

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

KÊNIA CRISTINA FERNANDES MORAIS CAMARGO

MAYARA STEFANY DE SOUSA AIRES

**A IMPORTÂNCIA DO PROFISSIONAL DE ATENÇÃO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO DA CRIANÇA COM ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

SÃO LUÍS DE MONTES BELOS, GO

2022

KÊNIA CRISTINA FERNANDES MORAIS CAMARGO  
MAYARA STEFANY DE SOUSA AIRES

**A IMPORTÂNCIA DO PROFISSIONAL DE ATENÇÃO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO DA CRIANÇA COM ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à banca examinadora da Universidade Estadual de Goiás, como requisito para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da professora Ma. Fernanda Maria Siqueira Tavares.

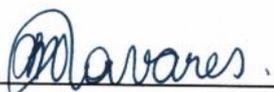
SÃO LUÍS DE MONTES BELOS, GO

2022

Mayara Stefany de Sousa  
Kenia Cristina Fernandes Morais

**A IMPORTÂNCIA DO PROFISSIONAL DE ATENÇÃO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO DA CRIANÇA COM ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

Trabalho de conclusão de curso defendido em 07 de Fevereiro de 2023 e  
aprovado pela banca examinadora constituída pelos membros



Profª. Ma. Fernanda Maria Siqueira Tavares  
Orientadora (UEG)



Profª Dra. Maria Goretti Quintiliano Carvalho  
Membro (UEG)



Profª. Esp. Valdimere Rodrigues da Silva Oliveira  
Membro (UEG)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado a oportunidade de realizar esse trabalho, Ele que me fortaleceu e ajudou nos momentos mais difíceis.

Agradeço à minha família, base fundamental na minha vida, sem ela não conseguiria chegar até onde cheguei. Em especial, ao meu esposo Wellington de Oliveira Camargo e minha mãe Rosilda Maria Fernandes, que nunca soltaram minha mão mesmo nas adversidades e fizeram de tudo para que continuasse firme nessa trajetória. Também gostaria de agradecer aos meus amigos que me incentivaram e apoiaram na busca do meu objetivo.

Agradeço à minha orientadora e professora Fernanda Maria Siqueira Tavares pela assistência e dedicação em todas as etapas desse processo, sem suas orientações esse trabalho não teria acontecido.

Kênia Cristina Fernandes Morais Camargo

Agradeço a Deus pela minha vida, e por me permitir ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo da realização deste sonho. Aos meus pais José Humberto de Sousa e Valmira Oliveira da Silva, minhas irmãs Talita de Sousa Silva e Jéssica de Sousa Silva que sempre me apoiaram e incentivaram durante toda minha trajetória. Agradeço ao meu esposo Dr. Olimpio Aires dos Santos Junior e aos meus filhos Nicollas Teylor Aires e Júlia Emanuelle Aires que me incentivaram nos momentos mais difíceis e compreenderam a minha ausência enquanto me dedicava ao curso.

À Universidade e a todos os professores que durante os quatro anos de curso dividiram comigo suas experiências e seus conhecimentos, em especial à professora Fernanda Maria Siqueira Tavares, que me deu todo apoio necessário para a minha formação e para a elaboração deste trabalho. Aos colegas de turma e em especial à minha companheira de trabalhos Kênia Cristina F. M. Camargo, foi uma honra dividir com vocês essa conquista. E enfim, a todos que contribuíram para a realização deste trabalho, seja de forma direta ou indireta, fica registrado aqui, o meu muito obrigada!

Mayara Stefany de Sousa Aires

*O principal objetivo da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram.*

*Piaget*

## RESUMO

O presente trabalho tem como tema principal o Transtorno do Espectro Autista (TEA) na perspectiva de defender uma educação de qualidade com caráter inclusivo e a necessidade de desenvolver metodologias e estratégias de ensino, que visem atender às especificidades da criança autista, na Educação Infantil. O principal objetivo consiste em ressaltar a importância de profissionais de atenção educacional especializado, bem como os desafios e dificuldades encontrados no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. A inclusão é um desafio que implica uma evolução no sentido de concepção do ser humano, ação a qual exige uma atitude positiva, por parte dos profissionais da educação, que têm se mostrado resistentes, desinteressados e acomodados frente às novas demandas, visto que o autismo e/ou dificuldades de aprendizagem estão cada vez mais frequentes na sala de aula. O trabalho é estruturado em três capítulos, o primeiro busca trazer a conceituação do autismo na história, elencando os sintomas e diagnóstico, posteriormente dá ênfase na escolar e na legislação; o segundo trata a questão da formação docente e o processo de inclusão e por fim o terceiro capítulo abordando as estratégias de ensino para que o processo educativo e inclusivo de alunos autistas seja efetivado.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva; autismo; práticas pedagógicas.

## **ABSTRACT**

The present work has as its main theme the Autism Spectrum Disorder (ASD) in the perspective of defending a quality education with an inclusive character and the need to develop methodologies and teaching strategies, which aim to meet the specificities of the autistic child, in Early Childhood Education. The main objective is to highlight the importance of specialized educational care professionals, as well as the challenges and difficulties encountered during the teaching and learning process. Inclusion is a challenge that implies an evolution towards the conception of the human being, an action which requires a positive attitude on the part of education professionals, who have been resistant, disinterested and accommodating in the face of new demands, since autism and/or learning difficulties are more and more frequent in the classroom. The work is structured in three chapters, the first one seeks to bring the conceptualization of autism in history, listing the symptoms and diagnosis, later it emphasizes the school and the legislation; the second deals with the issue of teacher training and the inclusion process and, finally, the third chapter addresses teaching strategies so that the educational and inclusive process of autistic students is carried out.

**Key words:** Inclusive Education; autism; pedagogical practices.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>09</b>
<b>CAPÍTULO 1: O AUTISMO NA HISTÓRIA: O QUE É, OS SINTOMAS E O DIAGNÓSTICO</b>	<b>11</b>
1.1. A QUESTÃO ESCOLAR DO ESTUDANTE COM TEA	15
1.2. A LEGISLAÇÃO E O TEA	20
<b>CAPÍTULO 2: FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA</b>	<b>24</b>
2.1. A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO	25
2.2. OS DESAFIOS ENFRENTADOS NO PROCESSO INCLUSIVO	26
2.3. A INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NO AMBIENTE ESCOLAR	30
2.4. TEA NA ESCOLA E A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO DOCENTE	35
<b>CAPÍTULO 3: ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA O PROCESSO EDUCATIVO DE ALUNOS AUTISTAS</b>	<b>37</b>
3.1. ELEMENTOS DIDÁTICOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM PROFESSOR-ALUNO	37
3.2. ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS NA PRÁTICA DOCENTE	38
3.3. A CONTEXTUALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM	39
3.4. MÉTODOS E INSTRUMENTOS PARA A INCLUSÃO	41
3.5. ACOMPANHAMENTO ESPECIALIZADO	45
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>49</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>52</b>

## INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto de que a sociedade sempre foi composta por características particulares nos diversos aspectos, em termos de: gênero, idade, recursos econômicos, origens sociais, culturas e costumes, faz-se necessário compreender as diferentes especificidades do Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ponto de vista da educação inclusiva, compreendendo que cada indivíduo tem a capacidade de se desenvolver no processo de ensino e aprendizagem. O autismo é um transtorno do desenvolvimento que aparece na primeira infância, constitui-se como uma das mais sérias alterações de desenvolvimento, comportamento e comunicação na primeira infância (SANTOS, 2009).

Nessa perspectiva, levando em consideração esse contexto, a pergunta de pesquisa a seguir objetiva direcionar o estudo para compreensão da temática: Qual a importância do profissional de atenção educacional especializado da criança com espectro autista na educação infantil?

Tendo em vista o que foi dito acima, o principal objetivo deste trabalho é investigar o papel do docente no processo inclusivo de alunos autistas, bem como as estratégias de ensino que promovam a formação desses sujeitos, por meio do acompanhamento educacional especializado. Buscando aprofundar um pouco mais o assunto, discorre num primeiro momento sobre o conceito de autismo, seguido dos sintomas e diagnóstico. Num segundo momento, aborda a formação docente e inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista- TEA. E por fim, as estratégias, métodos e instrumentos para a inclusão do aluno autista.

É necessário salientar a importância de sempre buscar, pesquisar novos métodos e maneiras de propiciar um ambiente educacional cada vez mais inclusivo e estimulante, visando à diminuição de qualquer impacto negativo seja em forma de inadequação, inadaptação ou até mesmo preconceito, no que se refere ao aluno com essas características. Esse trabalho é de grande relevância, pois busca discorrer sobre a importância de qualificação de docentes para atuar no processo educativo de alunos autistas.

A metodologia deste trabalho é embasada em conceitos que atendem a pesquisa com seu tema principal, desse modo, o atual estudo teve abordagem qualitativa descritiva exploratória. O presente trabalho, por tratar-se de pesquisa com essas características, tem por base a flexibilidade e criatividade, buscando

conhecer o assunto. Portanto, o mesmo desenvolveu-se por meio de pesquisas bibliográficas, além de livros, foram examinados sites e artigos que fundamentaram a clareza da temática.

## **CAPÍTULO 1: O AUTISMO NA HISTÓRIA: O QUE É, OS SINTOMAS E O DIAGNÓSTICO**

O autismo é um transtorno generalizado do desenvolvimento cuja conceituação é relativamente recente. De fato, foi somente em 1943 que o psiquiatra americano, nascido na Áustria Leo Kanner, analisou e descreveu pela primeira vez as peculiaridades do comportamento de certas crianças com autismo infantil: tendência ao isolamento, necessidade de imutabilidade e atraso na linguagem (com uso de palavras de forma inadequada e sem coerência comunicativa).

Nos anos 50 e 70, as concepções psicanalíticas influenciaram fortemente a psiquiatria e a compreensão do autismo. Segundo escreveu Santos (2009), o autismo foi então ligado à "psicoses infantis", um termo usado em classificações oficiais até 1980, sendo uma psicopatologia severa que compromete o desenvolvimento da criança no que se refere à linguagem, interação social e ao brincar; nesta perspectiva psicanalítica, a função materna e paterna tem um importante papel na estruturação do quadro psicótico. Até esse período foi considerado um distúrbio do desenvolvimento social que afeta o desenvolvimento do cérebro e, portanto, o comportamento de uma pessoa (exemplo: pessoas autistas vivem em seu próprio mundo).

Em paralelo com Kanner, o pediatra austríaco Asperger (1944) observou sintomas clínicos de autismo semelhantes àqueles descritos por Kanner e denominou tal achado como Síndrome de Asperger - outro transtorno neurobiológico que se enquadra na categoria de transtornos globais do desenvolvimento, foi considerada por muitos anos como uma condição distinta, porém próxima e bastante relacionada ao autismo, passando a ser classificada agora como uma forma mais branda do espectro.

A partir da publicação do DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatísticos dos Transtornos Mentais), o autismo passa a ser concebido como um distúrbio do neurodesenvolvimento com origens multifatoriais, especialmente genéticas. Há controvérsias sobre se o autismo e os diferentes tipos de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID) representam uma continuidade ou se são entidades diferentes que justificam o termo "espectro de distúrbios autistas" (Transtornos do Espectro do Autismo - TEA) que tende a tornar-se o mais usado (SANTOS, 2009).

O autismo interfere tanto no desenvolvimento quanto na aprendizagem, a heterogeneidade do desenvolvimento é característica do autismo e do TID, isto é, algumas áreas de desenvolvimento vão ser muito afetadas, outras menos ou nada.

Habilidades cognitivas particulares também são frequentemente encontradas em pessoas com autismo, cada uma com suas características e particularidades, alguns desses transtornos em autistas podem ser isolados ou associados a outros tipos de transtornos ou doenças, o que se denomina como comorbidades (TENORIO; PINHEIRO, 2018).

Embora a principal característica do autismo seja uma síndrome que afeta a interação social e a comunicação em muitas de suas manifestações, outros traços também estão associados, entre os quais podemos citar problemas de comportamento, ansiedade, depressão, distúrbios do sono e/ou alimentares e hiperativos (BENSON, 2018).

A síndrome do espectro autista se manifesta de várias maneiras; destacam-se os seguintes sintomas observáveis no comportamento da criança (OLSSON et al., 2016).

- Ela sempre procurará se isolar das pessoas ao seu redor.
- Ela não vai conversar com crianças da sua idade e, pior ainda, vai custar-lhe muito fazer amigos e, se o fizer, terá dificuldades em manter amizades.
- Apresentam dificuldades para interpretar as situações emocionais das pessoas ao seu redor, bem como seus sentimentos. A criança com autismo pode ter dificuldades para compreender expressões faciais (não concentrando sua atenção no rosto dos outros), gestos e diferentes tons de voz.
- Não compartilham o suficiente com seus pais e não procuram conforto neles, não mostram feedback emocional e não compartilham muito tempo com outras pessoas;
- Apresentam dificuldades na comunicação verbal e não verbal. Alguns indivíduos não conseguem desenvolver qualquer tipo de linguagem.
- Às vezes, a criança autista chama-se na terceira pessoa, pelo seu próprio nome, ao invés da primeira pessoa com "eu" ou "meu", isso representa uma incapacidade de auto-reconhecimento.
- Apresentam sensibilidade a certos ruídos e têm períodos de hiperatividade.

Os sintomas graves de autismo caracterizam-se pela total ausência de comunicação ou de estabelecer relações recíprocas com outras pessoas (FINGERT et al., 2018). Comportamentos esses que devem alertar para um possível diagnóstico de autismo infantil, que afeta a adolescência e até mesmo a idade adulta.

Observar o comportamento da criança autista é de suma importância, pois muitas vezes ela realizará atividades repetitivas que envolvem uma rotina, podendo variar facilmente, deste modo é fundamental que os pais saibam quais rotinas a seguir e caso eles pensem em modificar ou mudar, é aconselhável que a mudança não seja forçada e que seja anunciada com antecedência, pois isso pode causar um surto de desespero ou raiva.

Os três principais sintomas de acordo com as classificações de doenças

mentais CID-10 (1989) (F84) e DSM-5 (2013) código 299.00 são: 1) Uma violação das relações sociais. 2) Distúrbios de fala e linguagem e 3) Um repertório estereotipado e repetitivo de ações e interesses.

A violação das relações sociais inclui: incapacidade de gerir os seus contatos sociais através de comportamentos não verbais como, sorriso social, mímica, contacto visual; incapacidade de estabelecer relações com os pares como a falta de interesse pelos pares, falta de amizade; não compartilhamento de sentimentos com os outros, não menciona seus sentimentos para os outros; e, falta de apego socioemocional aos outros como, comportamento inadequado em situações sociais, falta de respostas emocionais, como conforto, parece que estão usando os outros como objetos (DE RUBEIS et al., 2014).

Violações de fala e linguagem incluem: fala ausente ou incompreensível para os outros; falta de compensação da fala verbal por mímica ou gestos, falta de imitação espontânea das ações dos outros; ações estereotipadas e repetitivas, bem como ecolalia, falar de pensamentos em voz alta.

Ações repetitivas e estereotipadas são: ações estereotipadas, incomuns ou interesses especiais estreitamente estritos (rituais, observação fixa de objetos em movimento); ações estereotipadas e repetitivas (rotação dos dedos na frente dos olhos, balançar na cadeira, pular); e, ocupação com partes de objetos ou elementos não funcionais de objetos (como cadeiras de rodas, olhos de boneca) ou interesse incomum em aspectos dos sentidos: fixação a um determinado cheiro, gosto, toque (DE RUBEIS et al., 2014).

Os sinais podem estar presentes quase que imediatamente, a partir dos primeiros meses de vida, ou podem aparecer após um período ou também ao longo do desenvolvimento aparentemente típico. (TENORIO; PINHEIRO, 2018).

Em todos os casos, o diagnóstico é clínico, baseado na observação do tripé tradicional: alteração qualitativa de interações sociais; alterações qualitativas na comunicação; e, natureza restrita, repetitiva e estereotipada do comportamento, interesses e atividades (TENORIO; PINHEIRO, 2018). Os distúrbios descritos acima podem ser mais ou menos graves, alguns podem estar presentes outros não. Para fazer o diagnóstico de autismo, vários sintomas devem ser associados.

Diferentes classificações foram desenvolvidas para permitir esses diagnósticos, que devem ser baseados em avaliações precisas das dificuldades da pessoa (SANTOS, 2009). Para diagnosticar o autismo em idade precoce, é necessário passar

por um processo de duas etapas. A primeira tem a ver com uma avaliação em todo o desenvolvimento da criança por um especialista em pediatria. Caso essa avaliação demonstre alguma preocupação no desenvolvimento da criança, ela deve ser submetida a exames complementares com profissionais específicos da área da saúde.

A segunda etapa engloba uma avaliação mais aprofundada, realizada por profissionais especialistas no estudo do desenvolvimento infantil, como neurologistas, psicólogos e/ou pediatras do desenvolvimento. Durante esse período, a criança pode ser diagnosticada com autismo ou qualquer outro transtorno associado ao desenvolvimento. Em termos gerais, é possível que um diagnóstico preciso possa ser oferecido a uma criança com transtorno do espectro autista aos dois anos de idade, embora também tenha sido proposto realizar certas avaliações para a detecção desse transtorno aos 18 meses após o nascimento (FITZGERALD; CORVIN, 2001).

De acordo com as classificações diagnósticas dos transtornos, os sintomas do autismo devem ocorrer antes dos três anos de idade, mas o diagnóstico precoce é difícil porque os sintomas durante os primeiros dois anos são inespecíficos. Tal como acontece com a maioria dos diagnósticos de transtornos mentais, o diagnóstico multidimensional (avaliar o indivíduo em sua totalidade) e multimodal (mais de um método de avaliação) é necessário.

Atualmente são utilizados vários tipos de ferramentas para se chegar a uma conclusão sobre os sintomas relacionados ao TEA, dados adicionais são coletados por meio de perguntas aos pais, exames neurológicos, análise de vídeos e observação em diferentes ambientes, bem como testes de inteligência, desenvolvimento da função motora, fala e comunicação, funções perceptivas. O diagnóstico multidimensional é necessário, por um lado, para identificar recursos e déficits e, portanto, uma intervenção bem-sucedida, por outro, para um diagnóstico diferencial preciso. O autismo foi removido da categoria de "transtornos do espectro da esquizofrenia" nas classificações diagnósticas atuais e foi introduzido como um transtorno do desenvolvimento generalizado separado. Em alguns casos, no entanto, é possível um duplo diagnóstico de autismo e esquizofrenia na infância.

A ciência não conseguiu determinar exatamente quais genes estão envolvidos nesse tipo de situação. Uma grande porcentagem de pessoas com transtorno do espectro autista não relatou experiências familiares em que o autismo ocorreu, portanto, é provável que a pessoa em risco possa ser afetada por certas mutações

genéticas circunstanciais e pouco comuns. É importante entender que uma mutação corresponde a qualquer alteração do código genético normal, que pode ser hereditária ou presente sem qualquer razão particular, e que pode ser vantajosa, prejudicial ou simplesmente não gerar qualquer efeito no indivíduo. (LAI et al., 2015).

O fato de uma criança ter um risco genético maior não é sinônimo de que ela terá o Transtorno do Espectro Autista. No entanto, para analisar os fatores ambientais associados a esse transtorno, é pertinente partir da definição exata da palavra "meio ambiente".

No campo da medicina, o meio ambiente é tudo o que está fora do corpo humano e que tem a capacidade de alterar sua saúde. Dessa forma, ar, água, alimentos e até medicamentos são considerados parte desse "ambiente" (MADSEN et al., 2003). Alguns cientistas se concentraram na análise de certos fatores ambientais, como a idade dos pais, histórico médico familiar, exposição a substâncias tóxicas na gravidez e complicações que podem ter ocorrido durante a mesma ou no momento do parto. É muito provável que haja mais de um fator envolvido no aumento do risco de autismo. No entanto, muitas pessoas que foram submetidas a fatores de risco ambientais não mostraram sinais do transtorno do espectro autista.

### 1.1. A QUESTÃO ESCOLAR DO ESTUDANTE COM TEA

Ao acompanhar o desenvolvimento da história da Educação Especial brasileira, observa-se que o início da educação direcionada para pessoas com necessidades educacionais específicas começou apenas na segunda metade do século XX, de 1957 a 1993, quando surgiram iniciativas oficiais de escopo especial, por meio de campanhas com esse objetivo (MOREIRA, 2016). Ao final da década de 1980 e início da década de 1990, o Brasil foi impulsionado em direção à reflexão e luta pelos direitos humanos por força também de importantes movimentos nacionais, como a Constituinte, da qual se originou a nova Constituição do país, no ano de 1988 (PINTOR, 2017).

Segundo Pintor (2017), numa perspectiva internacional, o Brasil passa a admitir, como assinante, as decisões resultantes de grandes encontros, como a Conferência Mundial de Educação para Todos (Education For ALL), que aconteceu em Jontiem, na Tailândia, em 1990, e a Conferência Mundial de Salamanca, na Espanha, em 1994, encontro que gerou a Declaração de Salamanca, documento tido

como um divisor de águas no campo da educação inclusiva.

Segundo a declaração de Salamanca (1994), a educação inclusiva é quando todos os alunos, independentemente de quaisquer desafios que possam ter, são colocados em classes de educação geral adequadas à idade que estão em suas próprias escolas de bairro para receber instrução, intervenções e apoios de alta qualidade que lhes permitam alcançar o sucesso no currículo.

As decisões mostram a concentração da educação como meio emancipatório do homem de qualquer âmbito social, independente de raça, sexo, religião, entre outros aspectos e como contradizer a segregação. Tal segregação fundamenta-se em posturas e ações discriminatórias e preconceituosas. (PINTOR, 2017).

A inclusão social não pode prescindir da capacidade do respeito às diferenças e da garantia aos direitos humanos. Assim, ela se caracteriza pela busca da sociedade e da escola em aceitar, acolher e se modificar para responder às demandas sociais e de aprendizagem das pessoas com e sem deficiência. Nesse caso, a sociedade e a escola passam a ver a deficiência com um olhar social. A educação está vivendo uma nova fase em que mais do que nunca, a criança com deficiência ou com alguma necessidade educativa especial é efetivamente assegurada pelo direito constitucional de acessibilidade à educação, saúde e moradia (PINTOR, 2017). O artigo 205 da Constituição Federativa do Brasil (1988), diz que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

De acordo com a Constituição, no que se refere ao sistema educacional brasileiro, a legislação que define as metas e objetivos da educação aplica-se a todas as escolas desde que não contrarie a mesma. Segundo o artigo 208 parágrafo III da Constituição, o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado para crianças com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

O acesso à educação obrigatório e gratuito é um direito público subjetivo, e a autoridade competente é responsável pelo cumprimento ou pela regularidade da oferta de ensino obrigatório. A educação como um direito fundamental significa que o direito à educação é legalmente garantido para todos, sem qualquer discriminação; os estados têm a obrigação de proteger, respeitar e cumprir o direito à educação; e,

existem maneiras de responsabilizar os estados por violações ou privações do direito à educação.

Visando uma educação para todos de forma igualitária e com qualidade, é preciso salientar que o processo de ensino deve estar voltado para o educando, o docente regente, o conhecendo, abrangerá no seu planejamento a assistência e o suporte tanto do aluno típico quanto do aluno que requer alguma atenção especial. A educação especial ou educação inclusiva significa que todos os alunos frequentam e são bem-vindos em suas escolas em classes regulares apropriadas à idade e recebem apoio para aprender, contribuir e participar de todos os aspectos da vida da escola. De acordo com o artigo 58 da LDB,

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A educação inclusiva é realizada em um ambiente de aprendizagem comum; isto é, um ambiente educacional onde estudantes de diferentes origens e com diferentes habilidades aprendem juntos em um ambiente inclusivo. (BRASIL, 1996).

Ambientes de aprendizado comuns são usados para a maioria das horas de instrução regular dos alunos e podem incluir salas de aula, bibliotecas, academias, teatros, salas de música, lanchonetes, “playgrounds” e a comunidade local. Um ambiente de aprendizagem comum não é um lugar onde os alunos com deficiências intelectuais ou outras necessidades especiais aprendem isoladamente de seus pares. A educação inclusiva se trata do direito igualitário que os alunos especiais possuem e que assegura que eles aprendam, participem e tenham acesso à educação como todos. A educação inclusiva é um direito da criança, não um privilégio (FERREIRA, 2010).

A Educação Inclusiva reflete a busca por equidade e igualdade de direitos entre todas as pessoas. A inclusão é um processo de melhoria e inovação infinito porque exige uma constante mudança social que implica em esforços contínuos sempre suscetíveis de melhoria. Alunos com deficiências e necessidades especiais podem precisar de técnicas de ensino planejadas e sistematicamente planejadas individualmente. Programas de educação especial trabalham para ajudar os indivíduos a desenvolver não apenas suas habilidades acadêmicas, mas também as habilidades pessoais que os ajudam a se tornarem membros autossuficientes da comunidade.

Quando se trata de educação inclusiva, segundo Santos (2002), existem ainda

diversas questões que fazem com que várias instituições escolares caminhem de modo lento, entretanto, existem diversas dúvidas e inseguranças por parte de muitos docentes, por se acharem incapacitados para o trabalho com discentes com autismo, diversas instituições não possuem adaptações para acolher essas crianças. Existem poucos professores aptos a atender esta diversidade, há uma ausência de organização no funcionamento e na estrutura de escolas. Estas dificuldades devem ser amenizadas ou até mesmo extinguidas, para que seja possível a efetividade de uma educação de qualidade para todos.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é vista como um documento legal de um evento mundial ocorrido em Salamanca, na Espanha, em 1994. Evidenciou mudanças no cenário educacional através das necessidades que os países apresentavam em oferecer educação de qualidade para todos em igualdade de condições. Este evento envolveu cerca de 88 países, incluindo o Brasil, quando apresentou dificuldades para incluir pessoas com deficiência na escola. Daí a necessidade de incluir as pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) em uma pedagogia voltada para o tema.

Assim, de acordo com as dificuldades citadas acima, o Brasil enfrenta em promover o acesso e a permanência de alunos com NEE, a inclusão no âmbito da promoção de um processo de ensino e aprendizagem acessível levando em consideração as particularidades dos alunos, tornou-se o centro de muitos debates e mudanças lentas no cenário educacional, garantindo o compromisso com a educação para todos.

Assim, a mesma estabelece a responsabilidade que deve ser assumida no nível governamental em relação à política e financiamento da educação com base na prioridade de torná-la inclusiva, a efetiva matrícula das crianças de todas as crianças na escola regular, a formação de professores, a participação da comunidade das propostas das instituições para a formação de associações e entre outros mecanismos de vontade que fazem parte das ações governamentais que fazem parte das ações governamentais.

A atual legislação do país afirma que os educandos com deficiência devem ser incluídos na escola comum. A declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que foi mencionada outrora, se baseia na Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, de 1948, e salienta o entendimento de que todas as instituições escolares devem acolher todos os educandos, independentemente de qualquer condição, ainda,

salienta, que essas precisam discutir meios de educar com qualidade e êxito todos os educandos, inclusive aqueles com deficiência. Ou seja, os princípios legais mostram enfaticamente, benefícios e estímulos para a educação inclusiva

[...] a inclusão se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar igualdade de oportunidades. O princípio da escola inclusiva é que todas as crianças aprendam juntas, independente das diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer as diversas necessidades dos alunos e dar uma resposta a cada uma delas, assegurando educação de qualidade a todos, através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias. Para isso, as crianças com necessidades especiais devem receber os apoios extras que necessitam para que tenham uma educação efetiva (SANTOS, 2002, p. 30).

A Declaração de Salamanca (UNESCO,1994), apresenta a importância de incluir no sistema educacional todos aqueles que, por algum motivo, seja ele social ou econômico, não mantenham o acesso à escola em detrimento dos direitos humanos que promovem a educação como um direito de todos. Para isso, as instituições devem acolher os alunos independentemente de suas diferenças culturais, históricas e socioeconômicas. Nesse viés de inclusão ao se referir às diferenças, o indivíduo com NEE também permanece no centro do debate e configura-se como um desafio para o sistema educacional, pois destaca justamente as adaptações que a escola deve possibilitar à aprendizagem.

De acordo com este documento, a Educação Especial incorpora os princípios comprovados de uma pedagogia forte da qual todas as crianças podem se beneficiar (UNESCO, 1994). A pedagogia centrada na criança evidencia o conjunto de estratégias que partem das modificações dos mecanismos necessários à mediação da aprendizagem, capazes de permitir qualidade no processo de aprendizagem superando barreiras que dificultam tal ação.

Portanto, a partir desse entendimento que engloba os tipos de NEE e sua relação com as propostas contidas na Declaração de Salamanca, fica clara a responsabilidade dos sistemas educacionais, neste caso brasileiros, em promover educação de qualidade em nível nacional, garantindo oportunidades de acordo com as características apresentadas pelos sujeitos que demarcam suas potencialidades e limitações no contexto de aprendizagem. Assim, uma pedagogia centrada na criança como ideal levantado abrange as especificidades que devem ser incorporadas à satisfação de todos os alunos que estudam em classes regulares e que favorecem o desenvolvimento de habilidades para a interação social.

## 1.2. A LEGISLAÇÃO E O TEA

Desde a Constituição de 1988, o Brasil desenvolveu um conjunto de instrumentos legais para garantir os direitos das pessoas com deficiência. Assim foram selecionados como marcos de conquistas nesse sentido. As principais leis que tratam do assunto em referência são a Lei Federal nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990. A referida Lei resultou de um projeto (PLS 168/2011) de autoria da Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa (CDH), presidida pelo senador Paulo Paim (PT-RS).

O Projeto de Lei Complementar (PLC), que estabelece os direitos fundamentais da pessoa autista e os equipara à outra pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, cria um cadastro único com o objetivo de produzir estatísticas nacionais sobre o assunto. Embora a Lei estabeleça a criação de um cadastro único para pessoas com TEA em 2012, apenas 8 anos depois, em 2020, por conta dos movimentos sociais de pais e mães de autistas e dos próprios autistas adultos que a Presidência da República do Brasil, aprova o Projeto de Lei 2.573/2019, que cria a Carteira de Identidade para Pessoas com Transtorno do Espectro Autista, aprovado pelo Congresso Nacional em 11 de dezembro de 2019.

Em 2019, a Presidência da República do Brasil publica a Lei nº 13.861/2019, sancionada que trata da inclusão de informações específicas sobre pessoas com autismo, nos censos demográficos realizados a partir de 2019 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (AGÊNCIA BRASIL, 2020). Sendo assim um fator preponderante para o monitoramento e mapeamento no Brasil de pessoas com Transtorno do Espectro Autista, visto que Municípios, Estados e União não possuem registros oficiais sobre a quantificação de pessoas com esse transtorno, e a partir desse censo será possível quantificar e propor políticas públicas mais efetivas para essa parcela da população. O Decreto Federal nº 8.368/2014, de 2 de dezembro de 2014, que regulamentou a Lei nº 12.764, é uma Emenda Constitucional que assegura os direitos e obrigações previstos na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, promulgado por Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, incluindo indivíduos diagnosticados com TEA (BRASIL, 2014).

Assim, esse grupo poderia ter os mesmos direitos à educação e outros bens e serviços na sociedade assegurados pela referida Lei. Em tempo, Silva (2017) afirma que a conquista de direitos foi apoiada por Berenice Piana, mãe de um menino autista, que decidiu denunciar a situação dos autistas brasileiros e iniciar a luta pela elaboração de leis e políticas públicas que incluam indivíduos com TEA, que sempre foram relegados à própria sorte.

Berenice Piana representa o coletivo de pessoas que vivenciaram as dificuldades do diagnóstico para obter atendimento especializado e formação escolar adequada. Cavaco (apud SILVA, 2017) comenta que muitos pais reclamam que não têm tempo para ler ou entender teorias sobre o TEA, e por isso a importância da Lei 12.764/12 (Lei Berenice Piana-LBP), que, por meio linguagem acessível, explicita as leis pertinentes aos indivíduos com (TEA). A partir da promulgação da LBP, as pessoas com desordens do espectro autista passaram a gozar dos mesmos direitos que as demais pessoas com deficiência, o que nesta sintonia trazemos a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), mais conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, para dar o suporte necessário e respaldo legal, que legitimam a Lei Federal nº 12.764/2012.

Em consonância com esse cenário, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPCD), trouxe novidades para o ordenamento legislativo brasileiro, tendo expressado no texto da LBI, *in verbis*:

Art. 1. É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que visa assegurar e promover, em igualdade de condições, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais pelas pessoas com deficiência, visando sua inclusão social e cidadania. Parágrafo único. Esta Lei tem por base a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificado pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, conforme procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, na esfera jurídica externa, desde 31 de agosto de 2008, e promulgada pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de vigência do plano interno.(BRASIL,2015)

Embora o Brasil tenha ratificado os mais importantes tratados internacionais de direitos humanos e avançado na elaboração e promulgação dos diplomas legais brasileiros, a realidade é de desigualdade e exclusão (SILVA, 2017). Nessa perspectiva, Tibyriçá (2015), comenta que é papel do Estado desenvolver os mecanismos necessários para garantir a harmonia social e as mesmas condições de existência para todos os membros da sociedade. E, também, é sua função corrigir eventuais desvios quando os direitos fundamentais não são respeitados.

Assim, esse conjunto de deveres do Estado inclui a defesa dos direitos fundamentais. No que diz respeito às pessoas com deficiência, é dever do Estado brasileiro protegê-las da desigualdade para que todos tenham direito a uma vida digna. As pessoas com deficiência permaneceram por muitos anos fora do contexto social, pois foram consideradas incapazes de se adaptar a esse contexto, e ao longo da história precisaram lutar por seus interesses chamando a atenção para suas limitações, com isso foi possível iniciar uma grande mudança no processo de inclusão social.

Segundo o censo brasileiro (IBGE,2010), estima-se que existam cerca de 25 milhões de brasileiros com algum tipo de deficiência, ou seja, aproximadamente 15% da população. Quanto à terminologia adequada, não são mais utilizados termos como excepcionais, deficiente, ou pessoas com necessidades especiais, por isso, este estudo explica que a terminologia adequada é a pessoa com deficiência (COPEDE, 2011).

Nessa linha de raciocínio, refletir sobre a questão dos direitos das pessoas com deficiência, especialmente do indivíduo com TEA, hoje significa discutir cidadania e democracia, igualdade social e respeito às diferenças. Pensar a mesma questão no contexto brasileiro exige que façamos uma série de análises que envolvam justiça social e direitos humanos e nos levem a considerar as inúmeras imposições econômicas e sociais que fazem dessa parcela da população um exemplo radical de exclusão social em nosso país (IBDD, 2008).

No ano de 2000, foi criada a Lei nº 10.098/2000 (Lei de Acessibilidade), que dá o entendimento de que acessibilidade é a possibilidade e condição de alcance para o uso, com segurança e autonomia, dos espaços, móveis e equipamentos urbanos, das edificações, transporte e sistemas e meios de comunicação, para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, sendo um avanço para todas as pessoas com deficiência (BRASIL, 2000).

Diante do exposto, constata-se que uma das missões do Estado Democrático de Direito é proteger e salvaguardar os direitos considerados fundamentais pelos brasileiros. Assim, a principal tarefa do Estado é garantir e fornecer os meios e elementos para assegurar as competências, aspirações e desejos dos indivíduos. Nesse contexto, destaca-se que abordar as leis de inclusão e todas as suas disposições legais no Brasil para o indivíduo com (TEA) e para qualquer outro cidadão com deficiência, é falar de democracia e direitos humanos.

Desse modo, faz-se necessário entender a importância de um profissional de apoio desde sua formação docente para que a inclusão de alunos com TEA seja efetivada nas escolas, bem como as estratégias que podem ser desenvolvidas, elencando os elementos didáticos envolvidos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, os métodos e instrumentos para a inclusão e por fim o acompanhamento especializado. Elementos fundamentais para que a criança autista tenha acesso à uma educação de qualidade e possa se desenvolver munida de recursos especializados para suas especificidades.

## **CAPÍTULO 2: FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA**

Lecionar demanda uma diversa e complexa articulação de conhecimentos passíveis de várias formalizações científico-didáticas, teórico-científicas e pedagógicas. Tais saberes são demandados, pois na prática docente existem incontáveis fatores intrínsecos, tais como o modo como o docente entende e examina as suas atividades educativas, articula distintos conhecimentos na sua prática de lecionar e atua diante do desconhecido e do inesperado (CRUZ, 2017).

O professor faz o planejamento mediante a sua ação didática tendo como resultado uma reflexão constante sobre sua prática de ensino. O profissional da educação deve ter competência para a pesquisa, só assim ele irá atingir a consciência necessária sobre as funções que deve exercer, ele poderá agir criticamente em relação ao seu fazer, às suas práticas cotidianas (CUNHA, 2008). Nesse sentido, espera-se que um professor, perante a responsabilidade profissional de ensinar certos saberes aos seus discentes, indague-se não somente acerca do que ele próprio conhece sobre tal conhecimento (conteúdo), porém, sobretudo, acerca do modo de agir pedagogicamente para que seus discentes desenvolvam seu próprio entendimento de tal conteúdo (ZEICHNER, 2009).

Esse movimento reflexivo, que engloba a tomada de decisão acerca do modo de lecionar, de raciocínio pedagógico, incorpora o processo ensino-aprendizagem, objeto da didática, intensificando a questão de que os conhecimentos motivadores pelo docente para ensinar, ainda que oriundos de distintas fontes se associam sistematicamente com a própria didática (SHULMAN, 1987). Para lecionar, o docente precisa ativar a sua base de saberes visando realizar escolhas e desenvolver práticas objetivando a promoção da aprendizagem de seus discentes (CRUZ, 2017).

Nessa perspectiva, o processo formativo de docentes constitui-se como elemento fundamental para que as metas educacionais sejam atingidas, isso devido ao fato de que o docente mediante sua atuação, concretiza o planejamento delineado em nível educacional, primordialmente o plano que o conduz para o desenvolvimento de suas atividades dentro da escola. A formação docente é um elemento essencial e relevante para que o processo de ensino-aprendizagem seja bem-sucedido e eficiente, cabe ao docente estar constantemente atento para conseguir lidar com os progressos e as transformações emergentes na escola e na sociedade (COELHO FILHO; GHEDIN, 2018).

## 2.1. A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

As mudanças no nível das políticas educacionais que o Brasil vem passando, influenciou bastante o cenário em que os professores desenvolvem tanto no nível educacional comum, a partir da educação especial, o que envolve tanto os profissionais da educação assumir novas funções baseadas na colaboração entre especialistas profissionais um conteúdo educacional geral e especialistas em pedagogia da educação especial. Diferentes pesquisas sobre as atitudes dos professores em relação à inclusão educacional mostram que isso pode mudar dependendo de um conjunto de variáveis e refere-se à experiência no processo educacional, às características dos estudantes, à disponibilidade de recursos, treinamento, suporte e tempo disponível (ARAÚJO, 2017).

Os professores são pessoas chave na implementação da educação inclusiva. Uma atitude positiva desempenha um papel essencial na implementação de mudanças educacionais bem-sucedidas. Para ajudar os sistemas escolares a se tornarem instituições inclusivas, é necessário entender a natureza das crenças dos educadores e como essas crenças se relacionam com ações e práticas profissionais (ARAÚJO, 2017).

Os professores em sua prática profissional devem não apenas dominar o conteúdo que transmitem, mas, é necessário que facilitem a aprendizagem e a participação de todos os alunos, promovendo oportunidades para maior desenvolvimento e inclusão educacional. A medida que o professor assume essa dupla responsabilidade manifestará uma atitude mais positiva em relação aos alunos com diferentes necessidades educacionais (ARAÚJO, 2017).

A Educação Inclusiva reflete a busca por equidade e igualdade de direitos entre todas as pessoas. A inclusão é um processo de melhoria e inovação infinito porque implica uma constante mudança social que implica esforços contínuos sempre suscetíveis de melhoria. Alunos com deficiências e necessidades especiais podem precisar de técnicas de ensino planejadas e sistematicamente planejadas individualmente. Programas de educação especial trabalham para ajudar os indivíduos a desenvolver não apenas suas habilidades acadêmicas, mas também as habilidades pessoais que os ajudam a se tornarem membros autossuficientes da comunidade (FERREIRA, 2010).

A formação profissional inicial do professor, que fornece habilidades para conhecer, fazer e ser na prática de ensino, é uma condição necessária para responder à diversidade. Os professores de educação regular não se sentem preparados para assumir essa tarefa, pois não contam na sua formação com as habilidades necessárias para trabalhar em ambientes educacionais mais inclusivos. Portanto, a atitude dos professores é profundamente impactada, limitando sua vontade de receber alunos com necessidades especiais (ROCHA, 2017).

A formação permanente de professores para responder aos desafios pedagógicos é outro fator que influencia as atitudes em relação à inclusão educacional. A falta de treinamento manifesta nos professores um sentimento de aversão a ensinar crianças com necessidades especiais. À medida que os professores forem treinados, eles provavelmente terão uma atitude mais positiva em relação à inclusão educacional. Cada um desses fatores descritos acima afeta as atitudes que os professores podem ter limitando ou facilitando suas tentativas de gerar práticas mais inclusivas (ROCHA, 2017).

Segundo Santos (2002), existem poucos professores aptos a atender esta diversidade, há uma ausência de organização no funcionamento e na estrutura de escolas. Uma vez que essa escassez se dá por vários fatores que vão desde a carência na sua formação inicial como também na continuada, especializar-se demanda tempo e muitos ficam acomodados apenas nos métodos tradicionais de ensino não buscando mais conhecimentos sobre a realidade de seus alunos, jogando a responsabilidade da inclusão nos professores de apoio, dentre outros fatores que afetam a qualidade e a produtividade em sala de aula. Sendo assim, essas dificuldades devem ser extintas, para que seja possível a efetividade de uma educação de qualidade para todos.

## 2.2. OS DESAFIOS ENFRENTADOS NO PROCESSO INCLUSIVO

Diante do movimento que vem defendendo a inclusão educacional nos últimos anos, diversos debates têm surgido em torno das características que devem ter uma sala de aula que possui crianças e jovens com necessidades educacionais associadas ou não à deficiência (MANTOAN, 2009). Muitos dos discursos defendem que a inclusão resultará no desenvolvimento de valores, no respeito às diferenças e até na

heterogeneidade como cenário que favorece a aprendizagem de diferentes formas (LIMA, 2006).

Uma das ideias predominantes quando se fala em inclusão é que a diversidade tem que ser uma diretriz na forma como se ensina, de forma que se dá oportunidade às diferentes formas de ensino para permitir que diferentes formas de aprendizagem se encontrem para dar oportunidades reais para aqueles que fazem parte da sala de aula (LIMA, 2006). A primeira das premissas que compõem a referência é o reconhecimento explícito de que a diversidade é um fato indiscutível que não pode ser eliminado ou reduzido. Valoriza-se a diversidade positivamente porque ela oferece grandes oportunidades de aprendizagem (AINSCOW, 2001), entende-se por diversidade um conjunto diversificado de coisas ou pessoas.

Além disso, Muntaner (2017) afirma que é necessário considerar as diferenças como as melhores oportunidades de aprendizagem e não como problemas a serem resolvidos. O foco tem sido colocado na inclusão, como solução quando pode ser consequência de um sistema educacional que rompe com o sistema tradicional, que há décadas vem sendo replicado nas instituições de ensino.

A educação tradicional coloca sua razão de ser em que todos os alunos devem aprender a mesma coisa, da mesma forma e atingir o mesmo objetivo, pois quem não o fizer é automaticamente excluído do sistema. Muntaner, em seu livro sobre escola e deficiência intelectual, argumenta que a lógica da homogeneidade está tão profundamente enraizada nas abordagens teóricas e práticas dominantes na escola, que as mesmas velhas maneiras de fazer as coisas são perpetuadas, apesar do fato de usarem maquiagem com mudanças e inovações, que na realidade não afetam as crenças dos professores ou suas práticas (MUNTANER, 2017).

É verdade que a dualidade dos sistemas educacionais desde a formação de professores tem sido cúmplice no pensamento de diferenciação e segmentação dos alunos por suas características. Segundo a UNESCO, pesquisas mostram que as crianças obtêm benefícios acadêmicos e sociais em ambientes inclusivos, não há ensino ou apoio em uma escola segregada que não possa ser realizada em uma escola comum ou regular (ZACARIAS; SAAD, 2006).

A geração de espaços onde a classificação se deve a fatores como QI, comportamentos não convencionais, falta de linguagem oral ou audição reforça a ideia de normalidade como uma ideia operacional do próprio sujeito e de sua família (ARANTES, 2006). É por isso que Lobato afirma,

No que se refere à oferta de serviços educacionais, no caso do sistema dual são limitados a dois, sendo geralmente definido qual deles cada aluno deve se dirigir, apenas com base na sua capacidade intelectual. Assim, as habilidades, interesses e necessidades particulares de cada indivíduo são omitidos e, conseqüentemente, são prestados serviços que muitas vezes não favorecem o desenvolvimento ideal dos alunos (2001, p. 23).

Uma sala de aula onde o professor é a autoridade, que dirige o olhar dos alunos para o que “precisam aprender” e dá particular atenção ao que considera importante, é um retrato do que se tem visto há décadas em sala de aula. Estilos de ensino que se comprometem com a mesma aprendizagem e que tomam o controle do grupo como característica de um “bom professor” são caminhos que têm levado aos profissionais de educação a compreender a função da educação como meio de submissão onde os alunos são rotulados pelas características que apresentam e são tratados como receptores de informações que ouvem por longas horas no dia-a-dia (ARANTES, 2006).

Por isso, segundo Zacarias e Saad (2006), para se obter um bom senso social, deve-se considerar que a segregação ensina as crianças a serem medrosas e ignorantes e alimenta preconceitos e mitos. As novas instituições fechadas destinadas à recolha e instrução dos jovens, surgidas a partir do século XVI (escolas, albergues, casas de doutrina, casa de misericórdia, hospício, hospitais, seminários, dentre outros) têm em comum esta funcionalidade organizadora, reguladora e sobretudo transformadora do espaço conventual.

Na lógica da escola, se a criança reprova é porque não consegue assimilar aqueles saberes e hábitos tão distantes dos do seu meio, pois a culpa é só sua, e o professor não hesita em lembrá-la, o que às vezes significa mande-a para uma escola especial para deficientes (ZACARIAS; SAAD, 2006). A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, entre as diferentes abordagens que realiza, reconhece que a deficiência é um conceito que evolui e que resulta da interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras devidas à atitude e ao ambiente que impedem a sua participação plena e eficaz na sociedade, em igualdade de condições com os demais (ONU, 2006).

Nesse sentido, presencia-se uma mudança de paradigma que, ao permear as diferentes esferas sociais e educacionais, permitiria um impacto na forma de pensar a deficiência, ou seja, na passagem de visões reabilitadoras e assistenciais para modelos sociais e de direitos. Humanidades que reconhecem a pessoa com

deficiência como sujeito de direitos que enfrenta diversas barreiras que condicionam e dificultam o exercício desses direitos (FERREIRA, 2010).

No artigo 24 da Convenção, são feitas várias propostas sobre o compromisso dos Estados com relação a este Tratado, podendo assim, identificar as barreiras existentes e como elas podem ser superadas para o desenvolvimento das pessoas com deficiência. Como exemplo, pode-se citar que a utilização de acomodações razoáveis é considerada de acordo com as necessidades individuais.

Se transferir isso para ambientes educacionais, particularmente salas de aula onde há meninos e meninas com autismo, são possíveis pensar em ajuda com estímulos visuais das diferentes atividades que acontecem durante um dia escolar: horários, disciplinas, regulamentos, cerimônias, para que possa explicitamente antecipar a criança sobre as atividades que vão ser desenvolvidas e, assim, reduzir o estresse representado pela mudança nas rotinas. Desta forma, pode-se compreender como alguns conceitos levantados pela Convenção podem ser replicados e socializados em diferentes ambientes que, ao garantir o acesso às pessoas com deficiência, podem permitir o exercício de diversos direitos (FERREIRA, 2010).

Ajustes razoáveis devem ser entendidos como as modificações e adaptações necessárias e adequadas que não imponham um ônus desproporcional ou indevido, quando necessário em um caso particular, para garantir às pessoas com deficiência o gozo ou exercício, em igualdade de condições com os demais, de todos direitos humanos e liberdades fundamentais (ONU, 2006, p. 5).

Pensar em uma acomodação razoável como suporte permite que ela não represente um fardo, mas sim um meio que impacta favoravelmente crianças com alguma necessidade educacional, mas que pode representar suporte para todos os que participam daquela comunidade. Para Muntaner (2017), compreender e atender a deficiência intelectual a partir dessa nova perspectiva leva ao rompimento do déficit, cultura individual e terapêutica que tem levado à marginalização e exclusão dessas pessoas e introduz a todos a uma cultura onde o apoio determina e define as possibilidades de integração de qualquer pessoa, promovendo a ideia de que o que é positivo para todos se torna essencial para alguns.

A atenção à diversidade, que representa o núcleo da escola de qualidade, perpassa pela estrutura organizacional, pelo currículo, pelos processos de ensino-aprendizagem e pelos profissionais da educação para cumprir o objetivo de uma escola que seja para todos e que por meio processos inovadores impactam nas

diferentes formas de prática docente que dá uma resposta à heterogeneidade que caracteriza a conformação em cada uma das salas de aula (FERREIRA, 2010). De tal forma que o Design Universal é pensado como intrínseco à instituição educacional. De acordo com a convenção

Design Universal significa o design de produtos, ambientes, programas e serviços que podem ser utilizados por todas as pessoas, na medida do possível, sem a necessidade de adaptação ou design especializado. O "desenho universal" não excluirá ajudas técnicas para grupos específicos de pessoas com deficiência, quando necessário (ONU, 2006, p. 5).

Em síntese, pode se dizer que a inclusão educacional é resultado de diferentes processos que precisam mudar dentro das instituições, modos de pensar da comunidade educacional que podem representar barreiras atitudinais que dificultam o ingresso de qualquer pessoa com deficiência na instituição. Da mesma forma, a rigidez dos programas, os processos de ensino que replicam as formas tradicionais e esperam ter resultados diferentes sob os mesmos esquemas que pressupõem que a aprendizagem é homogênea e que os alunos devem se adaptar à forma de ensinar do professor (ARAÚJO, 2017).

O papel dos professores é assumir a posição de promotores de mudança, como geradores de consciência abertos à inovação e convencidos de que a qualidade educacional é fruto de um trabalho coletivo que não se baseia mais em rótulos e classificações e que permite que a heterogeneidade seja representada por todos aqueles que compõem a comunidade educacional (ARAÚJO, 2017).

### 2.3. A INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NO AMBIENTE ESCOLAR

É de extrema relevância que a criança autista aprenda com alegria. As estratégias lúdicas propiciam ao aluno um ambiente de aprendizagem prazeroso, alegre e recreativo, sendo importante salientar que a educação lúdica não tem nenhuma relação com uma ideia incauta de um mero passatempo, brincadeira banal ou diversão fútil (FIN, 2012).

[...] A educação lúdica é uma ação inerente na infante e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações constantes com o pensamento coletivo. [...] (ALMEIDA, 1995 p. 27).

Desenvolver propostas pedagógicas adequadas para crianças autistas requer uma preparação intensa, desse modo é necessário primeiramente estudar as áreas de desenvolvimento em que a criança necessita de apoio e fornecer os recursos apropriados que estimulem suas áreas problemáticas. A seguir, uma lista das

habilidades que geralmente precisam ser trabalhadas em crianças autistas (LOVAAS et. al, 2003):

- Interação social: crianças autistas muitas vezes têm dificuldade em interagir socialmente. Ensinar a todas as crianças a cooperação através de brinquedos é importante para o seu crescimento. Para elas, devem ser desenvolvidas atividades interativas que são ainda mais importantes para ajudá-las a desenvolver mecanismos de sobrevivência, interagindo com o resto do mundo. O aluno não deve ficar nervoso se perder, todas as crianças precisam aprender essas habilidades, mas a frustração é um elemento que pode ser muito intenso para crianças autistas e deve ser trabalhada.
- Problemas Sensoriais: Muitas crianças autistas têm sensibilidades sensoriais, particularmente sua atitude de defesa tátil. Atividades sensoriais são uma excelente maneira de induzir sensações táteis de maneira discreta e não ameaçadora.
- O desenvolvimento da linguagem: crianças autistas frequentemente enfrentam atrasos no desenvolvimento linguístico. Atividades que envolvam sons e músicas facilitam a aprendizagem e a compreensão.
- As crianças autistas provavelmente terão que enfrentar defesa tátil, incapacidade de equilíbrio, medos, etc. Pintar e desenhar são boas escolhas, embora a pintura possa incomodar algumas crianças se for colocada em seu corpo, por isso seria melhor usar pincéis e evitar a pintura dos dedos. Para um bom desenvolvimento do equilíbrio é aconselhável muito encorajamento e paciência.
- Para algumas crianças autistas é comum manifestar preferência por um único interesse, devem ser desenvolvidas atividades que reflitam esse tipo de interesse. Isso irá entretê-las e estimulá-las positivamente. Deve ficar atento a não deixar que seja seu único interesse e não inseri-lo em outras atividades importantes para sua aprendizagem.

A inserção de atividades lúdicas no dia a dia dessa criança é muito relevante por causa da inferência que os mesmos exercem acerca dos estímulos e incentivos recebidos. Quando eles estão envolvidos emocionalmente na atividade, o processo de desenvolvimento de habilidades é facilitado e dinamizado visando o ensino e aprendizagem (ISCHKANIAN, 2016).

Crianças autistas quando diagnosticadas como gravemente afetadas serão beneficiadas por centros de educação especial, nos quais o professor pode intervir se tiver recebido treinamento específico para isso. Em outros casos, é possível integrar em escolas comuns onde o apoio de especialistas é necessário para orientar o trabalho educacional; visando uma integração bem-sucedida (TENORIO; PINHEIRO, 2018).

Especialistas em desenvolvimento infantil concordam que uma infante com autismo deve receber tratamento assim que possível após o diagnóstico. Não há cura para o autismo, mas a intervenção precoce usando treinamento de habilidades e modificação de comportamento pode produzir excelentes resultados. Este tipo de tratamento educacional e comportamental aborda os sintomas do autismo - interações sociais prejudicadas, problemas de comunicação e comportamentos repetitivos. Também pode aumentar as chances de uma infante com autismo infantil poder ir à escola e participar de atividades típicas (TENORIO; PINHEIRO, 2018, s/p).

Criar uma rotina diária é importante pois oferece possibilidades de antecipar situações e localizar a criança no espaço e tempo, tornando fácil a organização de toda a perspectiva interna, reduzindo sua angústia, frustração, ansiedade (TENORIO; PINHEIRO, 2018).

Incentivos ao desenvolvimento da autonomia e da independência; controle de incentivos anteriores e posteriores para facilitar a manifestação de comportamentos pertinentes devem ser trabalhados pelos professores, visando estimular comportamentos pertinentes e com isso propiciar estímulos e recompensas verbais positivas pelo bom desempenho do aluno (TENORIO; PINHEIRO, 2018).

O Atendimento educacional especializado (AEE) atende a crianças com necessidades educacionais especiais e pode ser prestado no contexto da educação regular, no que foi chamado de escolas integradas ou escolas especiais, em um modelo de educação segregada.

O atendimento educacional especializado (AEE) é um serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (SEESP/MEC, 2006, s/p).

O ensino oferecido no atendimento educacional especializado é necessariamente diferente do ensino escolar e não pode caracterizar-se como um espaço de reforço escolar ou complementação das atividades escolares. São exemplos práticos de atendimento educacional especializado: o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e do código BRAILLE, a introdução e formação do aluno na utilização de recursos de tecnologia assistiva, como a comunicação alternativa e os recursos de acessibilidade ao computador, a orientação e mobilidade, a preparação e disponibilização ao aluno de material pedagógico acessível, entre outros (SARTORETTO; BERSCH, 2019).

Uma educação inclusiva implica uma mudança de uma abordagem competitiva para uma abordagem cooperativa, enquanto, ao mesmo tempo, envolve planejamento com base nas necessidades dos alunos, e não nas demandas do currículo. A leitura, derivada da palavra ler, é um processo de apreensão de algum tipo de informação armazenada num suporte e transmitida mediante determinados códigos, como a linguagem (MARTINS, 1983). O hábito da leitura fortalece o estreito relacionamento entre o ensino e a aprendizagem. O que proporciona um melhor desempenho das

crianças no futuro, sendo: melhores leitores, competentes, críticos, confiantes e independentes (NUNES et al, 2016).

O professor auxiliado pelo profissional de AEE, enquanto transformador social, exercendo seu papel de mediador e disseminador da informação, deve despertar e estimular os alunos autistas a ter gosto pela leitura. *A priori* ele deve conhecer o perfil do seu público-alvo para que possa atender as necessidades do leitor, facilitando o contato do aluno com os livros tornando uma experiência prazerosa e agradável.

O gosto pela leitura é construído em um processo que é individual e social ao mesmo tempo, pois ouvir histórias é tanto para quem sabe quanto para aquele que não sabe ler. Tais profissionais devem entender e compreender as dificuldades particulares de cada aluno, e deve, ao mesmo tempo, estimulá-los a produzirem e ouvirem textos, para que assim ele possa desenvolver suas competências e habilidades, estimulando a leitura como um processo de libertação da criatividade e da reflexão crítica do cidadão (ARANA; KLEBIS, 2015). Assim, o incentivo à leitura deve ser feito por profissionais que conheçam a necessidade de cada aluno, selecionando as literaturas certas para despertar o interesse de seu leitor.

Para auxiliar o professor na sua tarefa de educar o aluno com autismo, de modo que ele desenvolva adequadamente as competências cognitivas e sociais, existem diversas formas de ensino estruturado que visam orientar o professor com a demanda trazida por pessoas com autismo, nos diferentes graus apresentados pelo Transtorno. [...] Neste sentido a preparação do professor para lidar com os alunos com autismo é de suma importância, pois este profissional é um dos principais responsáveis pela construção do conhecimento pedagógico no aluno, bem como, os valores e as normas sociais (PAPIM; SANCHES, 2013, p.12).

Quando se fala de uma criança autista, deve-se ajudá-lo a crescer facilitando sua integração no ambiente. As intervenções pedagógicas e as tecnologias assistivas podem auxiliar nesse processo. São várias as propostas e as estratégias de intervenções no processo de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento, metodologias educativas eficientes e maneiras de contribuir nesse processo (SANTOS, 2009).

As novas ferramentas tecnológicas estão abrindo novos caminhos para o tratamento de Distúrbios do Espectro do Autismo (TEA). O desenvolvimento das chamadas tecnologias assistivas, definidas como ferramentas, sejam hardwares ou softwares, projetadas para ajudar pessoas com necessidades especiais a enfrentar os desafios de comunicação e aprendizado do dia a dia, traz novos instrumentos para facilitar seu desenvolvimento educacional, comunicativo e cognitivo (MORESI et al.,

2018). Tecnologia assistiva segundo o Estatuto da pessoa com deficiência é definida como

Tecnologia Assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015b)

O uso de recursos visuais (as imagens do computador, os mapas e os organizadores gráficos) e a mediação sistemática durante a leitura favorece a compreensão leitora do aluno autista (NUNES; WALTER, 2016). Como ele interage pouco, tem dificuldades em imaginar cenários, personagens e cenas, o professor deve estar ciente que a socialização ajuda na aquisição de conhecimentos. Deverá agir de forma humana, compreensiva, e respeitosa de forma a entender as diferenças que seu leitor apresenta.

Muitos afetados pelos Transtornos do Espectro do Autismo são pensadores visuais e o uso dessas tecnologias assistivas pode melhorar esse pensamento visual. A interatividade que permite ferramentas como tablets ou telefones celulares oferece uma estimulação multissensorial (visual, auditiva, sensível ao toque) que fornece novas formas de comunicação. Assim, por exemplo, as pessoas que enfrentam problemas para se comunicar verbalmente podem usar imagens e vídeos, enquanto as que têm problemas de socialização podem encontrar um canal social através do qual enfrentar ou superar essas barreiras sociais (MORESI et al., 2018). Assim,

A Tecnologia Assistiva revolucionou o processo de aprendizagem para estudantes de necessidades especiais nas últimas três décadas. Graças a essa tecnologia, a acessibilidade e a inclusão educacional se tornaram mais alcançáveis do que em qualquer época da história da educação especial (ISMAILI; IBRAHIMI, 2017 p. 885).

Enfim, a Tecnologia Assistiva são recursos didáticos que podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem da criança autista de forma eficiente, incorporando a ludicidade e o brincar que são fundamentais para qualquer aluno. Por meio da Tecnologia Assistiva, o docente pode estimular as habilidades de leitura que precisam ser desenvolvidas sem estressá-la e de maneira natural e divertida.

A independência da criança autistas é uma enorme angústia para pais e profissionais envolvidos em seu desenvolvimento e está associada de forma direta desde cedo ao estímulo do seu protagonismo. Para eles, a leitura acarreta estímulos

muito relevantes, auxiliando no desenvolvimento de competências comunicativas, de memória e assimilação de concepções abstratas (NUNES; WALTER, 2016).

A leitura gera diversos benefícios para o desenvolvimento de qualquer criança, e para as crianças autistas não é diferente. Eles se sentem atraídos pelas imagens, cores, enredos e personagens. Indiferente da característica sensorial, ter contato com obras literárias proporciona estimulações variadas e estímulos diversificados. Um hábito leitor eficiente pode treinar a memória, a escuta e o foco, competências importantes para a independência dos infantes (NUNES; WALTER, 2016).

Para que se aproveite os benefícios da leitura, é necessário que a professora faça parte da rotina da criança. Um ambiente leitor organizado e silencioso, com hábito de leitura estabelecido, onde o aluno atua no processo de seleção, constituição e leitura das histórias, beneficia a conexão com o mágico mundo dos livros. Para ler com crianças autistas é muito eficaz construir uma narrativa envolvente, com entonações lúdicas e treinamento de expressões faciais. Isso incentiva o entendimento de assuntos e situações mais abstratos atuantes nas histórias (NUNES; WALTER, 2016).

#### 2.4. TEA NA ESCOLA E A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os objetivos da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva são de garantir a inclusão escolar absoluta de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotados, orientando o sistema de ensino na busca de proporcionar o acesso a (BRASIL, 2008):

- Ensino regular, com plena participação nos níveis mais elevados de ensino;
- Continuidade dos modelos de educação especial da educação infantil ao ensino superior;
- Apoio educacional especializado;
- Formação de professores e outros para profissionais na área da educação especializada e inclusiva;
- Participação plena da família e da comunidade;
- Acessibilidade arquitetônica, transporte, mobiliário, comunicação e informação.

Assim, os professores precisam de maior apoio estrutural de suas instituições e devem se esforçar para buscar uma formação que possa subsidiar seu efetivo desempenho e satisfação em relação às conquistas e resultados de seus alunos autistas. No Decreto nº 7.084/10, artigo 28, foi estabelecido que o Ministério da Educação adotasse mecanismos para promover a acessibilidade em programas acadêmicos para alunos de educação especial e professores de escolas públicas de educação básica (BRASIL, 2008).

A Lei n. 13.005/14, que institui o Plano Nacional de Educação - PNE, ancorado nas deliberações da Conferência Nacional de Educação - CONAE/2014, em seu inciso III, § 1º do artigo 8º, determina que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios assegurem o atendimento de necessidades específicas na educação especial, garantindo um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. Assim, o objetivo é garantir a integralidade da atenção às pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotados, na faixa etária de 4 a 17 anos, e garantir o acesso à educação básica e à educação especializada (BRASIL, 2008).

As leis existentes confirmam que não faltam documentos legais para iniciar um processo de formação de professores sobre as necessidades acadêmicas de seus alunos com TEA. Um modal educacional inclusiva cria nova desafios para a formação de professores. Não é mais suficiente garantir que os professores não segreguem os alunos com TEA, mas sim treiná-los para trabalhar efetivamente em salas de aula diferenciadas (RODRIGUES, 2008).

Há uma demanda imediata por professores que sejam mais do que competentes em seus conteúdos e disciplinas específicas. Os professores devem ser competentes na aplicação pedagógica e psicopedagógica em metodologias de ensino, animação em grupo, respeito à diversidade, dentre outros requisitos. Crescem também as expectativas sobre o papel do professor na promoção da educação em outras áreas, como cidadania, educação cívica, sexual, comunitária, entre outras. Por isso, alguns estudiosos têm chamado a missão dos professores contemporâneos de “missão impossível” (RODRIGUES, 2008).

Assim, na prática, os professores têm limitações em conciliar sua vontade de ajudar esses indivíduos com as demandas geradas pelas altas expectativas da escola e da sociedade. Conseqüentemente, torna-se cada vez mais difícil para as crianças com deficiência educacional aprender de forma planejada, estruturada e eficaz que lhes permita atingir os objetivos propostos. Esse panorama vem se deteriorando a cada dia, com o crescente número de alunos com TEA nas classes regulares, aliado à falta de formação dos profissionais na área da educação inclusiva.

### **CAPÍTULO 3: ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA O PROCESSO EDUCATIVO DE ALUNOS AUTISTAS**

A formação docente configura-se como processo fundamental no que se refere a inclusão de crianças autistas no ambiente escolar, deste modo algumas estratégias de ensino podem ser desenvolvidas no processo educativo destes alunos de modo a garantir que os mesmos terão acesso a uma educação de qualidade.

Primeiramente faz-se necessário compreender os elementos que compõem esse processo bem como os métodos e instrumentos que podem ser utilizados na inclusão e a importância de ações educativas que promovam a formação desses sujeitos por meio do acompanhamento educacional especializado. Elementos que trabalhados em conjunto podem garantir o pleno desenvolvimento do aluno autista independente de suas particularidades.

#### **3.1. ELEMENTOS DIDÁTICOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM PROFESSOR-ALUNO**

A ideia central da abordagem construtivista é ensinar a pensar e agir sobre conteúdos significativos e contextuais. (ALMIDÓN;HUNTER, 1996 apud ROMERO, 2012) apontam que o ensino é um processo de interação que envolve, sobretudo, a conversa em aula que ocorre entre o professor e os alunos. Conforme referido no parágrafo anterior, a interação professor-aluno é um dos fatores mais importantes e indispensáveis no processo de ensino-aprendizagem, sendo esse o meio que permite a partilha de experiências por ambas as partes.

Nessa interação, o professor é quem deve dar as orientações necessárias para que haja uma relação próxima e de confiança com o aluno. O professor como mediador deve ter a capacidade de fornecer elementos conceituais, procedimentais e atitudinais aos alunos, desde a sua posição de ensinar a pensar e aprender de forma a projetá-los na construção do conhecimento e no desempenho das atividades que os desenvolvem.

É função do professor promover condições necessárias para ativar a motivação de seus alunos, captar sua atenção despertando sua curiosidade, mostrando a relevância do que eles têm que aprender e criando as metodologias para manter seu interesse.

Na interação professor-aluno, uma das principais funções do professor é a de

conselheiro, guia e mentor. Em relação ao exposto, deve-se ressaltar que é o professor quem deve acompanhar o aluno durante seu processo de aprendizagem, motivando-o permanentemente para que possa desenvolver de forma viável suas habilidades e competências e, então, aplicá-las ao longo de sua vida.

Assim, para tornar realidade a intervenção num processo de ensino é preciso o desenvolvimento de novas estratégias por parte do corpo docente, que promovam a motivação e o interesse dos alunos. Dias (2002) destaca que, do ponto de vista construtivista, o professor é considerado um mediador e facilitador da aprendizagem, permitindo que os alunos sejam os arquitetos fundamentais de sua própria aprendizagem.

Em relação à atuação do professor, Alonso (2012), destaca que ele deve: (a) Monitorar o Processo Ensino-Aprendizagem de seus alunos, fomentando sua relação com eles. (b) Oferecer “feedback”. (c) Melhorar os espaços de comunicação, desenvolvendo habilidades de interação que lhes permitem motivar, encorajar e fornecer perspectivas de sucesso e valorizar o esforço do aluno durante o processo; e enfatizar as necessidades do aluno.

No processo de ensino-aprendizagem intervêm uma série de fatores ou elementos que tornam este processo possível, apontando os mais importantes: o professor, o aluno e o contexto. Estes estão intimamente ligados, conduzindo assim a resultados satisfatórios na aprendizagem dos alunos.

Pulgar (2005) afirma que a aprendizagem se dá em um contexto de interação entre uma pessoa com intenção educacional (educador) e outra pessoa que recebe o ensino (aprendiz), é assim que se constituem os elementos-chave. Serrano (2013) aponta que o professor é um mediador entre os alunos e o contexto; tem como função orientar e incentivar os alunos a desenvolverem competências, com capacidade para internalizar os diferentes elementos que intervêm no processo educativo.

### 3.2. ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS NA PRÁTICA DOCENTE.

A educação não é a resposta para a pergunta, a educação é o meio para encontrar a resposta para todas as perguntas. Dias (2002) acredita que as estratégias didáticas são procedimentos ou recursos utilizados pelo agente de ensino para promover a aprendizagem significativa.

Fruto das diversas dificuldades que surgem no processo de ensino-aprendizagem, relacionadas com a má compreensão dos conteúdos pelos alunos,

surge a necessidade de uma melhor preparação dos professores através da formação ou das suas próprias reflexões, que os levam a se esforçarem para aplicar e desenvolver novas estratégias, métodos ou formas de ensino que tornem a tarefa de trabalho acessível e, assim, promovam uma aprendizagem significativa nos alunos.

Campos (2000), aponta que para atingir os objetivos propostos é necessário implementar várias estratégias, visto que estas se relacionam com a arte de projetar, ordenar e dirigir atividades que conduzam à efetiva obtenção desses objetivos. De forma que, quando bem planejados e orientados, possibilitem o sucesso nos resultados esperados na aprendizagem dos alunos.

### 3.3. A CONTEXTUALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Atualmente, no processo de ensino-aprendizagem, a ênfase tem sido colocada na contextualização da aprendizagem, pois é por meio de contextos próximos à vivência cotidiana que os alunos despertam o interesse e uma atitude positiva para com a aprendizagem. Ao contextualizar a aprendizagem, o corpo discente verifica a utilidade básica dos conteúdos no dia a dia e a sua importância, ou seja, permite-lhes dar sentido a conceitos e algoritmos de forma prática, permitindo-lhes obter uma melhor compreensão.

Em consonância, Morales (2001) confirma quando aponta que por meio disso pode-se alcançar: (a) Alta motivação dos alunos; (b) Uma apresentação lógica não tradicional dos conteúdos; (c) Que o processo de construção do conhecimento seja feito em um referencial concreto e não descontextualizado.

Deve-se ter em mente que o desenvolvimento de conteúdos contextualizados proporciona maiores oportunidades de integração por parte dos alunos, seja por simples curiosidade ou por se identificarem com aquele tema. Ausubel (2009) afirma que durante e após o desenvolvimento de determinados conteúdos pretende-se garantir que os alunos obtenham aprendizagens significativas, o fator mais importante é o que o aluno já sabe, ou seja, a partir do conhecimento prévio para se relacionar com a nova aprendizagem.

Para que o estudo de um determinado conceito seja significativo, deve-se mostrar aos alunos uma amostra representativa das práticas que o dotam de significado. Ao planejar o ensino, devemos partir da análise dos conhecimentos prévios que os alunos possuem, para depois envolver atividades representativas,

motivadoras e inovadoras que garantam a ligação entre a aprendizagem (anterior-novo).

Godino et al. (2003) apontam que a utilização de material manipulativo deve permitir o levantamento de problemas significativos para os alunos que possam ser assumidos por eles, adequados ao seu nível e interesses e colocar em jogo os conceitos, procedimentos e atitudes buscados.

Flores (2013) aponta que a implementação de materiais manipulativos como recurso didático no desenvolvimento de conteúdos desperta grande motivação nos alunos e facilita os processos de ensino, uma vez que estes vivenciam as situações de forma concreta, permitindo-lhes concretizar, compreender e internalizar as noções estudadas, por meio das sensações.

É importante pensar na diversidade de alunos e de ritmos de aprendizagem quando se elabora um planejamento de aula. Tijerino et al. (2013) define diversidade como a característica do comportamento e condição humana que se manifesta no comportamento e modo de vida dos indivíduos, bem como em seus modos de pensar, circunstância que ocorre em todos os níveis evolutivos da vida e em todas as situações.

No atendimento à diversidade, deve-se ter em mente que cada aluno possui características ou condições diferentes em qualquer campo, seja ele: cultural, social, de gênero, religioso, de idade ou individual que inclui capacidades intelectuais diferentes e que, portanto, é meritório adaptar currículos, metodologias didáticas, materiais e recursos às diversas necessidades e capacidades que apresentam o que levará a uma educação equitativa e de qualidade.

Silva (2017) define a atenção à diversidade como as necessidades educacionais específicas de suporte educacional. De acordo com a citação anterior, percebe-se claramente que o professor precisa buscar novas estratégias que lhe permitam se adequar às necessidades de seus alunos. Quando são implementadas atividades planejadas adequadamente permitem aos alunos desenvolver melhor suas competências e habilidades, uma vez que nem todos os alunos têm a capacidade de compreender um conteúdo de forma teórica, o que leva a aulas monótonas e tradicionais, desfavoráveis aos alunos.

Em um processo de avaliação tem que observar as diferentes fases de uma intervenção, conhecer qual o ponto de partida e analisar como está o desenvolvimento

durante todo o processo. Corea e Cisneros (2013) definem avaliação educacional em sentido estrito como aquele processo orientado para a determinação, busca e obtenção de condições sobre o grau e nível de qualidade da aprendizagem do aluno, para julgar se ela é adequada ou não, e tomar as medidas necessárias. É a avaliação que permite que decisões importantes sejam tomadas para melhorar o que o professor faz e a forma de ensino que está sendo implementada.

Isso ocorre de forma permanente, permitindo a regulação da aprendizagem, detecta as dificuldades que surgem, apura as causas e atua em tempo hábil sem esperar a conclusão do processo. A esse respeito, segundo Sanmartí (2007), a avaliação deve ser entendida como um processo de coleta e análise de informações que visa descrever a realidade, fazer julgamentos de valor e facilitar a tomada de decisões. O processo de avaliação deve ter uma abordagem formativa onde se identifiquem as dificuldades de aprendizagem e os avanços dos alunos, de forma a adaptar o processo de ensino dos professores às necessidades e interesses dos alunos, pelo que deve ter um propósito regulador de aprendizagem e ensino.

### 3.4. MÉTODOS E INSTRUMENTOS PARA A INCLUSÃO

É necessário na implementação de práticas inclusivas que o professor tenha conhecimento detalhado de como realizar o processo avaliativo e diagnóstico de cada aluno, assumindo um cenário projetivo baseado nas necessidades identificadas e determinação suficiente para implementá-lo, respondendo assim à diversidade escolar (ROSA, 2004). O conjunto de regras a serem cumpridas pelos professores e que implicitamente geram práticas inclusivas sob as Diretrizes da Unesco (2009) são: inclusão de todas as crianças, comunicação, organização da sala de aula, planejamento de aulas, planos individuais, apoio individual, uso de meios adicionais de apoio, comportamento (controle) gestão, trabalho em equipe.

O valor da educação inclusiva para cada aluno é que ele pode trabalhar em conjunto com outras crianças e, assim, ser incluído. Desde que a experiência tenha mostrado que os alunos com deficiência podem ficar isolados mesmo quando integrados na turma/ensino médio, os professores têm o dever de apoiar as explicações para as diferenças e diversidades entre os indivíduos com argumentos, para remover algumas das atitudes negativas em relação outros, para gerar colaboração e desenvolvimento do trabalho em equipe, para destacar as potenciais

habilidades intelectuais e vocacionais de cada um dos alunos (DALL'ACQUA; ZANIOLO, 2012).

Outra questão levantada em relação às nove regras acima enunciadas é a da comunicação. Sabendo da importância da comunicação no ensino, o professor garantirá que ela seja conduzida dentro de parâmetros ótimos de aprendizagem, tanto na vertical (professor-aluno) quanto na horizontal (aluno-aluno). Ao mesmo tempo, o acesso aos meios de comunicação será de natureza verbal, paraverbal e não verbal, promovendo a comunicação escrita e verbal (CARAMORI, 2009). As condições para uma comunicação pedagógica eficaz devem ser seguidas cuidadosamente por cada docente (MORGADO, 2011):

- A manifestação de uma atitude positiva perante o acto de comunicação pela valorização do interlocutor ou da sua fala, elevada auto-estima e sentido de competência na área, temperando tendências egocêntricas;
- Apoio para ajudar a ancorar a comunicação verbal e/ou não verbal, incentivando a expressão desenfreada, espontânea, livre;
- Abordar uma atitude solidária marcada pela confiança e igualdade, sinceridade e honestidade, abertura ao parceiro, resposta do parceiro à mensagem, reconhecimento dos seus pensamentos e sentimentos, interesse positivo e incondicional;
- Gerando uma atitude empática, assegurando, administrando a interação e a aceitação da presença do outro;
- Comprometimento responsável e expressivo tanto no plano verbal quanto emocional para a transmissão da mensagem e aumento da eficácia da comunicação;
- A capacidade e agilidade em influenciar e direccionar a comunicação para atingir as metas estabelecidas;
- Flexibilidade e credibilidade no tratamento de um tema (velocidade e fluência na fala, rico repertório comunicacional, adaptabilidade e confiabilidade no desempenho do seu papel, etc.).

É imprescindível organizar a sala de aula, pois o ambiente de aprendizagem pode influenciar positiva ou negativamente o processo dentro de cada aluno. Portanto, tanto os quadros formais como os não formais da educação serão cuidadosamente selecionados, organizados e utilizados pelo professor, com foco na correlação entre os objetivos, a organização do trabalho (individual, frontal, grupal), o conteúdo curricular, as estratégias de ensino abordadas. (metodologia de ensino, recursos educacionais) e avaliação do sistema. E por último, mas não menos importante, a relação de dependência com a organização da aula, enfatizando o efeito positivo que a educação estética tem, envolvendo simultaneamente analisadores visuais, auditivos, olfativos e cinestésicos no conhecimento, no ato de aprender (MAZZARINO; FALKENBACH; RISSI, 2011).

A concepção das aulas será consistente com as necessidades de aprendizagem individuais e em grupo dos alunos. O foco será na determinação das

atitudes ativa e participativas dos alunos, nomeadamente no contributo individual de cada aluno no seu próprio processo de aprendizagem e na sua avaliação. Usar material concreto com tradução para o resumo, destacar palavras-chave e conceitos necessários para desenvolver organizadores cognitivos, sumarização e analogias subsequentes, desenvolver e resolver planilhas, tarefas de aprendizagem que são elementos relacionados ao projeto de ensino bem-sucedido (PLETSCH, 2009).

Os planos individuais enfatizam a importância dada pelo professor às especificidades individuais, idade e peculiaridades intelectuais de cada aluno. Os planos individuais também enfatizam e desenvolvem as habilidades do aluno em várias áreas curriculares. A identificação do intelecto potencial de cada aluno gera acesso aos recursos adequados, implementando estratégias estipuladas no plano de atendimento individualizado que levem ao desempenho acadêmico ou ao melhor resultado possível. O processo avaliativo (avaliação formativa e somativa, autoavaliação) permite reconsiderar estratégias, reequilibrar equipas de formadores e expectativas (MIRALHA, 2008).

O apoio individual é reivindicado pela aspiração da escola inclusiva, “uma escola para todos”. As modalidades de apoio individual são múltiplas, o acesso a uma ou a outra depende dos problemas colocados por cada formando. Os professores especialistas, o professor de apoio ou o professor itinerante são pessoas-recurso que podem fornecer apoio à aprendizagem individual com sucesso. O apoio na perspectiva da organização da aprendizagem individual pode ser concedido por um tutor (colega que presta apoio e assistência após a conclusão das suas tarefas para alunos com ensino especial), voluntário (pessoas externas à escola, com competências de formador, membros de diferentes organizações) ou um grupo de alunos trabalhando em colaboração por meio de atividades de aprendizagem cooperativa (SÁNCHEZ; TEODORO, 2006).

Os meios de apoio são representados pelos equipamentos, meios técnicos que facilitam a inclusão e garantem a participação nas atividades de aprendizagem. A mesma gama de equipamentos de apoio e materiais didáticos são os meios de educação que estão presentes nas escolas, incluindo tantos materiais didáticos convencionais, equipamentos técnicos, móveis de aula, meios de transporte como meios de comunicação e diversos objetos e brinquedos (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

A gestão comportamental abrange tais intervenções que são focadas em

condutas indesejáveis durante as atividades. A análise funcional de qualquer comportamento ajudará a determinar as causas do comportamento indesejável, seus fatores de manutenção e as consequências do comportamento em questão. Para a intervenção, consideramos o uso de um sistema eficaz de punição e recompensa personalizada para cada sujeito e o tipo de comportamento apresentado. Ao mesmo tempo, conhecendo o papel do professor na formação do comportamento usando “a palavra”, a admoestação deve respeitar as seguintes condições (SILVA; MIGUEL, 2020):

- Expressão clara, segura e intransigente, através da distinção entre o comportamento desejável e indesejável e, ao mesmo tempo, firme e caloroso, em termos que não deixam margem para interpretação;
- Foco no problema, no sentido de admoestação direta ao comportamento do aluno e não à sua pessoa, aos outros alunos, aos professores e à relação dele com a turma;
- Autocontrole da voz, do tom usado na admoestação para evitar possíveis ameaças violentas e técnicas de controle, sabendo que isso causará, com grande probabilidade, efeito cascata negativo (raiva, ressentimento, inquietação, ansiedade) ou pode até gerar comportamentos indesejáveis em alunos que não desenvolveram tais comportamentos anteriormente;
- A argumentação será mínima, neutra e expressa em termos positivos, significando que as ordens dadas não devem estar associadas ao humor pessoal do professor.

O trabalho em equipe envolve a propriedade conjunta de responsabilidades e decisões em relação à questão de um aluno ou outro. A equipe de formadores é chamada a servir como uma engrenagem interligada às reações da criança com necessidades educativas especiais. As metas estratégicas são orientadas de acordo com as prioridades e a sucessão interna que envolve a solução de cada uma delas (FONTES, 2009).

Ao mesmo tempo, Silva (2014) especifica que tanto a composição do grupo de formadores (professores, professores especialistas, professores de apoio, pais, assistentes sociais, médicos, etc.) outro, que determina a consulta mútua e permanente ao nível da equipe, o apoio mútuo, o compromisso responsável com a tarefa e, por último, mas não menos importante, a autodeterminação na produção de resultados positivos reconhecidos ao nível do grupo e não encarados como

singularidades que o integram.

### 3.5. ACOMPANHAMENTO ESPECIALIZADO

A Atenção Educacional Especializada (AEE) é uma importante ação da Política Nacional de Educação Especial, que se baseia na promoção de oportunidades educativas para a formação de sujeitos autônomos perante a sociedade emergente em suas diversas vertentes. Portanto, também é um desafio, pois a falta de preparo adequado, bem como a falta de comprometimento por parte de alguns profissionais que fazem parte do sistema educacional, dificultam o atendimento adequado às pessoas com necessidades educacionais especiais.

Para Mousinho et al. (2010), a parceria entre os profissionais da escola permite o estabelecimento de metas realistas em termos de desenvolvimento, bem como a avaliação do aluno de acordo com suas próprias realizações. Nesse sentido, o professor da sala de AEE deve ser parceiro do professor da sala comum de ensino. Sobre estes aspectos professor da sala de AEE, o autor indicou que reconhece a diferença entre as funções, visto que o professor de AEE identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, mas não considera em nenhum momento que este trabalho deva ser individual, pois o trabalho de um depende do trabalho do outro, reconhecendo no professor AEE um mediador do desenvolvimento do aluno com deficiência, sendo também responsável por auxiliar os outros professores e toda a equipe pedagógica no trabalho com este público.

O trabalho de parceria entre os professores da sala comum e da sala de AEE deve estar em constante sintonia, para que os objetivos sejam alcançados, para que o trabalho seja interdisciplinar e colaborativo. Essa interlocução garante o estabelecimento de objetivos reais e tangíveis em termos de desenvolvimento, mas também permite avaliar o aluno com deficiência de acordo com suas realizações.

A AEE também pretende estimular “[...] a participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica no transporte, comunicações móveis e informação [...]”. Ele veio com o objetivo não de substituir a educação, mas sim de complementar a formação do aluno. A Política Nacional na perspectiva da educação inclusiva, documento elaborado pelo grupo de trabalho da política nacional de educação especial, traz bem essa declaração quando diz que as atividades desenvolvidas na AEE (Assistência Educacional Especializada), que pode ser

entendida como uma sala de recursos multifuncional, diferem daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo um substituto para a escolarização (BRASIL, 2008).

A presença da família no processo de escolarização, principalmente como suporte na realização da educação inclusiva, é uma premissa básica baseada em sua influência, pois desempenha um papel muito importante na vida do sujeito que nasce com alguma necessidade educacional especial. , pois sua aceitação na sociedade depende em grande parte do respeito da família na percepção das potencialidades individuais e de como elas podem ser desenvolvidas por meio do convívio social. Para o sujeito surdo, por exemplo, seu principal desafio será a comunicação, e como desde o nascimento seu primeiro contato de interação e socialização são com os membros de sua família, são seus pais que garantirão a inclusão em primeira instância e não apenas a escola e outros ambientes de acesso público.

O professor, que precisa ter formação específica e contínua, também desempenha um papel fundamental. Seu desafio é grande, mas sua formação não é suficiente, pois lidar com crianças com deficiência exige um exercício teórico-prático. Sensibilidade, respeito e empatia são exigidos do mediador para entender que cada criança é única e aprende de acordo com suas diferenças.

No entanto, não é correto ignorar a formação de professores para atuar na AEE, e essa é uma das propostas da política nacional. A sua formação serve para que possa atender todas as crianças de forma privada e individualizada, respeitando as suas capacidades cognitivas. Isso é possível com as mudanças na prática pedagógica, pois, diferentemente da prática construtivista de ensino, a tradicional leva o professor a ignorar as particularidades e diferenças dos alunos, ensinando tudo da mesma forma.

Novas alterações são sugeridas nos documentos definidos pela Secretaria de Educação Especial, que traz sugestões de materiais e recursos, como jogos e materiais lúdicos, que podem ser feitos pelos próprios professores do AEE; além de móveis adaptados, como ajustes e cortes de cadeiras de mesa e outras adaptações (BRASIL, 2006).

A tecnologia assistiva é importante porque permite a autonomia e independência dos alunos, que muitas vezes são atendidos no ensino regular de forma limitada, evitando o contato com seus colegas ditos "normais". Essa limitação na atenção dificilmente é entendida como, mais uma vez, um processo de "exclusão escolar" e, mais uma vez, de "integração", termos hoje bastante confusos como a

inclusão.

Da mesma forma que inclusão não deve ser confundida com integração, o mesmo não deve acontecer com a tecnologia assistiva e os recursos utilizados no processo ensino-aprendizagem. É importante compreender que a tecnologia assistiva é uma ferramenta, muitas vezes construída pelo professor, seja na classe regular ou no atendimento educacional especializado, para facilitar a aprendizagem como auxiliar na promoção de oportunidades de contato com o objeto de aprendizagem. Os recursos fazem parte de tudo o que é utilizado no processo de ensino-aprendizagem, e não fazem diferença em relação às necessidades educativas manifestadas, como o uso de livros. No entanto, modificar esse recurso para acomodar a diversidade é o que contribuirá para a existência da tecnologia assistiva, que pode ser de baixo ou alto custo.

Passerino (2012) analisa a dificuldade de interação do autista, bem como a incapacidade de simbolizar durante as relações sociais, o que o diferencia das demais pessoas. Em decorrência desse comportamento, muitas vezes tendem a se isolar por estarem distantes desse tipo de relacionamento socialmente estabelecido. No entanto, a escola como espaço social deve aproximar o aluno para superar essa dificuldade, promovendo o controle comportamental em algumas situações ao longo de seu desenvolvimento.

Portanto, a Atenção Educacional Especializada (AEE) é uma das medidas para garantir a preparação de alunos com deficiência na escola regular a partir de acompanhamentos extracurriculares, a fim de desenvolver atividades da turma complementar à turma regular durante o desenvolvimento de potencialidades por meio das necessidades que apresentam.

O Decreto 6.253, de 2007, estabelece o atendimento educacional especializado na perspectiva complementar para crianças com necessidades educacionais especiais, bem como o repasse duplo de recursos para os matriculados nas duas escolas. Posteriormente, o Decreto 6.571 estabelece que o AEE poderá ser oferecido por sistemas públicos de ensino ou instituições comunitárias, filantrópicas ou religiosas com poder público. Atualmente, é identificável que o poder público passa a ser o “maior” responsável por oferecer esse serviço em salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas.

Mantoan (2006) retrata algumas estratégias desenvolvidas em nível municipal, citando que alguns municípios criaram formas de atenção educacional especializada,

outros ampliaram ou mantiveram seus serviços e auxílios didáticos especiais, alguns estão apenas matriculando esses alunos nas redes de ensino [...]. Essa percepção denota a realidade da situação de uma parte dos municípios brasileiros hoje e demonstra a falta de comprometimento da esfera pública em promover um sistema educacional de qualidade para todos.

Em algumas situações motivadas por determinadas atividades em sala de aula, os professores se apropriaram de diferentes instrumentos para permitir a participação do aluno com TEA. Nesse contexto, o uso de ferramentas adaptadas é uma realidade que também permeia a sala regular em situações específicas para facilitar o envolvimento e o aprendizado do indivíduo. Essa ação se define a partir do aproveitamento de aspectos mantidos pela educação especial, permitindo, posteriormente, avanços significativos em direção à inclusão.

Assim, ao perceber as necessidades pertinentes ao processo de inclusão na escola regular hoje, é possível evidenciar os desafios e possibilidades de desenvolver estratégias que tenham como foco a mediação da aprendizagem de alunos com TEA, levando em consideração suas características e as características que são desenvolvidas ao longo deste processo. Para isso, é importante que a escola utilize ferramentas capazes de promover esse desenvolvimento a partir da necessidade expressa pela criança, desde sua adaptação no ambiente escolar até a construção da aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório que é possível reformular a educação de acordo com novos paradigmas, preceitos, novas ferramentas e tecnologias educacionais a fim de promover um ambiente inclusivo. Na verdade, as condições que se tem hoje para transformar as escolas brasileiras propõem uma escola onde a cooperação substitui a concorrência, porque o que se pretende é fazer com que as diferenças se complementam e os talentos de cada um sejam evidenciados. Entre as inúmeras reformas, que devem ser feitas nas escolas e sistema escolar a fim de se implementar uma escola para todos, destaca-se a preparação e elaboração de currículos que implicam a interação, e não mais distribuição e transmissão de conhecimento feita unilateralmente e hierarquicamente orientada, do professor para o aluno. Ambos podem e devem ser co-autores dos planos escolares, compartilhando todos os seus atos, desde o planejamento até a avaliação e promover respeito mútuo, pois a educação é fundamental para o desenvolvimento e crescimento dos sujeitos.

Nesse contexto e dada a complexidade vivenciada pelos professores, em seu trabalho pedagógico, é possível pensar que existem vários fatores que gravitavam e impactam sua disposição para enfrentar as novas demandas impostas por uma abordagem educacional mais inclusiva. Um professor com treinamento inicial insuficiente, com pouco tempo para planejar o trabalho, sem experiências anteriores atendendo à diversidade, será mais provável que desenvolva uma atitude negativa.

Se a escola deseja optar por uma abordagem mais inclusiva, deve oferecer melhores oportunidades para desenvolvimento e participação de todos os alunos, terá que se comprometer coletivamente, se encarregar de cada um de seus membros, agir de maneira diferente, inovar em políticas, cultura e práticas da comunidade com o intuito de sustentar essa nova maneira de conduzir o processo educacional com maior qualidade. Essa mudança deve impactar positivamente a atitude dos professores responsáveis por interagir diretamente com todos os alunos que fazem parte da escola.

A educação inclusiva significa que todas as crianças e jovens, com e sem deficiência ou dificuldades, aprendem juntos nas várias instituições de ensino regular (pré-escola, escola, faculdade, pós-secundária e universidades) com uma área de apoio apropriada. Mais do que o tipo de instituição de ensino que as crianças

frequentam, tem a ver com a qualidade da experiência; com a forma de apoiar a sua aprendizagem, as suas realizações e a sua participação total na vida da instituição.

A inclusão, educacional e social, é um desafio não só em nosso país, mas em muitos lugares que acreditam e defendem uma sociedade igualitária e justa. Passar da exclusão à inclusão é um processo, digamos, menos custoso e difícil, implica-se em uma evolução no sentido da concepção do ser humano.

Em quase todas as épocas da história, as pessoas com deficiência estão à mercê da ética das pessoas ao seu redor. Nunca estiveram em condições de decidir por si próprios, de exigir o mais básico dos direitos, nem, é claro, de levar uma vida que garantisse a dignidade mínima exigida de qualquer outra pessoa. O ser humano é um ser social por natureza. Precisamos pertencer a um grupo e sentir-nos apoiados por ele. Esse pertencimento nos dá segurança e nos faz desenvolver uma identidade.

A mente humana busca respostas para o desconhecido com base em seu próprio conhecimento, o que não sabemos explicar e escapa à nossa razão é considerado "anormal" e rejeitado pelo Homem, causando em nós uma incoerência, um medo ao qual respondemos com rejeição. Temos mais informações sobre tudo o que nos rodeia e especificamente o que é deficiência, nenhum de nós é o mesmo, essa diferença é diversidade cultural, racial, religiosa, uma riqueza da qual todos nos beneficiamos.

A inclusão de uma criança com autismo provoca diversos sentimentos no professor: medo, rejeição e desafio, as orientações educativas serão mais bem sucedidas se forem inclusivas e se o professor se tornar um ator ativo, reflexivo, crítico, capaz de trabalhar em equipe e motivados a investigar para aprender e aplicar novas metodologias que permitam oferecer uma educação inclusiva e abrangente. Os professores que trabalham com crianças com TEA devem ter em mente o seguinte processo, para que as crianças se sintam motivadas e compreendidas no grupo.

As atividades voltadas para crianças autistas devem ser funcionais, bem organizadas e estruturadas, destacando-se pela clareza e simplicidade. Quanto aos materiais, deve-se garantir que eles próprios mostrem à criança as tarefas a serem realizadas. Os suportes visuais (desenhos, fotos, cartazes) são muito úteis para crianças autistas como guia e elemento não apenas como lembrete, mas também como reforço motivacional de ações e tarefas diárias. O trabalho de mesa deve ser repetitivo, bem estruturado, garantindo que a criança interaja com seus pares e onde predominam elementos visuais e com os quais possa experimentar.

Em suma, a metodologia de aprendizagem utilizada deve, por um lado, adaptar-se ao ritmo e às dificuldades no plano cognitivo, comunicacional e social da criança com autismo e, por outro, influenciar a experimentação e o contato com os outros e com o meio, uma vez que é a melhor maneira de quebrar a complexidade que caracteriza essas crianças e facilitar o aprendizado funcional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGÊNCIA BRASIL. **Bolsonaro sanciona lei que institui carteira nacional do autista**. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2020-01/bolsonaro-sanciona-lei-que-institui-carteira-nacional-do-autista>>. Acesso em: 08 de junho de 2022.

AINSCOW, M. **Understanding the Development of Inclusive Schools**. London: Fulton, 2001.

ALONSO, L. B. O professor de educação **virtual**. Madrid: NARCEA, 2012.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995.

AMARAL, M. B. et. al. Breve histórico da educação inclusiva e algumas políticas de inclusão: um olhar para as escolas em Juiz de Fora. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, Juiz de Fora, 2014.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. 3ª ed. Washington: American Psychiatric Association, 1987.

\_\_\_\_\_. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. 4ª ed. Arlington: American Psychiatric Publishing, 2000, pp. 69–84.

ARANTES, V. A. **Inclusão escolar**. 5. ed. São Paulo: Summus, 2006.

ARANA, A, R, A. KLEBIS, A, B, S, O. A Importância Do Incentivo À Leitura Para O Processo De Formação Do Aluno. São Paulo. 2015.

ARAÚJO, G. A. S. de M. **Breves considerações acerca do autismo e inclusão escolar**. São Paulo: Vetor Editora Psicopedagógica, 2020.

ARAÚJO, P. C. M. Do A. Considerações sobre a formação docente na perspectiva da inclusão escolar. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, vol. 13, no. 3, 2017.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2009.

BENSON, P. R. The impact of child and family stressors on the self-rated health of mothers of children with autism spectrum disorder: Associations with depressed mood over a 12-year period. *Autism*, vol. 22, no. 4, 2018, pp. 489-501.

BRASIL. **Constituição federal do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 08 de junho de 2022.

BRASIL, 2008(a) **MEC. Resolução CEB/CNE nº04/99**: Disponível em: . Acesso em: 09 de jan. de 2022.

\_\_\_\_\_. **Declaração de salamanca de 1994**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 08 de junho de 2022

\_\_\_\_\_. **LDB. Leis de diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)> Acesso em: 08 de junho de 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 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. Brasília, DF, 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2015.

CAMPOS, Y. **Estratégias de ensino apoiadas em tecnologia.** México: DGENAMDF, 2000.

CARAMORI, P. M. **Estratégias pedagógicas para alunos com deficiência mental severa:** um estudo sobre a atuação de professores de educação especial. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2009.

CAVACO, N. **Minha infante é diferente? Diagnóstico, prevenção e estratégia de intervenção e inclusão das infantes autistas e com necessidades educacionais especiais.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

COELHO FILHO, M. de S.; GHEDIN, E. L. Formação de professores e construção da identidade profissional docente. *In:* COLBEDUCA, IV e CIEE, II, Braga e Paredes de Coura, Portugal, 2018. **Anais...** Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/co-lbeduca/article/view/11502>>. Acesso em: 08 de junho de 2022.

COEPEDE. Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Folheto sobre Direitos Humanos, Direitos da Pessoa com Deficiência, Incidência da Deficiência, Terminologia,** 2011.

COREA, N.; CISNEROS, E. **Diploma de fortalecimento da qualidade educacional na Nicarágua.** Barcelona: Editorial GRAÓ, 2013.

CROEN, L. A. et al. The health status of adults on the autism spectrum. **Autism**, vol. 19, no. 7, 2015, pp. 814-823.

CRUZ, G. B. da. Didática e docência no ensino superior. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** vol. 98, no. 250, 2017, pp.672-689.

CUNHA, M. I. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, vol. 12, no. 3, 2008, pp. 174-181.

DALL'ACQUA, M. J. C.; ZANIOLO, L. O. **Inclusão escolar:** pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas. Jundiaí: Paco Editorial,

2012, pp. 69-86.

DE RUBEIS, S. et al. Synaptic, transcriptional and chromatin genes disrupted in autism. **Nature**, vol. 515, no. 7526, 2014, p. 209.

DIREITO à educação. Rede interinstitucional para a educação em situações de emergência. Disponível em: <<https://inee.org/pt/colecoes/direito-educacao>>. Acesso em: 24, jan. de 2023.

DIAS, F. **Didática e Currículo: uma abordagem construtivista**. Edições da Universidade de Castilla - La Mancha, 2002.

FERREIRA, N. L. F. **Educação para todos**. Universidade Estácio de Sá, Belo Horizonte, 2010.

FIN, A. **O Lúdico na Educação Infantil: Jogar e Brincar, uma forma de educar**. Disponível em: <http://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.co-m/2012/05/o-ludico-na-educacao-infantil-jogar-e.html>. Acesso em: 08 de junho de 2022.

FINGERT, S. B. et al. Implementing systems-based innovations to improve access to early screening, diagnosis, and treatment services for children with autism spectrum disorder: An Autism Spectrum Disorder Pediatric, Early Detection, Engagement, and Services network study. **Autism**, 2018.

FITZGERALD, M.; CORVIN, A. Diagnosis and differential diagnosis of Asperger syndrome. **Advances in Psychiatric Treatment**, vol. 7, 2001, pp. 310-318.

FLORES, J. Atividades contextualizadas: uma opção metodológica para promover a verbalização do aluno. **Meio ambiente, tecnologia e desenvolvimento humano**, no. 7, 2013.

FONSECA, Vitor da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, 2016.

FONTES, R. de S. **Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2009.

GALVÃO FILHO, T. A. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). **Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade**. 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-235, 2009.

GODINO, J. et al. **A aprendizagem da matemática para professores**. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2003.

GOMES, L.; CARVALHO, A. **Jogos Como Ferramenta Educativa: de que forma os jogos online podem trazer importantes contribuições para a aprendizagem**. **ZON Digital Games 2008**, p. 133-140, 2008.

GÓMEZ, A. M. S., TERÁN, N. E. **Transtornos de aprendizagem e autismo**. Cultural, S. A., 2014.

IBDD. Instituto Brasileiro dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Inclusão social**

**da pessoa com deficiência:** medidas que fazem a diferença. Rio de Janeiro: IBDD, 2008.

ISCHKANIAN, S. H. D. **O lúdico na construção da aprendizagem para autistas.** Disponível em: <https://pt.slideshare.net/SimoneHelenDrumond/o-ldico-na-construo-da-aprendizagem-para-autistas>. Acesso em: 08 de junho de 2022.

ISMAILI, Jalal. IBRAHIMI, El Houcine. (2017). **Mobile learning as alternative to assistive technology devices for special needs students.** Education and Information Technologies, 22, 883-899.

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

LAI, M. C. et al. Sex/gender differences and autism: setting the scene for future research. **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry**, vol. 54, no. 1, 2015, pp. 11-24.

LIMA, P. A. **Educação inclusiva e igualdade social.** São Paulo: Avercampo, 2006.

LOBATO, X. **Diversidad y educación.** Barcelona: Editorial Paidós Educador, 2001.

LOPES, M da G. **Jogos na educação: criar, fazer, jogar.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOVAAS, O. I. et. al. **Ensinando indivíduos com atrasos de desenvolvimento: técnicas básicas de intervenção.** PRO-ED, Inc.8700 Shoal Creek Boulevard, Austin, Texas, 2003.

MADSEN, K. M. et al. Thimerosal and the occurrence of autism: Negative ecological evidence from Danish population-based data. **Pediatrics**, vol. 112, 2003, pp. 604–606.

MANTOAN, M. T. E. **O direito de ser, sendo diferente, na escola.** Universidade Estadual de Campinas/Unicamp, São Paulo, 2009.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** São Paulo. Editora Brasiliense. 1983.

MATTAR, J. **Games em educação:** como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MAZZARINO, J. M.; FALKENBACH, A.; RISSI, S. Acessibilidade e inclusão de uma aluna com deficiência visual na escola e na Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência e Esporte**, vol. 33, no. 1, 2011, pp. 87-102.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar:** unindo esforços entre Educação comum e Especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014, 160p.

MIRALHA, J. O. A prática pedagógica dos professores do ensino fundamental na perspectiva da educação de qualidade para todos. Dissertação (Mestrado em

Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2008.

MORALES, M. **O ensino da matemática através da resolução de problemas no contexto**. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2001.

MOREIRA, C. J. M. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: uma análise de três Programas Federais, para a Educação Especial, desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação do município de São Luis-MA, no período de 2009 a 2012**. Universidade Estadual De Campinas Faculdade De Educação, Campinas, 2016.

MORESI, Eduardo. **Metodologia da Pesquisa**. Brasília, 2003. Disponível em: <[www.inf.ufes.br/~falbo/files/MetodologiaPesquisa-Moresi2003.pdf](http://www.inf.ufes.br/~falbo/files/MetodologiaPesquisa-Moresi2003.pdf)>. Acesso em 10 de jan. de 2023.

MORGADO, J. **Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2011, pp. 109-124.

MOUSINHO, R. et al. Mediação Escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, vol. 27, no. 82, 2010, pp. 02-08.

MUNTANER, Joan J. **Prácticas inclusivas en el aula ordinaria**. Revista educación inclusiva, v.7 n. 1, 2017.

NILES, R.; SOCHA, K. **A importância das atividades lúdicas na Educação Infantil**. **Ágora: Revista de divulgação científica**, 2014.

NUNES, Débora Regina de Paula. WALTER Elizabeth Cynthia. (2016). **Processos de Leitura em Educandos com Autismo: um Estudo de Revisão**. *Revista Brasileira De Educação Especial*, 22(Rev. bras. educ. espec., 2016 22(4)). Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000400011>>

OLSSON, N. C. et al. Social skills group training in highfunctioning autism: A qualitative responder study. **Autism**, vol. 20, no. 8, 2016, pp. 995-1010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org>> Acesso em: 13 fev. 2023.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

PAPIM, Angelo Antonio Puzipe; SANCHES, Kelly Gil. **Autismo e Inclusão: levantamento das dificuldades encontradas pelo professor do atendimento educacional especializado em sua prática com crianças com autismo**. 2013, 84 p. Monografia (Especialização) – Centro Universitário Católico Salesiano.

PASSERINO, L. M. **Salas de Recursos, Tecnologias Assistivas e Processos de Inclusão Escolar a partir da perspectiva sócio-histórica**. IN: MORAES, S.C (Org.). Educação Inclusiva: diferentes significados. Porto Alegre: Evangraf, 2011

PIAGET, J. A. **A psicologia da criança**. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PINTOR, N. A. M. **Educação Inclusiva**. Livro didático, Editora SESES, 1ª edição, Rio de Janeiro, 2017.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 254f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PULGAR, J. **Avaliação da aprendizagem na educação não formal**. Madrid: NARCEA, 2005.

ROCHA, A. B. de O. O papel do professor na educação inclusiva. **Ensaios Pedagógicos**, vol. 7, no. 2, 2017.

RODRIGUES, D. Developing inclusive education: dimensions of professional development. In: Inclusion: Special Education Magazine. **Inclusion: R. Educ. esp.**, Brasília, vol. 4, no. 2, 2008, pp. 1-58.

ROMERO, R. L. **Representações sociais presentes em relatos de crianças do meio rural sobre suas brincadeiras de faz de conta**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012. 61p.

ROSA, S. P. da S. **Fundamentos teóricos e metodológicos da inclusão**. Curitiba: IESDE, 2004.

SÁNCHEZ. I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, 2006, pp. 72-73.

SANMARTI, N. **Dez ideias-chave para avaliar**. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2007.

SANTOS, M. De F. S. **Entre o familiar e o estranho: representações sociais de professores sobre o autismo infantil**. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SANTOS, T. R. dos. **A realidade da educação inclusiva no Brasil**. 2002. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/farmacia/a-realidade-da-educacao-inclusiva-no-brasil/56728>. Acesso em: 08 de junho de 2022.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita. Assistiva: tecnologia e educação. 2017. Disponível em: . Acesso em: 22 jan. 2017.

SERRANO, A. **Diploma de melhoria da qualidade educacional na Nicarágua**. UNAN-Managua, Ministério da Educação, 2013.

SERTIÉ, A. L.; GRIESI-OLIVEIRA, K. Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético. **Einstein**, vol. 15, no. 02, pp. 233-8, 2017.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, vol. 57, no. 1, 1987, pp. 1-22.

SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L. T. **Mundo Singular: Entenda o Autismo**. Editora Fontanar, São Paulo, 2012.

SILVA, A. J. da. **Autismo, direito e cidadania**. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, 2017.

SILVA, D. C. da; MIGUEL, J. R. Práticas Pedagógicas Inclusivas no Âmbito Escolar. **Id on Line Rev.Mult.Psic.**, vol. 14, no. 51, 2020, pp. 880-894.

SILVA, L. G. dos S. **Educação inclusiva: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusão**. 1ª ed. São Paulo: Paulinas, 2014.

TENORIO, G.; PINHEIRO, C. **O que é autismo, das causas aos sinais e o tratamento**, 2018. Disponível em: <https://saude.abril.com.br/mente-saudavel/o-que-e-autismo-das-causas-aos-sinais-e-o-tratamento/>. Acesso em: 08 de junho de 2022.

TIBYRIÇA, R. F. **Os direitos das pessoas com (TEA) após a Lei 12.7694/12 (Lei Berenice Piana): o que mudou?** São Paulo: Defensoria Pública do Estado de São Paulo, 2015.

TIJERINO, A. et al. **Estratégias para o desenvolvimento da educação inclusiva**. Madrid: NARCEA, 2013.

UNESCO. **Policy guidelines on inclusion in education**. Paris: UNESCO, 2009.

\_\_\_\_\_. **The UNESCO Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education**. Paris: UNESCO, 1994.

ZACARIAS, J. P.; SAAD, E. D. **Inclusión educativa**. México: Eds. SM, 2006.

ZEICHNER, K. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, vol. 1, no. 1, 2009, pp. 13-40.