

**TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E PRÁTICAS DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**AUTISTIC SPECTRUM DISORDER AND INCLUSIVE EDUCATION
PRACTICES**

**TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA Y PRÁCTICAS DE
EDUCACIÓN INCLUSIVA**

Luciana Maria Franco*
Elaine das Graças Frade**

*Graduanda do curso de Pedagogia, Universidade Federal de Lavras, e-mail:
lucianafranco63@yahoo.com

**Doutora em Ciências, mestra em Educação, licenciada em História. Docente do Departamento de
Educação da Universidade Federal de Lavras, e-mail: elaine.frade@ufla.br

Resumo

Esta pesquisa intitulada Transtorno do Espectro Autista e Práticas da Educação Inclusiva objetivou analisar numa revisão sistemática, trabalhos científicos indexados em bases de dados da Scielo e Google Acadêmico que apresentasse estratégias relevantes de práticas docentes com estudantes com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), na rede regular de ensino na perspectiva da educação inclusiva. Muitos docentes ao se depararem com o desafio de ensinar estudantes autistas se sentem inseguros e despreparados. A revisão identificou nas análises dos trabalhos científicos selecionados características de insegurança e despreparo por parte da docência, contudo foi possível demonstrar nas leituras estratégias de trabalho como o lúdico, os jogos, as brincadeiras, contação de histórias dentre outras que ofereceram condições de aprendizagem a estes estudantes. Pôde-se apontar que á medida que docentes se conscientizam do seu papel mediador diante da especificidade do autismo, a intervenção se potencializa num processo gradual de desenvolvimento do/a estudante.

Palavras-chave (Times New Roman 12): Autismo, Estratégia de Ensino, Aprendizagem e Formação Docente.

Abstract

This research, entitled Autistic Spectrum Disorder and Practices of Inclusive Education, aimed to analyze, in a systematic review, scientific works indexed in databases from Scielo and Academic Google that presented relevant strategies of teaching practices with students with Autistic Spectrum Disorder (ASD), in regular education network from the perspective of inclusive education. Many teachers, when faced with the challenge of teaching autistic students, feel insecure and unprepared. The review identified in the analyzes of selected scientific works characteristics of insecurity and unpreparedness on the part of the teaching, however it was possible to demonstrate in the readings work strategies such as play, games, games, storytelling, among others that offered learning conditions for these students. It could be pointed out that as teachers become aware of their mediating role in the face of the specificity of autism, the intervention is enhanced in a gradual process of student development.

Keywords – Autism, Teaching Strategy, Learning and Teacher Formation .

Resumen

Esta investigación, titulada Trastorno del espectro autista y prácticas de educación inclusiva, tuvo como objetivo analizar, en una revisión sistemática, trabajos científicos indexados en bases de datos de Scielo y Academic Google que presentaban estrategias relevantes de prácticas docentes con estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), en Red de educación regular desde la perspectiva de la educación inclusiva. Muchos profesores, cuando se enfrentan al desafío de enseñar a estudiantes autistas, se sienten inseguros y desprevenidos. La revisión identificó en los análisis de trabajos científicos seleccionados características de inseguridad y falta de preparación por parte de la docencia, sin embargo se logró evidenciar en las lecturas estrategias de trabajo como juego, juegos, juegos, narración de cuentos, entre otros que ofrecían condiciones de aprendizaje para ellos .alumnos. Cabe señalar que a medida que los docentes toman conciencia de su papel mediador frente a la especificidad del autismo, se potencia la intervención en un proceso paulatino de desarrollo del alumno.

Palabras clave – Autismo, Estrategia de Enseñaza, Aprendizaje y Formación del Profesorado.

Introdução

O objetivo deste estudo é analisar numa revisão sistemática, trabalhos científicos indexados em bases de dados da Scielo e Google Acadêmico que apresentasse estratégias relevantes de práticas docentes com estudantes com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), na rede regular de ensino na perspectiva da educação inclusiva. Muitos docentes ao se depararem com o desafio de ensinar estudantes autistas se sentem inseguros e despreparados. Com enfoque de identificar contribuições nestes trabalhos científicos e intervenções didáticas pedagógicas para o desenvolvimento cognitivo e social de crianças e adolescentes, e na evidenciação da necessidade da capacitação dos/as profissionais da área da educação na perspectiva da educação inclusiva.

A escolha deste tema justifica-se pelo fato de que como ao realizar os estágios durante o curso de Pedagogia me identifiquei em atividades pedagógicas com estudantes com necessidades específicas particularmente estudante com diagnóstico do TEA. Apreendi que como futura pedagoga, o trabalho pedagógico e as estratégias de ensino para educação inclusiva se tornam um desafio instigante, exigindo estudo teórico, paciência e determinação dos profissionais reconhecendo que não há uma receita pronta; e que os resultados e ganhos decorrerão do trabalho em conjunto.

Justifica-se ainda o estudo pela necessidade que professoras e professores alegam não saberem educar pessoas com esse diagnóstico, pois teriam necessidades que demandam um atendimento especializado. O argumento mais frequente dos/as professores/as, quando resistem à inclusão, é não estarem ou não terem sido preparados para esse trabalho (MANTOAN, 2003).

Como metodologia do trabalho utilizou-se de pesquisa qualitativa, com revisão bibliográfica, por meio de um levantamento de trabalhos científicos indexados em bancos de dados da Scielo e Google Acadêmico em 2019. Foram considerados para a pesquisa os trabalhos nas línguas portuguesas inglesas e espanholas. Os critérios de inclusão e exclusão dos trabalhos científicos serão descritos no capítulo de metodologia, com maiores detalhes, mas que no geral foram incluídos os que tinham objetividade no trabalho da inclusão de aprendizes com o TEA.

Organizou-se o artigo em três itens, considerando que essa possa ser uma singela contribuição, para futuros/as profissionais no campo da educação; sendo o primeiro de revisão de literatura com histórico de construção do conceito de TEA, conceituação dos termos principais utilizados no estudo; o segundo com a missão da escola e dos educadores/as; e o terceiro com metodologia e procedimento da pesquisa, discussão e considerações finais.

1 Referencial Teórico

1.1 Histórico de construção do conceito do TEA e repercussões na sala de aula

Estudos e investigações sobre o autismo, termo que era usado até os anos de 1980, foi primeiramente descrito a partir de 1943, por um psiquiatra austríaco de nome Leo Kanner no artigo: Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo (MELLO, 2007), no qual destaca que o sintoma principal, o isolamento autístico, estava presente na criança desde o início da vida, mostrando que se tratava de um distúrbio nato (KANNER, 1943). Contudo, antes dos estudos de Kanner, o termo autismo foi introduzido na psiquiatria por Plouller em 1906, que de acordo com Gauderer (1993), descrevia o indivíduo com o sinal clínico de isolamento frequente em alguns casos. Entretanto, a partir de 1908, o termo autista foi utilizado pelo também psiquiatra suíço Eugene Bleuler, que considerava que os sintomas do indivíduo autista tinham relação como a esquizofrenia (MARTINS, 2007). Todavia, foi a partir de 1943 que o autismo começou a ser tratado como uma síndrome comportamental considerado um distúrbio adquirido por influência do ambiente, destacando a incapacidade para estabelecer relações com as pessoas, problemas com a comunicação, insistência em rotinas, atitudes repetitivas e o isolamento sendo este o sintoma principal (KANNER, 1943).

Hans Asperger no ano de 1944 em seu artigo Psicopatologia Autística da Infância descreve crianças bastante semelhantes às descritas por Kanner, e aponta ainda as crianças autistas como capazes. Nos anos 1960, os primeiros sinais de concepção de hegemonia no campo psiquiátrico essa mudança ocorreu devido ao crescimento de teses sobre o autismo, escritas e depoimentos de pessoas autistas sobre suas vivências e teses psicodinâmicas como a do psiquiatra inglês Michael Rutter que questionava a centralidade dada aos aspectos afetivos na síndrome e defendia que o cerne do problema estava no campo da cognição de acordo com o documento Linha de Cuidado para a Atenção às Pessoas com Transtorno do Espectro Autista- MS (p. 24-25-26).

O Autismo (palavra que deriva da união das palavras gregas “autos” que significa “em sim mesmo” e “ismo” que significa “voltado para si”) de acordo com (MELLO, 2007, p.16) “é uma síndrome definida por alterações presentes desde idades muito precoces, caracterizando sempre por desvios significativos e qualitativos na comunicação, na interação social e no uso da imaginação”; “[...] esses três desvios juntos caracterizam o autismo chamo de “Tríade” (MELLO p.16, 2007 apud LORNA WING e JUDITH GOULD, 1979) que leva a um padrão de comportamento restrito e repetitivo”.

Contudo, “foi a partir década de 1980 que novas concepções sobre o autismo passaram a ser produzidas e o conceito de Autismo Infantil foi mudando para Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) ou Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID) (LEMOS, SALOMÃO, AQUINO E RAMOS, 2016, p. 1)”. A partir de 2013 o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais, da Associação Americana de Psiquiatria, em sua última edição (DSM-V), adota a expressão “Transtorno do Espectro Autista” (TEA) (LEMOS, SALOMÃO, AQUINO E RAMOS, p.1 2016 apud AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION [APA], 2013).

Portanto, o TEA engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger (DMS-5, 2014).

Na Lei nº 12.764/12 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com o TEA em seu Art.1º vem dizer:

§ 1º Para efeitos desta lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I – deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para a interação social; ausência de reciprocidade sócia; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II – padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

O TEA engloba diferentes condições marcadas por perturbações do desenvolvimento neurológico que afeta o processo da informação no cérebro e/ou um problema psiquiátrico com características fundamentais.

De acordo com Varella, (2019) estas características podem manifestar-se em conjunto ou isoladamente; dificuldade de comunicação por deficiência no domínio da linguagem e no uso da imaginação para lidar com jogos simbólicos, dificuldade de socialização e padrão de comportamento restritivo e repetitivo. Ainda segundo o autor em geral, o transtorno se instala nos três primeiros anos de vida, quando os neurônios que coordenam a comunicação e os relacionamentos sociais deixam de formar as conexões necessárias, e o mais importante é compreender que o autismo não se caracteriza como uma doença e sim um espectro como já mencionado.

Considera-se que o autismo seja uma deficiência, contudo na cartilha “(DIREITOS DA PESSOA COM AUTISMO, 2015, p. 6) vem salientar que de fato ele é um Transtorno Mental e de Comportamento, porém, algumas pessoas com autismo podem ter também, associadas ao quadro, uma Deficiência Intelectual (inteligência mais baixa que a normal, que varia de leve à profunda)”, conclui-se, portanto que não são todas as pessoas com autismo que possuem DI.

O Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-5, p. 50-59, 2014) descreve que:

O indivíduo com o diagnóstico essencialmente clínico do TEA apresenta características com déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, e dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais. Nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada à anormalidade no contato visual e linguagem corporal, ou déficits na compreensão e uso gestos a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas, ou em fazer amigos à ausência de interesse por pares.

O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente irá variar de acordo com características do indivíduo e seu ambiente. Características diagnósticas nucleares estão evidentes no período do desenvolvimento, mas intervenções, compensações e apoio atual podem mascarar as dificuldades, pelo menos em alguns contextos. Manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo espectro, ou seja, “envolvem situações e apresentações muito diferentes uma das outras, numa gradação que vai da mais leve a mais grave (VARELLA, 2011)”.

O TEA engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce descrita por Kanner (1943) como uma dificuldade profunda no com outras pessoas e desejo obsessivo de preservar as coisas e situações; autismo atípico pode acontecer entre os 3 e 12 anos de idade com característica de não desenvolver relacionamentos sociais normais apresentando maneirismo bizarros e padrões anormais na fala., transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação é uma categoria que engloba cinco transtorno caracterizado por atraso simultâneo no desenvolvimento de funções básicas como coordenação motora, incluindo socialização e comunicação; transtorno desintegrativo da infância descrevia a criança que se

desenvolvia de maneira típica até determinada fase da vida, perdendo suas habilidades sociais e de comunicação entre os 2 e os 4 anos de idade e autismo de alto funcionamento que aplica-se a indivíduos com maior funcionalidade ou capacidade em relação a outras pessoas autistas também chamado de transtorno de Asperger que é considerado a forma mais leve, sendo três vezes mais comum em meninos que em meninas com características de possuir uma inteligência superior à média (DMS-5, 2014).

As causas do TEA são desconhecidas. Acredita-se que a origem do TEA esteja em anormalidades em alguma parte do cérebro ainda não definida de forma conclusiva e, provavelmente, de origem genética, (MELLO, 2007), porém na cartilha Direitos das Pessoas com Autismo explica que, já se sabe que o autismo é mais comum em crianças do sexo masculino e independente da etnia, origem geográfica ou situação socioeconômica. De acordo também com (SOARES e NETO, 2015 apud CUNHA, 2010) o TEA pode ser derivado de causas genéticas ou uma síndrome ocorrida durante o desenvolvimento do feto, sendo ainda um enigma a ser desvendado, dificultando um diagnóstico precoce. Estudos atuais consideram que a contribuição dos fatores genéticos esteja ao redor de 90%, com 10% de interferência do ambiente.

Independentemente destes conceitos todas as pessoas com TEA são consideradas pela Organização das Nações Unidas (ONU) como pessoas com deficiência. A causa específica para este tipo de deficiência ainda é desconhecida, todavia existem estudos e autores que indicam fatores de riscos como os ambientais no qual prevalece o tipo de gestação, o meio em que foi criado ou infecções por vírus ou idade dos progenitores avançadas; no DSM-5 (2014) apresenta os fatores de risco genéticos e fisiológicos referindo estimativas de herdabilidade para o transtorno do espectro autista que variam de 37% até mais de 90%.

É correto afirmar que toda deficiência requer tratamentos ou intervenções para que as pessoas com deficiências possam ter uma melhor qualidade de vida no que tange à sua saúde física e mental e na garantia de seu pleno desenvolvimento como pessoa. Não existe medicamento específico no que tange ao TEA, porém há uma distinção de tratamentos que possam tratar alguma comorbidade. E um dos tratamentos ou atendimentos que vai ser um auxílio para a garantia de uma melhor qualidade de vida dos autistas é a inclusão do ambiente escolar que promove a interação e a saída do isolamento social. Camargo e Bosa (2009, p.68) vêm afirmar que “proporcionar às crianças com autismo oportunidades de conviver com outras da mesma faixa etária possibilita o estímulo às suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo”. Vygotsky (1984) traz que todas as crianças podem aprender e se desenvolver, portanto, a partir destas afirmações podemos concluir que a oportunidade de

interação com pares é a base para o seu desenvolvimento, como para o de qualquer outra criança (CAMARGO e BOSA, 2009). Logo, se entende que o intuito para o apoio do pleno desenvolvimento da criança com TEA é uma aprendizagem na interação com estudantes numa escola comum. Camargo e Bossa (2009) acreditam que:

A convivência compartilhada da criança com autismo na escola, a partir da sua inclusão no ensino comum, possa oportunizar os contatos sociais e favorecer não só o seu desenvolvimento, mas o das outras crianças, na medida em que estas últimas convivam e aprendam com as diferenças.

Num estudo de caso realizado por Lemos, Nunes e Salomão (2020) vem enfatizar a importância das interações dos pares em sala de aula para a aquisição de habilidades referentes ao desenvolvimento infantil. Nele entendem-se os benefícios da inclusão escolar tanto em termos da criança atípica, como das demais crianças, que desenvolvem habilidades relativas à tolerância, respeito e empatia por meio das vivências escolares. A partir dos dados e discussões apresentados o estudo pretendeu contribuir no sentido de considerar a participação das crianças com TEA nas interações escolares, a fim de entender de que maneira elas interagem e a partir de quais mediações utilizadas.

Portanto, fica evidente que a mediação e o tipo de interações proporcionadas às pessoas com TEA é que terão grande relevância ao processo de inclusão na escola regular comum, e que a atuação junto ao professor/a é fundamental para que a inclusão escolar aconteça de forma satisfatória (BEYER, 2005), ele afirma ainda mais que além de todo investimento financeiro é preciso criar estratégias individuais e pensar em outra forma de inclusão além da formação na área da educação inclusiva. No tocante a essa perspectiva Ferreira (2007) vem ainda mais afirmar que “o sucesso ou insucesso da aprendizagem da criança com deficiência é, muitas vezes, o reflexo da intervenção pedagógica e do perfil do/a professor/a que com ela atua como mediador no processo ensino-aprendizagem”.

1.2 Entendendo a inclusão escolar na educação regular: histórico e conceitos teóricos

Inclusão é uma ação interativa na qual há o movimento do indivíduo na interação social que é feita a partir de formas e meios diferentes. Partindo do princípio que não somos semelhantes, logo, agimos diferente e temos necessidades, competências, habilidades, agilidades, perspectivas e anseios diferentes; essas particularidades se desenvolvem na interação com meio em que o indivíduo vive. Conseqüentemente para alguns a interação acontece por meio ou recursos que os auxiliarão a romper barreiras ou sanar suas

necessidades e especificidades; e é pelo intermédio da inclusão que cada especificidade humana poderá interagir concomitantemente superando limites tanto para o aprendizado como para a socialização que coloca o indivíduo como sujeito de seus direitos e deveres.

E uma das formas de inclusão ainda muito discutida e complexa é a inclusão na educação escolar regular, em especial se tratando de pessoas com algum tipo de deficiência, exemplo são os indivíduos diagnosticados com o TEA termo abordado nesta pesquisa ou autismo. A garantia para que a inclusão escolar aconteça sendo um direito de cidadania no Brasil está respaldada em lei, conforme o texto da Constituição Federal de 1988 no artigo 206 é citado no inciso I: a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; e no artigo 208 é citada no inciso III a “garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Batista e Mantoan (2007) são defensores da total inclusão escolar dos estudantes, já autores como Voltolini (2004), Almeida (2006) e Mendes (2006), vêm fragilidade no movimento e das ações contidas nas ideologias das políticas públicas. De acordo com a cartilha: Direito das Pessoas com Autismo (2015) inclusão escolar é:

É uma política que busca perceber e atender às necessidades educativas especiais de todos os alunos, em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. Na proposta de educação inclusiva todos os alunos devem ter a possibilidade de integrar-se ao ensino regular, mesmo aqueles com deficiências ou transtornos de comportamento, de preferência sem defasagem idade-série. (2015).

No que tange, entretanto ao processo da inclusão escolar na promoção da aprendizagem para o desenvolvimento dos indivíduos com deficiências ou transtorno de comportamento, se faz necessário, portanto, a “prática docente”. A partir da epistemologia do conceito se considera práticas pedagógicas:

O planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, procurar desenvolver nos/as estudantes mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores, saberes estes que foram construídos em outros espaços educativos (FRANCO, 2016).

A prática docente está condicionada a um saber fazer do/a professor/a repleto de nuances e de significados, pautado tanto na coletividade quanto na especificidade de cada educando, “para (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 213) implica que os/as docentes possuem saberes profissionais cheios de pluralidade”.

Para Freire (1996) “a prática docente se baseia no respeito às diferenças, na qual ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”.

Por que é necessária e muito discutida a inclusão escolar? De acordo com Mantoan:

A inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas — sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa “o que” e “como” a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, evasão, discriminação, exclusão, enfim (MANTOAN, 2003, p. 18).

A inclusão de crianças com deficiência na escola regular é algo recente e se tornou um dos grandes desafios da sociedade e do meio educacional pedagógico. O acesso só foi possível e efetivo devido ao fortalecimento das políticas públicas no Brasil e no mundo no último século, trazendo visibilidade para esta população (ROCHA, VASQUES e LAMÔNICA, 2019).

O conceito de educação inclusiva surgiu no ano de 1994 com a declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados (1994, cap.1 p. 1).

A partir deste documento começou a se pensar, refletir as questões inerentes sobre os estudantes com algum tipo de deficiência em estar incluídos na rede regular de ensino. No qual, esta inclusão efetiva permitirá o desenvolvimento educacional, cognitivo e social do estudante. Mas o quê é a educação inclusiva escolar? De acordo com “(Mantoan 2003, p. 12) a inclusão é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora para todos que dela participam”. Portanto, a inclusão é a alteração de paradigma educacional, na qual todos sem exceção devem fazer parte dela.

Contudo, no documento da “(Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2014, p. 1) vem dizer que o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos/as os/as estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”. O documento ainda destaca 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.

Como fazer, portanto, a inclusão escolar? Segundo Montoan (2003, p. 43).

O reconhecimento e a valorização das diferenças, como elemento enriquecedor do processo de ensino-aprendizagem; professores conscientes do modo como atuam, para promover a aprendizagem de todos os alunos; cooperação entre os implicados no processo educativo, dentro e fora da escola; valorização do processo sobre o produto da aprendizagem; e enfoques curriculares, metodológicos e estratégias pedagógicas que possibilitam a construção coletiva do conhecimento.

Na perspectiva da educação inclusiva o texto da Política Nacional de Educação Especial (PNEE, 2014), traz que:

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão.

O texto do “(PNEE 2014, p. 1) diz também que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes”. E é nesta perspectiva que a partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas.

2 O papel da formação docente, missão da escola e do/as educadores/as

A partir de leituras em Borges (2000), Mantoan (2003) e Ferreira (2007) foi constatado que a inclusão escolar mesmo estando respaldada em leis ainda há muito que se fazer, para que este contexto seja realmente favorável no intuito de se desenvolverem indivíduos potenciais. E para a viabilidade da prática inclusiva podemos concluir a relevância tanto do/a educador/a apropriar se do processo de inclusão quanto toda equipe escolar, ou seja, para conseguir trabalhar dentro de uma proposta educacional inclusiva de acordo com “(BATISTA, 2007, p. 18) o/a professor/a comum precisa contar com o respaldo de uma direção escolar e de especialistas (orientadores/as, supervisores/as educacionais e outros), que adotam um modo de gestão escolar, verdadeiramente participativa e descentralizada”.

Muitos/as profissionais quando se vêm frente ao desafio de trabalhar com estudantes com deficiência e necessidades especiais, alegam não estarem preparados/as para desafios, demandas e complexidade do contexto. Na opinião de Mantoan (2017), isso acontece, pois:

A maior parte dos professores que ministra disciplinas nos cursos de pedagogia, infelizmente, ensina aquilo que receberam uma formação excludente, ou seja, eles continuam formando alunos, ou melhor, professores para trabalhar com determinadas pessoas, com determinada deficiência, eles ainda pensam que para que esses alunos estejam na escola eles precisam que a escola adapte os conteúdos, currículos, atividades, avaliações e tenha uma professora acompanhando diretamente os alunos na sala de aula, que não são todos os casos que são passíveis de serem incluídos. Nós estamos falando de inclusão, não apenas de inclusão de pessoas com deficiência física, mas de todos, e nesse sentido a escola é que tem que mudar reflorescer e não os alunos ‘- digo alunos, pois não são apenas as crianças, mas os alunos de cursos superiores também’. A escola tem enorme resistência de mudar os paradigmas para atender a turma toda, pois fica fazendo arranjos e na formação são esses arranjos que são ensinados, mas infelizmente nós temos ainda muita dificuldade de formar professores para Educação Especial e para a educação comum, a partir da concepção inclusiva. (Entrevista com Maria Tereza Égler Mantoan, 2017, p. 242-243).

Também na opinião de Mantoan (2017) e de outros autores como (BORGES, 2000; FERREIRA, 2003) vêm como essencial a formação do/a professor/a tanto inicial como continuada para o sucesso da inclusão. “Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis (MANTOAN, 2003, p.35-36-37-38)”. Ainda na opinião da autora “a escola como missão cumpre o dever da efetivação do direito à matrícula respaldada nas leis, entretanto não é inclusão quando a inserção é condicionada somente à matrícula e classe especial”. Muitas instituições consideram sua prática inclusiva, quando esta, na verdade, é apenas integracionista (VARGAS e RODRIGUES, 2018, apud PRAÇA e KOPKE, 2011).

Ferreira (2007) vem afirmar que inovar e ousar praticar uma educação inclusiva, que atenda a todos os estudantes, com e sem deficiência, indistintamente, no ensino regular não é missão impossível, mas desafio superável. Para Sant’Ana (2005), há ainda a necessidade de supervisão e orientação, de maneira que o/a professor/a seja ajudado/a refletir sobre sua prática, para que compreenda suas crenças em relação ao processo, tornando-se um/a pesquisador/a de suas ações. Mantoan (2017) diz que:

É preciso mudar a escola e, mais precisamente, o ensino nela ministrado; é enfrentar muitas frentes de trabalho, cujas tarefas fundamentais para ela são recriar o modelo educativo escolar, reorganizar os aspectos pedagógicos e administrativos das escolas, garantir tempo e liberdade para aprender, explorar os talentos e romper as fronteiras entre as disciplinas curriculares dentre outras.

Estudos mostram segundo Camargo e Bosa (2009) que quando professores/as percebem mais positivamente seu relacionamento com estudantes autistas, os índices de problemas são menores, e eles conseqüentemente são mais socialmente incluídos na sala de aula. Esta percepção direciona positivamente o relacionamento na sala de aula, valorizando como legítimo este espaço de socialização numa abordagem qualitativa agregando valores e atitudes.

Quando falamos em missão da escola e dos/a educadores/as, não falamos apenas da necessidade de um tratamento diferenciado aos/às estudantes autistas e nem de serem inseridos no contexto escolar por terem seus direitos reconhecidos porque manda a lei; mas sim de receber um ensino que o possibilite aprender apesar de suas dificuldades ou especificidades, concomitantemente a uma educação inclusiva com objetivo que vá para além da aprendizagem cognitiva, ou seja, permita que o/a estudante possa se desenvolver como ser humano na perspectiva psicológica, cultural e social.

Mantoan (2003) aborda a missão da escola na perspectiva da educação inclusiva, mesmo que haja dificuldades diante dos objetivos e métodos diferentes quando destaca:

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas [...] (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada. (MANTOAN, 2003, p. 32).

Se atentarmos para o que já sabe sobre as características das pessoas com deficiências, na qual seu desenvolvimento tem comprometimento em suas estruturas neurológicas, cognitivas, emocionais e intencionais. Conclui se, portanto, de que há a necessidade de que o educador procure entender o processo da relação do outro com o meio, no que tange ao autismo a socialização e comunicação são as áreas de maior comprometimento o que causa o isolamento. “(CAMARGO e BOSA, 2009, p. 67-68) vem dizer que o comportamento social de crianças com autismo, mais do que um isolamento proposital parece decorrer, também, dentre outros aspectos e condições, da dificuldade em compreender as intenções das outras pessoas”. Atentando para esta especificidade é afirmativo que “quanto maior a clareza na comunicação direta com a criança, maior será o seu entendimento social e, conseqüentemente, maior a sua participação nas atividades (SANINI e BOSA, 2015 apud BOSA, 2006; CARDOSO e FERNANDES, 2006; LOPES-HERRERA e ALMEIDA, 2008)”.

3 Metodologia e Procedimentos da Pesquisa

Trata-se de uma pesquisa na qual se optou por uma abordagem qualitativa, do tipo descritivo e foi desenvolvida a partir da revisão sistemática do levantamento de trabalhos científicos disponibilizados em banco de dados no Scielo e Google Acadêmico.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas. De acordo com “(GIL, 2002, p.17) a pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema”.

O levantamento dos dados bibliográficos sucedeu em outubro de 2019, baseados nos critérios de inclusão e exclusão dos artigos. Foi utilizado como recursos de busca o cruzamento de palavras chave: autismo e desenvolvimento; autismo e educação inclusiva; autismo e práticas na educação inclusiva. Foram considerados artigos escritos num recorte temporal do período a partir da vigência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2014 a 2019; não havendo restrição em relação ao idioma de divulgação dos trabalhos na qual foram incluídos os da língua portuguesa, inglesa e espanhola.

3.1 Análises das Produções Acadêmicas Selecionadas

A primeira etapa para a seleção dos artigos foi feita mediante leitura dos títulos e dos resumos dos artigos identificados nas buscas.

Na segunda etapa ocorreu a leitura do corpo dos textos, na qual levou a exclusão de textos que não atenderam a proposta da revisão. Na segunda etapa foi utilizado o cruzamento das palavras-chave e o processo de inclusão dos textos para pesquisa, foram levados em consideração aqueles que tinham objetividade nas práticas ou estratégias inclusivas com autistas na rede regular de ensino; tendo sido selecionados ao todo 14 artigos que descrevem as práticas, demonstram os resultados, identificam caminhos e estratégias, nos quais os artigos têm o delineamento das técnicas de estudo de caso, entrevistas, estudo de campo, experimentos e narrativas; especificados no quadro 1 a seguir.

Quadro 1 : Resultado de buscas no Scielo e Google Acadêmico com percentuais de inclusão na pesquisa

| | | | |
|------------------|--|---|---------------------------------|
| Busca ao Scielo | Autismo e desenvolvimento | Publicações Encontradas | Inclusos na pesquisa |
| 1 ^a | 85 | 61 – Português 18 – Inglês 6 – Espanhol | 4 em Português 1 em Espanhol |
| 2 ^a | Autismo e educação inclusiva | | |
| | 11 | 10 Português 1 Inglês | 2 em Português |
| Google Acadêmico | Autismo e práticas da educação inclusiva | Obs.: Língua – Não Especificada | |
| 3 ^a | 3.970 | Foram escolhidas as 23 primeiras páginas | 7 em Português |

O primeiro quadro foi construído com a primeira coluna identificando as bases de dados do Scielo e do Google Acadêmico para a pesquisa, a segunda coluna identificando as palavras-chave, na terceira coluna às publicações encontradas a partir do cruzamento das palavras-chave e na quarta coluna os artigos inclusos na pesquisa, que teve como critério de seleção na primeira etapa a leitura dos artigos, e na segunda etapa o objetivo que analisar numa revisão sistemática, trabalhos científicos indexados em bases de dados da Scielo e Google Acadêmico que apresentasse estratégias relevantes de práticas docentes com estudantes com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), na rede regular de ensino na perspectiva da educação inclusiva.

O quadro 2 foi construído com a primeira coluna identificando a autoria e ano de publicação dos artigos, na segunda coluna os títulos dos artigos e na terceira coluna uma citação retirada de cada artigo que serviram de referências para a produção dos resultados que serão apresentados a seguir.

QUADRO 2: Artigos utilizados para Revisão de Literatura-Scielo e Google Acadêmico- 2019

| | | | |
|--|--------------------|--------------------------------|---------|
| | Autoria Referência | Título Do Artigo – Repositório | Citação |
|--|--------------------|--------------------------------|---------|

| | | | |
|----|---------------------------------------|---|---|
| 1 | Aporta e Lacerda, 2018. | Estudo De Caso Sobre Atividades Desenvolvidas Para Um Aluno Com Autismo No Ensino Fundamental | “A partir do momento que a professora conheceu melhor Paulo, suas especificidades e habilidades, ela começou a pensar e a preparar uma aula cujo conteúdo fosse significativo e alcançasse as vias de acesso dele, p.51”. |
| 2 | Benitez e Domeniconi, 2014. | Capacitação de Agentes Educacionais: Proposta de Desenvolvimento de Estratégias Inclusivas | “A inclusão escolar de aprendizes com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino nacional envolve a participação de diversos agentes educacionais, p.372”. |
| 3 | Carvalho, Rodrigues e Linhares, 2019, | Práticas educativas para inclusão de alunos com TEA no ensino médio regular | “No momento atual, a educação está inserida em um processo de reestruturação de suas práticas e metodologias de ensino, com intuito de estabelecer a Educação Inclusiva, p.1”. |
| 4 | Gomes e Nunes 2014. | Interações Comunicativas Entre Uma Professora E Um Aluno Com Autismo Na Escola Comum: Uma Proposta De Intervenção | “Um dos principais desafios apontados por professores para realizar esse tipo de inclusão são os prejuízos na comunicação, tipicamente evidenciados por alunos com esse diagnóstico, p.143”. |
| 5 | Guisso e Silva, 2019. | Educação Inclusiva: um estudo de caso de um aluno autista na Educação Infantil em Vila Velha - ES | “O processo de inclusão é abordado no presente estudo. O retrato atual do cotidiano escolar, as ferramentas utilizadas para que de fato os educandos sejam tratados da mesma maneira, cada um com a sua diferença [...], p. 2”. |
| 6 | Leon, 2019 | O Lúdico e a brincadeira nos anos iniciais do ensino fundamental de escola pública: algumas possibilidades para a inclusão e a aprendizagem de aluno com autismo. | “A importância de brincar vai além de tão somente recrear-se ou divertir-se, p.14”. |
| 7 | Medeiros, 2019. | Jogos pedagógicos como mediadores no processo de letramento de crianças autistas | “Os jogos pedagógicos e as brincadeiras são mecanismos lúdicos que propiciam às crianças a construção de uma aprendizagem rica e significativa englobando o conhecimento de mundo, do outro e até de si mesmo, p 40” |
| 8 | Montaño, Martínez y Torreul 2017. | El Trabajo Colaborativo En Red Impulsor Del Desarrollo Profesional Del Profesorado | El trabajo planificado y consensuado, con una trayectoria común de participación continuada en el tiempo, ofrece una garantía de calidad que camina hacia la mejora en Educación |
| 9 | Oliveira e Strohschoen, 2019. | A importância da ludicidade para inclusão do aluno com transtorno do espectro autista (TEA) | “Este estudo busca inserir a pesquisa em sala de aula, utilizando a ludicidade para inclusão de aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Fundamental, p.1”. |
| 10 | Rasteiro, 2019. | O trabalho colaborativo entre professores no desenvolvimento da interação social em alunos com perturbação do espectro | “O trabalho colaborativo permite uma maior e melhor adequação às especificidades e características particulares dos alunos, conferindo uma melhoria na qualidade da educação, p. 38”. |

| | | | |
|----|-----------------------------------|--|--|
| | | do autismo | |
| 11 | Sanini e Bosa, 2015. | Autismo E Inclusão Na Educação Infantil: Crenças E Autoeficácia Da Educadora | “Crenças e senso de autoeficácia são constructos da Psicologia do Desenvolvimento que podem contribuir para a compreensão dos fatores que influenciam a prática pedagógica do professor, sobretudo na questão da inclusão, p.174.” |
| 12 | Silva, Ferreira e Portugal, 2019. | Inclusão escolar de uma criança com transtorno do espectro do autismo na educação infantil – contributos do sistema de acompanhamento das crianças | “É necessário que o professor esteja ciente de seu papel no processo de ensino dessas crianças, como facilitador de sua experiência de aprendizagem e mediador de suas interações com o meio, p.28”. |
| 13 | Silva, Prefeito e Toloi, 2019. | Contribuição Da Educação Física Para O Desenvolvimento Motor E Social Do Aluno Com Transtorno Do Espectro Do Autismo | “Na perspectiva da Educação Inclusiva, a escola deve se configurar como um espaço para todos, e ser um local onde os alunos poderão desenvolver conhecimentos a partir de suas próprias capacidades [...], p.71”. |
| 14 | Silva, 2019. | A mediação do professor na educação infantil com uma criança com o transtorno do espectro autista | “Se a escola se torna responsável em ensinar crianças com transtornos do espectro autista, então ela tem de assumir a postura de inclusão em todos os aspectos educacionais e sociais dentro dela, p.14”. |

Fonte: Elaborada pela autora (2021)

A justificativa da pesquisa foi de que os/as educadores/as podem não estar preparados/as para os desafios com estudantes com autismo e que, não existe uma receita pronta para as ações e práticas pedagógicas no contexto educacional regular, pois, as autoras Aporta e Lacerda, (2018) apontam que não existe um método ideal para o trabalho com autistas.

Destaca-se que Carvalho, Rodrigues e Linhares, (2019) corroboram e reforçam o quanto é importante os (as) educadores (as) compreenderem e entenderem as Leis que amparam a educação entre tantos outros direitos, que ao longo do tempo foi adquirido pelas pessoas com deficiências e em especial às pessoas com TEA.

Mediante, portanto as pesquisas das produções de Gomes e Nunes (2014), Aporta e Lacerda (2018), Silva Ferreira e Portugal (2019), foi compreendido que é possível sim superar os desafios com pretensão e determinação para trabalhar na perspectiva do desenvolvimento

cognitivo e social dos autistas. “É claro que a inclusão não se dará de um dia para o outro, mas esse processo tem de ser formado e trabalhado diariamente (SILVA, 2018)”.

Os autores Leon, (2019); Medeiros, (2019) e Silva, (2019) reafirmam que o/a educador/a possui papel de importante função, como de mediador/a entre o contexto educativo e o desenvolvimento desses estudantes. O que pode ser confirmado em Vygotsky (2001), quando diz que a “atitude adotada pelo/a educador/a em sala de aula irá determinar ou não a aprendizagem do estudante e o seu desenvolvimento, e que essa atitude deva proporcionar o estabelecimento de trocas interativas entre eles”. Logo, dentro desse propósito mediador é imperativo que o/a educador/a tenha a consciência clara de cada especificidade.

Nesta mesma direção do contexto de mediação Aporta e Lacerda (2018), exemplifica o processo: “A partir do momento que a professora conheceu melhor Paulo, em suas especificidades e habilidades, ela começou a pensar e a preparar uma aula cujo conteúdo fosse significativo e alcançasse as vias de acesso dele”. Nesse viés, de acordo com Mantoan (2003) na perspectiva da inclusão escolar entendendo as diferenças “as ações educativas têm como eixos o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade”.

O processo de inclusão mediado pelo o/a educador/a com a consciência e respeito às especificidades e diferenças dos/as educandos se torna um processo mais assertivo. No artigo dos autores Silva, Ferreira e Portugal, (2019) corroboram com o propósito que a mediação visa o convívio com seus pares a partir da interação social das relações com os/as adultos e com os/as colegas. Mantoan (2003) faz estas afirmações também quando diz que as diferenças além de ser respeitadas e toleradas merecem ser compreendidas, embora construída coletivamente nas salas de aulas.

Um aspecto em comum entre os textos de Sanini e Bosa (2015); Benitez e Domeniconi (2019); Guisso e Silva, (2019) e Ferreira e Portugal, (2019), é o destaque relevante da participação dos/as outros/as profissionais envolvidos diretamente no processo da inclusão escolar; um comportamento de interação e compartilhamento de atitudes e estratégias por todos/as da escola (MONTAÑO, MARTÍNEZ e LA TORRE, 2017); (BENITEZ e DOMENICONI, 2019), ou seja, o trabalho colaborativo intencional que irá delinear a importância dos conhecimentos compartilhados no objetivo do ensino e aprendizagem dos autistas.

Porém, é explícito de que para a efetivação do trabalho há a necessidade da capacitação para as funções que o trabalho didático pedagógico com pessoas com TEA exige (SANINI e BOSA, 2015), pois o quê se nota nos argumentos dos/as docentes é o

questionamento da autoeficácia das suas práticas pedagógicas (APORTA e LACERDA, 2018) alegando uma insuficiente valorização na formação acadêmica, e do pouco conhecimento que possuem no que tange às suas formações ou na ausência ou despreparo das formações para atuarem na perspectiva inclusiva (BENITEZ e DOMENICONI, 2014).

Logo, para vários/as profissionais da educação ao se depararem com tal demanda surge o medo ou a ansiedade diante da situação que é destacado em Aporta e Lacerda, (2018), motivados pelas convicções, crenças, valores e estranhamento dos iniciais aspectos relacionais e o que mais incide é o não conhecimento e informações sobre o TEA, revelando que a dificuldade da prática é que, ter a prática é diferente de ter a teoria, o que no caso uma deveria auxiliar a outra (SANINI e BOSA, 2015).

Cito exemplos de estratégias relevantes nos textos analisados contidas nos trabalhos de Leon, (2019, p.21-22-23) que destaca “as diversas possibilidades do jogo, da brincadeira e da construção dos próprios brinquedos no processo de inclusão, assim como na construção de uma docência afetiva, brincante e inclusiva”. Em Oliveira e Strohschoen, (2019, p.133) que abordam o lúdico e a brincadeira na perspectiva da educação inclusiva dos/as estudantes com TEA quando apresenta também a estratégia pedagógica de confecção de brinquedos a partir da reciclagem de sucatas para experimentos científicos, visando incluir o lúdico e o científico na área do ensino de Ciências.

Vale destacar as estratégias desse estudo de caso (GUISSO e SILVA, 2019, p. 2-3) frisando as características marcantes da ação pedagógica da educadora; uma inclusão total em relação ao/a estudante por meio de atividades com músicas, contação de histórias, atividades escritas, entre outras quando ela afirma que:

“De forma lúdica, com jogos, brincadeiras, histórias. Criando condições físicas, materiais e ambientais. (...) Dispor de materiais que estimulem o desenvolvimento do raciocínio e funções cognitivas. NUNCA sozinho e fora do grupo. E ter interesse em capacitar essa criança para que ela encare com mais segurança e felicidade o ano seguinte (GUISSO e SILVA, 2019, p. 2-3)”.

Outros exemplos de estratégias de ensino e aprendizagem aparecem em Guisso e Silva (2019), na qual é destacada a relevância da rede de apoio pedagógica no progresso de educação inclusiva eficaz, na qual a equipe pedagógica, educadora, professora de apoio e a família participam ativamente para um mesmo objetivo.

3.2 Considerações Finais

Foi concluído no presente trabalho que à medida que o/a educador/a toma a consciência do seu verdadeiro papel mediador nesta construção do desenvolvimento humano, intelectual e particularidades das pessoas autistas; ele/a passa a ter a concepção da necessidade da interação de novos aspectos relacionais; da importância de intervenções e mediações programadas, intencionais e sistematizadas que direciona seu olhar dando ênfase à individualidade e especificidade de cada caso. E é neste momento que ele/a deve agir reflexivo diante do que foi sua formação inicial, o/a impelindo na identificação da importância da capacitação de sua formação continuada. Ressalto que a mediação do/a educador/a é apenas um dos elementos do contexto inclusivo, pois o processo deve ser assumido por toda rede que vai dos setores públicos até as famílias.

O objetivo desta pesquisa foi de analisar numa revisão sistemática, trabalhos científicos indexados em bases de dados da Scielo e Google Acadêmico que apresentasse estratégias relevantes de práticas docentes com estudantes com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), na rede regular de ensino na perspectiva da educação inclusiva. Em síntese procurou-se verificar e identificar a partir de publicações de produções científicas, referenciais de estratégias pedagógicas inclusivas voltadas para o estudante com TEA na rede regular de ensino, concomitantemente ao objetivo de demonstrar a importância destas estratégias nas práticas pedagógicas dos docentes, com intuito da reflexão e discussão acerca dos desafios dos/as educadores/as no trabalho com crianças com necessidades educativas especiais.

Foi observado nos artigos científicos que os desafios e barreiras são superados e os avanços acontecem, quando as práticas e estratégias são escolhidas à medida que são observadas as características e especificidade de cada estudante autista, entretanto é preciso que essas estratégias sejam significativas e adequadas, baseadas nas situações vividas nas relações do contexto escolar inclusivo. Dessa forma, eu posso concluir que o objetivo geral desta revisão sistemática foi contemplado, pois foi possível identificar nos artigos trabalhos ou exemplos que indicaram estratégias pedagógicas relevantes que visam o desenvolvimento do/a estudante autista na rede regular de ensino, logo culminando em resultados satisfatórios para cada contexto e especificidade.

Por fim, vale ressaltar que na busca do objetivo da pesquisa de revisão bibliográfica em demonstrar práticas relevantes e em responder por que os/as educadores /as se sentem impotentes para trabalhar com estudantes autistas, pude também alcançar importantes

aprendizagens que contribuíram significativamente para minha formação inicial fomentando e nutrindo novas reflexões sobre o saber docente ou sobre minha futura prática pedagógica.

Outra questão relevante discutida amplamente ao longo do trabalho que percebi como futura docente foi que, para atender melhor as necessidades educacionais especiais é imprescindível e importante que o/a docente deva conhecer e entender as leis da educação inclusiva e especificamente as características do TEA.

Considero por fim, que mesmo não esgotando a discussão sobre o contexto e processo da inclusão de estudantes autistas na rede regular de ensino; os 14 trabalhos escolhidos e analisados para demonstrar práticas relevantes no desenvolvimento destes estudantes mais a revisão de literatura realizada colaboram para a formação continuada do/a professor/a.

Referências

ALMEIDA, Sandra Fonseca Conte de. **Inclusão Escolar: “do politicamente correto” à política da ética do sujeito no campo da educação**. Anais do 5º Colóquio da LEPSI IP/FE-USP. São Paulo, 2006.

ALVES, Carlos Jordan Lapa. ARAÚJO, Thalita Nogueira. **Entrevista com Maria Tereza Eglér Mantoan: educação Especial e Inclusão Escolar**. Disponível em <http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9910>. Acesso em: 26 out. 2019.

BATISTA, Cristina Abranches Mota, & Mantoan, Maria Teresa Eglér. **Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental**. In MEC/SEESP (Ed.). Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental (pp. 13-44). São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

BEYER, Hugo Otto. **A inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 4º ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p.128.

BOSA, Cleonice Alves. **Autismo: atuais interpretações para antigas observações**. In C. R. Baptista & C. A. Bosa (Orgs.), Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção (pp. 21-39). Porto Alegre, Brasil: Artmed, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/costituicao compilado.htm. Acesso em: 26 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 12.764, 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Presidência da República, casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011/2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 26 out. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação**, 2014 MEC/SECAD a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação – PNE, no inciso III. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/dezembro-2014-pdf>. Acesso em: 26 out. 2019.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher e BOSA Cleonice Alves. **Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil Psicologia & Sociedade, 2009.

CARVALHO, Natasha Conceição Gomes de RODRIGUES, Quézia Santa Brígida. LINHARES, Taiane Dias Darós. **Práticas Educativas para a Inclusão de Alunos com TEA no Ensino Médio Regular**. Conedu VI Congresso Nacional de Educação, 2019. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br>. Acesso em: 20 nov. 2019.

BORGES, M. Autismo – **um silêncio ruidoso: perspectiva empírica sobre o autismo no sistema regular de ensino**. 2000. 117 f. Monografia (Curso de estudos superiores especializados em educação especial)-Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada, Almada, 2000.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Política e Práticas em Educação Especial**. Espanha, 1994. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 26 out.. 2019.

DEFENSORIA PÚBLICA DE SÃO PAULO. **Cartilha: Direitos da Pessoa com Autismo**. Publicado em 18/09/2015 e atualizado em 28/09/2015. Disponível em: <https://www.defensoria.sp.def.br/dpesp/repositorio/34/figuras/DireitoPessoasAutismoLeitura.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo. Aspectos de intervenção na área de educação física escolar e política inclusiva. In: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho. (Org.). **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 121-132.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo. **O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 543-560, set./dez., 2007.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. Rev. Bras. Estud. Pedagog. [online]. 2016, vol.97, n.247, pp.534-551. ISSN 2176-6681. Disponível em: <https://www.scielo.br/doi.org/10.1590/s2176-6681/288236353>. Acesso em: 26 out. 2019.

GAUDERER. E. Christian. **Autismo. Uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais**. Brasília: CODE, 1993.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas S.A., 2002.

KANNER, Leo. **Autistic Disturbances of Affective Contact**. Nervous Child, 2, p. 217-250, 1943.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias. SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. AQUINO, Fabiola de Sousa Bras. RAMOS, Cibele Shírley Agripino. Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 28, n. 3, p. 351-361, set.- dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/12>. Acesso em: 30 out. 2019.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias. NUNES, Laísy de Lima. SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. **Transtorno do espectro autista e interações escolares: sala de aula e pátio**. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Bauru, v.26, n.1, p.69-84, Jan. Mar., 2020.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, recurso eletrônico: **DSM-5 / American Psychiatric Association; tradução:** NASCIMENTO, Maria Inês Corrêa. et al ; revisão técnica: CORDIOLI, Aristides Volpato ...[et al.]. – 5. Ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014. Acesso em: 9 dez. 2019.

MANTOAN, Maria Teresa. Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: 2º ed. Moderna, 2003. Coleção Cotidiano Escolar. Disponível em: <http://www.acesibilidade.ufg.br/up/211/o/INCLUS%C3%83OESCOLARMARIA%20TERESA-EGL%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf?147733330299907>. Acesso em: 26 out. 2019.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnom, 2007.

MARTINS, Mara Rúbia Rodrigues. **Inclusão de alunos autistas no ensino regular: concepções e práticas pedagógicas de professores regentes**, 163 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.inclusive.org.br/?p=10164>. Acesso em: 28 out. 2019.

MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** portal. <http://www.mec.gov.br/docman/dezembro-2014-pdf/16690-Disponível-em>: <http://www.politica-nacional-de-educacao-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva>. Acesso em: 26 out. 2019.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: guia prático**. Colaboração: Marialice de Castro Vatauvuk. . __ 6. ed. __ São Paulo : AMA ; Brasília : CORDE, 2007, 104 p. : il. 21cm

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. *Revista Brasileira de Educação*. v.11 n. 33, set/dez 2006

ROCHA, Eduardo Pimentel da; FERREIRA-VASQUES, Amanda Tragueta. LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin. **Instrumentos de intervenção curricular para o ensino de aprendizes com o Transtorno do Espectro Autista: revisão integrativa**. *Rev. CEFAC* [online]. vol.21, n.2, e 6118. Mar 11, 2019. ISSN 1982-0216. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0216/20192126118>. Acesso em: 15 fev. 2020.

SANINI, Cláudia. BOSA, Cleonice Alves. **Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora**. 2015, vol.20, n.3, pp.173-183. ISSN 1678-4669. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20150019>. Acesso em: 30 out.2019.

SANT'ANA, Izabella Mendes. **Educação inclusiva: concepções de professores e diretores.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio-ago. 2005. CrossRef.

SOARES, Angélica Miguel. NETO, Jorge Lopes Cavalcante. **Avaliação do comportamento motor em crianças com transtorno do espectro do Autismo: uma revisão sistemática.** Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 21, n. 3, p. 445-458, Jul.-Set. 2015.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educação & Sociedade. Campinas, ano XXI, nº 240 73, dez. 2000.

VARGAS, Thamyres Bandoli Tavares. RODRIGUES, Maria Goretti Andrade. Mediação escolar: sobre o habitar o entre. II Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, RJ, Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 23, 1-26 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf.rbedu.v23>. Acesso em: 26 out. 2019.

VARELLA, Draúzio. **Transtorno do Espectro Autista (TEA).** Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br>. Acesso em: 09 dez. 2019.

VARELLA, Draúzio. **Doenças e Sintomas - Autismo**, 2011. Disponível em: <http://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/autismo/>. Acesso em: 09 dez. 2019.

VYGOYSK, Lev Semenovitch. **A formação social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984. Disponível em: http://pepiscic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0103-84862006000300007. Acesso em: 28 out. 2019.

VOLTOLINI, Rinaldo. (2004). Psicanálise e Inclusão Escolar: Direito ou Sintoma? **Estilos da Clínica**, Portal de Revistas da USPS, v. 9, n. 16, p. 92-101, 2004. 101. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br>. Acesso em: 20 nov. 2019.