

## COMUNICAÇÃO DO PROFESSOR E ALUNOS COM E SEM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

### COMMUNICATION OF TEACHER AND STUDENTS WITH AND WITHOUT AUTISTIC SPECTRUM DISORDER

### COMUNICACIÓN DEL PROFESOR Y ALUMNOS CON Y SIN TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Andressa SCHMIEDEL<sup>1</sup>  
Cynthia Borges de MOURA<sup>2</sup>

**RESUMO:** Objetivo: comparar o perfil comunicativo entre professor e alunos com e sem Transtorno do Espectro Autista (TEA). Método: participaram do estudo dois sujeitos, do sexo masculino, frequentando o 5º ano fundamental em classe regular. Realizou-se a gravação, análise e comparação da comunicação entre o professor e um aluno diagnosticado com TEA e outro aluno sem o Transtorno. A análise foi realizada por meio do Protocolo de Pragmática por meio de recortes da comunicação. Resultados: Os atos comunicativos por minuto prevaleceram para o aluno sem TEA, sendo o meio verbal mais utilizado por ambos os alunos. Em relação às funções comunicativas, dentre as vinte investigadas, somente três foram utilizadas por ambos os alunos durante a interação comunicativa com o professor. Conclusão: Apesar dos dados de atos comunicativos prevalecerem na comunicação do aluno sem TEA, de forma geral os demais dados mostraram que o aluno com TEA apresenta interação comunicativa e que esta assemelha-se ao do aluno sem o transtorno.

**Palavras-chave:** Linguagem. Comunicação. Transtorno Autístico.

**ABSTRACT:** Purpose: compare the communicative profile between a teacher and students with and without Autism Spectrum Disorder (ASD). Method: two male subjects that regularly attend the 5th grade of elementary school, participated in the study. The communication between a teacher and a student diagnosed with ASD and another student without the Disorder was recorded, analyzed, and compared. The analysis was performed through the Pragmatic Protocol through communication clippings. Results: The communication actions per minute prevailed in the case of the student without ASD, being the verbal communication the one most used by both students. Regarding the communicative functions, from the twenty analyzed ones, only three were used by both students during the communicative interaction with the teacher. Conclusion: Although the communicative action data prevailed in the communication of the student without ASD, generally, all other data indicated that the student with ASD displays a communicative interaction and that it is similar to the interaction of the student without the disorder.

**Keywords:** Language. Communication. Autistic Disorder.

<sup>1</sup> Mestranda em Ensino. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. E-mail: andressa.sml@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Psicologia Clínica. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. E-mail: Cynthia-moura@hotmail.com

**RESUMEN:** Objetivo: comparar el perfil comunicativo entre profesor y alumnos con y sin Trastorno del Espectro Autista (TEA). Método: participaron del estudio dos sujetos, de sexo masculino, asistiendo el 5º grado de escuela primaria en clases regulares. Fue realizada la grabación, el análisis y la comparación de la comunicación entre el profesor y un alumno diagnosticado con TEA y otro alumno sin el Trastorno. El análisis fue realizado por medio del Protocolo de Pragmática a través de recortes de la comunicación. Resultados: Los actos comunicativos por minuto prevalecieron para el alumno sin TEA, siendo el medio verbal más utilizado por ambos alumnos. En relación a las funciones comunicativas, entre las veinte analizadas, solamente tres fueron utilizadas por ambos alumnos durante la interacción comunicativa con el profesor. Conclusión: A pesar de que los datos de actos comunicativos predominaron en la comunicación del alumno sin TEA, de forma general los otros datos mostraron que el alumno con TEA manifiesta interacción comunicativa y que esta se asemeja al del alumno sin el trastorno.

**Palavras chave:** Lenguaje. Comunicación. Trastorno Autístico.

## Introdução

As peculiaridades apresentadas por indivíduos do Espectro Autista alertam vários segmentos sociais, como profissionais da saúde, pais e professores (RIBEIRO, 2014). O transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma perturbação do desenvolvimento que afeta a educação da criança (FREIRE, 2012). O TEA envolve uma variação de distúrbios, que resulta em um déficit no processo de aquisição das habilidades comunicativas, sociais e comportamentais.

Leo Kanner, um psiquiatra infantil, professor da Johns Hopkins University nos Estados Unidos apresentou pela primeira vez, em 1943, através do artigo intitulado "*Autistic Disturbances of Affective Contact*" (Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo), um caso de 11 crianças que tinham em comum "*um isolamento extremo desde o início da vida e um desejo obsessivo pela preservação da mesmice*". Kanner utilizou a expressão "autismo", empregada por Bleuler em 1911, para designar a perda do contato com a realidade apresentada por essa população (ROTTA; GADIA; TUCHMAN, 2004).

Em 1944 o Médico pediatra Hans Asperger, em Viena na Áustria, descreveu um estudo com um grupo de crianças com atraso no desenvolvimento, que apresentavam semelhanças aos que Kanner estudou, denominadas por ele de "psicopatia autística". O quadro que o grupo de crianças apresentava ficou conhecido posteriormente como Síndrome de Asperger (RIBEIRO, 2014).

Décadas se passaram e os critérios diagnósticos foram sendo desenvolvidos, até que em 1989 estes foram introduzidos pelo Manual de Diagnóstico e Estatística da Associação Americana de Psiquiatria (DSM) (APA, 1995). Hoje, utiliza-se o volume cinco do DSM, denominado de DSM-5, que foi lançado em maio de 2013 e trouxe algumas mudanças importantes, entre elas novos diagnósticos e alterações de nomes de doenças e condições que já existiam.

No autismo as características auxiliam na compreensão e norteiam o diagnóstico clínico. Essas características evidenciam dificuldades na comunicação, interação social e comportamento, e podem ser classificadas em graus e níveis de severidade. Freire (2012) explica que essas características são denominadas como a tríade do TEA.

Diante das dificuldades supracitadas, Foscarini e Passerino (2010) ressaltam que a comunicação é o processo desencadeador da interação social. Considerando a comunicação como um sistema importante da linguagem, na perspectiva de Vygotsky a linguagem faz parte das práticas culturais mais importantes, e permite a absorção de sistemas de referência do mundo, uma vez que cognição e linguagem são processos imbricados na constituição do sujeito (VYGOTSKY, 1993). Assim, o ambiente social e as condições de vida da criança desempenham papel importante nesse processo (FERREIRA, 1984). A comunicação ocorre à medida que a interação criança-meio se aprofunda e que a linguagem se desenvolve.

Para Murdoch (1997) a fala e a linguagem dependem diretamente dos processos que ocorrem no sistema nervoso, o qual possui uma organização de estruturas extremamente complexas, e serve principalmente como sistema regulador e integrador do corpo. Sendo assim, torna-se necessário que a criança com o TEA se aproprie da linguagem para que possa interagir e compreender melhor o meio em que vive (RIBEIRO, 2014).

Autores que desenvolveram estudos envolvendo as alterações de linguagem no autismo, como realizado por Howlin (HOWLIN 1987 apud LOPES-HERRERA; MAXIMINO, 2012), sugeriram que não se trata de apenas um atraso de desenvolvimento, mas sim, de desvios semânticos (atribuição de significado), sintáticos (formação frasal) e pragmáticos (uso funcional das expressões comunicativas) nos aspectos de desenvolvimento da fala.

Diante dessas especificidades apresentadas na comunicação do indivíduo com esse transtorno, a ecolalia é uma característica importante a ser destacada. Segundo o

estudo realizado por Saad e Goldfeld (2009), a ecolalia é um dos sintomas mais comuns encontrados na linguagem do indivíduo com autismo.

A ecolalia apresenta-se como uma repetição sistemática de palavras. Fernandes (1996) explica que a ecolalia pode ser distinguida em duas categorias: imediata ou tardia. A imediata é entendida pelo autor como uma repetição exata que segue imediatamente a partir do discurso do outro, e a tardia é uma repetição da fala do outro emitida num momento posterior. Crianças com autismo utilizam a ecolalia como um dispositivo de comunicação, quando ainda não são capazes de utilizar as palavras com intenção de comunicação (MERGL; AZONI, 2015).

Segundo Rotta, Gadia e Tuchman (2004) as dificuldades na comunicação acontecem também em graus variados, tanto na habilidade verbal quanto na não-verbal. Além disso, existem aqueles que não desenvolvem a habilidade da comunicação e outros que apresentam a linguagem imatura.

Nesse sentido, a escola se constitui como um recurso fundamental para enriquecer os conhecimentos sociais e linguísticos das crianças com TEA, visto que ela oportuniza a interação entre pares e contribui para o desenvolvimento de novas aprendizagens e comportamentos (NUNES; AZEVEDO; SCHIMIDT, 2013). É na escola que a criança tem acesso a possibilidades de aprendizagem e estimulação física, cognitiva, afetiva e emocional.

Camargo (2009) explica que a inclusão é a realização da interação entre crianças, proporcionando um contexto social que permita troca de experiências, ideias e atividades. Desta forma, para que a inclusão da criança TEA aconteça, ela deve permanecer em meio escolar regular e usufruir das devidas adequações e dos apoios necessários.

A inclusão é um direito e, sobretudo, um exercício de cidadania que abre caminho para que as crianças tenham um lugar, independentemente das suas diferenças (UNESCO, 1994). Farias, Maranhão e Cunha (2008) afirmam que a escola inclusiva deve estar disposta a adaptar seu currículo e seu ambiente físico às necessidades de todos os alunos, propondo-se a realizar uma mudança de paradigma dentro do próprio contexto educacional com vistas a atingir a sociedade como um todo.

A inclusão da criança TEA requer considerável capacitação dos educadores. A singularidade e a insuficiência de conhecimento sobre o transtorno faz com que

educadores percorram caminhos ainda desconhecidos e incertos sobre a melhor forma de educá-las (SERRA, 2004).

Oliveira e Paula (2012) ressalta que considerando as taxas expressivas de prevalência desse transtorno e suas especificidades, indivíduos com esse quadro devem receber atenção especializada no seu processo de escolarização, pois suas demandas não podem ser ignoradas: as dificuldades em apreender regras sociais, a falta de compreensão de instruções verbais ou a pouca habilidade com a linguagem falada. Todas podem se constituir em grandes obstáculos a serem superados por essas crianças na escola (GOMES; NUNES, 2014).

Rodrigues, Moreira e Lerner (2012), ao analisarem o discurso de professores de alunos autistas no ensino regular, concluíram que a ausência de linguagem e demais dificuldades do aluno fazem com que os professores não consigam realizar a prática pedagógica como gostariam. Dessa forma, os autores constataram dificuldades individuais tanto no aluno, quanto no professor.

A educação especializada norteia a relação professor e aluno. Joaquim (2005), em seu estudo, relatou que essa relação estava presente na promoção de vários aspectos do desenvolvimento da criança, que incluíam o desenvolvimento da linguagem e da interação social. Nesse contexto, diversos autores apresentam discussões relacionadas com a comunicação do aluno com TEA em salas inclusivas (BRITO; CARRARA, 2010; GOMES; NUNES, 2014; RIBEIRO, 2014; BRITO, 2007) visando com esses dados colaborar não somente com propostas de interação comunicativa, mas também com aspectos pedagógicos que auxiliem o aluno autista durante seu aprendizado (BRITO; DELIBERATO; CARRARA, 2013).

Brito (2007) propôs investigar o perfil comunicativo de 14 alunos com TEA durante a interação com seus professores. O autor constatou que os alunos apresentaram déficits e algumas habilidades durante a interação, e confirmou a influência exercida pelo professor no desempenho comunicativo de tais alunos. Após alguns anos Brito e Carrara (2010) investigaram o perfil comunicativo, mas agora direcionado para crianças com síndrome de Asperger em sala regular, e constataram que apesar dessa categoria apresentar pouca dificuldade na comunicação, os resultados indicaram que as professoras iniciaram mais a comunicação do que os alunos durante a interação.

Já Gomes e Nunes (2014) realizaram um estudo na perspectiva experimental a partir de um programa de intervenção focado nas interações comunicativas, no contexto

da sala de aula comum, entre um aluno não-falante de 10 anos com diagnóstico de autismo e sua professora. Neste programa a professora foi capacitada a empregar estratégias do ensino naturalístico e recursos da comunicação alternativa ampliada para aumentar a frequência de interações com o aluno durante três rotinas da sala de aula.

Ribeiro (2014) contribuiu também com essa temática por meio de uma investigação sobre as estratégias e recursos que os professores utilizam para se comunicar com alunos autistas em classes regulares. O autor constatou que os docentes apresentavam grandes dificuldades na prática com alunos autistas, sobretudo no que se refere à interação e comunicação.

Inúmeros são os estudos da literatura acerca dos temas relacionados ao autismo, que abordam a inclusão, a interação professor-aluno e as possibilidades de intervenção. No entanto, há ausência de trabalhos que comparem o perfil comunicativo entre professor e aluno com e sem TEA, ou seja, ainda não se tem discutido na literatura científica quais seriam essas diferenças. Acredita-se que compreender as reais diferenças entre ambos contribuiria tanto para desmistificar alguns padrões de dificuldade que podem não ser evidentes na realidade escolar, quanto para proporcionar um melhor direcionamento nas estratégias educativas e recursos didáticos para essa população.

A partir dessa premissa e considerando a escassez de estudos sobre as habilidades comunicativas no cotidiano escolar de aluno com TEA, a presente pesquisa pretende comparar o perfil comunicativo da interação entre professor e alunos com e sem TEA.

## **Metodologia**

Esse estudo caracteriza-se como estudo de caso com análise quali-quantitativa. Participaram da pesquisa dois alunos, ambos estudantes na mesma classe de uma escola pública do município de Foz do Iguaçu – PR, e um professor. Os alunos eram estudantes de uma sala regular do 5º ano escolar, sendo um com diagnóstico de TEA (assim identificado: CTEA) e o outro sem TEA (assim identificado: STEA). Cabe ressaltar que o aluno CTEA apresenta comunicação verbal, e tem diagnóstico de Síndrome de Asperger.

Para seleção dos participantes desta pesquisa, foi estabelecido contato com a Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu, a fim de obter autorização para a

pesquisa e identificar as escolas públicas que atendiam alunos com diagnóstico de TEA. Dentre as dezoito escolas nesta condição, uma foi escolhida aleatoriamente para aplicação do estudo. Tanto professor, quanto os responsáveis pelos alunos assinaram o termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os dados foram coletados utilizando-se um equipamento de filmagem posicionado na sala de aula de forma a focalizar alunos e professor. As gravações tiveram a duração de 30 minutos sem nenhuma intervenção da pesquisadora. Foi solicitado ao professor que indicasse uma aula para ser registrada em vídeo em que houvessem oportunidades de interação comunicativa entre o professor e os alunos. O professor indicou uma aula na qual, após terem assistido um filme, alunos e professor discutiram sobre os conceitos sociais abordados pelos personagens.

As gravações foram analisadas na íntegra e em separado para cada díade professor-aluno. O número de atos comunicativos (verbal, vocal e gestual) de ambos os interlocutores foram registrados em protocolo específico. Foram pontuados o *meio comunicativo* e as *funções comunicativas*. O *meio comunicativo* envolveu atos comunicativos divididos em: verbais (VE) -envolveram pelo menos 75% dos fonemas da língua; vocais (VO) - constituíram todas as outras emissões, e gestuais (G) - corresponderam aos movimentos do corpo e do rosto. As *funções comunicativas* foram divididas em vinte categorias funcionais: pedido de objeto (PO); pedido de ação (PA); pedido de rotina social (PS); pedido de consentimento (PC); pedido de informação (PI); reconhecimento do outro (RO); exibição (E); comentário (C); nomeação (N); exclamativa (EX); narrativa (NA); expressão de protesto (EP); protesto (PR); jogo compartilhado (JC); reativo (RE); performativo (PE); não-focalizada (NF); jogo (J); exploratória (XP); auto-regulatório (AR).

## Resultados

A Tabela 1 indica a média dos atos comunicativos por minuto para cada função e meio utilizado pelos alunos durante a comunicação com a díade (professor-aluno). Foram inseridos somente os meios que apresentaram índice e pudessem ser comparados. Os dados dos meios que não apresentaram respostas por ambos os alunos não foram expostos na tabela.



Tabela 1 - Distribuição de médias dos atos comunicativos por minuto, segundo as funções e meios utilizados pelos alunos (CTEA e STEA)

Funções	Meios	Média de atos/min	
		CTEA	STEA
Comentário	VE	0,50	2,10
	VO	0	0,03
	G	0,3	0,16
Narrativa	VE	0,06	0
Pedido de Ação	G	0,03	0
Média Total de Atos/Min		0,9	2,3

Fonte: dados da pesquisa, 2016

Legenda: VE = meio comunicativo verbal; VO = meio comunicativo vocal; G = meio comunicativo gestual; STEA = criança sem Transtorno do Espectro Autista; CTEA = criança com Transtorno do Espectro Autista

Verificou-se que o sujeito CTEA apresentou um total de 27 atos comunicativos na interação com o professor (média de 0,9 atos/minuto), diferentemente do sujeito STEA, que em interação com o professor apresentou número maior de atos comunicativos, totalizando 70 atos (média de 2,3 atos/minuto).

Apesar do número menor de atos comunicativos na interação com o professor realizado pelo sujeito CTEA, a narrativa mostrou-se bem estruturada, de forma funcional e contextualizada, como pode ser constatado no recorte do trecho de fala ilustrado na Quadro 1. Observa-se neste trecho que, o professor faz um questionamento geral para toda a sala sobre o conceito do filme, e seu comportamento parece funcionar como estímulo para a fala do aluno CTEA.

Quadro 1 – Recorte dos trechos de fala do aluno CTEA em interação comunicativa com o professor

Professor	00:01:20	Professor interroga alunos em relação ao filme assistido em sala de aula
Sujeito CTEA	00:01:25	“Olha, eu aprendi que a gente nunca deve desistir sempre deve correr atrás dos nossos sonhos, sempre pesquisar mais e ter fé, que está na mão de Deus”

Fonte: dados da pesquisa, 2016

Legenda: CTEA = criança com Transtorno do Espectro Autista



A Tabela 3 apresenta os meios e funções empregadas pelas díades durante a interação comunicativa analisada. Pode-se visualizar nesta tabela que, dentre as vinte funções comunicativas investigadas, os alunos apresentaram apenas três (narrativa, pedido de ação e comentário).

Tabela 3 – Frequência e ocorrência das funções comunicativas, em função dos meios de cada aluno analisado

FUNÇÃO MEIO	C		NA		PA	
	STEA	CTEA	STEA	CTEA	STEA	CTEA
VE	63 (91,3%)	15 (62,5%)	0 (0%)	2 (100%)	0 (0%)	0 (0%)
VO	1 (1,45)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
G	5 (7,35%)	9 (37,5%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (100%)	1 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Legenda: VE = meio comunicativo verbal; VO = meio comunicativo vocal; G = meio comunicativo gestual; C = comentário; NA = Narrativa; PA = Pedido de Ação; STEA = criança sem Transtorno do Espectro Autista; CTEA = criança com Transtorno do Espectro Autista

Nesta tabela é possível verificar que o meio mais utilizado foi o verbal (VE), e que a interação comunicativa com o professor foi maior para o aluno STEA (91,3%), já o aluno CTEA apresentou 62,5% de uso do meio verbal para a comunicação. Ainda nesta comparação o meio gestual prevaleceu para o aluno CTEA, que apresentou 37,5% em relação ao aluno STEA (7,25%).

Quando comparadas às médias de atos por minuto (apresentadas na Tabela 1), observou-se que o aluno CTEA utilizou-se de mais funções e meios na interação comunicativa com o professor do que o aluno STEA. O aluno CTEA precisou tanto do meio verbal quanto do gestual para comunicar-se, usando-se também de mais funções comunicativas, como: narrativa, pedido de ação e comentário. Esses dados diferem do aluno STEA que se comunicou verbalmente e usou somente a função de comentário na interação com o professor.

## Discussão

A análise de dados permitiu verificar a ocorrência de diferença expressiva na quantidade de episódios de interação comunicativa dos alunos com o professor. O aluno

CTEA, embora apresente comunicação verbal funcional, exibiu 60,8% menos atos comunicativos quando comparado ao aluno STEA, demonstrando assim, maior dificuldade na ampliação da comunicação.

Os achados sobre a menor ocorrência de atos comunicativos pelo aluno CTEA estão de acordo com o relato de Brito (2007) que destacou em seu estudo que alunos com Diagnóstico de Asperger podem apresentar um bom desempenho na linguagem. No entanto, o autor ressalta que é característica a dificuldade em iniciar os atos comunicativos, ou seja, em iniciar uma troca dialógica com o outro.

Apesar do número menor de atos comunicativos e da dificuldade de funcionalidade na interação com o professor realizado pelo sujeito CTEA, o recorte do trecho da interação comunicativa entre a díade (professor-aluno) mostrou uma interação bem estruturada e contextualizada, o que pode ter ocorrido devido as características individuais do aluno. Ainda acerca da análise do recorte do trecho da fala foi possível verificar que o questionamento do professor teve grande influência sobre o comentário do aluno CTEA, uma vez que o comentário ocorreu a partir do questionamento indireto do professor aos alunos da sala, diferente do perfil mais ativo do aluno STEA, que apresentou intenções comunicativas espontâneas, sem grande influência do professor.

Brito e Carrara (2010) comentam que os professores têm grande influência nas atividades realizadas pelas crianças, o que evidencia a importância de um direcionamento que busque promover situações em que seus alunos possam se expor, realizando mais atos comunicativos.

Apesar das dificuldades comunicativas de crianças com espectro autista, o meio verbal prevaleceu em ambos os alunos. Esses dados contrapõe os achados realizados nos estudos com crianças do Espectro Autista que apresentaram a comunicação gestual como de maior ocorrência (BRITO, 2007; CAMPELO et al., 2009). Ainda nesta comparação, foi possível identificar que o segundo meio mais utilizado foi o gestual, sendo que esse prevaleceu o aluno CTEA, apresentando (37,5%) em relação ao aluno STEA com (7,25%). Em seu estudo, Campelo et al. (2009) comentam sobre o uso do meio gestual na comunicação da criança com Transtorno do Espectro autista, chamando a atenção para a valorização deste meio, da importância de dar significado e sentido, mais do que se preocupar com a fala propriamente dita, já que o meio gestual também expressa comunicação.

A classificação de Fernandes (2011) propõe a investigação da comunicação a partir de vinte funções. Nesse estudo só foi identificado o uso de três funções, sendo

elas a de comentário (C), narrativa (NA) e pedido de ação (PA), prevalecendo a função de comentário (C), com pouca ocorrência da função de narrativa (NA) e pedido de ação (PA). Observa-se assim, a restrição de funções utilizadas por ambos alunos durante a interação das díades. De acordo com o estudo de Campelo et al. (2009) que analisou as habilidades comunicativas de crianças com TEA, constataram também que poucas funções foram usadas pelos sujeitos durante a interação e que essa é uma característica do sujeito com TEA.

Quando correlacionados as funções comunicativas do aluno com TEA e do aluno sem o TEA, o dado apresentou discordância com a afirmação supracitada no estudo de Campelo et al. (2009), mostrando que as funções foram pouco utilizadas por ambos, não sendo assim uma característica somente da população autista. Isso nos leva a hipótese de que a restrição pode estar correlacionada também a situação ou proposta pedagógica utilizada pelo professor durante a aula.

### **Considerações finais**

A investigação sobre a interação comunicativa entre as díades, concluiu-se que apesar dos dados de atos comunicativos do aluno sem TEA ter prevalecido diante do aluno com TEA, de forma geral, os demais dados apoiaram a hipótese de que a interação comunicativa de um aluno autista aconteceu dentro de uma sala regular e que ela se assemelhou ao de um aluno sem o TEA. Além disso, constatou-se que o professor apresentou uma posição muito importante para que acontecesse essa interação, já que era ele quem desencadeava a grande parte da comunicação com o aluno autista, ou seja, que dava início a comunicação.

A pesquisa comparativa entre essas díades diferiu das demais observadas na literatura, possibilitando obter dados acerca das reais diferenças entre o padrão patológico e normal no ambiente escolar. Devido a carência de literatura sobre essa temática, acredita-se que o levantamento dessas hipóteses pode auxiliar nas demais produções e construções de recursos para o aprimoramento da equipe escolar em relação as habilidades comunicativas tão importantes em qualquer meio social.

### **Referências**

APA, American Psychiatric Association. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais** – DSM. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BRITO, M. C. **Análise do perfil comunicativo de alunos com transtornos do espectro autístico na interação com seus professores**. 151 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, SP, 2007. Disponível em: <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/97470/brito\\_ma\\_me\\_bauru.pdf?sequence=1](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/97470/brito_ma_me_bauru.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 27 mar. 2018.

BRITO, M. C.; CARRARA, K. Alunos com distúrbios do espectro autístico em interação com professores na educação inclusiva: descrição de habilidades pragmáticas. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 15, n. 3, p. 421-429, 2010. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rsbf/v15n3/18.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v15n3/18.pdf)>. Acesso em: 10 de jan. 2016.

BRITO, M. C.; DELIBERATO, D.; CARRARA, K. Relações entre o perfil comunicativo de crianças com síndrome de Asperger e estratégias de professores. **Revista Educação em Questão**, v. 42, n. 28, p. 309-337, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4062>>. Acesso em: 10 de jan. 2016.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia e Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822009000100008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822009000100008)>. Acesso em: 10 de jan. 2016.

CAMPELO, L. D.; LUCENA, J. A.; LIMA, C. N. DE; ARAÚJO, H. M. M. DE; VIANA, L. G. DE O.; VELOSO, M. M. L. et al. Autismo: um estudo de habilidades comunicativas em crianças. **Revista CEFAC**, v. 11, n. 4, p. 598-606, 2009. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-18462009000800008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462009000800008)>. Acesso em: 10 de jan. 2016.

NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHIMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10178>>. Acesso em: 10 de jan. 2016.

FARIAS, I. M. de; MARANHÃO, R. V. de A.; CUNHA, A. C. B da. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 14, n. 3, 2008, p. 365-384. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10178>>. Acesso em: 10 de jan. 2016.

FERNANDES, F. D. M. **Autismo Infantil, representando o enfoque fonoaudiológico**. São Paulo: Lovise, 1996, p. 17-28.

FERNANDES, F. D. M. Pragmática. In: ANDRADE, C. R. F.; BEFI-LOPES, D. M.; FERNANDES, F. D. M.; WERTZNER, H. F. **ABFW**: teste de linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática. Barueri: Pró-Fono, 2011, p. 83-97.

FERREIRA, L. Pl. **Temas de fonoaudiologia**. Loyola, 1984.

FOSCARINI, A. C.; PASSERINO, L. M. **Escalando possibilidades de comunicação e interação em crianças com autismo não oralizadas**. In: Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa, 5., 2010, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre, 2010. Disponível em: <[www.ufrgs.br/teias/isaac/VCBCAA/pdf/115834\\_1.pdf](http://www.ufrgs.br/teias/isaac/VCBCAA/pdf/115834_1.pdf)>. Acesso em: 10 de jan. 2016.

FREIRE, C. M. B. **Comunicação e interação social da criança com perturbação do espectro do autismo**. 182 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Educação Especial, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2012. Disponível em: <[recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/3050/Tese%20Cláudia%20Freire.pdf?sequence=1](http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/3050/Tese%20Cláudia%20Freire.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 10 de jan. 2016.

GOMES, R. C.; NUNES, D. R. P. Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção. **Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**, v. 40, n. 1, p. 143-161, 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022014000100010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022014000100010&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 10 de jan. 2016.

JOAQUIM, C. S. **Interação professor-bebê em creches inclusivas**. 96 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, São Carlos, SP, 2005. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3192?show=full>>. Acesso em: 10 de jan. 2016.

LOPES-HERRERA, S. A.; MAXIMINO, L. P. **Fonoaudiologia: intervenções e alterações da linguagem oral infantil**. 2. ed. Ribeirão Preto. Book Toy, 2012.

MERGL, M.; AZONI, C. A. S. Tipo de ecolalia em crianças com Transtorno do Espectro Autista. **Revista CEFAC**, v. 17, n. 6, p. 2072-2080, 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151618462015000802072&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151618462015000802072&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 10 de jan. 2016.

MURDOCH, B. E. **Desenvolvimento da fala e distúrbios da linguagem: uma abordagem neuroanatômica e neurofisiológica**. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

RIBEIRO, E. L. **A comunicação entre professores e alunos autista no contexto da escola regular: desafios e possibilidades**. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/14569>>. Acesso em: 10 de jan. 2016.

RODRIGUES, I. de B.; MOREIRA, L. E. de V.; LERNER, R. Análise institucional do discurso de professores de alunos diagnosticados como autistas em inclusão escolar. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 17, n. 1, p. 70-83, 2012. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151636872012000100006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151636872012000100006)>. Acesso em: 27 de mar. 2018.

ROTTA, N. T.; GADIA, C.; TUCHMAN, R. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**, v. 80, n. 2, p. S83-94, 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S002175572004000300011&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S002175572004000300011&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 10 de jan. 2016.

SAAD, A. G. de F.; GOLDFELD, M. A ecolalia no desenvolvimento da linguagem de pessoas autistas: uma revisão bibliográfica. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v. 21, n. 3, p. 255-260, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-56872009000300013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-56872009000300013)>. Acesso em: 10 de jan. 2016.

SERRA, D. C. G. **A inclusão de uma criança com autismo na escola regular: desafios e processos**. 113 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <[www.proped.pro.br/teses/teses\\_pdf/Dayse\\_Carla\\_Genero\\_Serra-ME.pdf](http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/Dayse_Carla_Genero_Serra-ME.pdf)>. Acesso em: 10 de jan. 2016.

OLIVEIRA, J. de; PAULA, C. S. de. Estado da arte sobre inclusão escolar de alunos com transtornos do espectro do autismo no Brasil. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 12, n. 1, p. 53-65, 2012. Disponível em: <[http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/PosGraduacao/Docs/Cadernos/Volume\\_12/2o\\_vol\\_12/Artigo6.pdf](http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/PosGraduacao/Docs/Cadernos/Volume_12/2o_vol_12/Artigo6.pdf)>. Acesso em: 10 de jan. 2016.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das Necessidades Educativas Especiais**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Lisboa, 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 10 de jan. 2016.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

**Enviado em:** Fevereiro de 2017.  
**Aceito em:** Dezembro de 2017.

### Como referenciar este artigo:

SCHMIEDEL, Andressa; MOURA, Cynthia Borges de. Comunicação do professor e alunos com e sem transtorno do espectro autista. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 5, n° 10, p. 50 a 63, jan/abr, 2018. Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/index>>. e-ISSN: 2359-2087.