

# ESTRATÉGIAS QUE FAVORECEM A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

*STRATEGIES THAT FAVOR THE SCHOOL INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER*

Giseane Roberta da Silva<sup>52</sup>  
Janaína Carlos Souza Rodrigues<sup>53</sup>  
Sara Cristina Tinoco Oliveira<sup>54</sup>  
Gilson Xavier de Azevedo<sup>55</sup>

**RESUMO:** O presente estudo objetivou discorrer sobre as estratégias pedagógicas que melhor se adequam ao ensino aprendizagem do aluno autista no ensino fundamental I. Assim, para alcançar o objetivo geral, buscou-se pesquisar a perspectiva histórica e conceitual do tema, como também analisar, no sentido bibliográfico, a realidade da inclusão escolar do aluno TEA, bem como elencar as estratégias pedagógicas que melhor se adequam à inclusão desses alunos na perspectiva desses professores. O que justificou esta pesquisa foi o fato que, no decorrer do curso de Pedagogia, os cursistas tomam conhecimento do autismo de forma sucinta, e assim, os resultados aqui obtidos contribuirão para a construção e ou ampliação de conhecimentos, os quais podem impactar na qualidade do ensino ofertado ao aluno autista nas escolas regulares. Trabalhou-se como problema: quais são as estratégias pedagógicas que podem ser trabalhadas na inclusão do aluno autista? Para tanto, foi utilizada a metodologia exploratória de caráter bibliográfico reunindo resultados na forma de artigos científicos com os seguintes descritores: scielo+autismo+formação+continuada. As primeiras 30 ocorrências foram analisadas e reuniram-se 8 delas que embasaram essa construção. Espera-se, com esta pesquisa, ampliar o debate acadêmico em torno do tema do autismo em relação à formação continuada.

**Palavras-Chave:** Educação. Ensino Fundamental. Inclusão. Autismo.

**ABSTRACT:** The present study aimed to discuss the pedagogical strategies that are best suited for the teaching and learning of autistic students in elementary school I. Thus, to achieve the general objective, we sought to research the historical and conceptual perspective of the theme, as well as to analyze in the bibliographic sense the reality of the ASD student's school inclusion, as well as list the pedagogical strategies that best suit the inclusion of these students from the perspective of these teachers. What justified this research was the fact that during the course of Pedagogy, the course participants become aware of autism in a succinct way, and thus, the results obtained here will contribute to the construction and/or expansion of knowledge, which can impact the quality of teaching offered to autistic students in regular schools. What are the pedagogical strategies that can be worked on in the inclusion of the autistic student? For that, an exploratory bibliographic methodology was used, gathering results in the form of scientific articles with the following descriptors: scielo+autismo+qualification+continued. The first 30 occurrences were analyzed and 8 of them were gathered to form the basis of this construction. This research is expected to expand the academic debate surrounding the theme of autism in relation to continuing education.

**Keywords:** Education. Early Childhood Education. Pedagogical Strategies. Inclusion. Autism.

<sup>52</sup> Concluinte do Curso de Pedagogia pela UEG CEAR – e-mail: gesarosilva@gmail.com

<sup>53</sup> Concluinte do Curso de Pedagogia pela UEG CEAR – e-mail: nainabj18@gmail.com

<sup>54</sup> Concluinte do Curso de Pedagogia pela UEG CEAR – e-mail: saratinoco92@gmail.com

<sup>55</sup> (Orientador) Pós-doutor em Educação pela PUC GO (2020) – e-mail: gilson.azevedo@ueg.br

## INTRODUÇÃO

Atualmente, é cada vez mais frequente o aluno público alvo da Educação Especial nas escolas de ensino regular. Antes, porém, cabe aqui elucidar que, segundo a Secretaria de Educação Especial (MEC, 2018), “A partir da nova política, os alunos considerados público-alvo da educação especial são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação”.

Dessa forma, a inclusão escolar desses alunos também pode ser sustentada pelo artigo 205 da Constituição Federal de 1988 que garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola. Assim, segundo Mantoan (2003, p. 22), “toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência”. Nesse contexto, esse direito torna-se bem explícito. É para TODOS, inclusive para o aluno com transtorno do espectro do autismo.

Assim, autismo é o tema que norteia o presente trabalho. No entanto, devido à sua amplitude, o tema limita-se ao autismo nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse contexto, cabe atentar-se para a formação do professor que lida com alunos autistas, pois, essa preparação faz-se necessária como nos afirmam Paula e Peixoto (2019, p. 32), “Na era da inclusão, a sociedade, assim como os profissionais da área da educação, necessitam estar preparados para incluir crianças, adolescentes e demais pessoas com dificuldades e/ou transtornos, como as crianças com autismo”.

Portanto, pensando na preparação desses profissionais, essa pesquisa torna-se importante, pois a mesma poderá apontar resultados que servirão de subsídios para os professores que já atuam com esse público e para os que futuramente vivenciarão essa realidade, consequentemente colaborando para a construção e ou ampliação de conhecimentos os quais, podem impactar na qualidade do ensino ofertado ao aluno autista nas escolas regulares.

O objetivo desta pesquisa é apresentar quais estratégias pedagógicas melhor se adequam ao ensino-aprendizagem do aluno autista,

Questiona-se: quais são as estratégias pedagógicas que são trabalhadas na inclusão do aluno autista?

Considerando as dificuldades dos professores em relação à inclusão escolar, esse estudo torna-se importante, pois pretende apontar resultados que poderão servir de subsídios para os professores que já atuam e para os que futuramente vivenciarão essa realidade.



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG

A metodologia adotada é a de um estudo exploratório de caráter bibliográfico. Segundo Macedo (1994), pode-se dizer que a pesquisa bibliográfica consiste na busca, no levantamento ou na seleção de documentos condizentes com o problema da pesquisa que colaboram para o fichamento das referências.

Além de acreditar que a escola é um direito para "TODOS", como futuras docentes, outro fator que impulsiona a realização desse trabalho é estar cientes de que, no decorrer dessa profissão, atuaremos com esse público e, o fato de que, ao longo do curso de Pedagogia, os cursistas tomam conhecimento sobre o autismo de forma sucinta. Esta pesquisa faz-se necessária para a construção e/ou ampliação de conhecimentos os quais podem impactar na qualidade do ensino ofertado ao aluno autista nas escolas regulares.

Dessa forma, para a busca de trabalhos relacionados à temática prática *pedagógica para com alunos espectro autista no ensino regular*, foram usados os descritores: *scielo+autismo+formação+continuada* através do Google, Google Acadêmico e Keyword tool.

Primeiramente foram selecionados 30 artigos em português sem filtragem do ano e, após leituras exploratórias, resultou em apenas 8, os quais correspondiam ao período dos últimos 10 anos e que melhor enfatizavam a temática. Porém, dentre esses 8 artigos considerou-se 3 correspondentes ao período 2008 a 2010, por apresentarem importante base de sustentação.

No tópico 1 será trabalhada a questão conceitual do autismo, a fim de se entender melhor esse universo. No tópico dois discorrer-se-á sobre as estratégias pedagógicas para se lidar com os indivíduos autistas. No tópico 3, serão evidenciadas propostas para a inclusão escolar do aluno autista.

## 1 AUTISMO: UM BREVE HISTÓRICO E CONCEITOS

O autismo tem sido um tema foco para a estruturação de diversos estudos nessa temática. Não é exagero acreditar que mesmo diante dessa diversidade, ainda é possível desenvolver outras pesquisas satisfatórias com essa mesma temática. Sendo assim, esse referencial será composto por obras/estudos que contemplam as variáveis: autismo, inclusão escolar e estratégias pedagógicas.

Inicialmente o autismo foi mencionado há mais de onze décadas e ainda hoje é uma incógnita presente no âmbito escolar. Assim,

Datado de 1911, o termo autismo foi introduzido por (Eugen) Bleuler para designar uma característica específica dentro do conjunto da percepção da esquizofrenia. O autismo consiste para Bleuler na perda de contato com a realidade. Trata-se de um

mecanismo de defesa que é secundário à dissociação das ideias e sentimentos relativos à esquizofrenia. (FERREIRA 2018, p. 112).

Conforme a citação acima, percebe-se que inicialmente o autismo era relacionado à esquizofrenia. Porém essa dissociação acontece “Apenas em 1943 com Léo Kanner, o autismo passa a não se constituir mais como um aspecto da esquizofrenia e se afirma como tipo clínico específico”.

Na mesma linhagem de Kanner, a psiquiatra e pediatra Húngara, Margaret Mahler, desenvolveu estudos com crianças que apresentavam autismo, sendo ela uma das pioneiras nessa temática, conforme relatado por Ferreira (2018).

Ainda, historicamente, tendo como fonte o artigo intitulado Autismo e Inclusão escolar das autoras Alves, Lisboa e Lisboa (2010) a partir desse, fizemos um recorte que se apresenta a seguir um breve histórico do autismo:

Em 1949, após estudos e reflexões, Kanner considera que o “autismo infantil precoce ainda está intimamente relacionado à esquizofrenia infantil, podendo ser uma manifestação prematura desta patologia”.

Clancy, Dougall e Rendle-Short, em 1969, apresentaram “novos critérios diagnósticos bastante semelhantes aos critérios descritos anteriormente”.

Posteriormente, em 1973, Ajuriaguerra “enquadra o autismo infantil dentro das psicoses infantis, caracterizadas como sendo transtorno da personalidade dependente de uma desordem da organização do eu e da relação da criança com o mundo circundante [...]”.

Já em 1976, Ritvo apresenta o autismo como “um problema de desenvolvimento colocando as crianças autistas como possuidoras de déficits cognitivos”.

Em 1990, Gilberg aponta o autismo como “uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas, com distúrbio no curso do desenvolvimento e caracterizado por um déficit na interação social, visualizado pela inabilidade em relacionar-se com o outro, usualmente combinado com déficits de linguagem e alteração de comportamento”.

Assim, conforme citado logo acima, apresentam-se alguns conceitos iniciando-se por Volkmar e Wiesner (2019), pode-se dizer que autismo é o desprovimento de capacidades no desempenho comunicativo (verbal ou não verbal) e na conduta comportamental, o qual representa importantes déficits para o indivíduo. De acordo com Camargo e Bosa (2009, p. 67):

O autismo é classificado pelo DSM-IV-TR (Associação Psiquiátrica Americana [APA], 2002) como um transtorno global do desenvolvimento, que se caracteriza pelo desenvolvimento acentuadamente atípico na interação social e comunicação e pela presença de um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses.

Diante do exposto acima, no intuito de compreender a definição para o termo autista, faz-se necessário observar que diante da edição do DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), agora DSM-V, as síndromes Transtorno do Espectro do Autismo, Transtorno de Asperger (TA) e Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD) foram reunidas. Sob essa óptica, de acordo com Barcelos *et al.* (2020), surge o termo espectro que resulta da união dessas três síndromes, constituindo um novo conceito:

O conceito de “espectro do autismo” remete a ideia de um contínuo heterogêneo, alterações de maior ou menor grau, intensidades de leve a grave, numa série de aspectos e dimensões que vão remeter a variedades individuais de manifestações desses sintomas, níveis evolutivos, necessidades terapêuticas e educativas bastante diferentes (BARCELOS et al 2020, p. 16).

Dessa maneira, segundo o DSM-V, parece aceitável a hipótese de que a forma mais adequada para referir o termo autismo será Transtorno do Espectro do Autismo representado pela sigla TEA.

A presença de crianças com Transtorno do Espectro Autista nas escolas tem se tornado cada vez mais notório. Com isso, surgem questionamentos relacionados ao histórico do autismo, suas classificações, causas e tratamentos. Sabe-se que o autismo surgiu há muito tempo, porém não era tão comentado quanto atualmente.

Antigamente as crianças autistas, recebiam diagnósticos diferentes. Leo Kanner, no ano de 1943, em uma publicação no segundo número da revista *Nervous Child*, citado por Lima, (2014), afirma que “[...] às crianças que apresentavam graves transtornos mentais, eram reservados diagnósticos variados, que incluíam a debilidade mental, a psicose infantil e a esquizofrenia infantil”.

No artigo escrito por Kanner, ele nomeia tal transtorno como “distúrbio patognomônico”, nessa época, eles usavam como meio de identificação do transtorno, o atraso na fala, no qual as crianças tinham dificuldade de comunicação e, muitas vezes, as falas eram sem sentido. Outros fatores que auxiliavam na identificação do transtorno eram através da falta de relações com o meio e com outras crianças, e o apego com objetos além de sempre ter a necessidade de seguirem uma mesma rotina. Nessa perspectiva:

As crianças descritas no artigo tinham sempre uma boa relação com os objetos, especialmente aqueles que não modificavam sua aparência e posição. As relações com as pessoas, por outro lado, estavam gravemente perturbadas. Na presença de outras crianças, a autista permanecia sozinha ou nos limites do grupo, não participando de seus jogos[...] Além disso, o autor descreveu um “desejo obsessivo e ansioso pela manutenção da uniformidade” (ibid., p245 , grifo do autor), levando à preferência por tudo que se mostrava repetitivo, rotineiro e esquemáticos. (LIMA, 2014, p. 116).

Para Kanner, as crianças que ele estudou se diferiam das crianças que possuíam outras doenças mentais, levando em conta suas fisionomias inteligentes somadas a outros aspectos. Segundo o autor LIMA (2014), “Kanner defendia que os autistas se distinguiam dos “débeis mentais” por suas “boas potencialidades cognitivas”, pelo ótimo vocabulário – naqueles que adquiriram linguagem – e pela memória para detalhes ou fatos antigos, somadas às suas fisionomias notavelmente inteligentes (ibid, p. 247).”

Levando-se em conta que as crianças possuíam fisionomias inteligentes e, diante dos estudos de Kanner, ele pode perceber que o problema dessas crianças não era intelectual, mas afetivo. Sendo assim, Kanner sugeria que esse problema se dava diante do comportamento dos pais em relação aos seus filhos. As crianças as quais Kanner estudou, eram originadas de famílias extremamente inteligentes:

Os pais, segundo suas observações, apresentavam um caráter obsessivo evidente, expressado pela memorização ou hábito de anotar em relatórios e diários os detalhes das condutas dos filhos. “Entulhavam” suas crianças com excesso de informações, como poesia, música, botânica e zoologia, fazendo Kanner considerar esse um dos motivos do desvio no desenvolvimento da linguagem dos filhos. (LIMA, 2014, p. 116-117)

Na década de 50 Kanner ainda mantinha o mesmo pensamento de que a causa do autismo era relacionada às relações sociais dos pais, conforme citado por LIMA (2014). Kanner afirma que:

A refrigeração emocional que as crianças [autistas] experimentam de seus pais não pode ser outra coisa senão um elemento altamente patogênico no desenvolvimento da personalidade precoce do paciente, adicionado de modo poderoso a qualquer predisposição que venha da hereditariedade. (KANNER, 1973 [1954], p. 75 apud LIMA 2014).

Contudo, tais pensamentos só foram mudados em meados das décadas de 60 a 70. Kanner em outro de seus artigos, declara que:

É reconhecido por todos os observadores, exceto por um reduzido número daqueles que, impedidos por compromissos doutrinários, que o autismo não é uma doença primariamente adquirida ou feita pelo homem. O fato de que muitos pais são pessoas bastante isoladas tem sido confirmado com frequência suficiente, mas essa observação não pode ser traduzida de modo sumário em uma relação etiológica direta de causa-e-efeito, uma suposição algumas vezes a mim atribuída por via dos grosseiros erros de citação. Fazer os pais se sentirem culpados ou responsáveis pelo autismo de seu filho não é apenas errado, mas adiciona de modo cruel um insulto a um dano. (KANNER, 1968, p. 25 apud LIMA 2014).

Após diversos estudos realizados por Asperger, na década de 80 o autismo passou a ser conhecido como síndrome de Asperger. Marinho, Merkle (2009) afirmam, nesse sentido, que “Em 1983 a síndrome de Asperger fora reconhecida e deixou de ser considerado autismo na Associação Americana de Psiquiatria criara o termo Distúrbio Abrangente de desenvolvimento e em 1987, desta forma o Autismo deixa de ser uma psicose infantil.”

O transtorno do Espectro Autista é dividido em três níveis, os quais antigamente eram nominados de graus. O nível 1 é o mais leve, o nível 2 é o moderado e o nível 3 é o mais grave. Para identificar se a criança possui autismo, é necessário fazer alguns exames. Com isso, Silva e Barroso (2017) pontuam que “para diagnosticar alguém com autismo, o especialista precisa fazer alguns testes. Estes testes incluem exames físicos, entrevistas, questionários, observações, e testes de sangue e, por vezes podem ser realizados por vários especialistas ao longo de várias visitas”.

## 2 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Tendo em vista que a inclusão ainda é um desafio para muitos professores, lidar com alunos que apresentam Transtorno do Espectro do Autismo tem instigado inúmeros estudos voltados para as práticas pedagógicas.

Do mesmo modo que as práticas pedagógicas são importantes no ensino-aprendizagem desse aluno-foco, pontua-se a relevância das estratégias pedagógicas, as quais interligadas podem colaborar para que esse desafio não se incline simplesmente à exclusão.

Nesse contexto, Melo (2016) pontua:

A prática pedagógica com o aluno autista exige do educador uma organização do seu trabalho. Esse profissional deve propor estratégias no seu planejamento que possam ser alcançadas por esses alunos de maneira especial, desenvolvendo suas habilidades e competências, buscando promover a plena participação de todos no processo educativo (MELO, 2016, p. 15).

Conforme pontuado acima, o professor deve contemplar em seu planejamento estratégias exequíveis que atendem as competências e habilidades desse aluno não só no papel, mas na prática.

Entretanto, faz-se necessário o professor primar-se pela autoavaliação de sua prática, pois, ainda segundo Melo (2016), “[...] a cada intervenção realizada, o educador deve buscar a autoavaliação, visto que ele precisa estar atento às peculiaridades de cada um de seus alunos [...]”.

Assim, nesse cenário, em seu estudo, enfatizando as práticas pedagógicas, Barberine (2016) destaca: “As práticas pedagógicas estão sendo estruturas de forma aleatória pelos professores de ensino regular, na tentativa de escolarizar alunos diagnosticados com autismo em suas salas de aula, levando-se em conta a inclusão”.

Com base nesse ponto, Barberine, ao desenvolver o estudo com a participação de oito professoras do Ensino Fundamental I, que trabalham, em suas salas de aula, com alunos diagnosticados com autismo percebem-se as dificuldades encontradas pelas professoras em aplicar atividades para os alunos com autismo certamente por não conhecerem as práticas pedagógicas voltadas para a aprendizagem desses alunos. Nessa perspectiva, a pesquisadora traz à tona: as atividades são iguais para toda a turma (Barberine, 2016).

Conforme verificado por Nunes, Azevedo e Schmidt (2013, p. 557), a presença de alunos com TEA em escolas regulares aumentou de forma expressiva após a popularização do paradigma da inclusão. Nesse contexto, fica claro que é cada vez mais notório a inclusão escolar no Brasil.

Tendo como base a Declaração Universal dos Direitos Humanos, desde 1948 a Educação Especial no Brasil tem sido discutida. Porém, Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) enfatizam:

Mas, apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional propor que as pessoas com deficiência deveriam ser inseridas, preferencialmente, no ensino regular, foi apenas a partir da Constituição de 1988 e sob a influência da Declaração de Jomtien (1990) e da Declaração de Salamanca (1994), que, em nosso país, começou a ser discutida a universalização da Educação, e a ser implementada nas escolas regulares uma política de Educação Inclusiva, culminando com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008). (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013, p. 558).

Conforme citado acima, os autores deixam claro que a inclusão está pautada em diversas leis. Nesse sentido, é possível afirmar que “uma discussão indispensável nas escolas é como fazer da inclusão muito mais que uma obrigação legal, para assegurar que ela se transforme em atitudes e políticas públicas que garantam a educação para todos” (SERRA, 2008, p. 26).

Assim, sob essa óptica, pode-se dizer que a inclusão não se trata simplesmente do cumprimento de leis. Logo, torna-se fundamental as práticas pedagógicas que vão além da sala de aula. Nesse contexto, Serra (2008) ressalta:

Dentro de uma visão inclusiva de educação, a escola deverá adotar práticas pedagógicas que sejam menos excludentes e que ultrapassem os seus muros, ou seja, elas deverão promover uma maior participação social, acadêmica, cultural e política do indivíduo [...] (SERRA, 2008, p. 56).

No entanto, voltado ao aluno autista, desenvolver práticas pedagógicas que visam desenvolver o ensino aprendizagem desse aluno, reverte-se de particular importância o professor ter competência e habilidade. Entretanto, Serra (2008), em seu estudo aponta que os professores fazem, mas não sabem o que estão fazendo, se estão errando ou acertando e, traz à tona a necessidade urgente e imperiosa da formação adequada dos professores para o trabalho com alunos autistas.

Ainda nesse estudo, Serra (2008) destaca que:

[...] os professores recém chegados à escola e à rede municipal são os últimos a “escolher” as turmas que receberão e, na grande maioria das vezes, recebem as que possuem alunos com deficiência, ou seja, as turmas que os mais experientes não desejam receber (SERRA, 2008, p. 83).

Diante desse dado, não é exagero afirmar que sob esse professor recém chegado recai a minuciosa tarefa de desenvolver práticas pedagógicas voltadas para o aluno inclusivo além dos demais.



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG

Outro fator apontado por Serra (2008) é atribuído à jornada de trabalho, com certa razão, já que muitos professores acabam adquirindo uma carga horária maior comprometendo assim o tempo para a continuidade dos estudos, a dedicação à formação continuada e o tempo para planejar as atividades didáticas interfere diretamente na qualidade do trabalho pedagógico. Dessa forma, conseqüentemente, a qualidade da prática pedagógica poderá ficar a desejar.

Ainda no que tange a formação que favorece as práticas pedagógicas, de acordo com Pletsch (2009), pode-se dizer que as licenciaturas, de certo modo, não preparam o professor para lidar com a inclusão e o mais preocupante é constatar que esse recém formado poderá ter dificuldades em lidar com a heterogeneidade contida na inclusão. Em cima disso, ainda segundo Pletsch (2009, p. 150), “No Brasil, a formação de professores e demais agentes educacionais ligados à educação segue ainda um modelo tradicional, inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva”.

Nessa visão, Pletsch, aponta em seu estudo:

Vale destacar que, dentre os cursos de Pedagogia e de Pedagogia com habilitação em Educação Especial, poucos são aqueles que oferecem disciplinas ou conteúdos voltados para a educação de pessoas com necessidades especiais [...] (PLESCH, 2009, p. 150).

Vê-se, pois, diante dessa realidade a necessidade de o professor estar em constante formação continuada uma vez que a maioria dos cursos de graduação não oferta essa qualificação no tangente às práticas pedagógicas voltadas ao atendimento do aluno autista.

Nesse cenário, no que tange à inclusão do aluno com TEA pontua-se a necessidade de o professor estar em constante formação continuada. Conforme trazem Paula e Peixoto (2019, p. 14) a “prática ativa do professor permite que o aluno com TEA seja respeitado, incluído, valorizado. Permite ainda que este desenvolva habilidades e sua autonomia, dirimindo as dificuldades e o preconceito dentro da sala de aula”. Nesse contexto, de acordo com as autoras, o professor, como mediador, poderá estar apto para promover não só a inclusão como também a aquisição da aprendizagem com eficácia.

### **3 INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO AUTISTA**

Para abordar inclusão escolar, torna-se fundamental antes, pontuar quem representa o público alvo da Educação Especial que estará incluído no ensino regular.



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG

Mediante o exposto, segundo a Secretaria de Educação Especial, através do portal do MEC, esse público “são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação”.

Em se tratando de inclusão escolar, cabe aqui ressaltar que existe uma diferença entre Educação Especial e Educação Inclusiva. Inicialmente, a Educação Especial, tem um público alvo limitado, é voltada para alunos com necessidades especiais, mas com o ensino em ambientes próprios especializados, com profissionais específicos para o ensino de alunos especiais que não frequentam a rede comum de ensino. Depois, a Educação Inclusiva, entende que todos são diferentes, dessa forma volta-se para a inclusão de alunos com necessidades especiais e distúrbios de aprendizagem de diferentes etapas, na rede comum de ensino, para que possam aprender juntamente com alunos que não têm necessidades especiais.

Como afirma Freire (2008), a inclusão como forma de flexibilização à resposta educativa de modo que forneça uma educação de igual qualidade a todos os educandos, vem sendo classificada como uma solução para a questão da exclusão educacional. Assim como uma opção de integração escolar apresentada por Mantoan (2014) denominada *mainstreaming*, que defende o conceito de que todos os alunos, mesmo que aqueles com necessidades especiais, devem ter o direito e acesso à educação, com a formação adequada às suas necessidades individuais.

Segundo Mantoan (2014), em entrevista via Skype, durante o mês de novembro de 2016, “A inclusão, ou seja, a igualdade de todos ao direito à educação está garantida em nossa Constituição. Essa Constituição assimilou muito bem a inclusão de todas as pessoas aos bens públicos, mas especialmente em relação às pessoas com deficiência.” Como aponta a LBI – Lei Brasileira de Inclusão, Art. 27, a educação estabelece o direito da pessoa com deficiência, garantindo o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Os indivíduos com transtorno do Espectro Autista têm suas próprias características acerca de se relacionar, de adaptação em novos ambientes e seguir regras, essas características dificultam a vida acadêmica desses indivíduos, por terem essas dificuldades, e por falta de preparo de professores e de escolas de ensino regular como se pode ver na citação a seguir:



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG

As dificuldades dos professores estão situadas nesse panorama, expressas em ansiedade e conflito ao lidar com o ‘diferente’. Em função disso, pode-se compreender [...] A ‘prática pedagógica’ é, então, norteadas mais pelas necessidades do professor do que pelas do aluno, configurando-se como uma tentativa de ‘dominar’ a própria insegurança. Ideias pré-concebidas sobre o autismo [...] influenciam as expectativas do professor sobre o desempenho de seus alunos, afetando a eficácia de suas ações quanto à promoção de habilidades (COSTA, 2016, p. 18).

A Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, institui normas totais e métodos básicos para a promoção da acessibilidade dos indivíduos portadores de deficiência ou com mobilidade reduzida, dando legitimidade a todo o indivíduo que necessita e tem o direito de ser inserido no meio social, bem como no sistema educacional, em todas as etapas. Cumprir essas leis é um dever de toda a sociedade, para que possa haver um convívio de todos os cidadãos, com ou sem deficiência e mobilidade, formando uma sociedade igualitária, com o intuito de respeitar esse princípio geral, para um bem comum.

Assim, como bem nos assegura Camargo e Bosa (2009), pode-se dizer que a escola é o melhor ambiente para compartilhar diferentes vivências com seus pares. Nesse contexto, fica claro que a inclusão no ensino regular, em especial a inclusão do aluno com TEA, tende a favorecer a todos, uma vez que as demais podem aprender com esses alunos. Desse modo,

“[...] acredita-se 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 [...]” (CAMARGO e BOSA, 2009, p. 68).

Conforme citado acima, para que a escola contemple esse benefício é indiscutível que primeiramente aconteça uma mudança cultural, quer seja individual, quer seja coletiva. Além do mais, é preciso ressaltar a necessidade da quebra de paradigmas.

Partindo da ideia de paradigmas, segundo Mantoan (2015, p. 14), “conforme pensavam os gregos, os paradigmas podem ser definidos como modelos, exemplos abstratos que se materializam de modo imperfeito no mundo concreto [...]”.

Entretanto, numa visão mais contemporânea, ainda de acordo com Mantoan (2015), paradigmas “podem também ser entendidos, segundo uma concepção moderna, como um conjunto de normas, crenças, valores e princípios que são partilhados por um grupo em dado momento histórico [...]” (MANTOAN, 2015). Para tanto, nessa perspectiva, torna-se fundamental desconstruir saberes e conceitos para aprender com as diferenças.



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG

Logo, não se faz suficiente o aluno com TEA, estar inserido no ensino regular, faz-se necessário proporcionar aulas específicas, de qualidade e agradáveis a este aluno, fazendo com que, através da inclusão o aluno se sinta incluído na sala, conectado com os outros colegas e professor. Desta forma, o professor muda sua forma e métodos de reger a aula, para proporcionar a inclusão na sala de aula.

Inovar significa ter uma atitude aberta à mudança, baseada na reflexão crítica da própria tarefa, descobrindo novos caminhos que melhorem a qualidade do ensino e buscando a solução mais adequada a situações novas. Este desafio pressupõe uma mudança na tradição pedagógica e um papel diferente do professor, que terá de ser capaz de analisar situações, identificar problemas e procurar soluções. (FREITAS, 2006, p. 176).

Conforme Freitas (2006), essa inovação poderá ser bem sucedida a partir de autoavaliação do professor, a qual norteará novos planejamentos voltados para uma prática pedagógica mais adequada, de acordo com a realidade desse aluno.

Entretanto, tratando-se da inclusão do aluno TEA nos anos iniciais do ensino fundamental, cabe destacar a Educação Infantil, em que o cuidar, educar e brincar são importantes para o desenvolvimento nessa etapa escolar, Vitta, Vitta e Monteiro (2010) expõem que “a educação infantil é importante para o desenvolvimento de qualquer criança, especialmente para aquelas com necessidades educativas especiais, o que inclui o autismo.” Assim, é possível inferir que a Educação Infantil é a base para o desenvolvimento da criança em diversos aspectos.

## CONCLUSÃO

O objetivo desta pesquisa é apresentar quais estratégias pedagógicas melhor se adequam ao ensino-aprendizagem do aluno autista. Este estudo surgiu da perspectiva de que a escola é um direito para "TODOS", reforçado pelo fato de que, no decorrer do curso de Pedagogia, os cursistas tomam conhecimento do autismo de forma sucinta. O problema principal é quais estratégias pedagógicas podem ser trabalhadas na inclusão do aluno autista? A metodologia adotada é a de um estudo exploratório de caráter bibliográfico.

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma análise de como as práticas pedagógicas estão sendo desenvolvidas por professores com alunos portadores do Transtorno do Espectro Autista no ensino regular.

De um modo geral, após uma leitura exploratória do acervo bibliográfico levantado, foi possível constatar que os professores encontram dificuldades em tornar propício um ensino-aprendizagem com maior qualidade aos alunos com TEA e, diante disso, não é exagero afirmar que eles não conhecem práticas pedagógicas específicas voltadas para a aprendizagem desses alunos. Nesse sentido, também se percebeu que as atividades aplicadas em sala de aula são iguais para toda a turma.

Embora as práticas pedagógicas fossem o foco desse estudo, cabe aqui destacar que muitos educadores apontaram a dificuldade de lidar com as características comportamentais desses alunos, além de elencar que a formação inicial não contempla minuciosamente a inclusão, especialmente sobre o autismo.

Diante desses dados, cabem alguns questionamentos: o preparo para o trabalho com alunos TEA deve ser atribuído somente à formação inicial? Quais fatores dificultam a busca pela qualificação? A simples reestruturação da formação inicial possibilitaria a inclusão mais eficiente? Assim, esses questionamentos ficam como sugestão para outras possíveis pesquisas.

Por fim, a inclusão não pode acontecer por força da lei, pois não oferece a garantia de práticas pedagógicas inclusivas que favorecem o ensino-aprendizagem do aluno TEA. Acreditamos que além da busca pela formação continuada faz-se necessário aceitação, amor e dedicação no desempenho dessa profissão.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Márcia de Mesquita Cardoso; LISBOA, Denia Oliveira. LISBOA, Denise Oliveira. **Autismo e inclusão escolar**. IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Laranjeiras, Sergipe, 2010.

AMERICAN PSYCHITRIC ASSOCIATION – APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais DSM-5**. 5 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2014.

ARAÚJO, Thalyta; ALVES, Carlos. **Entrevista com Maria Teresa Eglér Mantoan: Educação Especial e Inclusão Escolar**. Revista Educação, Artes e Inclusão, v.13, nº2, p. 240; 247, maio/agosto, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/19843178130220172240>

BARBERINI, Karize Younes. **A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas**. Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvolv., São Paulo, v. 16, n. 1, p. 46-55, jun. 2016. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-03072016000100006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072016000100006&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 07 dez. 2022.

BARCELOS, Marciel et al. **A inclusão na Educação Física escolar: um estudo narrativo com professores de Miracema do Tocantins/TO**. *Motrivivência*, v. 32, n. 63, p. 01-18, 2020.

Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2020e72134/44041>>. Acesso em: 01 de agosto de 2021.

BRASIL. Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000. **Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 nov. 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110048.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110048.htm)>. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CAMARGO, S. P. H., & Bosa, C. A. (2009). Competência social, inclusão escolar e autismo: Revisão crítica da literatura. **Psicologia e Sociedade**, 21(1), 65-74.

COSTA, L. **Escolarização de crianças com transtorno do Espectro Autista: A concepção do educador numa perspectiva inclusiva.** Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS). Rio Grande do Sul, p. 18. 2016.

DE PAULA, Jessyca Brennand. PEIXOTO, Mônica Ferreira. **A inclusão do aluno com autismo na educação infantil: desafios e possibilidades.** Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/1289/473>>. Acesso em: 15 out. 2022.

FERREIRA, Luisa Beatriz Pacheco. **Um percurso sobre o autismo: historia, clinica e perspectivas de tratamento.** Cadernos Deligny, v. 1, n. 1, p. 9-9, 2018.

LIMA, Rossano Cabral. **A Construção Histórica do Autismo (1943 – 1983).** Ciências Humanas e Sociais Revista RJ EDUR, v. 36, nº 1, p. 115,129. Julho / Dezembro, 2014. Disponível em: <https://akademia.fabricatekoa.com/produto/a-construcao-historica-do-autismo-1943-1983-rossano-cabral-lima/>

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **Inclusão escolar O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015. *E-Book* (96p.) (Novas Arquiteturas Pedagógicas). P&B. Disponível em: [https://www.google.com.br/books/edition/Inclus%C3%A3o\\_escolar/OpxxBgAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=0](https://www.google.com.br/books/edition/Inclus%C3%A3o_escolar/OpxxBgAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=0). Acesso em: 29 ago. 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos pedagógicos da inclusão.** São Paulo, Memnon Edições Científicas, 2003.

MARINHO, Eliane; MERKLE, Vânia Lúcia B. **Um olhar sobre o Autismo e sua especificação.** PUC PR, p. 6084, 6096. Outubro, 2009. Disponível em: <http://atividadeparaeducacaoespecial.com>

MELO, Carla Caroline Silva de. **Estratégias pedagógicas direcionadas ao aluno com autismo no ensino fundamental.** 2016. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

NUNES, D. R. P., AZEVEDO, M. Q. O., & Schmidt, C. (2013). Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, 26(47), 557-572.



PLETSCH, Márcia Denise. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas.** Artigos de Demanda Contínua-Educar em Revista. UFPR, revista n. 33, p. 143-156. Curitiba, 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/?lang=pt#>. Acesso em dezembro 2022.



SERRA, Deise Carla Genero. **Entre a esperança e o limite: um estudo sobre a inclusão de alunos com autismo em classes regulares.** Rio de Janeiro, 2008. 124p. (Tese de Doutorado) – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.



SILVA, Fernanda Karina Uchóa da; BARROSO, Ana Cláudia. **Contribuição da Ludoterapia no Autismo Infantil. Saber Humano - Revista Científica da Faculdade Antonio Meneghetti, Saber Humano - Revista Científica da Faculdade Antonio Meneghetti, v. 7, n° 11, p. 210, 224. Janeiro / Junho, 2017. Disponível em: <https://saberhumano.emnuvens.com.br/sh/article/view/217-830-1>>. Acesso em dezembro 2022.**



VITTA, F. C. F.; VITTA, A.; MONTEIRO, A. S.R. **Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 16, n. 3, p. 415-428, 2010. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v16n3/v16n3a07.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2022.



VOLKMAR, F. R.; WIESNER, L. A. **Autismo: guia essencial para compreensão e tratamento;** Tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa; Porto Alegre: Artmed, 2019.



Enviado em: 14/01/2024.



Aceito em: 07/02/2024. (Artigo pré-aprovado nas bancas de TCC da UEG UAB 2022/2).