham com a criança reconheçam as competências manifestadas por ela, bem como, as que a precisa ainda assimilar, o que envolve um ensino restrito e individualizado à novas competências (BRAGA-KENYON, KENYON; MIGUEL, 2005). Sendo assim o pesquisador precisa,

[...] atentar para as dificuldades e facilidades da criança em aprender. Tudo deve ser planejado de acordo com o estilo de aprendizagem de cada criança, demonstrado pelos dados. Os dados são registros de como a criança está respondendo a cada programa; por exemplo se ela acertou ou errou perguntas, se precisou de ajuda, de quanta ajuda precisou, quantos dias ou tentativas demorou para aprender certa habilidade. Esses números em geral se transformam em gráficos que serão usados pelo Analista do Comportamento para tomar decisões continuamente em relação ao sucesso de sua intervenção (FAZZIO, 2012, p.15).

A estrutura para que ocorra a intervenção do método ABA com crianças com TEA deve ser dividida em fases.

A **primeira fase** é a avaliação comportamental, buscando apontar as variantes que a controlam; a **segunda fase** é a seleção de metas e objetivos, em médio prazo refere-se ao desenvolvimento da comunicação, adequando os comportamentos sociais e generalizando os comportamentos aprendidos; a **terceira fase** é a do desenvolvimento dos programas de tratamento, no qual se determinam com clareza quais comportamentos devem ser ensinados, sendo necessário que se faça um diagnóstico prévio do que a criança já sabe para que, no decorrer do programa, perceba sua evolução; a quarta fase refere-se à efetivação da intervenção (CARAMICOLO, 2013, p. 26, RIBEIRO, 2016, p.14, grifo nosso).

Faz-se necessário que seja apresentada uma instrução a criança com TEA, cada vez que uma nova competência for ensinada, na qual as atitudes desejáveis deverão ser reforçadas de maneira que a mesma sinta prazer em aprender. Em contra partida, os comportamentos não desejados, não poderão ser reforçados. Sendo assim o método ABA considera que seja importante ter conhecimento das “variável (eis) que mantém o

comportamento, e a partir desse conhecimento, propor formas alternativas de se conseguir a mesma consequência com um comportamento diferente” (BRAGA-KENYON, KENYON, MIGUEL, 2005, p.05).

Para que a criança com TEA conquiste o critério de aprendizagem determinado, é fundamental que por inúmeras vezes, se repita as tentativas de ensino, dessa forma é preciso que “cada comportamento manifestado pela criança sejam registrados precisamente e modificados em forma de gráficos, que evidenciem os avanços da criança em cada atividade, possibilitando a correção de possíveis erros” (RIBEIRO, 2016, p.14). Para que seja possível realizar uma intervenção eficaz com a criança com TEA os diferentes profissionais devem passar por treinamento e assim,

[...] seguir os princípios derivados da Análise do Comportamento e para serem consistentes com os procedimentos prescritos para cada aluno. Dessa maneira, a qualidade e consistência do serviço prestado é mantida e os alunos recebem serviços complementares que visam o trabalho de habilidades específicas necessárias para cada um deles (BRAGA-KENYON, KENYON; MIGUEL, 2005, p. 04).

Diante do exposto até o presente momento, é essencial que as crianças com TEA tenham a seu favor intervenções fundamentadas cientificamente e o método ABA nesse aspecto tem destacado, seja nas terapias individuais ou como um norte nas instituições escolares no processo de aprendizagem desses alunos (RIBEIRO, 2016). No entanto, se evidencia a necessidade de pesquisas controladas com parâmetros determinados de inclusão e de avaliação dos resultados para que seja definida a prevalência de uma orientação de intervenção sobre alternativas (FERNANDES, AMATO, 2013).

#### **2.4.2 Utilização do Método TEACCH**

O Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Desvantagens na Comunicação (*Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children - TEACCH*) é de um programa de serviço que envolve essencialmente a Psicologia Comportamental e a Psicolinguística, o qual tem como finalidade auxiliar o autista a chegar a vida adulta com o máximo possível de independência (RIBEIRO, 2016). Esse método tem sua base,

[...] na adaptação do ambiente para facilitar a compreensão da criança em relação a seu local de trabalho e ao que se espera dela. Por meio da organização do ambiente e das tarefas de cada aluno, o TEACCH visa o desenvolvimento da

independência do aluno de forma que ele precise do professor para o aprendizado de atividades novas, mas possibilitando-lhe ocupar grande parte de seu tempo de forma independente (FERREIRA, 2016, p.33)

O método é muito utilizado, pois tem “como objetivo apoiar o autista a chegar a idade adulta com o máximo de autonomia possível. (RIBEIRO, 2016, p 07). Esse método TEACCH teve sua criação no fim da década de 60 pelo Dr. Eric Schopler na Universidade da Carolina do Norte (EUA), o qual partiu do pressuposto de uma orientação cognitiva e comportamental (SANTOS, 2005). O Método TEACCH tem sua base psicolinguística na Teoria Behaviorista que,

Na terapia comportamental a estruturação do ambiente é indispensável, utilizando-se de reforçadores que aumentem a frequência de comportamentos desejáveis. Enquanto que na psicolinguística o uso da imagem visual gera a comunicação. Inicialmente, a linguagem não verbal vai incorporando significados por meio da interiorização das experiências, desenvolvendo-se progressivamente a comunicação, que poderá se manifestar de forma oral, gestual ou escrita (RIBEIRO, 2016, p. 8).

Para a autora supracitada em relação na terapia psicopedagógica, são trabalhadas ao mesmo tempo a linguagem receptiva e a expressiva e ao utilizar-se de “[...] cartões com fotos, desenhos, símbolos ou objetos concretos, preveem as ações a serem desenvolvidas e a estrutura física em função da dificuldade da criança autista compreender os espaços (o que vai fazer e onde) (RIBEIRO, 2016, p. 8).

Trabalhando dentro da perspectiva desse método, com o passar do tempo, ao desenvolver competências para executar uma determinada atividade, está fará parte da rotina do aluno. Diante disso, as estratégias do TEACCH foram construídas “a partir de pesquisas a respeito do funcionamento característico da desordem, principalmente nas áreas da linguagem, da cognição e do comportamento social” (LEON; OSÓRIO, 2011, p. 264).

Os pontos de apoio do TEACCH, apontados por Para Leon e Lewis (1997) seriam “uma estrutura física bem delimitada, com cada espaço para uma função; atividades com sequência e que as crianças saibam o que se exige delas, uso direto de apoio visual, como cartões, murais” (MOREIRA, 2016, p. 03). Sem contar que a organizar e sinalizar o ambiente físico promoverá condições ao aluno com TEA de processar as informações visuais com mais facilidade (FONSECA; CIOLA, 2014). Neste sentido, a estrutura do Método TEACCH envolve:

1) a organização da área física, na qual a disposição dos móveis oferece pistas visuais ao aluno de maneira que consiga se deslocar independentemente dentro do espaço, evitando assim a distração e oportunizando-lhe o reconhecimento da função de cada área disponibilizada; 2) a programação diária e o uso de rotinas incorporadas em agendas, que indicam visualmente a rotina programada do aluno, auxiliando na transição independente entre as atividades que deverá realizar (portanto, a indicação visual da agenda individual dependerá do nível de compreensão e comunicação do aluno) e 3) método de ensino, sendo imprescindível, durante o aprendizado de uma rotina pelo aluno autista, posicionar as atividades de forma sistemática e em sequência, a fim de evitar o excesso de instruções verbais (FERREIRA, 2016 apud, RIBEIRO, 2016, p. 09).

A forma de intervenção usada no método TEACCH é através de,

[...] uma “estrutura externa”, organização de espaço, materiais e atividades, permite criar mentalmente “estruturas internas” que devem ser transformadas pela própria criança em estratégias e, mais tarde, automatizadas de modo a funcionar fora da sala de aula em ambientes menos estruturados (FONSECA; CIOLA, 2014, p. 18).

O TEACCH em seu processo de intervenção relaciona estratégias cognitivas e comportamentais, pois dá “ênfase em procedimentos com base em reforço para modificação de comportamento e em proporcionar intervenções para déficit de habilidades que possam estar subjacentes a comportamentos inapropriados” (GADIA, 2006, p. 431).

As concepções fundamentais desse modelo de intervenção implicam em oferecer técnicas educacionais mais eficazes possíveis, para que os sujeitos tenham a possibilidades de desenvolver suas competências e ou habilidades para o viver, por meio da organização de estruturas do meio que compensem os déficits que os mesmos apresentam (KWEE, SAMPAIO, ATHERINO, 2009).

O uso do método TEACCH é muito importante, mas para que seja efetivado é fundamental o apoio de todos os envolvidos com a criança com TEA “ pais e profissionais envolvidos, que juntos devem fixar as prioridades de um programa individualizado, de acordo com a avaliação que contemple habilidades atuais e prioritárias e possíveis formas de desenvolvê-las” (RIBEIRO, 2016, p.09).

O professor no contexto escolar se depara com as dificuldades e desafios, pois precisa ter sua prática em consonância com os dispositivos legais, portanto é preciso aqui ressaltar que os componentes curriculares e os “conteúdos precisam ser mantidos por força de lei. As mudanças estarão na forma de apresentação das atividades, na visualização dos conceitos que serão ensinados e na proposta do ensino voltado para a

diversidade (FONSECA, CIOLA, 2014, p.74). Sendo assim, o que se nota é que a organização do ambiente educacional envolve um programa diferenciado que estabeleça uma sequência lógica de conteúdos e de procedimentos educacionais, a fim de alcançar os objetivos estabelecidos (COOL, PALACIOS, MARCHESI, 1995).

O TEA tem um aglomerado de défices que impedem o aluno a solução de situações problemas. Sendo assim, é fundamental que o professor possibilite normas educativas que leve aprendizagem, e o ensino de forma estruturada promove essas aquisições (RIBEIRO, 2016).

O método TEACCH, é um modelo flexível, pois o mesmo possibilita a adequação visando a forma de pensar e aprender dos alunos com TEA, e o professor tem a vantagem de poder buscar por metodologias mais adequadas, onde terá condições de responder com mais certeza às necessidades individuais dos alunos. E assim, diminuir em muito as dificuldades e empecilhos que perseguem estas crianças, tornando seu cotidiano mais previsível e menos confuso. Este método possibilita modificar e organizar o meio a favor da deficiência deste tipo de aluno (RIBEIRO, 2016).

## 2.5 METODOLOGIA

O presente estudo possui natureza qualitativa tendo sido concretizado tanto a partir de pesquisa bibliográfica com viés descritivo. No que trata à pesquisa bibliográfica, Pizzani et al. (2012, p. 54) afirmam que se trata de um “trabalho investigativo minucioso em busca do conhecimento e base fundamental para o todo de uma pesquisa.” Dessa forma, para assegurar que ocorreria um maior suporte científico na elaboração da pesquisa, estudo será análise e leitura minuciosa de publicações acadêmicas relacionadas à temática, com destaque em artigos científicos e obras literárias, pois esses irão auxiliar na fundamentação teórica da futura pesquisa, pois conforme Fonseca (2012, p. 21), “a pesquisa bibliográfica deve ser somada, necessariamente, a todo e qualquer outro tipo de pesquisa ou trabalho científico, constituindo uma base teórica para o desenvolvimento de todo trabalho de investigação em ciência”. Portanto se optará por essa prática metodológica em referenciais bibliográficos, para dar alicerce teórico a proposta de pesquisa.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção desse estudo foi de acrescentar mais conhecimentos acerca da temática abordada, onde procurou-se compreender a visão de alguns teóricos acerca dos Os desafios enfrentados pelos professores no processo de inclusão e aprendizagem de alunos com Transtorno de Espectro Autista (TEA). Bem como buscou compreender um pouco mais sobre esse transtorno como se efetiva o processo de inclusão e aprendizagem e aprofundar conhecimento sobre os métodos que podem vir a ser utilizados na intervenção para aprendizagem dos alunos com TEA, pelos professores sanando assim um pouco das dificuldades de trabalhar com esses alunos no contexto de escola inclusiva.

Conclui-se que os autores estudados apresentam que ainda existem muitos desafios e um caminho longo a percorrer para os professores em relação ao atendimento do aluno com TEA no contexto escolar. Para isso é preciso dar ênfase a necessidade de serem mais valorizadas e efetivadas as intervenções precoces e intensivas, por meio do treino sistematizado para esses alunos.

Os estudos apontaram que o ponto de partida dessas metodologias é a mediação no processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento do senso crítico e criatividade dos professores na hora de planejar e na sua ação pedagógica na sala de aula que encontra alunos inclusos com TEA. Em linhas gerais, compreende-se que a maioria das instituições escolares possuem fragilidades no que tange as metodologias voltadas a esses alunos.

Estudos analisados assinalam a existência de intervenções focadas no aluno TEA, como o método TEACCH e o ABA, mas que ainda são pouco divulgados no contexto escolar e não ocorre a divulgação de seus resultados positivos no meio educacional, a fim de promover melhor qualidade de vida aos alunos com TEA, auxiliando na aquisição de novas habilidades e na manutenção de habilidades já existentes. E, também não se encontrou muitos estudos a cerca da capacitação e dos professores para fazer uso desses dois métodos de intervenção em sala de aula.

Focar-se nessa temática foi relevante, pois ampliou os conhecimentos acerca das configurações que estão no entorno do mundo do aluno com TEA, suas limitações, necessidades e potencialidades. Foi momento de grande aprendizado desde o período

de formação ao momento final da elaboração e conclusão desse estudo, o qual despertou uma grande inquietação por conhecer a importância de uma maior atenção voltada as pessoas com TEA na sociedade.

Claro que não se pode dar esse estudo como pronto e acabado, pois muito ainda tem se para conhecer, compreender, estudar e a ser pensado, sobre o real papel do professor para que por meio de ações pedagógicas, na oferta da qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA. Pois, há um vasto espaço de pesquisas e estudos no campo educacional, com possibilidades de desencadear outras descobertas e assim auxiliar o professor na sua prática pedagógica e assim este auxiliar esses alunos frente as suas necessidades e individualidades.

## REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais** DSM-5. 5th.ed. Washing- ton: American Psychiatric Association, 2013.
- BASSO, C. M. Algumas reflexões sobre o ensino mediado por computador. **Revista Linguagem e Cidadania**, ed. 004, dez. 2000. Disponível em:<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/31521/17295>. Acesso em: setembro de 2021
- BERNARDES, M. E. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica: Contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem**. 2006, 330 f. Tese (Doutorado em Educação: Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- BLANCO, LMV.; GLAT, R. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.) **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.
- BANDIM, J.M. **Autismo uma abordagem prática**. 2. ed.. Recife:Edições Bagaço, 2011.
- BRASIL. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2005.
- BRASIL Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)**. Brasília (DF): Ministério da Saúde; 2014.
- BRASIL, Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
- BRAGA-KENYON, P.; KENYON, S. E.; MIGUEL, C. F. Análise do Comportamento Aplicada (ABA ): um modelo para a educação especial. In: CAMARGOS Jr, W. et al. **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milênio**. 2 ed. Brasília: CORDE, 2005.
- BOSA, C.A.; ZANON, RB, Bases Teóricas do Desenvolvimento Pré-linguístico: Implicações Para o Diagnóstico Precoce do Autismo. In: (org) CAMINHA, VLPS et al. **Autismo: Vivências e caminhos**,[livro eletrônico] – São Paulo :Blucher, 2016.

CAETANO, L. A **A Importância da Afetividade Docente para o Desenvolvimento Cognitivo de Educandos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, Medianeira, Pr, 2013. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br> acesso em: outubro de 2021.

CAMARGO, S. P. H.; RISPOLI, M. Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 26 n. 47, set./dez. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313128786010.pdf> acesso em: outubro de 2021.

COLL, C; PALACIOS, J; MARCHESI, A. (Org.) **Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades Educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

DUARTE, CP et al. Diagnóstico e Intervenção Precoce no Transtorno do Espectro do Autismo: Relato De Um Caso.In: (org) CAMINHA, VLPS et al. **Autismo: Vivências e caminhos**,[livro eletrônico] – São Paulo : Blucher, 2016.

DSM-IV-TR, **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** (American Psychiatric Association. 4ª ed. rev. Porto Alegre: Artmed. (2003).

FAVORETTO N.C, LAMÔNICA D.A.C, Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico, Marília, **Rev. Bras Ed Esp**, 2014, v.20, n.1, 103-16. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382014000100008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000100008) acesso em: outubro de 2021.

FAZZIO, D. O Verdadeiro ABA: Um Programa Público Modelo de Intervenção Comportamental Precoce Para Crianças Com Autismo. **Revista Autismo**. n. 2. Abril, 2012. Disponível em: <http://www.revistaautismo.com.br/RevistaAutismo002.pdf> acesso em: novembro de 2021.

FERREIRA, P. P. T. **A inclusão da estrutura TEACCH na Educação básica**. Frutal – MG, Editora Prospectiva, 2016.

FERNANDES, F. D. M., AMATO, C. A. L. H., Análise do Comportamento Aplicada e Distúrbios de Espectro do Autismo: revisão de literatura. **CoDAS**. 2013.

FERRARO, L.I.G **Perfil Funcional da Comunicação e Desempenho Sócio-Cognitivo em Crianças com Diferentes Apresentações de Autismo**. (dissertação), Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: [https://www.repositorio.bahiana.edu.br:8443/jspui/bitstream/bahiana/239/1/dissertacao\\_completa\\_05.05.16.pdf](https://www.repositorio.bahiana.edu.br:8443/jspui/bitstream/bahiana/239/1/dissertacao_completa_05.05.16.pdf) acesso em: outubro de 2021.

FONSECA, M. E. G.; CIOLA J. C. B. **Vejo e Aprendo: Fundamentos do Programa TEACCH: O ensino estruturado para pessoas com autismo**. Ribeirão Preto: Book Toy, 2014.

GADIA, C. Aprendizagem e Autismo. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO R. S. **Transtornos da Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar**. Porto Alegre: Arned, 2006.

GALVÃO, I. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In V.A. Arantes & J. G. Aquino (Eds.), **Afetividade na escola. Alternativas teóricas e práticas** (pp. 71-88). Campinas, SP: Ed. Summus, 2003.

GHEDIN, L. M.; GHEDIN, E. PROPOSTA DE HENRI WALLON E SUAS CONTRIBUIÇÕES A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS 2012, in **Teorias Psicopedagógicas do Ensino Aprendizagem**. (Org) Evandro Ghedin, Boa Vista: UERR Editora, 2012.

HAYDU, V. B. Compreendendo os processos de interação do homem com seu meio ambiente. In: SOUZA, S. R.; HAYDY, V. B. (Org). **Psicologia comportamental aplicada: avaliação e intervenção nas áreas do esporte, clínica, saúde e educação**. Londrina: EDUEL, 2009.

KWEE, C. S., SAMPAIO, T. M. M. & ATHERINO, C. C. T. Autismo: Uma Avaliação Transdisciplinar Baseada no Programa Teacch. **Revista CEFAC**, Rio de Janeiro, v.11, 2009.

LEON, V. C.; OSÓRIO, L. O método TEACCH. In: SCHWARTZMAN, J. S. **Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo. Memnon Edições Científicas. Ltda. 2011.

LOSAPIO, M. F.; PONDÉ, M. P. Tradução para o português da escala M-CHAT para rastreamento precoce de autismo. **Revista de Psiquiatria** do Rio Grande do Sul, 2008, 30(3), 221-229.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**, v. 20, p. 11-30, 2005. ISSN 1414-6975. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php>. acesso em: outubro de 2021.

MAGALHAES, CJS et al. Práticas inclusivas de alunos com TEA: principais dificuldades na voz do professor e mediador. **RPGE- Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.21, n. esp. 2, p. 1031-1047, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article> acesso em: outubro de 2021.

MELO C.C.S, **Estratégias pedagógicas direcionadas ao aluno com autismo no ensino fundamental**.(Monografia). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2016. Disponível em: [https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/3706/3/Estrat%C3%A9gias%20pedag%C3%B3gicas%20direcionadas%20ao%20aluno%20com%20autismo%20no%20ensino%20fundamental\\_Artigo\\_2016.pdf](https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/3706/3/Estrat%C3%A9gias%20pedag%C3%B3gicas%20direcionadas%20ao%20aluno%20com%20autismo%20no%20ensino%20fundamental_Artigo_2016.pdf) acesso em: novembro de 2021.

MELLO, E. F. F.; TEIXEIRA, A. C. A interação social descrita por Vygotsky e a sua possível ligação com a aprendizagem colaborativa através das tecnologias de rede. ANPED/SUL, 9, 2012, São Paulo. **Anais... São Paulo**: Anhanguera, 2012. p. 1-13.

MOREIRA, L.C.G.M, **O Atendimento Educacional à Pessoa com Deficiência Intelectual com Severo Comprometimento: Contribuições de Psicologia Histórico-Cultural** (monografia) Universidade Estadual de Maringá – UEM- Paraná, 2012. Disponível em:<http://www.ppi.uem.br/arquivos-para-links/teses-e-dissertacoes/2011/lucia-golacesso> em: setembro de 2021.

MAPELLI L.D et al., Criança com transtorno do espectro autista: cuidado na perspectiva familiar. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, Brasil, **Escola Anna Nery** 22(4) 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/ean/v22n4/pt\\_1414-8145-ean-22-04-e20180116.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ean/v22n4/pt_1414-8145-ean-22-04-e20180116.pdf) acesso em: novembro de 2021.

MORI, N. N. R. **Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos**. Maringá, v. 38, n. 1, Jan./ Mar. 2016. Disponível em:<http://periodicos.uem.br/> acesso em: outubro de 2021.

NETO, A.C.A.F.L, A Nova Classificação Americana Para os Transtornos Mentais – o dsm-5. **Rev. Bras. de Ter. Comp. Cogn.**, 2014, Vol. XVI, no. 1, 67 – 82. Disponível em: <http://www.usp.br/rbtcc/index.php/aceso> em: setembro de 2021.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. Tradução de Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003 a.

\_\_\_\_\_. **O possível e o necessário (Vol. 2): Evolução dos necessários na criança**(B. M. de Albuquerque, Trad.). Porto Alegre, 1986.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem e Conhecimento**. In.: **Aprendizagem e conhecimento**. Tradução Equipe da Livraria Freitas Bastos. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PRÄSS, A. R. **Teorias da aprendizagem**. 2012. Disponível em:[https://www.fisica.net/monografias/Teorias\\_de\\_Aprendizagem.pdf](https://www.fisica.net/monografias/Teorias_de_Aprendizagem.pdf) acesso em: outubro de 2021.

RIBEIRO, R. S. A Afetividade no ensino fundamental: o estado do conhecimento e as contribuições de Piaget e Wallon. **(Mestrado)** -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2017. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/3940/2/ROSA%20DOS%20SANTOS%20RIBEIRO.pdf> acesso em: setembro de 2021

RIBEIRO, E. M. A UM ESTUDO SOBRE AS PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS AUTISTAS EM SALA DE AULA- **PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional**, Paraná, 2016. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_artigo\\_edespecial\\_uenp\\_elzamarialves.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_uenp_elzamarialves.pdf) acesso em: outubro de 2021.

RIVIÈRE, A. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS A.L.V,et al. Diagnóstico precoce do autismo: dificuldades e importância. **Rev Norte Min Enferm** [Internet]. 2015; [cited 2016 Mar 16]; 4(no.spe):23-4. Available from: <http://www.renome.unimontes.br>> acesso em junho de 2019

SANTOS, I. M. C. E. **Educação a distância: Um estudo de caso sobre afetividade**. CONGRESSO ABED, 2008, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: instituição, 2008. P. inicial e final. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/592008102939AM.pdf> acesso em: outubro de 2021.

SANTOS, F. D. Autismo e psicologia clínica de abordagem dinâmica numa sala TEACCH: reflexões e partilha duma prática. **Revista Portuguesa de Psicossomática**. v. 7, n. 1-2, jan.-dez. 2005.

SANCHIS, I, S.; MAHFOUD, M. Interação e construção: o sujeito e o conhecimento no construtivismo de Piaget. **Rev. Ciências & Cognição** 2007; Vol 12: 165-177. Disponível em:<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v12/v12a16.pdf> acesso em: outubro de 2021.

SEREGEN L, FRANÇOZO MFC. As vivências de mães de jovens autistas. **PsicolEstud** [Internet]. 2014. . Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid) acesso em: outubro de 2021.

SILVA M.; MULICK J.A. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. **Psicologia Ciência e Profissão** 2009; 29(1):116-131. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v29n1/v29n1a10.pdf> acesso em: setembro de 2021.

SCHMIDT, C; NUNES, D. R. P.; PEREIRA, D. M.; OLIVEIRA, V. F.; NUERNBERG, A. H.; KUBASKI, CR. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 222-235, 2016.

SOUZA MP; SILVA PAB; FRANÇA-FREITAS MLP; GATTO GMS. Habilidades sociais, interação social e a inclusão escolar de uma criança cega. **Rev. Educação Especial**. 2016. Disponível em:<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/20002> acesso em: outubro de 2021.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103-119.

VIGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. Livraria Martins Fontes. Ed. LTDA, 4ª Edição, São Paulo, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

WALLON, H. **Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil**. Petrópolis, RJ; Vozes, 1995.

XAVIER, A. S.; NUNES, A. I. B. L **Psicologia do Desenvolvimento**, 3ª Edição rev - UAB/UECE, Fortaleza 2013. Disponível em:[http://www.uece.br/computacaoead/index.php/downloads/doc\\_download/2135-psicologia-do-desenvolvimento2013/](http://www.uece.br/computacaoead/index.php/downloads/doc_download/2135-psicologia-do-desenvolvimento2013/) acesso em outubro de 2021.

ZANON, R. B.; BACKES, B.; BOSA, C.A, Identificação dos Primeiros Sintomas do Autismo pelos Pais, **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, Jan-Mar 2014, Vol. 30 n. 1, pp. 25-33. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v30n1/04.pdf> acesso em outubro de 2021.