



**LARISSA SILVA DE OLIVEIRA
RIZETE RIBEIRO DOS REIS**

**A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA AUTISTA: UMA REVISÃO
BIBLIOGRÁFICA**

LAVRAS – MG

2022

**LARISSA SILVA DE OLIVEIRA
RIZETE RIBEIRO DOS REIS**

A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA AUTISTA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Licenciatura em Pedagogia, para a obtenção do título de Licenciadas em Pedagogia.

Orientadora: Jacqueline Magalhães Alves

**LAVRAS - MG
2022**

A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA AUTISTA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

LARISSA SILVA DE OLIVEIRA

RIZETE RIBEIRO DOS REIS

RESUMO

O transtorno do espectro autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses, é definido como uma síndrome comportamental que afeta o desenvolvimento motor e psiconeurológico, dificultando a cognição, a linguagem e a interação social da criança. A inclusão escolar da criança que apresenta o Transtorno de Espectro Autista é reconhecidamente um direito que deve ser garantido. Por isso, a escola deve se preparar para recebê-las. Consideramos, com este estudo, que a inclusão da criança autista requer da escola melhores condições para que haja uma multiplicidade de sentidos em cada momento vivido no ambiente escolar, de forma a estimular e possibilitar novas reflexões. Dessa maneira, a relação de professoras e professores é de suma importância, bem como a comunicação com a família. Em crianças autistas, a interação é um dos fatores que sofre prejuízos ao longo do seu desenvolvimento. Assim, é relevante que educadoras e educadores, sejam quais forem suas áreas de atuação, estejam cientes dos fatores sociais, inclusivos, culturais e ambientais que interferem no âmbito da educação e, em especial, no trabalho da escola em que atuam; na sua própria condição de vida, das crianças e da comunidade.

Palavras-chave: Espectro Autista. Relações família-escola. Inclusão.

ABSTRACT

Autistic spectrum disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder characterized by atypical development, behavioral manifestations, deficits in communication and social interaction, repetitive and stereotyped behavior patterns, which may present a restricted repertoire of interests, it is defined as a behavioral syndrome that compromises motor and psychoneurological development, making cognition, language and social interaction difficult. The school inclusion of children with autism is recognized as a right that must be guaranteed. Therefore, the school must prepare to receive these students with their skills into the classroom. It was considered with this study that the inclusion of the autistic child requires better conditions from the school so that there is a plurality of meanings in each moment lived by the student in the school environment, I know how to let it go through a new reflection. In this way, the teacher's relationship and communication/collaboration with the family are of paramount importance. In autistic children, interaction is one of the factors that suffers damages throughout their development. Thus, it is important that educators, whatever their areas of activity, are aware of the social, inclusive, cultural and environmental factors that interfere in the scope of education and, in particular, in the work of the school where they work; in their own living conditions, the children and the community.

Keywords: Autistic Spectrum. Family-school relationships. Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

Como discentes do curso de Pedagogia, procuramos no exercício de nossa profissão desenvolver a missão de colaborar para a formação do pensamento crítico em cada estudante. Educar não é ensinar respostas, educar é ensinar a pensar. Descobrimos na Pedagogia uma profissão transformadora, respeitando as individualidades e particularidades de cada aluno e aluna. Diante disso, educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante. Ao longo de nossa formação, fomos nos encontrando e, assim, nos relacionando às inúmeras adversidades na educação especial, nos tocando profundamente. Dessa forma, o desígnio por um mundo melhor e mais inclusivo, foi o que nos motivou para o desenvolvimento deste trabalho.

Como futuras pedagogas, buscamos em nossas pesquisas uma forma de nosso trabalho contribuir com o enfrentamento dos pensamentos e atos que contrariam a educação de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais. Sendo assim, vivemos em um momento muito delicado, que nos faz refletir sobre a questão de uma nova forma de sermos profissionais, com novas posturas e competências em nossas práticas, desenvolvendo contribuições teóricas e práticas, logo, conceituando e buscando em nossas atuações posturas éticas dentro e fora do espaço escolar.

Entretanto, tudo isso requer metodologias e dinâmicas por parte dos educadores e educadoras, além de certa atenção às inúmeras transformações, com abertura e, ao mesmo tempo, participação de oportunidades que poderão levar ao crescimento do profissional. Tais profissionais na pedagogia poderão, assim, adentrar na sala de aula buscando um trabalho interdisciplinar, sem deixar fatores cognitivos e humanos de lado.

Dessa maneira, pode-se levar em consideração especial na formação de discentes no curso de pedagogia que as e os docentes tem direito e é de grande importância a formação continuada, ao mesmo tempo em que buscamos constituir um mundo em que cada aluno e cada aluna estejam em sala desenvolvendo o processo social da sua formação.

O interesse pela pedagogia e pela educação inclusiva veio principalmente voltado a crianças autistas, nos levando a refletir sobre as possibilidades de ensino na sala de aula, além de pensar em quais contribuições pedagogas e pedagogos podem e devem criar sobre a educação inclusiva e especial, percebendo-se as necessidades, para as quais esses profissionais do ensino são mais cobrados.

A elaboração e desenvolvimento deste trabalho são justificados pelo pressuposto de que a interação é um dos fatores que sofre prejuízos ao longo do desenvolvimento da criança autista. O interesse pelo tema surgiu em aula ministrada na disciplina *Educação*

Especial. Percebemos a necessidade de conhecermos mais sobre o assunto e, ao mesmo tempo, compreender como vem ocorrendo o processo de inclusão e a socialização dessa criança. O projeto desenvolvido em dupla possibilitou a troca de conhecimentos, priorizando contextualizar a pesquisa bibliográfica.

O Transtorno do Espectro Autista caracteriza-se por déficit na comunicação social e comportamental. A 5ª versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, conhecido como DSM-V (APA, 2013) aponta que o diagnóstico TEA (transtorno do espectro autista) engloba o autismo, a síndrome de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, o que anteriormente no DSM-IV apareciam como subtipos do transtorno global do desenvolvimento.

Para garantir a inclusão das crianças autistas é preciso que os profissionais da educação e as famílias das mesmas se mobilizem para que juntos possam encontrar uma maneira que a criança autista tenha condições de desenvolver suas capacidades no ambiente escolar. Em relação à família, vale destacar como a convivência com a criança autista pode ser um dos problemas enfrentados, uma vez que essa convivência é de suma importância para o seu desenvolvimento.

No presente trabalho, adotamos uma abordagem qualitativa, pois nos baseia em diversos estudos, resultados e descrições pré-existentes que não podem ser quantificadas. À vista disso, a metodologia empregada para a elaboração deste estudo foi concretizada a partir de uma revisão bibliográfica para compreender aspectos como: o que é o autismo? Como é a relação dessa criança com o outro? Qual o papel da família na socialização? Como promover a relação dessa criança com o meio ambiente? Qual o papel da professora, do professor? Diante disso, foi realizada uma busca minuciosa acerca de livros, artigos e demais textos que tratassem sobre as questões da educação inclusiva. Mediante nossas pesquisas, nos apoiamos nas ideias de diversos autores como Artur Rocha, Ramon Cosenza, Marie Amy, Maria de Fátima Minetto, entre outros.

Além disso, delineamos como objetivo o desenvolvimento de uma discussão teórica sobre a educação da criança autista.

2. ASPECTOS IMPORTANTES PARA COMPREENSÃO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONCEITO E DIAGNÓSTICO

2.1 Transtorno do Espectro Autista

De acordo com Ramon M. Cosenza e Leonor B. Guerra (2011), o Transtorno do Espectro Autista:

É um transtorno neurobiológico do desenvolvimento que tem uma origem genética poligênica que pode afetar muitos órgãos, mas com predomínio da alteração do funcionamento do sistema nervoso central, especialmente, estruturas como o córtex cerebral, o cerebelo e áreas do sistema límbico. [...] é caracterizado por anormalidades no comportamento, envolvendo a interação social, a linguagem e a cognição, com retardo mental em 70% dos casos e convulsões em 30% deles. O diagnóstico é clínico, feito pela observação do comportamento (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 133).

Francisco B. Assumpção Jr (2005, p.16) considera que esse transtorno “caracteriza-se por um déficit na interação social visualizado pela inabilidade em relacionar-se com o outro, usualmente combinado com déficits de linguagem e alterações de comportamento”.

Diante disso, o TEA pode ser caracterizado por um distúrbio em algumas áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação ou presença de estereotípias de comportamento, interesses e atividades. Os prejuízos qualitativos que definem estas condições representam um desvio acentuado em relação ao nível de desenvolvimento ou idade mental. Em geral, as alterações se manifestam nos primeiros anos de vida, variando em grau e intensidade de manifestações. De acordo com Almeida et al. (2018, p. 73):

A interação social ocorre de forma atípica, há pouca resposta ao outro, principalmente com o contato visual, e a aproximação, muitas vezes, na tentativa de interagir, ocorre de forma inapropriada ou inadequada. Em determinadas situações sociais, como no recreio escolar ou no refeitório, é um desafio manter a reciprocidade e há uma dificuldade em entender as regras sociais e interpretá-las.

Além disso, o déficit na comunicação não-verbal é uma característica presente no TEA. Esse déficit pode variar desde a total falta de expressão facial até a inexistência da

associação da comunicação gestual com a comunicação verbal, como por exemplo, contato visual, sorriso, acenar com a cabeça, mandar beijo, entre outros gestos. A criança com TEA pode apresentar brincadeiras repetitivas, ou até mesmo não se interessarem pelo lúdico. Dessa forma, fazer amizades torna-se um grande desafio.

Crianças com TEA podem apresentar movimentos repetitivos, fala estereotipada, estereotípias motores simples como alinhar ou girar brinquedos ou até mesmo a ecolalia, que corresponde a um uso não funcional da fala em que os indivíduos repetem a fala dos outros. As estereotípias mais observadas são o balançar das mãos para os lados do corpo e da cabeça, bater palmas e movimentos periódicos de vai-e-vem do tronco.

A etiologia do Transtorno do Espectro Autista ainda é desconhecida, uma vez que evidências científicas apontam que não existe uma causa única. É extremamente importante à identificação de atrasos no desenvolvimento, o diagnóstico oportuno do TEA e o encaminhamento para intervenções comportamentais, uma vez que o diagnóstico precoce pode levar a melhores resultados em longo prazo.

2.2 A Linguagem do autismo e o seu diagnóstico

Em 1968, no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), no DSM-II o autismo foi inserido como “esquizofrenia de início na infância”. Na década de 1980, no DSM-III o autismo passa a ser nomeado como “distúrbios invasivos do desenvolvimento”. Em 1991, no DSM-IV ele é caracterizado por prejuízo severo e invasivo em diversas áreas do desenvolvimento é considerado um distúrbio global do desenvolvimento.

Atualmente, no DSM-V (APA, 2013) o autismo é situado na categoria de Transtornos do Neurodesenvolvimento e assumido como espectro.

(...) substituindo assim as subcategorias dos “Transtornos Invasivos do Desenvolvimento” que são agora abordadas por um único termo abrangente: Transtornos do Espectro do Autismo, nos quais se assinalam “especificadores” para identificar suas variações, como a presença ou ausência de comprometimento intelectual, comprometimento estrutural da linguagem, condições médicas ou perda de habilidades anteriormente adquiridas. (DIAS, 2015, p. 311)

De acordo com o DSM-V (2013), existem alguns critérios diagnósticos do transtorno do espectro autista. Esses critérios são mencionados e exemplificados por Cordioli, et al. (2014):

Critérios diagnósticos do transtorno do espectro autista

A. Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia (os exemplos são apenas ilustrativos, e não exaustivos):

- 1) 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, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais.
- 2) Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso de gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal.
- 3) 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, a ausência de interesse por pares.

*Especificar a gravidade atual: a gravidade baseia-se em prejuízos na comunicação social e em padrões de comportamento restritos e repetitivos.

B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia (os exemplos são apenas ilustrativos, e não exaustivos):

- 1) Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos (p. ex., estereotipias motoras simples, alinhar brinquedos ou girar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas).
- 2) Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (p. ex., sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente).
- 3) Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco (p. ex., forte apego ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverativos).
- 4) Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (p. ex., indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento).

*Especificar a gravidade atual: a gravidade baseia-se em prejuízos na comunicação social e em padrões de comportamento restritos e repetitivos.

C. Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida).

D. Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente.

E. Esses distúrbios não são mais bem explicados por deficiência cognitiva ou atraso global do desenvolvimento.

Apesar de o DSM-V fornecer os critérios básicos para a determinação do diagnóstico de autismo, em termos práticos, o processo não é tão simples quanto pode parecer à primeira vista. Conforme os critérios diagnósticos, as primeiras manifestações do TEA devem aparecer antes dos 36 meses de idade. Portanto, a família e o/a pediatra devem se atentar aos sinais de alerta como ausência de vocalização aos seis meses de idade, ausência de comunicações gestuais aos 12 meses, a fala de palavras simples aos 16 meses, a fala não inclui frases de duas palavras aos 24 meses de idade ou três palavras

aos 36 meses e regressão ou estagnação dos marcos de desenvolvimento a partir da perda de habilidades da comunicação verbal e não verbal.

Nas últimas décadas, vários instrumentos diagnósticos para o TEA foram desenvolvidos com base nos critérios do DSM. Os dois instrumentos diagnósticos mais detalhados de avaliação psicológica utilizados para o diagnóstico de autismo, principalmente em pesquisa, são o Sistema Diagnóstico de Observação do Autismo (ADOS - Autism Diagnostic Observation Schedule-Generic) e a Entrevista Diagnóstica de Autismo Revisada (ADI-R - Autism Diagnostic Interview - Revised).

Desse modo, profissionais envolvidos/as no processo de diagnóstico precisam ser capazes de obter as informações necessárias de forma cuidadosa e de interpretar tais informações de forma criteriosa, de modo a determinar se os sintomas apresentados pela criança refletem adequadamente um quadro diagnóstico de autismo (SILVA e MULICK, 2009).

3 A PARCERIA ESCOLA-FAMÍLIA

Schmidt e Bosa (2003) pontuam que as características clínicas da criança com autismo afetam suas condições físicas e mentais, de forma a aumentar a necessidade de cuidados, interferindo na sua posição social e no seu estilo de vida e, conseqüentemente, em uma maior dependência de mães, pais e cuidadoras/es.

É no seio da família que as pessoas adquirem sua primeira oportunidade de convivência humana. Neste ambiente são aprendidas as primeiras regras, são criados os vínculos afetivos e adquiridas as primeiras noções de valores. Mittler (2003, p.210) afirma que pais e mães são os primeiros, os principais e os mais duradouros educadores e educadoras de suas crianças.

Neste pequeno grupo social, as pessoas interagem, compartilham uma história de vida e isto contribui para o desenvolvimento do ser humano. A inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais no contexto escolar é responsabilidade da escola, porém, a parceria entre as famílias e profissionais da educação pode fazer com que o processo seja mais fácil para ambos os lados, bem como para a criança. Esta parceria é importante porque: permite uma troca de informações entre familiares e profissionais por meio de diferentes meios; contribui para a prática de atividades que devem ser realizadas em casa e que estimulam a pessoa que apresenta necessidades educacionais especiais a manter o controle de sua conduta e a manter hábitos de autonomia pessoal.

Nesta conjunção, diferentes formas de colaboração entre a família e profissionais podem ser colocadas em prática como: troca de informações entre familiares e profissionais por diferentes meios; atividades em casa, sistemas alternativos e estimuladores de comunicação, posturas e exercícios físicos, hábitos de autonomia pessoal, atividades complementares à escola e desenvolvimento de tarefas escolares; participação em atividades.

3.1 Autismo na Legislação Brasileira e seus direitos

3.1.1 Lei nº 12.761/2012 – Sobre o olhar humano e afetivo do Autista

De forma intuitiva espera-se que as pessoas na condição do espectro autista tenham garantidos seus direitos de forma justa e humana. Partindo deste ponto de vista, faz-se necessário identificar em qual categoria ou em qual tipo de direito haverá este suporte. Sem muita dificuldade, destacamos primeiramente o direito humano. Para validar essa lógica de raciocínio tem-se a seguir, de forma resumida, uma estruturação conceitual mínima necessária sobre este tipo de direito.

A Lei nº 12.764/2012, em seu artigo 3º, assegura os direitos da pessoa autista:

I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer; II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração; III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo: a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo; b) o atendimento multiprofissional; c) a nutrição adequada e a terapia nutricional; d) os medicamentos; e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento; IV - o acesso: a) à educação e ao ensino profissionalizante; b) à moradia, inclusive à residência protegida; c) ao mercado de trabalho; d) à previdência social e à assistência social (BRASIL, 2012).

Ros de Melo et al (2003, p.25) afirmam acreditar “que a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, por apresentarem autismo, deva ser realizada de modo criterioso e bem orientado, que vai variar de acordo com as possibilidades individuais de cada aluno”.

As escolas com propostas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas dificuldades das crianças, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos, mediante currículos apropriados, modificações, organizações, estratégias de ensino, recursos e parcerias com a comunidade. A inclusão exige da escola novos posicionamentos que implicam um esforço de atualização e reestruturação das condições atuais, para que o ensino se

modernize e para que professoras e professores se aperfeiçoem, adequando as ações pedagógicas à diversidade de aprendizes (VELTRONE; MENDES, 2007, p. 2).

No livro “Saberes e práticas da inclusão” (BRASIL, 2003) estão apresentadas algumas sugestões de adaptações que as escolas podem realizar com o objetivo de incluir estudantes autistas. São as seguintes:

Garantir acolhimento para o aluno com TEA, o que inclui se possível, sentá-lo na primeira fila e chamá-lo sempre pelo nome. Elaborar um roteiro (agenda ou caderno com fotos das atividades, por exemplo) para ajudar o educando que apresente dificuldades de organização e memorização. Na educação infantil, podem-se utilizar fotos para compor o roteiro das atividades e dos momentos em sala de aula. Avaliar a necessidade da presença de um acompanhante para o aluno, nos primeiros dias, para ajudá-lo na organização da rotina escolar ou em atividades específicas.

Embora a presença de um aluno com TEA não deva implicar alterações na rotina de sala de aula ou no currículo, é importante criar atividades que facilitem a interação entre todos os educandos. Atividades como servir o lanche ou distribuir materiais para os outros podem ser colocadas em uma escala, por exemplo. O professor precisa certificar-se de efetivamente compreender o aluno para, então, promover um ambiente de aprendizagem mais profícuo. Isso facilitará o exercício da sua autoridade, que é a segurança do educando com TEA. Na ocorrência de estereótipos ou ecolalias, o professor deve, dentro do possível, conter o aluno, reconduzindo sua atenção para a atividade pedagógica em andamento ou para alguma outra com sentido e significado. O vínculo entre o professor e a família é de extrema importância, seja para a troca de informações e estratégias, seja para garantir a assiduidade do aluno e a realização de tarefas escolares.

A família pode colaborar de maneira muito especial para o desenvolvimento da criança autista na escola, principalmente fornecendo aos profissionais informações sobre as formas de comunicação da criança. Havendo pelo menos uma forma de comunicação utilizada pela criança, outras podem ser desenvolvidas. A escola também pode colaborar dando sugestões aos familiares de como eles podem agir em casa, de maneira que se tornem coautores do processo de inclusão de seus filhos.

Minetto (2010) afirma que:

Concebendo a inclusão como um processo de inserção e envolvimento de pessoas que apresentam competências, necessidades e demandas diferentes, aproveitando o que há de possibilidades em cada uma delas, para efetivar um real processo de desenvolvimento geral, acredita-se que é fundamental investigar as possibilidades de uma inclusão social. Não se excluem, dessa forma, a inclusão integral no Ensino Regular. Propõe-se que se experimente verificar as competências das crianças autistas. (MINETTO, 2010, p.224)

Incluir alunos autistas na escola regular é ainda um grande desafio para as/os profissionais da educação que devem selecionar métodos adequados de ensino, materiais didáticos específicos, metodologia apropriada, entre outros. Facion (2009) afirma que:

A escolarização de alunos autistas, tanto no sistema regular quanto no especial, propõe desafios constantes ao professor, pois requer que o docente avalie continuamente sua forma de ensinar, devendo muitas vezes reformular planejamentos, adaptar recursos de ensino tradicionais e criar estratégias pautadas na necessidade do educando. (FACION, 2009, p.69).

3.1.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB

A relação humano-afetiva e suas emergências da educação especial

O artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei nº 9.394/96) dedica seu texto ao tratamento das questões relacionadas à Educação Especial. Ao analisá-lo é possível entender a fundamentação para o Atendimento Educacional Especializado:

Art.58.§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996).

O atendimento educacional especializado é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação das crianças, considerando as suas necessidades específicas, auxiliando-a a adquirir autonomia e independência, tanto na escola quanto fora dela.

O Atendimento Educacional Especializado visa o trabalho com alunas e alunos com: Deficiências, Transtornos Globais de Desenvolvimento – TGD e Altas Habilidades/Superdotação, devidamente matriculadas e matriculados no sistema regular de ensino. As deficiências abrangem: intelectual, física, auditiva, visual, surdocegueira e múltiplas. Enquanto os Transtornos Globais de Desenvolvimento abrangem: autismo, síndromes e psicoses. Cabe ressaltar que deficiência refere-se a pessoas que possuem algum tipo de limitação, seja do ponto de vista físico ou mental, o que difere do TEA, que

engloba um espectro enorme de características comportamentais que não estarão necessariamente presentes em todas as crianças autistas.

Esse atendimento existe para que as crianças possam aprender o que é diferente dos conteúdos curriculares do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras decorrentes da sociedade, uma vez que esta não se mostra preparada para lidar com tais barreiras. Ou seja, temos no Atendimento Educacional Especializado, mais precisamente, na Sala de Recursos Multifuncionais, um ambiente que pode servir de preparo para que o aluno com TEA acompanhe a rotina da classe regular, mas também que aprenda coisas e vivencie situações que façam sentido para seu próprio universo, possibilitando uma aprendizagem voltada ao individual e não generalista, atendendo ao currículo demandado aos demais alunos da rede regular.

Trazendo ainda fragmentos da leitura constitucional, há configurado em seu art. 1º, III, a dignidade da pessoa humana “como fundamento de nossa República”, expressão esta utilizada por Vieira ao citar o referido artigo. De certa forma, esta afirmativa do autor reporta ao pensamento de um segundo elo do autismo com o direito. Por isso, tornou-se necessário explorar os ensinamentos contidos na obra - constitui parte diversificada do currículo dos alunos organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns. Dentre as atividades curriculares específicas desenvolvidas no AEE em sala de recursos se destacam: o ensino de Libras, o sistema Braille, o soroban, a comunicação alternativa, dentre outros. Esse atendimento não pode ser confundido com um simples reforço escolar ou mera repetição dos conteúdos programáticos desenvolvidos na sala de aula regular.

Na perspectiva de ações que visem mudanças significativas junto ao processo educacional inclusivo, o atendimento educacional especializado é só mais uma das ações que precisam ser desencadeadas pelas políticas públicas quando se aponta a necessidade e a importância de investimentos no processo de formação de seus professores, de modo a potencializar as reflexões que tenham por objetivo a construção de uma cultura educacional inclusiva, cabendo afirmar que os professores do AEE precisam se integrar pedagogicamente ao coletivo das escolas.

O importante é acreditar no potencial que cada um de nós temos de desenvolver e projetar-se para o mundo, sendo um sujeito mais pleno e feliz, independentemente de nossas limitações afetivas, emocionais, motoras, sociais, biológicas. Se a aprendizagem ocorrer em um ambiente motivador, que desperta o gosto, o interesse, este processo acontecerá de fato, será verdadeiro, pois terá significado (RELVAS, 2011, p. 126)

4 O PAPEL DE PROFESSORAS E PROFESSORES

Para Rocha (2017), um papel também importante a ser desempenhado por professoras e professores no contexto da educação inclusiva é o de ampliar o currículo diante das diferenças e deixando de lado a visão conservadora, destacando a inclusão como inserção social, que tenha como objetivo ultrapassar as fronteiras e dar apoio na construção do saber, semeando uma escola integrada na inclusão.

Isso se mostra importante, porque, a partir das palavras de Werneck (1997) se torna possível compreender que a inclusão significa, de forma mais ampla, “humanizar caminhos”. Portanto, entende-se que o papel dos professores e professoras não é o de apenas auxiliar as crianças em seu processo de aprendizagem, e sim, de formá-las e prepará-las também para a vida. É neste contexto que se torna ainda mais clara a verdadeira função e papel de professoras e professores na educação inclusiva, ou seja, torna-se ainda mais evidente o significativo espaço que representam para o desenvolvimento e socialização das crianças. À vista disso, Dias e Pinto (2019, p. 449) ponderam:

O ato de educar é um processo constante na história de todas as sociedades, não é o mesmo em todos os tempos e lugares, e é, em sua essência, um processo social. Além disso, educação e sociedade se correlacionam porque a primeira exerce forte influência nas transformações ocorridas no âmago da segunda.

Neste processo, portanto, evidencia-se também a necessidade de valorizar a docência em seu trabalho com a educação inclusiva, uma vez que a mesma se mostra complexa e desafiadora para professoras e professores, de uma forma geral, levando-se em conta o fato de que muitas/os encontram dificuldades em trabalhar a diversidade, demonstrando receios e insegurança no desenvolvimento de suas funções, por não se sentirem devidamente preparadas/os para isso.

Docentes que atuam na sala de recursos devem colaborar com docentes da classe regular para definição de práticas pedagógicas que favoreçam o acesso de aluna/aluno com NEE ao currículo e a sua interação no grupo; promover as condições de inclusão desses em todas as atividades da escola; orientar as famílias para a sua participação no processo educacional das/os filhas/os; informar a comunidade escolar acerca da legislação e normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional; preparar material específico para o uso das crianças nas salas de recursos; orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade escolar; articular

com gestores para que o Projeto Político-Pedagógico da instituição de ensino se organize coletivamente em uma perspectiva inclusiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, partindo do pressuposto de que o desenvolvimento da criança reside nas oportunidades que o meio social possibilita, é preciso acabar com o estigma de que pessoas com TEA são incapazes, isoladas e que não são capazes de frequentar uma escola regular. Dessa forma, torna-se mais fácil a comunicação e há uma melhor interação entre educadoras/es e educandas/os.

A criança autista estudante, segundo Mesibov e Shea (2004), deve ser estimulada por todos os sentidos, especialmente pelo da visão, fazendo provar e vivenciar as sensações que a natureza e o ambiente podem lhe proporcionar. Desta forma, será construída uma relação entre professora e criança autista e seu meio, favorecendo o ganho de autonomia, reconhecimento de si, qualidade de vida e cidadania. Portanto, o ambiente escolar é fundamental para o desenvolvimento de relações sociais das crianças com autismo. A partir do sentimento de pertencimento a este espaço, da valorização de suas habilidades e do estímulo aos sentidos, é possível promover a inclusão e a cidadania não apenas dos alunos autistas, mas de todos.

Faz-se necessário então compreender que as crianças autistas necessitam de estímulos e da inclusão de maneira correta, levando em consideração suas particularidades, estimulando suas competências e acreditando sempre que são capazes. Os olhares sobre essas crianças precisam ser de credibilidade e não de preconceito.

Embora apresente perturbação na interação social, no comportamento e na comunicação, a criança autista também necessita de atividades lúdicas no seu dia a dia. Talvez até mais do que as outras crianças, por necessitar de muito mais estímulos para desenvolver suas habilidades de interação social, comportamental e de sociabilidade. Ressaltamos ainda que o investimento na formação inicial e continuada de professoras e professores se torna um meio crucial no desenvolvimento de novos projetos para crianças autistas, podendo assim exercer uma ação educativa mais direcionada para beneficiar as crianças em um meio social integrado.

Entretanto, a interação da família com a escola, bem como o bom relacionamento destas, facilita o processo tanto da inclusão escolar como do convívio da criança com outras pessoas fora do ambiente educacional, uma vez que a sensibilização e dedicação de todas as

pessoas envolvidas nesse processo faz com que as crianças sintam-se acolhidas. Logo, a responsabilidade da inclusão escolar não é única e preponderantemente da família, dado que na maioria dos casos mães e pais trabalham, estudam ou possuem outros afazeres, além de não terem formação para compreender e estimular o processo de interação e desenvolvimento por meio da apropriação da cultura humana. Diante disso, entende-se que a escola tem como papel primordial, desenvolver mecanismos que auxiliem a criança no processo de aprendizagem e que este deve ser pautado por questões como ética, compromisso e seriedade.

A Educação Especial necessita de um olhar diferenciado, por meio do desenvolvimento de políticas públicas com propósitos de oferecer melhores condições estruturais e pedagógicas para um melhor atendimento educacional das crianças com necessidades educativas especiais, cabendo promover formação e conscientização de docentes da educação especial. Na perspectiva de ações que visem mudanças significativas junto ao processo educacional inclusivo, o atendimento educacional especializado é uma das ações que precisam ser desencadeadas pelas políticas públicas quando se aponta a necessidade e a importância de investimentos no processo de formação de professoras e professores, de modo a potencializar as reflexões que se voltem para a construção de uma cultura educacional inclusiva.

Com base nas referências bibliográficas analisadas, concluímos que a educação inclusiva requer recursos e estratégias cada vez mais diversificadas e estimulantes, tendo em vista o fato de que essas crianças necessitam de maior estímulo e atenção para se que se desenvolvam da melhor forma possível, uma vez que enxergar as crianças como seres contemplados com suas particularidades, com suas essências próprias, que se transformam, aprendem e ensinam é primordial para que se faça uma pedagogia humana e centrada nas e nos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Simone. MAZETE, Pollyanna. BRITO, Adriana. VASCONCELOS, Márcio. Transtorno do espectro autista. *Residência Pediátrica*. v. 8, supl. 1, p. 72-78, 2018. Disponível em: < ALMEIDA, Simone. MAZETE, Pollyanna. BRITO, Adriana. VASCONCELOS, Márcio. Transtorno do espectro autista. *Residência Pediátrica*. v. 8, supl. 1, p. 72-78, 2018. Disponível em: < <https://cdn.publisher.gn1.link/residenciapediatria.com.br/pdf/v8s1a12.pdf>>

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AMY, M. D. Enfrentando o Autismo. Tradução de Sérgio Tolipan. São Paulo: Jorge Zahar Editores, 2001.

ASSUMPCÃO JR., Francisco B. Diagnóstico diferencial dos transtornos abrangentes de desenvolvimento. In: CAMARGOS JR., W. et al. (orgs.). **Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º milênio. 2ª ed.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. Diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com transtorno do espectro autista. Brasília: Secretaria de Atenção à Saúde; 2013. p. 5-74. [Links] Presidência da República. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: Acesso em: 25 de fev. 2021

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre, Artmed, 2011.

DIAS, Sandra. Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental* [online]. 2015, v. 18, n. 2, p. 307-313. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1415-4714.2015v18n2p307.9>>

DIAS, Érika. PINTO, Fátima. Educação e Sociedade. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]. 2019, v. 27, n. 104, p. 449-454. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701041>>

DORNELLES, C. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM – IV–TR)**. Porto Alegre: Artmed. 4.ed. rev., 2002.

FACION, J. R. Inclusão escolar e suas implicações. José Raimundo Facion, organizador; Carmem Lúcia Guimarães de Mattos... (et al.). 2. Ed. ver. e atual. – Curitiba: Ibplex, 2009.

MESIBOV, G.; SHEA, V. Inclusão Total e Alunos com Autismo. Resumido por MELLO, Ana Maria S. Ros de. SILVA, Rebeca Costa. Disponível em: <https://www.ama.org.br/site/wpcontent/uploads/2017/08/Estainclusaoatendeasnecessidadesdel es.pdf>.

MINETTO, M. F. J.. Diversidade na aprendizagem de pessoas portadoras de necessidades

educacionais especiais. Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2010.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. 1º Ed. Porto Alegre: Artmed, 2003

OLIVEIRA, K. G., SERTIÉ, A. L. **Transtornos do espectro autista**: um guia atualizado para aconselhamento genético. Einstein, v. 15, n. 2, p. 233-238, 2017.

RELVAS, M. P. **Neurociência e Transtornos de Aprendizagem**. Editora WAK, 5ª edição, 2011.

ROCHA, Artur Batista de Oliveira (2017). O papel do professor na educação inclusiva. Disponível em: www.opet.com.br Acesso em: 02/10/2021

ROS DE MELO, A. M. S. J. (Org.). **Saberes e práticas da inclusão**: dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo. 2 ed. ver. Brasília: MEC/Seesp, 2003.

ROTTA, N. T. **Transtorno de aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto alegre: Artmed, 2007.

SCHMIDT, C; BOSA, C. A Investigação do impacto do autismo na família: revisão crítica da literatura e proposta de um novo modelo. Inter em Psicol. Rio Grande do Sul, v. 7, n. 2, p. 111-120, 2003. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/viewFile/3229/2591>.

SILVA, A. M. **Educação especial e inclusão escolar**: história e fundamentos. 1. ed. Curitiba: Ibpx, 2010.

SILVA, M; MULICK, J. A.. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 29, n. 1, p. 116-131, mar. 2009

WERNECK, C. (1997). **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. A formação docente na perspectiva da inclusão. In: IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2007. Disponível em: Acesso em: 26 mai. 2021