



O aluno com Transtorno do Espectro Autista e o mediador escolar: um olhar inclusivo

The student with Autism Spectrum Disorder and the school mediator: an inclusive look

Elisa Maria Santos Balbino⁽¹⁾; Silmara Gabriela da Silva⁽²⁾;
NadJane Carla Salustiano de Oliveira⁽³⁾; Elizete Santos Balbino⁽⁴⁾

⁽¹⁾ORCID n° <https://orcid.org/0000-0003-1452-094X>, Graduada em Fonoaudiologia pela Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas e Pós-graduanda em Análise do Comportamento Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista pelo Instituto de Educação e Pesquisa em Saúde e Inclusão Social; Maceió, Alagoas; Brasil. elisa_balbino@hotmail.com;

⁽²⁾ORCID n° <https://orcid.org/0000-0001-9655-6107>, Graduada em Fonoaudiologia pela Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas e Pós-graduanda em Transtorno do Espectro Autista com ênfase na intervenção comportamental pela Faculdade Redentor do Rio de Janeiro; Maceió, Alagoas; Brasil. silmaraougabriela@hotmail.com;

⁽³⁾ORCID n° <https://orcid.org/0000-0003-4706-9008>, Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário Cesmac, Pós-graduanda em Teorias e Técnicas Comportamentais: educação, pesquisa e terapia e Pós-graduanda em Análise do Comportamento Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista pelo Instituto de Educação e Pesquisa em Saúde e Inclusão Social; Maceió, Alagoas; Brasil. carla.salustiano1989@gmail.com;

⁽⁴⁾ORCID n° <https://orcid.org/0000-0002-6173-3668>, Professora Assistente da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Arapiraca, Alagoas; Brasil. elizete.balbino@hotmail.com.

Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Recebido em: 20 de novembro de 2020; Aceito em: 24 de dezembro de 2020; publicado em 31 de 01 de 2021. Copyright© Autor, 2021.

RESUMO: As crianças, com Transtorno do Espectro Autista (TEA), são comumente caracterizadas por apresentarem déficits de interação social e comunicação, bem como comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos. Com o aumento da prevalência dos casos de TEA a nível mundial, emerge a preocupação de como ocorre a inclusão desse indivíduo na escola, pois, para que haja um bom desenvolvimento da criança, nesse cenário, é imprescindível a presença de um mediador escolar. Assim, o objetivo dessa pesquisa é investigar a importância do mediador escolar, na inclusão de alunos com TEA, no contexto educacional. Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, por meio de buscas nas bases de dados Scielo, Lilacs e Portal de Periódicos da CAPES, utilizando-se os seguintes descritores: “mediador escolar”, “mediação escolar”, “transtorno do espectro autista”, “autismo”, “inclusão” e “inclusão escolar” conectado pelo conector booleano “and”. Os resultados indicam o déficit, na formação do professor, com vistas à educação inclusiva e à dificuldade na compreensão do papel do professor regente, mediador escolar e professor da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), como também a dificuldade na compreensão sobre o TEA. Desse modo, a presente revisão integrativa demonstra que o mediador escolar é sujeito importante, no processo de inclusão da criança com TEA, no contexto educacional, no entanto, seu papel ainda é pouco compreendido pelos próprios profissionais envolvidos. Esse desconhecimento pode estar relacionado a questões referentes à formação inicial e continuada do professor, as quais ainda se mostram carentes nas temáticas relativas à inclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Inclusão, TEA.

ABSTRACT: Children with Autism Spectrum Disorder (ASD) are commonly characterized by deficits in social interaction and communication, as well as restricted and repetitive behaviors, interests and activities. With the growth in the prevalence of ASD cases worldwide, the concern arises as to how the inclusion of this individual occurs in school, because for a good development of the child in this scenario, the presence of a school mediator is essential. Therefore, the objective of this research is to investigate the importance of the school mediator in the inclusion of students with ASD in the educational context. It is an integrative literature review, through searches in the databases Scielo, Lilacs and CAPES Periodicals Portal, using the descriptors: “school mediator”, “school mediation”, “autism spectrum disorder”, “autism”, “inclusion” and “school inclusion” connected by the boolean connector “and”. The results indicate the deficit in teacher education with a view to inclusive education and the difficulty in understanding the role of the classroom teacher, school mediator and teacher in the Specialized Educational Assistance (SEA) room, as well as the difficulty in understanding about ASD. Therefore, this integrative review demonstrates that the school mediator is an important subject in the process of including children with ASD in the educational context, however, their role is still poorly understood by the professionals involved. This lack of knowledge may be related to issues related to the initial and continuing education of the teacher, which are still lacking in the themes related to inclusion.

KEYWORDS: Education, Inclusion, ASD.

INTRODUÇÃO

A definição, publicada pelo DSM-5, conceitua o autismo como um espectro, passando a ser chamado de Transtorno do Espectro Autista (TEA). O TEA é caracterizado por dois domínios de sintomas centrais, são eles: déficits de interação social e comunicação, bem como comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos. Tais sintomas devem estar presentes nas primeiras etapas do desenvolvimento (APA, 2013).

Há uma estimativa que, no mundo todo, uma em cada 160 crianças tem TEA. No entanto, é importante salientar que essa estimativa representa o valor médio, pois, em muitos países de baixa e média renda, esse número é, até então, desconhecido. Pesquisas mais controladas pontuam, justamente, que essa estimativa é ainda maior. Mesmo sem ainda termos um número exato, os estudos epidemiológicos dos últimos 50 anos apontam que a prevalência de TEA está aumentando a nível mundial (OPAS, 2017). Infelizmente, em relação à estimativa de casos de TEA no Brasil, ainda é notória uma grande escassez de estudos nessa área, bem como não há dados que permitam estimar com precisão sua atual incidência (HORA, 2017).

Com o aumento da prevalência dos casos de TEA a nível mundial, é inevitável pensarmos em como será (e em como é) o cotidiano desse indivíduo nos diversos segmentos da sociedade, em especial, na escola, um ambiente em que ele estará por cerca de 20 horas semanais e tão rico em possibilidades para o desenvolvimento.

Entretanto, para que haja um bom desenvolvimento da criança, nesse cenário, é imprescindível que ela esteja incluída nele e não apenas integrada com também, para isso, é necessário um trabalho em equipe, para que possa pensar em formas de ensinar e promover habilidades, sejam elas sociais, acadêmicas e comunicativas.

O trabalho de equipe é necessário, quando se busca a inclusão do indivíduo com TEA no contexto escolar. Mas quem faz parte dessa equipe? Envolve-se, nesse contexto, a família e todos aqueles que fazem parte do corpo institucional da escola, desde o zelador ao diretor. Todavia, o protagonista, sem dúvidas, é o professor, como também aquele que desempenhará o papel de mediador.

O mediador escolar atua como intermediário entre a criança e as situações vivenciadas por ela no contexto educacional, promovendo a aprendizagem e socialização, repercutindo, diretamente, na inclusão escolar (ALVIM; NOVAES, 2019).

Nesse sentido, justifica-se a relevância do presente artigo pelo fato de que muito se fala sobre a importância do mediador escolar no processo de ensino-aprendizagem da criança com TEA, mas pouco se discute sobre a atuação do mediador como agente direto no processo de inclusão escolar.

Partindo desse pressuposto, objetivou-se investigar a importância do mediador escolar, na inclusão de alunos com TEA, no contexto educacional.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os primeiros registros referentes ao autismo são do pesquisador Leo Kanner na década de 1940. Kanner concebeu o autismo como um quadro de psicose, resultante de conflitos nas relações afetivas parentais. Concomitante aos seus estudos, no mesmo período, Hans Asperger também estudou crianças com características semelhantes, contudo não tomou a teoria psicogênica como norteadora (BENINI; CASTANHA, 2016).

Ao longo das décadas, o conceito de autismo passou por grandes transformações e as concepções de Kanner são, hoje, consideradas equivocadas. Atualmente, o autismo é tido como um transtorno do neurodesenvolvimento, em decorrência da ampla discussão acerca da existência de uma causa biológica associada a uma disfunção a nível cerebral (FREIRE, 2012).

Diante dos sintomas centrais que embasam o TEA, já mencionados anteriormente, é importante destacar que cada indivíduo, com esse transtorno, terá a sua forma e o seu ritmo para desenvolver habilidades de uma forma geral e nos mais diversos cenários que estará exposto.

Pensar nesse desenvolvimento da criança com TEA no contexto educacional é, conseqüentemente, pensar nas dificuldades que estarão presentes, tendo em vista que essa criança poderá aprender, por exemplo, os números mais rápido ou mais devagar que os demais, poderá não aprender os conceitos de linguagem nas formas tradicionais de ensino, poderá não se comunicar ou brincar com seus colegas durante o recreio. E, então, o que a escola deve fazer diante de situações como essa? A resposta, para esse questionamento, resume-se a uma palavra: inclusão.

A origem da palavra inclusão vem do latim “*includere*”, que significa “colocar algo ou alguém dentro de outro espaço” (FARIAS; SANTOS; SILVA, 2009, p.39). A denominada educação inclusiva surgiu, em 1975, nos Estados Unidos e visou que todos os sujeitos, sem qualquer exceção, frequentassem as escolas regulares de ensino e que todos pudessem atingir suas metas educacionais. O princípio da inclusão é o de que todos, apesar das diferenças, devem permanecer juntos (BORGES; PEREIRA; AQUINO, 2012).

A filosofia inclusiva ganhou maior ênfase em 1994, após a Convenção de Salamanca, que tratou de princípios, práticas e políticas relacionadas à educação inclusiva. Como consequência, as escolas passaram a incluir indivíduos que antes eram apenas integrados, como as crianças com TEA. Para auxiliar nesse processo, as crianças passaram a ser acompanhadas por um profissional especializado na sala de aula (MOUSINHO; et al., 2010).

Ao se discutir sobre esse profissional especializado, na literatura, existe um leque de nomenclaturas para designá-lo, tais como: auxiliar escolar, cuidador, tutor escolar e mediador escolar. No presente artigo, as autoras optaram por utilizar o termo “mediador escolar”, por considerarem que explicita, de forma mais coerente, o papel desse sujeito como definido por Vargas e Rodrigues (2018, p.01) “o mediador escolar acompanha o estudante durante seu dia letivo, buscando intervir, potencializando seu processo de aprendizagem, socialização e desenvolvimento”.

No Brasil, associa-se o mediador escolar como agente de inclusão de forma mais incisiva por volta dos anos 2000 em que as crianças que necessitavam de algum tipo de auxílio, no contexto escolar, eram acompanhadas por esse profissional e este era orientado pela equipe terapêutica da criança. A formação inicial do mediador pode ser vinculada à área de saúde ou educação (MOUSINHO; et al., 2010).

Pensar na criança com TEA, na escola, é pensar em uma gama de possibilidades para estimulação de habilidades relacionadas à comunicação, ao comportamento, à socialização e ao processo de ensino-aprendizagem, dentre tantas outras. E o mediador é um grande aliado nesse cenário, pois segundo Mousinho e colaboradores (2010), o mediador pode contribuir para que a criança tome mais iniciativa nas relações sociais, auxiliar na aceitação da flexibilização de atividades, situações de comunicação, tolerância a mudanças, permanência por mais tempo em atividades, intermediar brincadeiras com pares e atividades dirigidas e/ou pedagógicas.

É de suma importância destacar que o mediador não deve possuir a postura de superproteção, a mediação deve ser realizada em situações necessárias e não deve ser aplicada para contextos em que o aluno consegue dar conta da proposta sozinho. Além disso, outro ponto relevante é que o mediador não é cuidador, apesar de exercer o cuidado com a criança, esse profissional desempenha a função de impulsionar as habilidades educacionais, sociais e comunicativas.

Logo, aquele aluno que antes ficava no canto da sala, sem brincar com outros colegas ou sem fazer as atividades propostas e que, por uma série de outras situações, ficava excluído, tanto do ponto de vista acadêmico, quanto social, quando passa a ser acompanhado por um mediador escolar, passa a ser visto, de fato, como aluno de uma determinada turma, e não como “o menino que vai para a sala de aula pintar” ou o “o menino que vai brincar com os legos na escola” ou ainda “o menino que só chora na escola”.

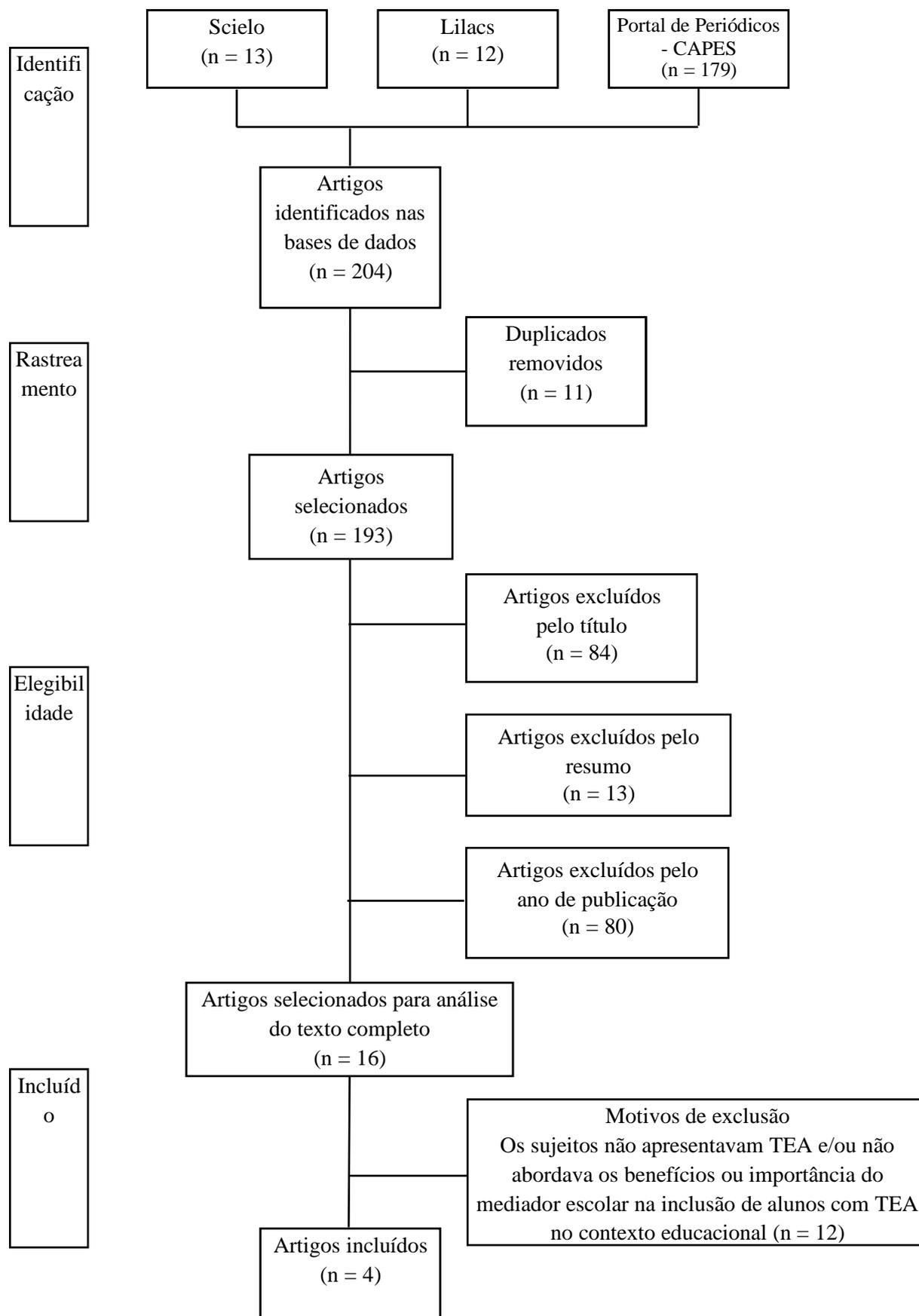
PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Foi realizada uma revisão integrativa da literatura, por meio das bases de dados Scielo, Lilacs e Portal de Periódicos da CAPES, utilizando-se os seguintes descritores: “mediador escolar”, “mediação escolar”, “transtorno do espectro autista”, “autismo”, “inclusão” e “inclusão escolar” conectados pelo conector booleano “*and*”.

Etapas realizadas: elaboração da pergunta norteadora (qual a importância do mediador escolar, na inclusão de alunos com TEA, no contexto educacional?) busca, na literatura, coleta de dados, análise crítica dos estudos incluídos, discussão dos resultados e apresentação da revisão integrativa. A análise dos dados extraídos foi realizada, de forma descritiva, em duas etapas. Inicialmente, foram identificados os dados de localização do artigo, ano, autoria, objetivo, metodologia e resultados principais, como também conclusão. Em seguida, ocorreu a análise crítica dos artigos e a discussão quanto aos principais achados dos estudos.

Consideraram-se como critérios de seleção dos estudos: (a) ter sido publicado entre 2015 e 2020; (b) possuir dados que atendiam à temática estabelecida pelos descritores; e (c) estar publicado em Português, Espanhol ou Inglês.

Figura 1 – Fluxograma da revisão de literatura



Quanto aos critérios de exclusão, tem-se: (a) estudos publicados em anos anteriores a 2015; (b) os alunos acompanhados pelos professores não terem o diagnóstico de TEA; e (c) o estudo não abordar os benefícios ou a importância do mediador escolar no processo de inclusão escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um total de quatro artigos foram selecionados para compor a presente revisão integrativa. Esses manuscritos são apresentados na Tabela 1, na qual é possível visualizar qual o delineamento do estudo, sujeitos, local da pesquisa e principais resultados referentes à inclusão.

Características dos estudos selecionados

Os artigos selecionados para compor a presente revisão integrativa são: pesquisa social (PIMENTEL; SOUZA, 2020), pesquisa qualitativa (LUZ; GOMES; LIRA, 2017; RIBEIRO; MELO; SELLA, 2017) e análise do discurso (CANEDA; CHAVES, 2015). Em todos os estudos, participaram professoras de escolas públicas, sendo apenas uma escola privada (LUZ; GOMES; LIRA, 2017). Duas são do Nordeste (PIMENTEL; SOUZA, 2020; RIBEIRO; MELO; SELLA, 2017), uma na região centro-oeste (LUZ; GOMES; LIRA, 2017) e outra no sul brasileiro (CANEDA; CHAVES, 2015).

Principais resultados referentes à inclusão

Dentre os principais resultados referentes à inclusão, o déficit, na formação do professor, com vistas à educação inclusiva foi pontuada em três pesquisas. Em seguida, a dificuldade na compreensão do papel da professor regente, mediador escolar e professor da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) também esteve presente nos estudos analisados, bem como a dificuldade na compreensão sobre o TEA. Tudo isso reflete diretamente em como o processo inclusivo se consolidará.

Tabela 1- Características de quatro estudos selecionados para a revisão integrativa

Referência	Participantes	Local	Delimitação	Principais resultados referentes à inclusão
Pimentel; Souza, 2020	Criança com TEA e professora	Escola de Ensino Fundamental em Garanhuns – PE	Pesquisa social	Dificuldade na compreensão do papel da professora regente; troca de funções entre as professoras regente, de apoio e do AEE.
Luz; Gomes; Lira, 2017	Professora regente e auxiliar pedagógica	Escola particular em Brasília	Pesquisa qualitativa descritiva e exploratória	Dificuldade na compreensão do papel do auxiliar pedagógico; desconhecimento sobre educação inclusiva
Ribeiro; Melo; Sella, 2017	Professoras e auxiliares de ensino	Escolas municipais de Maceió – AL	Pesquisa qualitativa	Déficit na formação inclusiva de professores; ausência de planejamento, materiais e avaliações adaptadas
Caneda; Chaves, 2015	Professora e tutora	Escola de Ensino Fundamental de Santa Maria - RS	Análise do discurso	Dificuldade na compreensão do TEA; déficit na formação inclusiva; ambiente não-inclusivo

Fonte: Autoras

Dialogando sobre os principais resultados referentes à inclusão

Dos artigos analisados, apenas um deles foi desenvolvido em uma escola da rede privada. Os próprios autores Luz, Gomes e Lira (2017) ressaltam que há uma falsa ideia de que as instituições privadas são melhores preparadas para receber alunos com algum tipo de deficiência. No entanto, nota-se que as dificuldades encontradas nessa escola são semelhantes às encontradas nas instituições públicas.

As autoras da presente revisão integrativa optaram por, neste segmento do artigo, focar nos principais resultados referentes à inclusão. Isto porque, ao idealizar esta revisão, as autoras pressupunham que encontrariam as dificuldades que permeiam o processo de inclusão, mas imaginavam que também iriam se deparar com feitos exitosos no processo de inclusão escolar, proveniente da atuação do mediador escolar.

Em todas as publicações, as dificuldades se sobressaíram e os autores dos artigos revisados acabaram concluindo que a inclusão escolar não ocorria ou não era tão eficiente por uma série de fatores. Não há a intenção, de forma alguma, de diminuir o trabalho do mediador ou equipe pedagógica relatada nos artigos analisados, pois é possível notar que esses sujeitos são frutos de um sistema que ainda não consegue acolher todos os alunos.

Dentre os fatores mais relatados, o primeiro diz respeito ao déficit na formação do professor na área da educação inclusiva. Aspecto este corroborado pela pesquisa de Poker, Valentim e Garla (2017), onde os autores pontuam que a formação inicial de professores, para o trabalho na educação inclusiva, tem se mostrado limitada. Os cursos de formação, com destaque para o de Pedagogia, não têm atendido às expectativas de formar professores para atuarem com essa demanda. Reestruturação da matriz curricular dos cursos de Pedagogia, com vistas à educação inclusiva e a oportunidade de estágios nessa área, para que os alunos da graduação possam ter vivências práticas podem ser medidas a serem pensadas pelas universidades.

Entretanto, mesmo com uma formação inicial que aborde questões relacionadas à educação inclusiva, é de suma importância que o professor esteja em formação continuada, pois é uma possibilidade de construir uma nova proposta inclusiva, uma nova forma de pensar sobre a educação e a prática docente (ROCHA, 2017).

Outro aspecto evidenciado, na revisão, foi a dificuldade de identificar a função de cada um na equipe pedagógica que atua com a criança com TEA, sendo mais específico, o professor regente, o mediador e o professor do AEE.

Mousinho, et al. (2010) explica de forma clara que o professor regente é aquele responsável por organizar as ações e atividades para todos os alunos da sala de aula. Ao passo em que o mediador (além de mediar as relações da criança com o meio de uma forma geral e com os colegas) irá favorecer essa interação do professor com o aluno com TEA, orientando e realizando com o professor regente adaptações que favoreçam o desenvolvimento daquele aluno. O mediador atuará como um parceiro não apenas da

criança, mas também do professor, porém não se pode esquecer que a turma, inclusive a criança com TEA, é regida pelo professor.

O decreto nº 7611 (2011), que dispõe sobre a educação especial e o AEE, afirma que o AEE tem a função de complementar ou suplementar a formação do aluno com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, no ensino regular, disponibilizando serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que objetivam eliminar as barreiras para sua participação e desenvolvimento da aprendizagem.

Logo, o professor atuante nesse contexto assumirá um caráter complementar ou suplementar, e não como único professor. O acesso da criança à sala de AEE não anula as atividades pedagógicas que ela deve executar na sala de aula regular.

Esses três profissionais necessitam estar em constante comunicação para que possam traçar juntos e, da melhor forma possível, os objetivos, estratégias e adaptações necessárias para o melhor desenvolvimento da criança.

É possível perceber que a dificuldade em delimitar as funções de cada profissional e também a de compreender o TEA estão interligadas com os déficits relacionados à formação inicial, como também continuada de professores. E isto tudo tem como consequência uma inclusão frágil marcada por obstáculos e que desafiam os professores que atuam diretamente com todas as crianças que adentram nas salas de aula das escolas regulares.

CONCLUSÃO

A presente revisão integrativa demonstra que o mediador escolar é um sujeito importante, no processo de inclusão da criança com TEA, no contexto educacional, no entanto, seu papel ainda é pouco compreendido pelos próprios profissionais envolvidos.

Esse desconhecimento, acerca das funções de cada sujeito da equipe pedagógica da criança com TEA, pode estar relacionado a questões referentes à formação inicial e continuada do professor, as quais ainda mostram-se carentes nas temáticas inclusivas e, consequentemente, geram entraves para efetivos processos de inclusão, tendo em vista que a falta de informação impede também a equipe de desenvolver práticas pedagógicas condizentes com as necessidades de cada aluno.

Compreender a função do mediador escolar e defender que os alunos com TEA tenham direito a esse profissional no contexto educacional é lutar pela inclusão desses alunos, uma vez que a atuação do mediador, quando realizada adequadamente, repercutirá no desenvolvimento global da criança.

REFERÊNCIAS

1. ALVIM, Adriano Simioni; NOVAES, Monique Pimenta. A importância do mediador no processo de inclusão dos deficientes no ensino regular. *Psicologia.PT O portal dos psicólogos*, p. 1-14, setembro, 2019. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1342.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020, 10:59:17.
2. AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders - DSM-5*. 5th.ed. Washington: American Psychiatric Association, 2013.
3. BENINI, Wiviane; CASTANHA, André Paulo. A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola comum: desafios e possibilidades. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. *Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE*, 2016. Curitiba: SEED/PR., 2018. v.1. (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_unioeste_wivianebenini.pdf. Acesso em 14 jul. 2020, 11:57:07.
4. BORGES, Maria Célia; PEREIRA, Helena de Ornellas Sivieri; AQUINO, Orlando Fernández. Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente. *Revista Iberoamericana Educación*, v. 3, n. 59, p. 1-11, julho, 2012. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/4394Borges.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020, 11:10:01.
5. BRASIL. *Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 07 jul. 2020, 08:54:12.
6. CANEDA, Cristiana Rezende Gonçalves; CHAVES, Tânia Marisa Lopes. A percepção do professor e do tutor frente à inclusão da criança com autismo no ensino regular. *Aletheia*, v. 46, p. 142-58, jan/abr, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n46/n46a12.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2020, 07:45:12.
7. FARIAS, Iara Rosa; SANTOS, Antônio Fernando; SILVA da, Érica Bastos. Reflexões sobre a inclusão linguística no contexto escolar. In: DÍAZ, F., et al., orgs. *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas* [online]. Salvador: EDUFBA, p. 39-48, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/rp6gk/pdf/diaz-9788523209285-04.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020, 14:33:00.
8. FREIRE, Cláudia Margarida Brito. *Comunicação e interação social da criança com perturbação do espectro do autismo*. 2012. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Porto, 2012. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/3050/Tese%20-%20Cl%C3%A1udia%20Freire.pdf?sequence=1>. Acesso em: 14 jul 2020, 17:16:12.
9. HORA da, Karoliny Lopes. *Ensino de comportamento verbal no transtorno do espectro autista: análise de estudos experimentais*. 2017. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Universidade Federal do Ceará, Campus de Sobral, Curso de Psicologia, Sobral, 2017. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/42513/1/2017_tcc_klhora.pdf. Acesso em: 09 jul. 2020, 05:41:27.
10. LUZ da, Mariana Helena Silva; GOMES, Candido Alberto; LIRA, Adriana. Narrativas sobre a inclusão de uma criança autista: desafios à prática docente. *Educación*, v. 26, n. 50, p. 123-42, março 2017. Disponível em: <http://www.scielo.org/pe/pdf/educ/v26n50/a07v26n50.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2020, 06:11:07.
11. MOUSINHO, Renata; et al. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. *Rev. Psicopedagogia*, v. 27, n. 82, p. 92-108, 2010. Disponível em:

- <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v27n82/v27n82a10.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2020, 08:44:01.
12. ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE (OPAS). *Folha Informativa* – Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?Itemid=1098>. Acesso em: 08 jul. 2020, 08:14:15.
13. PIMENTEL, Jaqueline Lúcio; SOUZA de, Sirlene Vieira. Prática pedagógica inclusiva: desafios do processo escolar de estudantes autistas. *Rev. Cocar*, v. 14, n. 28, p. 285-303, 2020. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/3121>. Acesso em: 19 jul. 2020, 11:43:54.
14. POKER, Rosimar Bortolini; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; GARLA, Isadora Almeida. Inclusão escolar e formação inicial de professores: a percepção de alunos egressos de um curso de Pedagogia. *Revista Eletrônica de Educação*, v.11, n.3, p.876-89, set/dez, 2017. Disponível em: < <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2016/645>>. Acesso em: 19 jul. 2020, 09:03:54.
15. RIBEIRO, Daniela Mendonça; MELO de, Nínive Rodrigues Cavalcanti; SELLA, Ana Carolina. A inclusão de estudantes com autismo na rede municipal de ensino de Maceió. *Revista Educação Especial*, v. 30, n. 58, p. 425-40, mai/ago, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/25264/pdf>. Acesso em: 11 jul. 2020, 05:12:01.
16. ROCHA, Artur Batista de Oliveira. O papel do professor na educação inclusiva. *Ensaio Pedagógicos*, v.7, n.2, p. 1-11, jul/dez, 2017. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n14/n14-artigo-1-O-PAPEL-DO-PROFESSOR-NA-EDUCACAO-INCLUSIVA.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2020, 07:00:59.
17. VARGAS, Thamyres Bandoli Tavares; RODRIGUES, Maria Goretti Andrade. Mediação escolar: sobre habitar o entre. *Revista brasileira de educação*, v. 23, p. 1-26, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230084.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2020, 14:10:09.