

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
ESCOLA NORMAL SUPERIOR
CURSO DE PEDAGOGIA

BÁRBARA RIBEIRO DE SOUZA

**INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA (TEA): UMA PESQUISA DE ESTADO DA ARTE**

MANAUS - AMAZONAS

2021

BÁRBARA RIBEIRO DE SOUZA

**INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA (TEA): UMA PESQUISA DE ESTADO DA ARTE**

Monografia apresentada à Universidade do Estado do Amazonas – UEA como requisito final para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador (a): Professora Dra. Andrezza Belota Lopes Machado.

MANAUS - AMAZONAS

2021

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

R484iii Souza, Barbara Ribeiro de
Inclusão Escolar de Estudantes com Transtorno do
Espectro Autista (TEA): Uma Pesquisa de Estado da Arte
/ Barbara Ribeiro de Souza. Manaus : [s.n], 2021.
70 f.: color.; 29 cm.

TCC - Graduação em Pedagogia - Licenciatura -
Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2021.
Inclui bibliografia
Orientador: Machado, Andrezza Belota Lopes

1. Estado da Arte. 2. Estudantes com TEA. 3.
Inclusão Escolar. 4. Processo ensino-aprendizagem. I.
Machado, Andrezza Belota Lopes (Orient.). II.
Universidade do Estado do Amazonas. III. Inclusão
Escolar de Estudantes com Transtorno do Espectro
Autista (TEA): Uma Pesquisa de Estado da Arte

Elaborado por Jeane Macelino Galves - CRB-11/463


RA RIBEIRO DE SOUZA

**INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA (TEA): UMA PESQUISA DE ESTADO DA ARTE**


Trabalho de Conclusão de Curso julgado adequado para obtenção de
título de Licenciado (a) em Pedagogia pela Universidade do Estado
do Amazonas – UEA.

Aprovado em: 29/12/2021

BANCA EXAMINADORA



Presidente: Professora Dra. Andrezza Belota Lopes Machado



1º Avaliador: Professora Dra. Joab Grana Reis



2º Avaliador: Professora Dra. Kelly Christiane Silva de Souza

Dedico esta Monografia à minha família e principalmente ao meu filho Arthur Charles, pois durante a construção deste trabalho recebeu o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista.

AGRADECIMENTOS

Dedico esta Monografia à minha família e principalmente ao meu filho Arthur Charles, pois durante a construção deste trabalho recebeu o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista.

Em primeiro lugar, a Deus, que fez com que meus objetivos fossem alcançados, durante todos os meus anos de estudos.

Aos meus pais, meu esposo Charlison e minha sogra por todo o apoio e pela ajuda, que muito contribuíram para a realização deste trabalho.

Às minhas amigas, Rosinalva, Irmã Rute, Odelice, Cathlen, Judite e Aline, que sempre estiveram ao meu lado; pela amizade incondicional e pelo apoio demonstrado ao longo de todo o período que estudamos juntas no curso.

À minha professora, Doutora Andrezza Belota, por ter sido a minha orientadora e ter desempenhado tal função com dedicação, respeito e amizade, por quem tenho um grande apreço.

Aos professores, pelas correções e ensinamentos que me permitiram apresentar um melhor desempenho no meu processo de formação profissional ao longo do curso.

Às professoras Doutoras, Joab Grana e Kelly Christiane Souza, que aceitaram participar da minha banca de defesa de TCC, momento tão importante em minha formação. E também à professora Neylanne Aracelli de Almeida, por ter se responsabilizado em abrir um turma extra de TCC neste período, o qual não estava nem previsto para acontecer.

“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades”.

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho de pesquisa de estado da arte aborda a Inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA). O estudo tem como objetivo geral: analisar os resultados dos artigos científicos publicados sobre a educação inclusiva de pessoas com TEA nos anos iniciais da educação básica na Revista Brasileira de Educação Especial nos anos de 2010 a 2021, desdobrando-se em outros três objetivos específicos: (1) Reconhecer na literatura científica quem é a pessoa com TEA e suas características de desenvolvimento; (2) identificar na literatura científica as orientações para a promoção da educação inclusiva para pessoas com TEA; e, (3) Conhecer os resultados dos estudos de pesquisa de campo desenvolvidos sobre a inclusão de estudantes com TEA nos anos iniciais o ensino fundamental, publicados e disponíveis no repositório digital da Revista Brasileira de Educação Especial. Para responder à questão dos processos de inclusão desses alunos no ensino regular, foram utilizados os seguintes autores Brito (2015), Cunha (2016), Silva (2012), Fonseca (2014), Orrú (2006), Mantoan (2006) dentre outros. Realizou-se uma pesquisa do tipo estado da arte, com abordagem qualitativa, advinda de um levantamento, mapeamento e análise dos dados por meio da Análise de conteúdo da Lawrence Bardin, para que, mediante às bases teóricas, pudéssemos compreender sobre o assunto e discutir os resultados observados. Para tanto, por meio de pesquisa bibliográfica pesquisamos os artigos científicos publicados entre 2010 a 2021, os quais subsidiaram os estudos referentes a inclusão escolar de estudantes com TEA, na base de dados da SciELO e agrupados de acordo com o tema e os objetivos desta pesquisa. A análise dos textos identificados com a temática e que atendessem ao critério dessa pesquisa, permitiu compreender o quanto precisamos ainda fazermos estudos com evidências científicas com relação a essa prática pedagógica com crianças com transtorno do espectro autista, pois através desta pesquisa podemos observar, que foram encontrados um universo de artigos que se resumiu em oito estudos. Os dados dos estudos analisados indicaram uma variedade de vivências escolares das crianças com TEA, e apontaram a relevância dos investimentos na relação professor-criança e nas intervenções pedagógicas de inclusão escolar. Espera-se que esta pesquisa possa incentivar novos estudos sobre a prática inclusiva de estudantes com TEA, bem como apontar caminhos para o desenvolvimento de uma prática inclusiva com esses estudantes no contextos das escolas e classes comuns de ensino.

Palavras-chave: Estado da Arte. Estudantes com TEA. Inclusão Escolar. Processo Ensino-Aprendizagem.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Organograma – Etapas da Pesquisa.....	45
-----------------	---------------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Trabalhos selecionados na Pesquisa.....	49
Quadro 2	Organização e caracterização dos trabalhos selecionados para análise.....	52
Quadro 3	Categorias de análise emergentes dos dados de Pesquisa.....	53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA	American Psychiatric Association - Associação Americana de Psiquiatria
CAA	Comunicação Alternativa Ampliada
CID	Classificação Internacional de Doenças
DSM	Diagnostic and Statistical Manual - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento TID - Transtorno Invasivo do Desenvolvimento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	16
1.1 Educação Inclusiva de Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).....	16
1.1.1 Conhecendo a pessoa com TEA.....	16
1.2 Caminhos para a inclusão escolar de estudantes com TEA.....	22
CAPÍTULO II – METODOLOGIA.....	45
2.1 Caracterização da Pesquisa.....	45
2.2 Instrumentos de coleta de dados.....	48
CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	52
3.1 Categoria de análise: Educação Inclusiva.....	52
3.1.1 <i>Subcategoria de Análise A: Ações para a Inclusão e Formação de Professores.....</i>	52
3.1.2 <i>Subcategoria B: tecnologias para a inclusão.....</i>	57
3.1.3 <i>Subcategoria C: Análise de Comportamentos.....</i>	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
REFERÊNCIAS.....	65

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), no cenário educacional, tem sido discutido¹teoricamente e cientificamente com frequência, principalmente no Brasil. O TEA é detectado com mais regularidade nas crianças diante das relações e comportamentos delas observadas no ambiente escolar. Assim sendo, optou-se por um aprofundamento maior sobre as implicações que o TEA proporciona no processo ensino-aprendizagem, no processo de inclusão escolar de crianças com esse espectro, buscando por meio desse estudo de estado da arte, conhecer as perspectivas dos educadores diante dos desafios e das possibilidades dessa inclusão nos anos iniciais do ensino fundamental. Diante disso, a importância do presente estudo justifica-se pela necessidade de enfatizar ainda mais sobre os desafios de incluir os alunos com alguma deficiência ou com desenvolvimento neuroatípico¹ no âmbito escolar, especificamente aqueles com TEA, em salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental, que é onde o aluno deveria poder produzir, interagir com os colegas, perante as práticas pedagógicas inclusivas que o professor disponibiliza a eles. Para abertura de um espaço de discussão, visando evidenciar uma produção científica a respeito dessa temática, pode-se destacar que a criança quando identificada com TEA, normalmente, ao ingressar na escola, apresenta dificuldades para se relacionar, principalmente, quando a didática do professor não colabora numa perspectiva inclusiva, ou seja, na busca por proporcionar efetiva participação de todos os estudantes matriculadas na turma.É relevante salientar que o professor percebe a dificuldade e alguma deficiência na criança pela forma de se adaptar, seguir as regras, pois acabam por demonstrar dificuldade de adaptação e certa impopularidade entre os colegas de sala de aula, podendo ocorrer até mesmo com o professor. Ademais, normalmente se constata baixo desempenho escolar. Desenvolver o trabalho pedagógico com TEA na escola regular pode ser caracterizado como um desafio, assim, surgem pontos específicos para tal reflexão, como: as notas normalmente são abaixo da média, a adaptação ao ambiente escolar normalmente é difícil e o comportamento diferente, acaba se caracterizando como desafiador. Esses são sinais de alerta, pois apontam características comuns de quem tem TEA. Em consonância a afirmação a esses pressuposto iniciais, apontamos como problemática da pesquisa: Quais os processos necessários para a inclusão escolar de crianças com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental?

E como questões norteadoras 1) A inclusão escolar de estudantes com TEA no ensino

¹ Pessoas neuroatípicas são aquelas que, em razão dos impactos dos transtornos neurológicos em seu desenvolvimento, são consideradas neurologicamente diferentes das pessoas com desenvolvimento típico ou esperado para aquela faixa etária (APA, 2014).

E como questões norteadoras 1) A inclusão escolar de estudantes com TEA no ensino regular é um desafio? 2) Quais as ações efetivas para a promoção da inclusão escolar desses alunos no processo de ensino e aprendizagem dos anos iniciais do ensino fundamental? 3) O que as pesquisas têm apontado como aspectos a serem considerados para a inclusão de crianças com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental?

Levando em consideração esses aspectos, essa pesquisa de estado da arte, tem por (a) objetivo geral: analisar os resultados dos artigos científicos publicados sobre a educação inclusiva de pessoas com TEA nos anos iniciais da educação básica na Revista Brasileira de Educação Especial nos anos de 2010 a 2021; (b) Objetivos específicos: (1) Reconhecer na literatura científica quem é a pessoa com TEA e suas características de desenvolvimento; (2) identificar na literatura científica as orientações para a promoção da educação inclusiva para pessoas com TEA; e, (3) Conhecer os resultados dos estudos de pesquisa de campo desenvolvidos sobre a inclusão de estudantes com TEA nos anos iniciais o ensino fundamental, publicados na Revista Brasileira de Educação Especial.

Assim, a pesquisa justifica-se pela necessidade investigar o que os estudos apontam sobre o processo de inclusão escolar do estudante com TEA, que se apresenta ainda como um desafio no contexto escolar, como também pelo meu interesse pessoal, visto que desde no decorrer do estudo meu filho foi diagnosticado com TEA. E essa descoberta se deu por meio das aulas da disciplina de educação especial no curso de pedagogia ministrada pela professora doutora Joab Reis a qual abordava sobre o autismo seu comportamento e características, e assim percebi em meu filho de apenas 1 ano de idade, alguns desses comportamentos do espectro autista. Desde então, a maratona e o processo de investigação começaram, e com 2 anos e 7 meses de idade meu bebê recebe o diagnóstico do transtorno do espectro autista.

Dessa forma, percebe-se que a importância dessa pesquisa estado da arte se dá pela significância do conhecimento da necessidade da inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), identificando as técnicas e estratégias de base pedagógica que podem ser utilizadas em ambientes educacionais, com educandos diagnosticados com este transtorno. O levantamento, mapeamento e análise dos dados à luz dos estudos publicados, possibilitou discutir sobre o assunto e conhecer caminhos apontados para a efetiva inclusão escolar. Para tanto, foi feito um levantamento bibliográfico, das publicações realizadas entre os anos de 2010 a 2021.

Obtendo, todavia, os resultados relevantes a partir dos levantamentos de dados, enfatiza-se que muitos professores precisam de formação continuada relacionado às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, pois torna-se repetitivo alguns métodos deixando

os alunos com déficit impacientes. Nos estudos analisados percebemos as práticas pedagógicas, aplicadas pelos pesquisadores, fornecem entendimento preciso, logo, os resultados positivos o quais são notados, principalmente, ao incluir efetivamente alunos com TEA em sala de aula. Mediante as pesquisas, pode-se perceber que ainda precisa-se fazer, estudos com evidências científicas com relação a essa prática pedagógica com crianças com transtorno do espectro autista, pois através desta pesquisa podemos observar, que foram encontrados um universo de artigos que se resumiu em oito artigos. Desta forma, na escola, é necessário ser desenvolvido com mais frequência as aulas com dinamismo em prol de uma educação inclusiva com a verdadeira eficácia, na perspectiva de oportunizar para todos os estudantes, o acesso, a permanência e a aprendizagem.

Para melhor compreensão do estudo aqui apresentado, informamos que ele está organizado em três capítulos, sendo o primeiro de revisão de literatura sobre a temática pesquisada. O segundo capítulo aborda os caminhos metodológicos adotados para este estudo e o terceiro, traz os dados coletados na pesquisa de estado da arte e a discussão e análise dos resultados.

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Educação inclusiva de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

1.1.1 Conhecendo a pessoa com TEA

Historicamente, em 1908 a palavra autismo foi inventada por Eugen Bleuler para pacientes esquizofrênicos severamente retraídos. “*O termo autismo vem da palavra grega autós, que significa ‘por si mesmo’. [...] É um termo usado, dentro da psiquiatria, para denominar comportamentos humanos que se centralizam em si mesmos, voltados para o próprio indivíduo [...]*” (ORRÚ, 2012, p.17). Ou seja, “autós” significou que o auto e a palavra “autismo” estiveram usados por Bleuler para significar a autoadmiração mórbida e a retirada dentro do auto ou seja, a fuga da realidade e o retraimento interior de pacientes acometidos por esquizofrenia. (WHITMAN, 2015; CUNHA, 2017).

Segundo Whitman (2015), os estudos sobre o autismo têm início por volta de 1940 com o trabalho de Leo Kanner, psiquiatra infantil, que publicou um artigo apresentando um novo transtorno, o autismo infantil, e com a pesquisa de um pediatra chamado Hans Asperger, descreveu um transtorno semelhante, que se tornou conhecido como Síndrome de Asperger. E, desde essa época sua abordagem pauta-se em critérios diagnósticos que explicam a partir de dificuldades, déficits ou atrasos de acordo com o modelo médico, o qual descreveremos no decorrer deste capítulo.

Decorrente aos estudos de Bleuler, em 1943, o médico psiquiatra americano Leo Kanner, iniciou a pesquisa dando atenção a 11 crianças com características de isolamento social extremo desde muito pequenas. Além do isolamento social, essas crianças eram apegadas a rotinas fixas, preferiam objetos em vez de pessoas, não gostavam de contato corporal e nem visual, apresentavam dificuldades na fala (ecolalia) e muitas vezes não verbalizavam.

Sobre o estudo dessas crianças, Orrú explica que:

Kanner, o primeiro a publicar uma investigação minuciosa sobre a doença, relatou o caso das 11 crianças como um quadro de ‘autismo extremo, obsessividade, estereotípias e ecolalia’, nomeando-o ‘Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo’. As características apresentadas por esse grupo de crianças eram: incapacidade para estabelecer relações com as pessoas, um vasto conjunto de atrasos e alterações na aquisição e uso da linguagem e uma obsessão em manter o ambiente intacto, acompanhada da tendência a repetir uma sequência limitada de atividades ritualizadas. [...] (ORRÚ, 2012, p. 18)

Kanner alegava que as mães eram as responsáveis por suas crianças serem assim, destacando que em algum momento essas mães não ofereciam uma relação afetiva suficiente para com o seu filho, e criou o conceito da “mãe geladeira”, pelo fato das mães serem frias com suas crianças. Algum tempo depois, o autor veio a público para reconfigurar esse conceito, considerando que promoveu muita polêmica e sofrimento para as famílias (SILVA et al, 2012, p. 112).

Após um ano da publicação artigo de Leo Kanner, em 1944, o pediatra Hans Asperger, publicou uma tese de doutorado intitulada Psicopatia Autística, um estudo sobre um grupo de crianças com as mesmas descrições de Kanner que se caracterizava por limitações sociais e interesses obsessivos, porém estas não tinham ecolalia como problema linguístico, desta forma constatando com a descrição de Kanner, ficando essa especificidade conhecida posteriormente como Síndrome de Asperger. Mesmo não trabalhando juntos, que devido a segunda guerra mundial impossibilitava a comunicação entre as comunidades científicas dos EUA e Europa, Kanner e Asperger trabalhavam sobre as mesmas questões, relatando casos de crianças com dificuldades semelhantes, sendo descritas com autistas, porém, sem o conhecimento dos artigos publicados um pelo outro (WHITMAN, 2015).

Os estudos de Kanner e Asperger eram os únicos até o momento, que se conhecia sobre o autismo. E no ano de 1960, outra psiquiatra chamada Lorna Wing, foi a primeira estudiosa a escrever sobre a tríade da interação social, comunicação e padrões alterados de comportamento. Ainda nesta época, o autismo permanecia entre as psicoses infantis, sendo considerado uma forma de esquizofrenia. Entretanto, em 1981, Wing divulgou para outros profissionais o artigo de Hans Asperger, visando diferenciar a forma de autismo que não se ajustava ao estereótipo de Kanner de crianças que não se comunicavam. Neste mesmo ano o autismo deixou de ser considerado uma psicose para ser uma síndrome (WHITMAN, 2015; TEIXEIRA, 2019).

Em 1952, a Associação Americana de Psiquiatria fez a primeira publicação do DSM - 1 (Diagnostic and Statistical Manual), intitulado no Brasil como Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais, considerando o autismo definido como subgrupo da esquizofrenia, dito em outras palavras, o autismo ainda não era considerado como diagnóstico. Dois manuais, baseados na década de 1950, passou a conferir nomes ao autismo que foram: O DSM-1 e o CID – 10 (Classificação Internacional de Doenças). O DSM-IV usava as nomenclaturas, transtorno invasivo do desenvolvimento (TID) e o CID-10 usava transtorno global do desenvolvimento (TGD).

Sendo que o TID/TGD eram constituídos por: Transtorno Autista, Transtorno

Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger, Transtorno invasivo do desenvolvimento isento de outra especificação (TID – SOE) (JUNIOR, 1994).

Consoante o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014), o TEA é entendido como um transtorno do neurodesenvolvimento e pode ser configurado da seguinte maneira um transtorno que se consubstancia por *déficits* recorrentes na comunicação social e na interação social “demandando apoio” (nível 1), “demandando apoio substancial” (nível 2) e “demandando apoio muito substancial” (nível 3).

E em múltiplos contextos, incluindo *déficits* na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social, em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, *déficits* na comunicação social e a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 31).

Atualmente, é denominado como Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerado uma desordem complexa do comportamento que se caracteriza por *déficits* na comunicação social e comportamento repetitivo e restrito. O Manual Diagnóstico e Estático de Transtornos Mentais (DSM-V), considera o TEA como transtorno do desenvolvimento neurológico, presente desde a infância, o qual apresenta *déficits* nas dimensões sociocomunicativa e comportamental, repetitivos e restritivos, podendo estar ou não associado a: comprometimento intelectual, condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental, assim como, associado a outro transtorno do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental ou com a catatonia (APA, 2014).

A incidência é baixa, ocorrendo em cinco entre dez mil crianças, os meninos têm mais probabilidade do que as meninas. Independentemente do grupo racial, étnico, socioeconômico ou cultural, pode ocorrer em qualquer família. (APA, 2014). Quanto ao diagnóstico pode ser realizado por meio de entrevistas, observação, avaliação do quadro clínico, exames complementares para doenças genéticas e hereditárias, estudos cromossômicos e eletroencefalográfico. Os níveis da gravidade de 1 a 3, são relacionados a necessidade: “demandando apoio” (nível 1), “demandando apoio substancial” (nível 2) e “demandando apoio muito substancial” (nível 3). Considerados a partir da complexidade da dimensão comunicativa e do comportamento. (APA, 2014, p. 52)

O Artigo 1 da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, nos seus incisos I e II, caracteriza a pessoa com TEA como pessoa com deficiência, seguindo as orientações clínicas, as manifestações marcadas pela deficiência de

“[...] *comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações adequadas ao seu nível de desenvolvimento;* ”(BRASIL, 2012) e pelos comportamentos limitativos e recorrentes, interesses e atividades, “[...] *expressos por comportamentos motores ou verbais típicos ou por comportamentos sensoriais atípicos; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses limitados e estanques*” (BRASIL, 2012). O portador do TEA dispõe de direitos legais e demanda ser respeitado nas suas deficiências.

Compreende-se que o TEA está associados integralmente ao cérebro, ocorrendo interferências no que tange ao desenvolvimento neurológico, sendo sua expressão processada naturalmente transcurso 3 anos de idade, prazo em que os neurônios são responsáveis pela comunicação e relações sociais, não definindo as conexões tipicamente definidas.

É importante compreender o motivo pelo qual a denominação espectro recebeu esse título, ocorre que há uma série de condições que enquadra desde níveis mais leves até mais intensos no que se refere ao comprometimento nestas ligações, tendo como resultado ramificações de tipos de autismos, podendo divergir de uma criança para outra. Por isso, conforme destacam Oliveira e Barbosa (2018), é compreendido que:

O autismo ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) pode ser definido como um distúrbio de desenvolvimento. É descrito como um espectro, pois as características podem variar do leve ao mais severo, compromete o desenvolvimento normal e se manifesta antes da idade de 03 anos afetando nos indivíduos a interação social a comunicação e o comportamento, essas dificuldades faz com que as crianças com o TEA, sejam bastante limitadas em todo o processo de ensino aprendizagem. (OLIVEIRA, BARBOSA, 2018, p. 02-03)

Concomitantemente, é possível perceber nos indivíduos com TEA grande dificuldade no entendimento de metáforas e duplos sentidos, eles evitam ao máximo o contato visual, se estressam facilmente na mudança de rotina, pois como já dito eles programam seu dia por meio de combinações padronizadas, também há uma falha nas interpretações de sinais. (FONSECA, 2014, p. 31).

Assim, a organização responsável pelo ensino aprendizagem dos discentes tem o dever de se responsabilizar quanto ao oferecimento de um ensino de qualidade, procurando avanços em sua estrutura física assim como no modo de ensino aprendido. Isto mostra a instituição a necessidade de adaptação no que tange ao ambiente escolar, adaptando seu currículo e também desenvolvendo processos metodológicos que atendam às necessidades de cada discente.

É importante essa visão diferenciada junto ao ajuste no modo de ensinar, devendo se

atentar a necessidade de um novo paradigma de ensinamento, um que vá além da presença no ambiente educacional, achando um trajeto para garantir não apenas o ingresso, mas a aprendizagem significativa do estudante com TEA.

Considerando que para a promoção do desenvolvimento da pessoa com TEA faz-se necessário a estimulação por meio de terapia multidisciplinar e, essencialmente, o investimento em sua educação, Booth e Ainscow (2000 apud KUBASKI, 2013), defendem como pontos essenciais para a inclusão real: a presença desses aluno em classes não separadas, praticas conjuntas com os demais colegas; participação: desses estudante nas experiências e atividades educacionais, engajando o aluno em atividades colaborativas,; aceitação: por todos os membros da comunidade escolar, dos colegas de classe; aprendizagem: “*ganhos acadêmicos, emocionais e sociais, por exemplo, como é realizada a avaliação desse aluno, principais recursos e dificuldades etc*”. (BOOTH; AINSCOW, 2000 apud KUBASKI, 2013, p. 24).

Ademais, é imprescindível explicar que o discente com o transtorno do espectro autista carece de um ensino cujo aprendizado possa ser possível e de forma simultânea cooperar para com seus pares. Ou seja, é necessário que o estudante com TEA tenha oportunidade, com equidade, de apreender o conteúdo juntamente com seus colegas, para que ambos tenham prazer de fazer a troca de experiências. É importante lembrar que todo esse trabalho voltado aos alunos com TEA é essencial para o desenvolvimento sociocognitivo do estudante autista.

A perspectiva comportamentalista tem como base o conceito de análise experimental do comportamento nas instruções de ensino de aprendizagem. As interferências são feitas por meio de configurações estipuladas de acordo com as condições ambientais, com o objetivo de reduzir e adaptar os comportamentos impróprios da criança.

Quando os pais de crianças com TEA recebem o diagnóstico a respeito da situação, perguntam-se como será a aprendizagem da criança e ores com formação adequada poderão orientar melhor o processo.

Não há resposta pronta porque isso depende bastante, visto que o desenvolvimento global e a alfabetização será afetada de acordo com a intensidade dos sintomas apresentados pela criança, sendo importante saber o nível (Leve, Moderado ou Grave). Isso porque, o grau de autismo é verdadeiramente importante para determinar se a criança precisará de um professor de apoio para ajudá-lo em sua alfabetização, já que as crianças com TEA dificilmente se aclimatam a metodologias pré-fabricadas ou doutrinas verdadeiramente específicas. (SCHMIDT, 2003, p. 111-120)

Os estudos apontam que as crianças com TEA têm uma maior facilidade de aprendizagem por meio de estimulantes visuais, concretos e de uma metodologia de letramento onde a linguagem precisa ser direta, sem pretensões, exigindo ser objetiva, onde a compreensão não é ficcional. Esses pontos ajudam e estimulam mais a alfabetização dessas crianças e quanto mais perto você estiver do que as estimula, mais sucesso teremos neste quesito (ORRÚ, 2019).

Uma abordagem mais recente sobre a origem do autismo é pautada nas pesquisas neurocientíficas, que indicam a existência de um mal funcionamento nos neurônios-espelho, visto que eles estão relacionados à interação social, portanto, uma disfunção neste sistema neural poderia explicar alguns sintomas manifestos no comportamentos de pessoas com TEA. Isso porque, os estudos detectaram que indivíduos com autismo apresentam ausência de atividades nos neurônios-espelho em algumas áreas do cérebro.

Entretanto, o que se tem de concreto é que, até o momento, o consenso pauta-se na concepção de que o autismo tem causas multifatoriais, considerando a complexidade de fatores que influenciam e impactam o desenvolvimento da pessoa com TEA, estando assim, a causa do autismo, em construção. (ORRÚ, 2019).

Independente dos impactos do TEA no desenvolvimento do indivíduo, é essencial considerar que cada um, mesmo tendo ou não um desenvolvimento neurotípico ou com necessidades educacionais específicas, é uma pessoa com múltiplas oportunidades de desenvolvimento, mas que requer ser olhado e estimulado em sua singularidade.

Nesta perspectiva, Mota e Pereira (2001) ressaltam que a aprendizagem é esse processo contínuo, ou seja, que ocorre durante toda a vida da pessoa, desde a infância até a velhice. Portanto o desenvolvimento global do indivíduo será resultado de suas potencialidades genéticas e sobretudo, das habilidades aprendidas durante as várias fases da vida. Para entendermos sobre a aprendizagem os autores explicam que:

A aprendizagem está diretamente relacionada com o desenvolvimento cognitivo. As passagens pelos estágios da vida são marcadas por constante aprendizagem. “Vivendo e aprendendo”, diz a sabedoria popular. Assim, os indivíduos tendem a melhorar suas realizações nas tarefas que a vida lhes impõe. A aprendizagem permite ao sujeito compreender melhor as coisas que estão à sua volta, seus companheiros, a natureza e a si mesmo, capacitando-o a ajustar-se ao seu ambiente físico e social. (MOTA, PEREIRA, 2001, p. 03)

Por conseguinte, o desenvolvimento geral do existente será o resultado tanto da bagagem de hereditariedade de cada pessoa, mas acima de tudo, das estimulações e oportunidades de aprendizagem por meio de sua interação com o mundo ao longo de seu

desenvolvimento na vida. A aprendizagem está inteiramente relacionada ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor.

As passagens pelas etapas da vida são marcadas por uma evolução constante. “Vivendo e aprendendo”, como diz o ditado popular. As individualidades tendem a melhorar suas conquistas nos exercícios que a vida lhes impõe.

Frente ao exposto, portanto, há necessidade de se pensar como a inclusão escolar da pessoa com TEA pode contribuir para esse desenvolvimento, sendo esta a temática que será focada no tópico a seguir.

1.2 Caminhos para a inclusão escolar de estudantes com TEA

Ao longo da história da humanidade, a educação se configurou como o alicerce para a promoção do desenvolvimento humano. Nesse sentido, pensar na educação de pessoas com e sem necessidades educacionais específicas requer considerar que, no contexto social e escolar, deve ocorrer pautada na prática inclusiva, onde todos os sujeitos tem iguais condições de desenvolver-se em interação.

Sobre a educação pautada na inclusão escolar, de acordo com Glat e Blanco (2007), fundamenta-se no princípio básico no qual todos os educandos devem ser acolhidos nos contextos das escolas regulares que, para tanto, devem se adaptar para atender as necessidades desses escolares. Dessa forma, significa um novo modelo de escola, pois precisa promover acesso e permanência de todos os estudantes, por meio de ações que identifiquem e removam as barreiras para a aprendizagem. Para tanto,

[...] a escola precisa formar professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Precisa realimentar, sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. Para acolher todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social.

As autoras defendem ainda que a promoção da educação inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar, uma vez que muda a concepção da escola, requer a busca por respostas educativas que atendam às necessidades de todos os educandos e implica num processo de reestruturação de toda a escola, de todos os seus segmentos, como uma unidade em prol do desenvolvimento de todos. (GALT; BLANCO, 2007).

Com esse novo olhar, a educação inclusiva se tornou tema de pesquisa e estudo nas

últimas décadas, tendo em vista a percepção do desafio que ela ainda representa nas práticas cotidianas das escolas e em virtude do fato de que os estudantes com necessidades educacionais especiais requerem uma visão mais primorosa em seu caminho de escolarização. (MORAES, BARBY, 2007).

Focando na educação inclusiva, Poker, Martins e Giroto (2019), apontam em seus estudos que, mundialmente a educação e a escola, especificamente, baseiam sua prática no paradigma da inclusão, ressaltando que isso ocorre porque a escola e seus professores são convocados a atender, com qualidade, a toda a diversidade de alunos, não apenas garantindo o acesso à matrícula, mas a permanência e a aprendizagem deles e isso requer necessárias e profundas mudanças na organização e funcionamento da escola, na prática pedagógica utilizada e, principalmente, na formação dos professores. Os autores refletem ainda o que isso significa para a prática cotidiana das escolas, explicando que as escolas e seus membros precisam se preparar para enfrentar os desafios da inclusão, de não só acolher o aluno, mas dar o suporte e condições de aprendizagem, de forma que esses alunos tenham as mesmas oportunidades de acessar o conteúdo estabelecido pelo currículo do ano em que estão matriculados.

De acordo com Poker, Martins, Giroto, (2019, p. 07-08) os quais nos levantam indagações, sobre essa preparação da escola em receber esses alunos com necessidades educacionais especiais:

[...] será que os professores e gestores estão preparados para enfrentar essa missão? Sabem reconhecer as necessidades educacionais especiais dos alunos e, mais do que isso, identificar as melhores formas e estratégias pedagógicas, bem como o uso de recursos diferenciados capazes de compensar ou mesmo superar as barreiras de aprendizagem existentes? Sabem organizar e desenvolver o currículo para a diversidade?

Lopes (2008) nos diz que a inclusão não é somente colocar o aluno na sala de aula, e sim aceitação das diferenças, a participação dos professores nesse processo inclusivo, o autor ver como urgência dar condições aos professores, oferecendo-lhes formação para a sua prática pedagógica adaptando-a para esse momento de clareza, as peculiaridades específicas de cada aluno e ser capaz de promover os ajustes e flexibilizações e adequações do currículo.

A inclusão no Brasil vem dando um salto significativo, mesmo que em muitas escolas a realidade ainda seja negativa. Embora existam resultados que influenciam na realidade da escola, a prática docente na escola básica, continua apontando dificuldades em realizar a inclusão de educandos com necessidades educacionais especiais.

Sabe-se que promover condições com recursos didáticos e pedagógicos que seja

acessível a essas crianças são de extrema significância para elas. Assim sendo, as políticas de inclusão no Brasil surgiram de forma desafiadora, mas com a visão de uma educação inclusiva e que deve ser acessível para todos. Segundo Lasta; Hillesheim (2014, p. 146):

As políticas públicas de inclusão escolar surgem no Brasil, em um solo adverso, tendo como desafios enfrentar as desigualdades sociais e vencer a tradição política autoritária, desafios que surgem a partir da instauração e consolidação de um regime democrático. Nesse contexto, a escola, sob efeito das práticas discursivas a respeito da inclusão, é o local no qual essa deva ocorrer, a partir dos lemas “educação para todos” e “todos na escola”.

Nessa perspectiva, percebe-se a relevância das políticas de inclusão, voltadas a educação, pois ainda se acredita que o ensino de fato se torne igualitário no que se refere às oportunidades de acesso ao conhecimento e à aprendizagem e isso é extremamente possível. Principalmente, quando o professor tem o domínio do conhecimento a ser desenvolvido em sala de aula, conhecendo e desenvolvendo práticas que incluem, atendendo a diversidade e as necessidades educacionais específicas dos alunos que apresentam alguma deficiência, por exemplo.

Ademais, é fundamental expor que as leis, políticas de inclusão e documentos oficiais trazem significativas evoluções para a inclusão escolar. Mesmo que o índice de alunos não sejam muitos matriculados anualmente, ainda que o ensino, algumas vezes, não seja muito acessível.

Conforme Gomes (2012):

Não podemos desconsiderar que os amparos legais vêm possibilitando gradativamente a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular, o que se torna um favorável indicador para a inclusão escolar. No entanto esse fator deve ficar claro quando se “mede” a efetividade da inclusão pelo número de matrícula de alunos com NEE no sistema regular, sem que haja a preocupação com a inserção desses alunos no processo de aprendizagem (GOMES, 2012, p. 5).

Mesmo assim, existe ainda a necessidade de atividades que possam interagir os alunos de forma estimuladora e criativa a aproveitar e reproduzir seus conhecimentos e experiências vivenciadas uns com os outros, diante de um ensino menos tradicional e mais participativo, dinâmico e lúdico. De certo, que é de suma importância as leis que tratam e garantem os direitos à inclusão das crianças que vivem em contextos excludentes, pois elas têm a necessidade de usufruírem de todos os direitos sociais, tanto quanto qualquer outro cidadão brasileiro.

Para Denari e Sigolo (2016, p. 17): “reconhecer o direito da pessoa com deficiência é, todavia, ato social que ocorre no processo histórico de um determinado grupo, quando são

repassadas as tradições: muitas são negadas, outras tantas são criadas”.

Além disso, pontua-se que a escola deve ser comprometida com o ensino da diversidade, assim como o professor tendo conhecimento sobre as especificidades dessas crianças, principalmente as que têm TEA.

Conforme o documento do Ministério da Educação Subsidiários à Política de Inclusão:

[...] se faz necessário propor alternativas inclusivas para a educação e não apenas para a escola. A escola integra o sistema educacional (conselhos, serviços de apoio e outros), que se efetiva promotora de relações de ensino e aprendizagem, através de diferentes metodologias, todas elas alicerçadas nas diretrizes de ensino nacionais (BRASIL, 2005, p. 19).

Desse modo, a necessidade de propor a igualdade no acesso ao ensino e permitir que os alunos deficientes ou não estejam na interação constante, faz com que se obtenha uma superação, sendo notado em alguns momentos um distanciamento, mas que pode ser revisto com ensino regular e o ensino especial de acesso à educação igual para todos.

Denota-se também que a inclusão acontece de fato quando os processos educacionais estão voltados a uma aprendizagem significativa, que busca eliminar qualquer tipo de discriminação a grupo de pessoas de raça, social, de religião, etnia, dentre outros. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 13) nos diz que *“A escola de qualidade é aquela que através de conteúdos e das relações sociais que proporciona, propicia o desenvolvimento humano na sua plenitude, condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças”*.

Outrossim, para que ocorra realmente a inclusão escolar, a sociedade precisa mudar sua forma de pensar e agir. De certo, o ambiente escolar é o lugar que mais detecta crianças com algum tipo de déficit no desenvolvimento. Por isso, é fundamental que a mente esteja aberta no contexto em geral, principalmente, dos professores. Estes precisam ser de fato flexíveis e demonstrar por meio de suas didáticas que, valorizam as diferenças humanas, como também devem ressignificar os conhecimentos em virtude do aprender a aprender. Assim, àquele que se torna o interlocutor dos pais, torna-se o educador e aprendiz ao mesmo tempo. Desse modo, percebe-se que a função do educador não é descrever diagnóstico, mas sim, de esclarecer as possíveis consequências que o transtorno TEA pode acarretar caso não seja tratado de forma adequada.

Embora se tenha todo esse aparato mediante aos princípios da valorização de uma educação inclusiva, percebe-se que os resultados positivos serão vistos a partir do momento em que o atendimento educacional, de fato, potencializar a qualidade de ensino,

condicionando efetivamente os direitos fundamentais à educação que as crianças, especificamente ao foco desse trabalho, crianças com TEA merecem.

O conhecimento do professor em relação às informações orientadoras do DSM-V sobre o TEA é de extrema relevância. Isso porque todo professor deve ter consciência que a inclusão é essencial para o desenvolvimento das crianças que tem um desenvolvimento neurotípicos, e com base nas orientações dessa Manual é possível entender que “o autismo se transforma num transtorno do neurodesenvolvimento, o que implica necessariamente a tomada de uma posição de ordem teórica” (APA, 2013, p.58). A disseminação desses saberes torna ainda mais efetivo o conhecimento dos educadores referente ao autismo, pois não se deve apenas aprimorar-se na teoria, mas sim em uma prática consolidada.

Para a equipe pedagógica a inclusão não é algo fácil, pois há uma dificuldade de trabalhar com o as diferenças, singularidades e especificidades. Em grande parte das situações, tal dificuldade: *“desencadeia no contexto escolar, problemas como dificuldades de relacionamento entre os alunos e dificuldades de aprendizagem, como é caso dos alunos Autistas e portadores de outros transtornos comportamentais e os alunos ditos normais.”* (FINK 2018, p.18)

É imprescindível que o professor conheça todas as características e dificuldades que abrangem esse transtorno, só assim ele será capaz de planejar suas ações de modo que no vivenciar das vivências a criança não torne-se vítima de atos discriminatórios (p.28). Sobre isso Orrú (2003, p.1) diz,

É imprescindível que o educador e qualquer outro profissional que trabalhe junto à pessoa com autismo seja um conhecedor da síndrome e de suas características inerentes. Porém, tais conhecimentos devem servir como sustento positivo para o planejamento das ações a serem praticadas e executadas [...].

Todavia, por mais que tenham tido grandes pesquisas em relação às causas do autismo, percebe-se que as áreas mais afetadas são a imaginação, comunicação e socialização dessas crianças e ao estarem no contexto escolar estas áreas dificultam bastante no aprendizado das mesmas, pois toda criança deve ter motricidade e o cognitivo estimulado, porém, com estas crianças é tudo mais complexo.

Destaca-se que muitos pais demoram a compreender as necessidades de seus filhos e até mesmo a aceitar principalmente suas diferenças. Araújo e Schwartzman (2011) enfatizam que, crianças são encaminhadas à avaliação mais tarde do que desejável, visto que os pais começam a expressar suas dúvidas por volta dos 17 meses da criança e a idade do diagnóstico é por volta dos quatro anos.

A identificação antecipada do diagnóstico e as intervenções feitas em crianças com TEA podem definir o prognóstico, abrindo maior rapidez na aquisição da linguagem, facilidade nos diversos processos adequados e no desenvolvimento da interação social, aumentando uma chance de inserção em diferentes âmbitos sociais.

Assim sendo, o ambiente educacional colabora com atividades lúdicas através de jogos e brincadeiras, dessa maneira, a aprendizagem fique mais interessante, viabilizando às crianças autistas em desenvolvimento efetivo nas atividades sugeridas pelos professores deixando, assim sendo, as aulas prazerosas.

Assim sendo, observa-se que a maneira de intervir com ações inclusivas colabora para uma educação que se adeque às necessidades dessas crianças com deficiência. De acordo com Cunha (2012):

Ensinar para a inclusão social, utilizando os instrumentos pedagógicos da escola e inserindo também a família, é fortalecê-la como núcleo básico das ações inclusivas e de cidadania. Para a escola realizar uma educação adequada, deverá, ao incluir o educando no meio escolar, incluir também a sua família nos espaços de atenção e atuação psicopedagógica (CUNHA, 2012, p.140).

Contudo, observa-se que há afastamento de alguns pais do ambiente escolar de seu filho, onde a família de certa forma acaba sendo tratada como uma família autista. Sendo que passa ser um aprendiz sobre a maneira que seu (sua) filho (a) atuará em meio do ambiente escolar e social. *“A família que age de maneira impactante pode ser tratada como família autista? Sim, pois a mesma terá que aprender uma forma diferente de comunicação, uma maneira diferente de se relacionar socialmente: abrirá uma nova dimensão para sentir, controlar e pensar a vida”* (GÓMEZ E TÉRAN, 2014, p. 529).

Entretanto, é perceptível que o autismo afeta todo o sistema familiar, dificultando a estrutura emocional gerando estresse ainda maior entre os familiares. Neste sentido, necessita-se promover a reaproximação dos mesmos, pois os familiares de indivíduos autistas são de extrema relevância para promover o desenvolvimento da comunicação, da interação social e do afeto, pois o professor sozinho não conseguirá ter o êxito esperado.

Sabe-se que estimular e interagir de maneira adequada, seus filhos sem dúvida nenhuma, terão bons resultados no seu desenvolvimento. Evidentemente, o professor é a chave para abrir novas oportunidades a essas crianças pois o mesmo transmite as técnicas adequadas às várias idades e potencialidades de seus alunos, focando sempre na necessidade que cada caso de autismo se apresenta já que uns tem grau leve e outros nem tanto. Portanto, é nítido que o educador tem uma tarefa importantíssima de mediar os valores sociais e

culturais. Desse modo, Cunha (2012, p. 90) destaca que:

O bom preparo profissional possibilita ao educador a isenção necessária para avaliar a conduta do aluno e da família no auxílio da recondução das intervenções, quando elas não alcançam os resultados esperados no ambiente familiar ou na escola. Deixando de certa forma os problemas para traz permanecendo apenas a prática das resoluções (CUNHA, 2012, p. 90).

Se partirmos do princípio de que as crianças de modo inteira, têm o direito e carência de serem aceitas independente de suas diferentes maneiras de aprendizagem, é cabimento da escola por meio de seus educadores promoverem e ajudar as crianças nesse processo de desenvolvimento.

A escola pode ajudar a criança com autismo preliminarmente acerca da superação isolamento ao fazer a criação de laços entre as crianças e com os demais alunos e professores, assim como por intermédio da representatividade destes pelo corpo educacional. Segundo a perspectiva de Perin (2015) a criança com TEA, com as outras, tem maneira de percepções e aprendizagem muito peculiares, cada uma com seu processo para se expressar e entender informações e demonstrar afeto. Suas ações mostram a tentativa de enfrentar um mundo que muitas vezes lhe parece confuso e difícil. A autora ressalta também que como professora de educação infantil de crianças com TEA, diz que os processos inclusivos devem ser bem articulados nesta etapa pois este é o período em que a criança aprende e conhece sobre si e o mundo em que ela vive.

Mediante isto, os indivíduos com de deficiências, ao longo das eras, acabaram sendo vistos pela coletividade de inúmeras formas, por diferentes pontos de vista, isto é, foram relacionadas em concordância com as concepções de homem da sociedade, valores religiosos, sociais e éticos de cada período histórico.

Conforme Cunha (2012, p. 12):

Os sintomas variam muito de indivíduo para indivíduo. Em alguns quadros, há o acometimento de convulsões, já que o transtorno pode vir associado a diversos problemas neurológicos e neuroquímicos. [...] Trata-se de uma síndrome tão complexa que pode haver diagnósticos médicos abarcando quadros comportamentais diferentes. Isto porque o autismo varia em grau de intensidade e de incidência dos sintomas.

Portanto, é sempre necessário que as medidas de avaliação e análise sejam tomadas caso a caso. Com base na opinião, deve-se avaliar sua posição intelectual e linguagem, descrever suas ações mais delicadas, preferências, fobias / medos e mudanças de perceptividade.

A princípio o professor é o que promove no contexto escolar o ensino-aprendizagem entre professor-aluno, aluno-professor. Por mais que esteja percorrendo para dias com mais respeito, inclusão e socialização a escola nem sempre atribui e contribui para uma sociedade mais justa. Para Dias (2013, p. 195):

a escola sofre pressões para lidar com a diversidade de um público cheio de especificidades que se não forem acolhidas e atendidas não conseguirão tornar a escola um espaço de inclusão e conferir sua colaboração para uma sociedade mais justa. (p.31).

Portanto, é relevante que se efetive a inclusão quando houver uma preparação adequada de todo o profissional da educação, além de ambientes adequados, sendo fatores relevantes para o progresso das escolas inclusivas.

Compreende-se, no entanto, que o lúdico ajuda positivamente para o aprimoramento na parte intelectual, física e motora dessas crianças além do que a inclusão permanece efetiva bem como a convivência dos alunos. Lopes (2011, p. 17) elucida "*a convivência integrada dos alunos autistas melhora o convívio na sociedade, e ajuda outras crianças a conviver e aprender com as diferenças*". Tendo, sobretudo o respeito entre elas, bem como o carinho.

Para tanto, a convivência possibilita às crianças autistas saírem do isolamento para uma futura socialização. Neste intuito que se terá melhor compreensão sobre o desenvolvimento do aluno autista ao participar de atividades lúdicas bem elaboradas.

Dessa forma, os alunos TEA, encontram desafios em aprendizagens que envolvem a cognição, comunicação, social e motriz, dificultando o desenvolvimento efetivo no contexto escolar. Mediante a isso, os professores necessitam de um programa que os qualifique a forma de ministrar suas aulas a partir da necessidade desses alunos, que tanto precisam dessa frequência da inclusão social e escolar, para que assim, obtenham êxitos em seus aprendizados. É nessa perspectiva que os professores com conhecimentos em atividades lúdicas poderão aplicar jogos e brincadeiras que estimulem a inclusão. Haja vista que jogos em grupos bem direcionados proporcionarão envolvimento.

Com toda certeza, os professores percebem com sua vivência diária e sua didática que a ludicidade é de total importância para que os alunos assumam um papel ativo frente à realidade e a aprendizagem dentro ou fora da escola, sendo ou não de uma interação plausível. Pois o bom resultado se colhe com um tempo.

De Biasi afirma que:

As crianças autistas manipulam reiteradamente os objetos, não os explora, não os usa de acordo com seu objetivo, o que não pode afirmar se há ou não prazer nessas manipulações. Eles tendem interesses diferenciados, seu jogo, geralmente, é repetitivo e solitário. Pois a atividade lúdica para os autistas não há realmente um jogo, o que se observa de início é uma manipulação dos objetos ou de parte deles. (DEBIASI, 2012, p.39).

Com base nesses conceitos, percebe-se que as atividades lúdicas são as mais apropriadas para os alunos autistas, pois é por meio delas que se observa que o conhecimento aproximará de outra maneira que talvez não fosse possível de proporcioná-las. São diversas atividades que favorecem a autonomia do indivíduo com TEA e caberá ao professor desenvolvê-las de maneira apropriada para que assim possa receber as informações de estímulos dessas crianças.

Nesse paradigma, o brincar se apresenta como recurso terapêutico, relacional, lúdico e com foco no investimento de todo o potencial da criança autista respeitando sua idade e suas escolhas, bem como estabelecendo um ambiente acolhedor para as crianças e suas famílias.

Contudo, mesmo com todas essas didáticas, ainda existem profissionais, pais e a própria sociedade que pensam em não os incluírem com outras crianças, causando assim, um afastamento do meio social tanto escolar como da sociedade, pois acabam vendo-os com outros olhos, olhos estes diferenciados e até mesmo preconceituosos.

Os educadores devem aclimatar a aula à criança, sempre direcionando o modelo para um enfoque ainda mais personalizado. Frequentemente, é fundamental que a criança tenha um professor de apoio individual e técnico aos seus cuidados, pois uma das maiores dificuldades é condicionar essa criança a iniciar e terminar o condicionamento e tarefas com sentido e finalidade.

Em suma, fundamentado no princípio de conhecer a criança e/ou adolescente. Isso denota a tarefa de um educador quase natural, mas frequentemente é o professor o primeiro a perceber algum sinal divergente no estudante, seja por gesticulação, seja por resposta que atrai atenção ou pelo silêncio e inquietação fora da faixa normal; alguns dados ou momentos de comércio em sala de aula. Essa análise “faz do professor um experimentador, porque ele pode gravar o que vê”, sem o olhar preconceituoso.

A escola, alicerçada na associação metódica, separa os discentes em “normais e deficientes”, a educação em especial, os profissionais especializados. Romper o tradicional e ingressar no novo não é fácil, festejar academia e acréscimo social, na interface de banir as contradições, é fantasiar uma sociedade com novas oportunidades de educação para todos e

uma prática pedagógica que exige estudos, adesão, ânsia e receptividade ao defender uma prática exclusiva inferior.

Algumas orientações legais que norteiam à inclusão escolar

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em outubro de 1988, que desde então a educação já era vista como: “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” (Art. 205, p. 1).

Dessa forma, a constituição elenca o direito de todos à educação, garantindo ainda mais que as pessoas com deficiência têm todo o direito de ter uma educação com qualidade e sem ter distinções por causa de suas particularidades.

Assim, a nossa Constituição já pregava todos os princípios da educação inclusiva, como podemos ver no art. 206, inciso I, II E III:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.

Como podemos perceber nos incisos II e III do artigo 206, demonstram a concepção da liberdade de ensino e do ensino pluralista, que não estão regulados em organismos préestabelecidos, ou seja, apontam chegar a todos os estudantes, sempre respeitando as suas diferenças.

A Constituição acrescenta ainda, em seu artigo 208 que é:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Segundo Mantoan (2004), nossa Constituição Federal é uma referência no debate da educação inclusiva por explicar questões que geram controvérsias, pois encontramos nela o respaldo para aqueles que propõem mudanças para a educação de pessoas que apresentam ou não deficiências.

Após um ano da publicação da Constituição Federal, temos a aprovação da Lei N.º 7.853 de 24 de outubro de 1989 que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua

integração social e no que tange à Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde. Esta lei também contribui para a educação ao inserir a educação especial como modalidade educativa em nosso sistema educacional.

Em Março de 1990 na Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtiem, na qual foi admitida a Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1990a), com a pauta “*Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagens*” sugerindo metas e objetivos para aquela década aos países signatários abrangendo o Brasil, a Declaração declara no “artigo 3 - *Universalizar o acesso à educação e promover a equidade*”, abordando dessa maneira, a atenção especial concentrada na aprendizagem de portadores de deficiência, no item 5:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (BRASIL, 1990)

Em 1990 esses direitos são reafirmados com a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990) que em seu art. 53, incisos I e III, assegura que:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1990 p. 31)

A “Declaração Mundial de Educação para Todos” em Jomtiem (BRASIL, 1990a) também influenciou a elaboração do texto da Lei nº 8.069/1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que resguarda os direitos e deveres de crianças e adolescentes no Brasil, desenvolvido com leis específicas para assegurar os direitos e deveres da criança e do adolescente envolvendo os portadores de “Deficiências”, como são manifestas mencionados na legislação.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva. (BRASIL, 2007, p. 7)

Outro documento que emerge em 1994 na Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, intitulado de Declaração de Salamanca, o qual é um dos documentos geradores para nossa nova visão de educação, mesmo a temática da educação inclusiva, o qual passa a ser amplamente divulgado sobre a educação para todos.

A Declaração de Salamanca aborda sobre o princípio fundamental da educação inclusiva, seus deveres e as “orientações para ações em níveis regionais e internacionais no capítulo III – 7”:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, usam de recurso e parceria com as comunidades (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Após dois anos da divulgação da Declaração de Salamanca, em 1996, a qual colaborou efetivamente para a estruturação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) cuja é homologada a Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, que revogou a Lei nº 5.692/71, estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional que no “CAPÍTULO V – DA EDUCAÇÃO ESPECIAL”.

Um capítulo inédito na história da LDB, assegura ações direcionadoras para a inserção escolar de pessoas com Necessidades Educacionais, com as melhorias no currículo dos mesmos, a garantia de conclusão do curso, de metas e adaptação do material para que o aluno alcançasse melhores níveis de aprendizagem e/ou medir suas capacidades e, uma vez que seja imprescindível, a aceleração dos conteúdos para os alunos superdotados, aborda ainda a especialização e capacitação dos docentes no art. 59, inc. III e dispõe a respeito dos critérios de educação para a introdução do educando ao mercado de trabalho no art. 59, inciso IV:

Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; (BRASIL, 1996)

Carneiro (1998) afirma que a finalidade da Educação é de caráter triplo: 1º – o total desenvolvimento do educando representa dizer que a educação deve contribuir para que o aluno desenvolva seu organismo psicológico, por meio de uma trajetória harmoniosa; 2 – a preparação para a cidadania fundamenta-se no fato de que todo aluno consiste em um cidadão e assim sendo, é sujeito de direitos e deveres; e, 3 – a qualificação para o trabalho, pois através deste o homem consegue sua própria liberdade.

Considerando que a educação tem a capacidade de abranger os processos formativos que se desenvolvem na trajetória familiar, no convívio social, no emprego, nas instituições de pesquisa e aprendizado, nas ciências sociais e organizações referentes à sociedade civil, bem como nas manifestações culturais.

Em suma, é de extrema relevância esclarecer a forma como o ensino será ministrado, isto é, as bases principiológicas, que estão expressas no art. 3º, da Lei 9.394, de 1996, têm-se então os seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996, p. 10)

Os princípios são essenciais para nortear as ações do Estado juntamente com a família, possuindo como função a interpretação e consequente aplicação das normas no ordenamento jurídico brasileiro. Partindo do instante que se percebe que o legislador não está sendo competente ao ponto de não conseguir prever e determinar todas as ações em normas jurídicas, os princípios aparecem da necessidade de orientar quanto a aplicabilidade o direito.

Por fim, o Estado terá a obrigação de garantir às escolas da rede pública o ensino fundamental, sendo ele de forma obrigatória e gratuita, até mesmo para aqueles que não puderam exercer a escolaridade no tempo certo, assim como a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao segundo grau, dentre outros benéficos cedidos aos cidadãos no que tange ao ensino aprendizado, expresso e fundamentado mediante art. 4º, da Lei 9.394, de 1996.

Em vista disso, em 11 de setembro de 2001, a Resolução CNE/CEB nº 2, instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. No seu art. 1º, caput, a mesma institui as Diretrizes Nacionais direcionadas ao estudante com alguma condição especial, na educação básica, assim como em todas as modalidades e etapas. No caso das

peças com TEA estão incluídos nesta legislação na condição das peças, denominadas na época, como peças com “condutas típicas”.

Na perspectiva do desenvolvimento de uma educação inclusiva dos educandos público alvo da modalidade de educação especial, as diretrizes orientam que perpassa pela permanência deles na escola e, essencialmente, na revisão de concepções e paradigmas para o desenvolvimento dos potenciais dessas peças, respeitando suas diferenças e atendendo as suas necessidades educativas, centrando seu foco na função social e no seu compromisso com a educação que promova a aprendizagem para todos (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 2, 2001).

Novos direcionamentos para a educação na perspectiva inclusiva para peças com TEA estão resguardados na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que abrange o atendimento às peças com Transtorno Global do Desenvolvimento, dentre os quais a pessoa com TEA está incluída, visto que englobam os estudantes com “[...] *alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo.*[...] (p. 11).

Esta política objetiva assegurar a inclusão escolar, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino para os estudantes, por meio da transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior, a oferta do atendimento educacional especializado, a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão, a participação da família e da comunidade, a acessibilidade e a intersetorialidade na implementação das políticas públicas.

O Decreto Nº7611/11, que institui as diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), garantindo-o para todo público-alvo da modalidade de educação especial, grupo que as peças com TEA faz parte (BRASIL, 2011). Posteriormente, nasce a Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação – PNE, no assegurado um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, bem como, objetiva na Meta 4, a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado. O AEE é ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, podendo ser realizado por meio de convênios com instituições especializadas, sem prejuízo do sistema educacional inclusivo (POLITICA NACIONAL DA EDUCACAO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCACAO INCLUSIVA, 2008).

O referido decreto dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências diz o seguinte:

[...] § 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais;[...]. (DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011.)

Assim, AEE foi designado com a intuito de atender as necessidades de pessoas necessidades especiais de aprendizado, sendo uma forma de apoio a sala de aula, na qual, o aluno poderá ter acesso a apoio especializado (RODRIGUES, 2018).

Não obstante, para que os alunos com necessidades especiais possuam garantias do AEE, *“torna-se necessário o favorecimento de ambientes acessíveis e com acessibilidade que possibilitem o pleno desenvolvimento dessa população no processo de escolarização”* (CORRÊA; RODRIGUES, 2016, p. 89).

Para Silva e Almeida (2020, p. 67), nos AEE para alunos com TEA, é fundamental que se trate alguns aspectos e estudos que possam mapear problemas com os quais o aluno se depara, em meio a estes podem ser: *“comunicação, comportamento inadequado, a aprendizagem, a afetividade e socialização”*, que consistem em comportamentos típicos deste transtorno. Silvia e Almeida (2020, p. 63) reforça que *“a educação de uma criança autista é uma experiência que exige do educador uma organização pedagógica direcionada ao desenvolvimento de suas habilidades e competências”*, e assim sendo, de vital relevância que no processo de inserção, o professor proceda a identificação das limitações do aluno no processo educativo *“e buscar a participação e o avanço de todos, trabalhando com novas práticas pedagógicas”*.

Neste mesmo ponto de vista, Cândido (2015), nos diz que o AEE a alunos com TEA que não realizam trocas comunicativas, através da linguagem oral, pode ser implantados recursos

Compartilha desse posicionamento, Cândido (2015), que afirma que o AEE a alunos com TEA que não estabelecem trocas comunicativas, por meio da linguagem oral, pode ser implantados recursos tecnológicos propostos a apoiar estes sujeitos. E reforça que a escola *“oportuniza a estes indivíduos o desenvolvimento de habilidades comunicativas e o acesso a ambientes físicos que contenham recursos tecnológicos interessantes e úteis”*, através de recursos pedagógicos que permita atender a demanda dos alunos com TEA (CÂNDIDO, 2015, p. 26).

Entretanto, Santos e Brognoli (2020) nos fala que o principal problema nos casos de TEA, é a inflexibilidade, sendo que, a *“ocorrência de tais manifestações não deve ser*

interpretada como o estado permanente da criança ou no que consiste o seu porvir”, pois, trata-se de comportamentos que são esperados quando ocorre alguma mudança na rotina. Neste sentido, as autoras descrevem

Neste contexto, as autoras revelam a relevância da criança com TEA estar introduzida no ambiente escolar o mais breve possível, *“tendo em mente que a mesma inflexibilidade que torna tão difíceis as primeiras experiências nesse ambiente poderá também promover o apego a situações que posteriormente poderão se tornar indesejáveis”* (SILVA E ALMEIDA, p. 68).

Ademais, a inclusão social e educacional, estão asseguradas na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, instituída por meio do Decreto nº7612/2011, na Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do espectro Autista, elaborada pela Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) a qual significa um avanço das políticas públicas insersivas para as pessoas com o Transtorno do Espectro Autista. A lei foi denominada de “Lei Berenice Piana”, em homenagem a uma mãe que, a partir do momento que dispôs do conhecimento que seu filho era diagnosticado TEA recebeu o diagnóstico de seu filho e conduziu diversas lutas pelos direitos das pessoas com espectro autista (AMARAL, 2016).

De acordo com Silvia e Costa (2019) a lei nº 12.764/2012, protege e elimina qualquer forma de discriminação, reafirmando todos os direitos de cidadania da pessoa com TEA. A mencionada lei é importante para viabilizar, direitos a um diagnóstico precoce; tratamento; terapias e medicamentos; acesso à educação; proteção social; trabalho e a provisões adequadas de serviços que lhe propiciem a igualdade de oportunidades. Pode-se constatar que a lei nº 12.764/2012 trouxe um avanço importante, pois equiparou os direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista a de pessoas com outros tipos de deficiência, reafirmando definições e entendimentos debatidos na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), admitida pelo Brasil como emenda à Constituição Federal.

Partindo-se do enfoque inclusivo a lei 12.764 apresenta em seu artigo 3 o:

IV - o acesso: a) à educação e ao ensino profissionalizante; Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2o , terá direito a acompanhante especializado. Neste caso, fica assegurado particularmente o direito ao acesso à educação ao aluno autista, inclusive ao ensino profissionalizante, e a legislação garante também uma forma de efetivar sua permanência, neste caso, um acompanhante especializado.

Podemos observar que a lei Berenice Piana vem reforçar a importância da inclusão escolar de alunos com TEA, o qual possui o direito de ter acompanhamento especializado. Porém, isso ainda está longe de ocorrer, pois o governo ainda não trabalha com pessoas capacitadas para isso e nem atua capacitando como deveria os professores (FIALHO, 2013).

Um ponto muito importante para ressaltar deste referida Lei é o seu artigo 7º que diz o seguinte:

O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários mínimos”. Assim como o § 1º deste artigo completa dizendo que “Em caso de reincidência, apurada por processo administrativo, assegurado o contraditório e a ampla defesa, haverá a perda do cargo.

A Constituição Federal Brasileira é clara ao garantir direito básico à educação, portanto as instituições escolares não podem alegar limitação quantitativa de alunos autistas por salas de aula, uma vez que não há legislação que determine tal restrição. Assim sendo, as escolas, apesar de possuírem discricionariedade para administrar suas atividades, não podem recusar a matrícula se resguardando em parâmetros não contemplados na legislação brasileira.

Dessa maneira, as escolas, embora disponham de discricionariedade para gerir suas atividades, não podem se abster da matrícula se resguardando em delimitações não contemplados na legislação brasileira.

Outro aspecto que merece atenção desta Lei diz respeito ao reconhecimento do TEA como deficiência e não somente um transtorno mental como intitulado anteriormente à essa lei, este fato correlaciona todos os direitos conferidos aos deficientes, particularmente um método de intervenção multidisciplinar tanto nos segmentos da saúde a educação.

Conforme a lei Berenice Piana 12.764/12 estabelece:

III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:
o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;
o atendimento multiprofissional;
a nutrição adequada e a terapia nutricional;
os medicamentos;
informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;

Deste modo, a Lei Berenice Piana trouxe diversos avanços para a escolarização das crianças com TEA no Brasil. Hoje em dia, as pessoas com TEA são consideradas com deficiência para todos os efeitos legais, ficando a escola obrigada a promover a matrícula desses indivíduos às classes regulares de ensino, mais adiante de, quando necessário, terem o

direito de um professor especializado para acompanhá-los em sala de aula. E mais, a escola deve formar seus professores para favorecer uma inclusão eficaz, através de ações voltadas às pessoas com TEA, e de um exemplo cooperador entre escola, família e profissionais da saúde.

Em Julho de 2015 é criada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de nº 13.416/2015, o (Estatuto da Pessoa com Deficiência), *“destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.”* (BRASIL, 2015). Objetivando sistematizar e assegurar os direitos humanos para as pessoas com deficiência, definidos no parágrafo único é justificado que:

Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto no 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno. (BRASIL, 2015)

Em Julho de 2015 é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de nº 13.416/2015, o (Estatuto da Pessoa com Deficiência), sancionada pela presidente

A presidente na época, Dilma Rousseff no dia 06 de julho, *“destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.”* (BRASIL, 2015) conferiu um significativo avanço para as pessoas com deficiência. A LBI passou vigorar em janeiro de 2016, no total possui 127 artigos, os quais abordam diversos temas, como capacidade civil, emprego e educação. A fim de sistematizar e garantir os direitos humanos para as pessoas com deficiência, descritos no parágrafo único é revelado que: uma das representativas vantagens da Lei Brasileira de Inclusão diz respeito na alteração de perspectiva no que trata a palavra “deficiência”.

Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto no 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno. (BRASIL, 2015)

Uma das grandes vantagens da Lei Brasileira de Inclusão está associada à mudança de perspectiva no que trata da expressão “deficiência”. No passado, o entendimento que havia consistia em que a deficiência tratava-se de uma condição das pessoas.

Na atualidade é compreendida como uma situação dos espaços (físicos ou sociais), que não estão devidamente preparados para acolhê-las. Na educação aconteceu a mesma coisa. A tendência na atualidade é perceber mais intensamente que a educação como “inclusiva” e cada vez menos como “especial”. Esse fato representa que as metodologias, espaços e materiais devem ser suficientemente capazes de cumprir a todos, e não serem desenvolvidos diversamente para as pessoas portadoras de deficiências.

A deficiência deixa de ser um atributo da pessoa e passa a ser o resultado da falta de acessibilidade que a sociedade e o Estado dão às características de cada um. Ou seja, a LBI veio para mostrar que a deficiência está no meio, não nas pessoas. Concluímos, então, que: quanto mais acessos e oportunidades uma pessoa dispõe, menores serão as dificuldades consequentes de sua característica. (LBI, 2015 p.12)

Segundo Serpe (2020) o sistema educacional inclusivo consiste no conjunto de atividades pedagógicas, administrativas e estruturantes associadas à inclusão do estudante com deficiência, abrange a educação superior, a educação profissional e tecnológica.

Demanda que a educação seja concebida como um todo e não de departamentalizada, que a escola regular elabore ações para que pessoas com TEA, possam desempenhar seu direito à educação. A ideia é acolher a diversidade entre todos os estudantes, visando extinguir a exclusão social. Dessa maneira, o capítulo da LBI sobre Educação aborda a respeito do que deve ser elaborado para alcançar esse objetivo. Alguns dos principais exemplos são: a escola inclusiva abrange o universo de alunos. A Lei 13.146/15, em seu artigo 27, evidenciou que a educação diz respeito a um direito da pessoa com deficiência, isto é, não tem a ver com prestar um favor e muito menos tem a ver com caráter assistencialista.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Alguns dos principais exemplos são: a escola inclusiva abrange o universo de alunos. A Lei 13.146/15, em seu artigo 27, evidenciou que a educação diz respeito a um direito da pessoa com deficiência, isto é, não tem a ver com prestar um favor e muito menos tem a ver com caráter assistencialista.

O Art. 28, item III, da Lei Brasileira de Inclusão estabelece que a escola regular deve se adequar ao aluno, demanda um projeto pedagógico para o atendimento educacional especializado que cumpra as necessidades e atributos particulares dos alunos, para que o aluno com deficiência possua acesso ao currículo escolar em condições de igualdade.

Tal adaptação de estudantes com TEA, não podem ser introduzidos no Ensino Regular sem a adoção das medidas adequadas. Não basta introduzir o aluno na Escola Regular, é necessário apresentar condições de acesso, permanência, aprendizagem e sociabilização.

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

Portanto, ocorre que a adaptação deve incidir na instituição de ensino, e não no aluno com TEA, destaca se a importância das escolas, do Estado e de todos os cidadãos em terem uma atitude de mudança no olhar, na perspectiva de como tratar um deficiente, sucumbindo a necessidade de ocorrer um arranjo de medidas conjuntas na prática para a efetivação da Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão).

São indispensáveis a produção e a socialização constante de publicações e eventos que considerem a Educação Inclusiva, para construir um pensamento inclusiva na educação:

[...] A Educação Inclusiva requer investimento e atenção social e políticas permanentes, que não fiquem restritos a uma conjuntura política; a construção de uma mentalidade inclusiva será possível se ela for mantida como um projeto da sociedade. (LIMA, 2006, p.142).

Assim sendo, não obstante o apoio do respaldo legal para a manutenção da educação inclusiva, é imprescindível o apoio da sociedade para a permanência e devido cumprimento das políticas públicas de Educação, tendo em vista que, é no convívio social que o indivíduo trabalha o comportamento interpessoal, permitindo dessa maneira, pensamentos e atos inclusivos reflexivos,

De acordo com Martins (2008), a educação inclusiva desafia a escola a adaptar-se aos novos tempos e públicos de maneira a atuar segundo as necessidades do alunado, objetivando qualidade na educação de todos. A escola inclusiva busca a educação de qualidade não apenas para pessoas com deficiência. Combate a exclusão das mais diversas formas.

Mantoan (2003), afirma que o mais significativo na definição de educação inclusiva é que o universo de todos alunos, sem exceção, devem ser introduzidos nas salas de aula do ensino regular e quando trata da questão dos alunos que fracassam em suas salas de aula diz que a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional atingindo não somente os alunos com deficiência, entretanto todos os demais, objetivam atingirem êxito o na sua vida

escolar. Para compreender a educação inclusiva deve-se primeiro compreender que a proposta não foi elaborada somente para dados alunos e sim para todos, sem exceção.

Para compreender a educação inclusiva deve-se primeiro entender que a proposta não foi idealizada somente para dados alunos e sim para todos, indistintamente. Compreender que somos diferentes. Trata-se da nossa condição humana. Refletimos de maneira diferente, sentimos com intensidades diversas, agimos de maneira diferente, e tudo isso tendo em vista que vivemos e aprendemos o mundo diversamente

As dificuldades encontradas nos ambientes escolares para a inclusão, vão desde as péssimas condições das estruturas físicas das instituições, às práticas pedagógicas. Para Booth e Ainscow (2002), a configuração física, as culturas, as políticas, o currículo, o método de ensino, o lugar em que os alunos se acomodam e a dinâmica de interação são alguns exemplos de barreiras que podem inviabilizar a vida escolar de qualquer aluno.

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146), as barreiras constituem “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o usufruto, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de manifestação, à comunicação, ao acesso à informação, ao entendimento, à circulação com segurança, entre outros”. Apresentaremos algumas barreiras e soluções para que se promova com equidade a inclusão no âmbito escolar.

A barreira atitudinal que segundo Amaral (1998) conceitua Barreiras Atitudinais como “[...] *anteparos nas relações entre duas pessoas, onde uma tem uma predisposição desfavorável em relação à outra, por ser esta representativamente diversa, sobretudo quanto às condições definidas como ideais*” (p. 17). Dessa maneira, as atitudes baseiam-se em preconceitos, estereótipos que geram a discriminação.

Além dos preconceitos, referem-se aos medos e ao desconhecimento em como agir adequadamente diante da pessoa com deficiência. E como solução dessas barreiras Carvalho, 2007, p. 77 “*As barreiras atitudinais não se removem com determinações superiores. Dependem de reestruturações perceptivas e afetivo-emocionais que interfiram nas predisposições de cada um de nós, em relação à alteridade*”.

A próxima barreira muito comum nas escolas de ensino regular é a Arquitetônicas/Acessibilidade, a falta de acessibilidade na estrutura da instituição muitas não tem sido adaptada para receber as crianças portadoras de deficiências, em parcela predominante nos aspectos físicos, que depende deste aporte para que possa integrar a comunidade escolar. A falta de banheiros adaptados, ausência de rampas para cadeirantes e pessoas com mobilidade reduzida, escadas sem corrimões é uma barreira preocupante, mesmo se tendo a

lei da acessibilidade, ainda encontrarmos lugares além da escola, sem o acesso adequado às pessoas com deficiência.

Consoante Gil (2006), no passado, a acessibilidade estava associada à extinção de barreiras, como a construção de rampas, apesar de estas sejam sempre fundamentais. Rampas são fatores determinantes que precisam constar nas escolas, centros de saúde, teatros, cinemas, museus, *shows*. Na atualidade, a acessibilidade alcança outros âmbitos do fazer humano; dessa maneira, há a acessibilidade na educação, no trabalho, lazer, cultura, esportes, informação, internet.

Barreiras de comunicação e de acesso à informação geram consequências no processo de inserção, uma vez que o avanço deste aluno em seus estudos, ou a descrença e a inviabilidade deste avanço nesta turma e escola, podem ficar subordinados aos resultados dos contatos com o ambiente escolar e do que se reflete consistirem em facilidades e auxílios propostos às pessoas com deficiência.

A Lei n. 10.098 estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências seu artigo 17 coloca que:

O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldades de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

E as barreiras pedagógicas a qual está ligada com as barreiras atitudinais, porque inclui o planejamento para a adequação das aulas ministradas pelo professor, como a adequação de técnicas, teorias e métodos para o sucesso da aprendizagem de todos os alunos. Tendo em vista esse evento, Ainscow e et al (1997), para uma educação que perceba as limitações de cada aluno faz-se imprescindível ao uso do melhor recurso, o aluno. De acordo com Martins (2009) e Carvalho (2004), é preciso, entre outras, tomar algumas providências referentes a: a) Adequação curricular, Capacitação de professores e reflexão da prática, Trabalho conjunto com os pais.

A minimização dessas restrições, segundo revelam os autores, esta relacionada à mobilização de recursos – físicos, humanos, políticos etc. – nas escolas e comunidades. Em geral, as escolas possuem mais recursos do que são aplicados Conforme Booth e Ainscow (2002):

Recursos não se referem apenas a dinheiro. Tal como as barreiras, eles podem ser encontrados em qualquer aspecto de uma escola; nos estudantes, pais e responsáveis, comunidades e professores; nas mudanças nas culturas, políticas e práticas. Os recursos nos estudantes, em suas capacidades de dirigir sua própria aprendizagem e apoiar a aprendizagem uns dos outros, podem ser particularmente subutilizados, assim como também pode o potencial do Pessoal em apoiar o desenvolvimento uns dos outros. (p. 9)

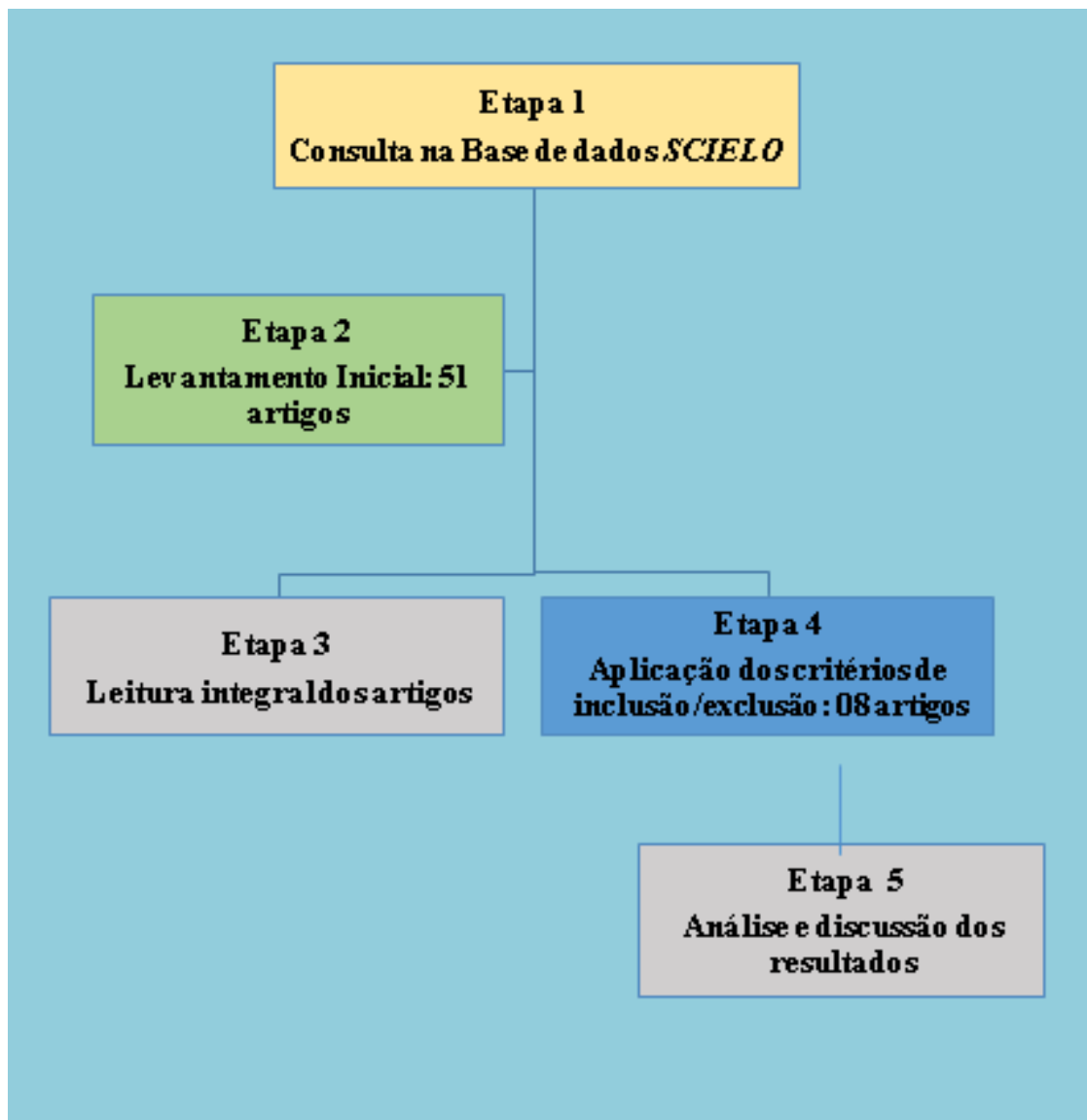
Segundo Gil (2005 p.24), o mais importante, na prática da educação inclusiva, é que a família, os professores e a comunidade saibam que a inclusão visa: “garantir que todos os alunos que possuam ou sem deficiência integrem ativamente de todas as atividades na escola e na comunidade”. Com isso a verdadeiramente uma educação inclusiva, pois atende todas as necessidades dos alunos com ou sem nenhum tipo de deficiência.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

O presente capítulo apresenta os caminhos metodológicos para a construção deste estudo monográfico que possibilitou o aprofundamento dos conhecimentos da temática sobre a educação inclusiva de estudantes com TEA na educação básica. Dessa forma, as informações foram acrescidas por meio da revisão bibliográfica, realizadas mediante aos anos de 2010 a 2021, conforme o apresentado na figura 1.

2.1 Caracterização da Pesquisa

Figura 1: Organograma – Etapas da Pesquisa



Como essa pesquisa analisa as situações de inclusões ocorridas no contexto escolar de crianças com TEA, que por sua vez está inserido em um contexto social, a natureza da mesma é de cunho qualitativo, sobre a pesquisa qualitativa Neves (1996, p. 1) afirma:

Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado.

Dessa forma, foi utilizada como abordagem a análise qualitativa, efetivando a pesquisadora como parte integrante do processo de conhecimento. Segundo Chizzotti (2000, p. 79) “*a abordagem qualitativa, parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito [...]*”. Podendo introduzir nos dados, qualidade, no que foi sendo coletado.

A pesquisa é delineada como um estudo do tipo estado da arte, que segundo Silva e Carvalho (2014):

O estado da arte é um método de pesquisa que se realiza por meio de uma revisão bibliográfica sobre a produção de determinada temática em uma área de conhecimento específica. Essa revisão busca identificar que teorias estão sendo construídas, quais procedimentos de pesquisa são empregados para essa construção, o que não está em discussão e precisa ser trabalhado, que referenciais teóricos se utilizam para embasar as pesquisas e qual sua contribuição científica e social (SILVA; CARVALHO, 2014, p.348-349).

Como base para essa pesquisa de estado da arte, inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica, que possibilitou rever conceitos sobre a Educação Inclusiva no âmbito escolar e em relação ao estudante com TEA. Desse modo, a pesquisa bibliográfica deu suporte e embasamento teórico para que fosse compreendido o objeto em estudo, e diante disso, fosse descrito os entendimentos da pesquisadora. Silva (2003, p.60) afirma que a pesquisa bibliográfica “*explica e discute um tema ou problema com base em referenciais teóricos já publicados em livros, revistas, periódicos, artigos científicos etc.*”

De acordo com Lima e Miotto (2007), um estudo do tipo bibliográfico “*implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório.*”

A pesquisa bibliográfica demanda parâmetros metodológicos bem estabelecidos que entram num processo permanente de avaliação e redefinição ao longo de todo o estudo, que é defendido por reflexões pessoais e análise de fontes de conhecimentos escritos.

Para a composição do corpus dos artigos a serem pesquisados foi realizado o

levantamento de artigos científicos publicados em idiomas da Língua Portuguesa, entre os anos de 2010 a 2021, no periódico da Revista Brasileira de Educação Especial. Nesta pesquisa, foram identificados 31 artigos com o descritor “autismo”; 12 artigos com o descritor “Transtorno do espectro Autista”; 03 artigos com os descritores “autismo e inclusão escolar”, totalizando 51 artigos. Sendo excluídos da amostra artigos publicados em idiomas estrangeiros, repetidos, pagos, monografias e teses. Com isso, foram excluídos 31 artigos e obteve-se o quantitativo de 20 artigos com a temática TEA, sendo selecionados 08 para esta Monografia, por serem estudos de pesquisa de campo que abordam a inclusão de estudantes com TEA.

Esse quantitativo se justifica a partir do estabelecimento de três critérios de inclusão, a saber: (1) fazer parte da coletânea de artigos sobre educação inclusiva de pessoas com TEA publicados no repositório eletrônico da Revista Brasileira de Educação Especial; (2) ser artigo publicado no período de 2010 a 2021, em Língua Portuguesa, e que estivessem disponíveis na íntegra, de forma gratuita, na base de dados da Scientific Electronic Library online (SCIELO); e, (3) ser artigo sobre a educação inclusiva de pessoas com TEA resultantes de pesquisa de campo e de revisão de literatura realizadas nos anos iniciais da educação básica nos sistemas de ensino brasileiros.

Ademais, os estudos visavam contribuir para o alcance dos objetivos deste estudo, a saber: (a) Objetivo geral: analisar os resultados dos artigos científicos publicados sobre a educação inclusiva de pessoas com TEA nos anos iniciais da educação básica na Revista Brasileira de Educação Especial nos anos de 2010 a 2021; (b) Objetivos específicos: (1) Reconhecer na literatura científica quem é a pessoa com TEA e suas características de desenvolvimento; (2) identificar na literatura científica as orientações para a promoção da educação inclusiva para pessoas com TEA; e, (3) Conhecer os resultados dos estudos de pesquisa de campo desenvolvidos sobre a inclusão de estudantes com TEA nos anos iniciais o ensino fundamental, publicados na Revista Brasileira de Educação Especial.

Os artigos que não estavam diretamente relacionados ao processo de inclusão da pessoa com TEA no ensino regular, não desenvolvidos no Brasil e os que se repetiam foram, com base nos critérios estabelecidos nesta pesquisa para inclusão/exclusão, especialmente quando aplicado o critério 3, focado na necessidade do estudo ser resultado de pesquisa de campo, foram excluídos, ficando um total de 08 (oito) artigos selecionados para análise e que estão presentes no Quadro 1, apresentado na página 50-51 desta monografia.

2.2 Instrumentos de coleta de dados

Esta etapa do estudo, foi elaborada a partir da instrumentação da coleta e análise dos materiais a partir da pesquisa bibliográfica de artigos científicos no site do Scielo, especificamente na página da Revista Brasileira de Educação Especial. As informações foram organizadas utilizando-se a ferramenta Microsoft Excel 2017, que garantiu a apresentação dos dados, auxiliando no arquivamento e consolidação da organização dos artigos para a análise, citações e referência bibliográfica.

De acordo com Chizzotti (2000), a pesquisa bibliográfica compreende o levantamento de toda a bibliografia já publicada, mas para fins desta pesquisa, o foco foram os artigos científicos publicados no periódico Revista Brasileira de Educação Especial, objetivando proporcionar ao pesquisador o acesso à literatura produzida sobre a temática inclusão de estudantes com TEA, servindo de apoio para o desenvolvimento de trabalhos científicos e análise dos resultados das pesquisas. Assim, seguiu-se os seguintes passos: (a) escolha do assunto; (b) Identificação dos artigos; (c) Compilação; e, (d) Leitura sistemática, sendo esta uma etapa importante para a aplicação dos critérios de incluso/exclusão do estudo e possibilitar o total da amostra dos dados a ser utilizada.

Para esta etapa, utilizou-se os descritores “Autismo”, “TEA”, “Educação Inclusiva”, “Inclusão Escolar de Estudantes com TEA” utilizando os caracteres de filtragem no período de 2010 a 2021. E, com o uso do programa Microsoft Excel 2017, agregou-se os artigos pesquisados em forma de planilha, permitindo a extração das informações da pesquisa, facilitando a análise de amostras selecionadas.

A organização do quadro estruturou-se com ase nos seguintes dados: número de ordem, ano de publicação do artigo, título do artigo, autores, base de dados, enfoque de pesquisa, objetivos propostos, métodos utilizados, resultados e evidências. Essa etapa de organização foi de suma importância, pois a partir dela foi determinada a sistematização dos dados a serem analisados, o que direcionou para os resultados e conclusão dos estudos sobre a temática e objetivos.

Quadro 1: Trabalhos selecionados na Pesquisa

Revista	T r a b.	Título	Autores	Ano de Public.	Palavras-chaves
Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE)	1	Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital de estudantes com transtornos de espectro autista	CONFORTO, et. al.	2015	Autismo. Educação Especial. Empoderamento. Informática e Educação. Política de Inclusão Social.
Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE)	2	As contribuições do uso da comunicação alternativa no processo de inclusão escolar de um aluno com transtorno do espectro do autismo	TOGASHI, et. al.	2016	Comunicação Alternativa. Educação Especial. Inclusão Escolar. Transtorno do Espectro do Autismo.
Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE)	3	Estudo de caso sobre atividades desenvolvidas para um aluno com autismo no Ensino Fundamental I	APORTA, et. al.	2018	Adaptação Curricular. Autismo. Inclusão Educacional.
Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE)	4	Vivências Escolares e Transtorno do Espectro Autista: o que Dizem as Crianças?	AGRIPINO-RAMOS, et. al.	2019	Concepções. Crianças Típicas. Educação Especial. Educação Infantil. Transtorno do Espectro Autista.
Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE)	5	Transtorno do Espectro Autista e Interações Escolares: Sala de Aula e Pátio	LEMOS, et. al.	2020	Autismo. Inclusão Educacional. Interação Social.
Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE)	6	Software mTEA: do Desenho Computacional à Aplicação por Profissionais com Estudantes com Autismo	SILVA, et. al.	2020	Análise do Comportamento Aplicada. Autismo. Equipe Profissional Interdisciplinar.
Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE)	7	Atitudes Sociais de Agentes Educacionais em Relação à Inclusão e à Formação em Análise do Comportamento Aplicada	BENITEZ, et. al.	2021	Agentes educacionais. Análise do Comportamento Aplicada. Atitudes Sociais. Inclusão. Transtorno do Espectro Autista.
Revista	8	Intervenção Mediada por Pares no Engajamento Acadêmico de Alunos com Autismo	RAMOS, et. al.	2021	Autismo. Escolarização. Intervenção Medida por Pares.

Fonte: Dados coletados pela autora, 2021.

À luz dos resultados aqui alcançados, partimos para a próxima etapa da pesquisa e consiste na apresentação e análise dos resultados, compondo o Capítulo 3 desta monografia.

CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nos procedimentos desta pesquisa, utilizando-se os descritores “*Educação Inclusiva*”, “*Autismo*”, “*TEA*”, “*Inclusão Escolar de Estudantes com TEA*”, utilizando os caracteres de filtragem no período de 2010 a 2021, resultou no total de artigos, sendo localizados, inicialmente, no site do Scielo, na página da Revista Brasileira de Educação Especial, 51 artigos. Após leitura, seguiu-se os critérios de inclusão e exclusão, resultando na seleção de oito artigos relacionados à temática.

Após a leitura dos artigos selecionados e a organização dos mesmos seguindo o tema proposto no projeto, obteve-se a somatória final de 08 (oito) artigos do qual foram selecionados após serem aplicados todos os critérios de inclusão estabelecidos, sendo prosseguida a leitura para a seleção, análise e interpretação.

Levando em consideração que para a realização de análise de conteúdo deve conter detalhes explícitos das pesquisas a fim de fornecer ao leitor condições de averiguar a adequação dos procedimentos realizados, bem como declarar possíveis limitações metodológicas na elaboração da revisão, foi utilizado o método de Lawrence Bardin.

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 31)

O método de análise apresentada por Bardin (1977) fundamenta-se nas seguintes etapas: pré-análise, exploração de material, tratamento de resultados, inferências e interpretação. A primeira etapa é a organização dos dados com o objetivo de constituir o corpus da pesquisa. “*O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos*” (BARDIN, 1977, p. 96). A segunda é caracterizada pela definição de categorias, esta é a fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao corpus, submetido a um estudo aprofundado. E a última etapa diz respeito ao tratamento, inferência e interpretação dos dados, é o momento da análise reflexiva e crítica.

Após a análise dos artigos utilizando o método Lawrence Bardin para leitura e interpretação, por fim foi apresentado em tabelas, utilizando o programa Microsoft Excel 2017, conforme citado anteriormente.

Para melhor compreensão dos títulos e estudos desenvolvidos, construímos o quadro a seguir, que tem por objetivo descrever os artigos que nortearam os resultados do presente

estudo, o qual podemos observar a seguir.

Quadro 2: Organização e caracterização dos trabalhos selecionados para análise

Artigo	Título	Autores	Ano	Quantidade de participantes	Local
T1	Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital de estudantes com transtornos de espectro autista	SANTAROSA, Lucila Maria Costi; CONFORTO, Débora.	2015	6	Porto Alegre, RS
T2	As contribuições do uso da comunicação alternativa no processo de inclusão escolar de um aluno com transtorno do espectro do autismo	TOGASHI, Cláudia Miharú; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo.	2016	2	Rio De Janeiro, RJ
T3	Estudo de caso sobre atividades desenvolvidas para um aluno com autismo no Ensino Fundamental I	APORTA, Ana Paula; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de.	2018	2	São Carlos, SP
T4	Vivências Escolares e Transtorno do Espectro Autista: o que Dizem as Crianças?	AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shírley; LEMONS, Emelyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro.	2019	42	João Pessoa, PB
T5	Transtorno do Espectro Autista e Interações Escolares: Sala de Aula e Pátio	LEMONS, Emelyne Lima de Medeiros Dias; NUNES, Laísy de Lima; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro.	2020	50	João Pessoa, PB
T6	Software mTEA: do Desenho Computacional à Aplicação por Profissionais com Estudantes com Autismo	SILVA, Martony Demes da; SOARES, André , Castelo Branco; BENITEZ, Priscila.	2020	7	São Carlos, SP
T7	Atitudes Sociais de Agentes Educacionais em Relação à Inclusão e à Formação em Análise do Comportamento Aplicada	BENITEZ, Priscila; PAULINO, Vanessa Cristina; OLIVEIRA JR., Ailton Paulo; DOMENICONI, Camila	2021	52	Interior de SP (Município não informado)

Artigo	Título	Autores	Ano	Quantidade de participantes	Local
T8	Intervenção Mediada por Pares no Engajamento Acadêmico de Alunos com Autismo	RAMOS, Fabiane dos Santos; BITTENCOURT, Daniele Denardin de; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; SCHMIDT, Carlo.	2021	7	Santa Maria, RS

Fonte: Dados coletados pela autora, 2021.

Com base no método de análise de conteúdo, este estudo teve seus resultados apresentados e analisados foi agrupado em uma grande categoria de análise: Educação Inclusiva, tendo como subcategorias: (A) Ações para a Inclusão e Formação de Professores (T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7 e T8); (B) Tecnologias para a Inclusão (T1 e T6); (C) Análise de comportamento (T1, T5, T7 e T8), podendo ser essa organização melhor compreendida a partir do quadro a seguir:.

Quadro 3 - Categorias de análise emergentes a partir dos dados de Pesquisa

Categorias de Análise	Subcategorias	
Educação Inclusiva	A	Ações para a Inclusão e Formação de Professores
	B	Tecnologias para a Inclusão
	C	Análise de comportamento

Fonte: Dados coletados pela autora, 2021.

3.1 Categoria de análise: Educação Inclusiva

3.1.1 Subcategoria de Análise A: Ações para a Inclusão e Formação de Professores

Dentre os trabalhos organizados nesta categoria, apontamos o T1, que se encaixa no sentido de que para os estudantes que não apresentam comunicação não verbal, formas alternativas têm sido intensamente motivadas pela aplicação dos recursos de imagens e áudios, apoiando o desenvolvimento do simbolismo.

Para um portador do TEA, basta recordar uma imagem, ainda quando a mesma não está presente, é fundamental para o desenvolvimento da fala verbal. Diante dese fato, aplicativos educacionais disponibilizadas em *tablets*, pela interação mais interativa que viabiliza ao usuário com deficiência, expandem as possibilidades de diversos recursos

digitais, em meio a eles a utilização de programas de comunicação alternativa (SANTAROSA, et. al., p. 12)

Neste sentido, a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), identificada no Artigo T2, pode ser uma importante ferramenta a ser utilizada no processo de inclusão escolar de alunos com TEA no ensino regular.

Decorrente da dificuldade na comunicação e interação social, os recursos e sistemas tornam-se aliados destes indivíduos, colaborando para o desenvolvimento da sua comunicação.

Para Glennen (1997), a CAA surge como um recursos capaz de promover a acessibilidade comunicativa, promovendo a estes sujeitos a possibilidade de comunicação e interação social com as pessoas, nos locais onde se encontram.

Assim sendo, com base na necessidade do ensino individualizado, sinalziado na literatura, e vidando apresentar uma realidade de práticas de adequações, o Artigo T3 ainda revelou um estudo que teve como objetivo revelar atividades sugeridas para um aluno com TEA do segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola na rede privada de ensino de uma cidade de médio porte do interior do Estado de São Paulo.

Os participantes da pesquisa em questão foram: a professora, a coordenadora, a diretora, a mãe e a própria pesquisadora, como profissional na área de Educação Especial que acompanhou a criança em atendimentos externos, demonstraram que o currículo era apropriado ao aluno e que estava viabilizando o desenvolvimento da sua aprendizagem.

O estudo apresentou como procedimentos metodológicos a entrevista com a professora e uma revisão dos materiais disponibilizados para o aluno, com abordagem qualitativa e de natureza exploratória.

Os resultados apontaram que um olhar individualizado para cada caso possibilita a organização de um ensino de forma mais eficaz, pois, ao conhecer as características do aluno, pode-se propor a mediação do conhecimento por focando no desenvolvimento de novas habilidades, hipótese constatada a parit da construção das práticas cotidianas junto ao aluno. Observou-se ainda o potencial de atuação do professor, mesmo frente as fragilidades ao atuar com uma desconhecida quanto a deficiência dos alunos e outras dificuldades permeiam o cotidiano da sala de aula. O estudo aponta ainda para a necessidade de serem promovidas investigações para identificar e apresentar processos bem-sucedidos de inclusão (APORTA; LACERDA, 2018). Vale ressaltar que constatamos com nossa pesquisa, ainda ter divulgação científica carente.

No que concerne à formação de professores, os estudos desenvolvidos por Togashi e

Walter (2016), no artigo T2, apontam que o professor deve continuar se informando e buscar, cada vez mais, formar-se na diversidade do conhecimento. Isso é importante porque, um professor bem informado, atualizado, que busca novas formas de atuação pedagógica, conhecimentos diversificados e que acredita no potencial de seus alunos alcançará sucesso e satisfação profissional (SCHIRMER et al., 2011, p.35).

Seguindo essa premissa, o T3 verifica que a fala da professora revelou, em princípio, um olhar majoritariamente biológico para a questão da deficiência. Isto é, ainda não conhecendo bem o aluno, ela estava perpassada por uma imagem dele como alguém que teria desafios para aprender. Essa constatação foi gerada com base nos fatores físicos/biológicos do aluno, caracterizado com deficiência quando comparado aos demais que possuem atributo diversos ou, ainda, pautadas pelo laudo médico.

No Artigo T4 verificou-se que a influência dos educadores nas concepções apresentadas pelas crianças com desenvolvimento típico em relação aos colegas com TEA.

É importante esclarecer que a expressão “especial” usada por algumas delas para referir-se a esses colegas assumiu, em algumas situações, um sentido negativo, ao ser associada a noção de patologia, podendo aquela denominação estar atrelada aos discursos proferidos nesses espaços pelas educadoras.

Situação similar ocorre com a expressão “bebê”, tendo em visto que as crianças observam a incoerência nesta explicação e a manifestam em suas falas através de questionamentos. Em termos gerais, no artigo T5, a professora revelou poucas mediações dirigidas ao aluno que participou da experiência. Apesar de revelar comportamentos de esquiva quando solicitado pela professora nos eventos relacionados à atividade, o mesmo pode não ocorrer em ocasiões mais livres, como a de pátio.

Dessa maneira, a professora poderia aproveitar-se das situações mais prazerosas para a criança, quanto a definir contatos com ela, propiciando um vínculo que possivelmente se propagaria aos demais contextos e casos.

Segundo Glat e Blanco (2007), os docentes que operam no ensino regular, frequentemente, não possuem experiência de operação com os alunos portadores de necessidades educacionais especiais e, no contexto das salas de aula lotadas, não dão conta da diversidade ali presente, pois os alunos apresentam deficiências e/ou dificuldades de aprendizagem ou de comportamento. Além do mais, tais educadores não possuem formação específica para operar com esse público e, os professores especializados, por outro lado, tem desenvolvido suas competências para esses atendimentos na prática com o alunado que atendem e focando em diminuir a ênfase dos efeitos das suas deficiências e/ou dificuldades.

Nesse sentido, urge a necessidade de investimento na formação dos professores, tanto os que atuam nas classes comuns como dos que atuam nos atendimentos especializados. Outrossim, a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais demanda uma mudança significativa na gestão do sistema educacional, não apenas dos contextos das salas de aula, pois a responsabilidade não é apenas do professor (GLAT; BLANCO, 2007).

Já o Estudo de Caso realizado no Artigo T7, teve como propósito verificar se um programa formativo, o qual continha estratégias educacionais concretas para o trabalho com o estudante com TEA, baseado na ABA, poderia tornar as atitudes sociais mais viáveis ao processo de inserção por parte dos atores educacionais, tais como pais, professores e demais profissionais da Educação.

O objetivo do programa formativo não era especificamente alterar as atitudes sociais, no entanto, oferecer estratégias educacionais consistentes e benéficas à inserção do estudante com TEA em classe de ensino comum.

O estudo fundamentou-se na hipótese de que o potencial empírico da ABA (Cooper et al., 2007; Higbee et al., 2016; Maurice et al., 1996), que propõem possibilidades consistentes de intervenção através de elementos sólidos de mudança de comportamento, poderia tornar as atitudes sociais desses atores educacionais mais benéficas à inserção.

Neste estudo, os autores constataram que a formação de professores para atuam com estudantes com TEA deve ultrapassar a apenas conhecimentos teóricos ou sobre os diferentes recursos especiais existentes para promover a educação de estudantes com alguma necessidade educacional especial, mas focadas nas atitudes sociais a serem transformadas para a promoção da inclusão. Por esta razão, os autores avaliam que a formação de professores fundamentada na ABA demonstrou ser eficiente para a mudança de atitudes sociais deles em relação à inclusão, atribuindo ao fato do curso ter permitido aos professores visualizarem a possibilidade de intervenção efetiva junto a estudantes com TEA. Acrescentam à análise que, algumas variáveis pessoais dos professores parecem favorecer essa mudança nas atitudes sociais, sugerindo que os cursos de formação possam ser planejados em função de perfis específicos de professores a que se destinam, ou seja, a formação deve ser pensada à luz do contexto de atuação dos docentes.

Assim, a hipótese do estudo em questão foi confirmada a partir das modificações das atitudes sociais pós formação. Esse fator justifica a originalidade da pesquisa e avança a respeito dos achados associados às variáveis pessoais importantes para o desenvolvimento da Educação Inclusiva.

Os resultados do estudo de Ramos, Bittencourt, Camargo e Schmidt (2021), apontados

aqui no Artigo T8, que teve como propósitos investigar o efeito da Intervenção Mediada por Pares (IMP) sobre o engajamento acadêmico de alunos com autismo, com o foco de mostrar evidências na promoção de habilidades sociais, teve como participantes 02 alunos com autismo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 04 colegas de sala de aula e 01 educadora especial, sendo toda a pesquisa registrada e analisada por meio de filmagens, apontando como resultados que houve aumento do comportamento mediador dos pares e o tempo de empenho dos alunos portadores do TEA, em atividade em sala de aula.

A Intervenção Mediada por Pares (IMP) se baseia numa intervenção que utiliza os pares típicos, ou seja, os colegas de sala de aula, para promover a mediação junto à criança com autismo, colaborando de maneira qualitativa o desenvolvimento de habilidades relevantes anteriormente listadas pela equipe que atende a esses alunos.

Esses pares tem o papel de agentes de intervenção, auxiliando os alunos alvo na realização de trocas sociais e, influenciando no seu desenvolvimento e, conseqüentemente, no seu desempenho escolar. Mas, para utilizá-la, algumas etapas prévias precisam ser realizadas para o início da intervenção, tais como: a escolha e o treinamento dos pares, normalmente, realizado pelo professor de sala regular, por conhecer o desenvolvimento de seus alunos, em parceria com o educador especial (RAMOS et al., 2018).

O estudo apontou como resultados que, no contexto educacional brasileiro, no qual o processo de inclusão de crianças com TEA tende a gerar insegurança nos docentes quanto aos seus processos de ensino e de aprendizagem, o uso efetivo da IMP no processo de escolarização de alunos com autismo incluídos nos anos iniciais do Ensino Fundamental foi significativo em relação ao engajamento nos processos de aprendizagem de habilidades pré-acadêmicas e formais, assim como, no que tange ao ambiente e à dinâmica escolar. Entretanto, faz-se necessário considerar as especificidades dos contextos e dos participantes, focando nos objetivos a serem alcançados.

Vale ressaltar com base nos estudos e amparadas na perspectiva apontada por Mantoan (2003) em relação à formação de professores, que para a inclusão escolar ocorrer efetivamente, é necessário o investimento no acompanhamento, aprimoramento e formação continuada dos professores para realizar propostas de ensino inclusivo, atendendo as exigências de uma sociedade, vencendo preconceitos, discriminação, barreiras entre seres, povos e culturas. Para isso, é necessário um trabalho que considere as expectativas dos professores frente ao público de estudantes a ser atendido (TERRA; GOMES, 2013).

Constatou-se à luz desses estudos que, essencialmente é preciso focar no investimento de políticas públicas para a formação de professores, sendo essa uma condição elementar para

a promoção da inclusão. Entretanto, a formação com foco na inclusão escolar deve estruturar-se não apenas nos princípios e orientações legais sobre a inclusão, mas essencialmente deve ser baseada no conhecimento da realidade das necessidades dos cotidianos das escolas, ou seja, qual a necessidade educacional do estudante a ser atendido e na especificidade dos professores, considerando sua história, formação inicial e continuada, públicas para a inclusão em sua realidade etc.

Um caminho apontado por Terra e Gomes (2013) indicam a necessidade de considerar que os professores estão em exercício e que o debate do processo de inclusão escolar deve ser uma ação institucional. Nesse sentido, apontam que a escola deveria tomar para si a tarefa de implementar espaços de formação permanente envolvendo todos seus atores, visando promover a reflexão sobre os propósitos de suas ações em relação à inclusão, tornando-se um espaço de crescimento coletivo onde se discutem dificuldades, dúvidas, inseguranças, experiências exitosas, troca de saberes, de estudos sobre teorias e práticas de inclusão. Analisamos que esse é um importante caminho para se construir um espaço democrático de formação e, acima de tudo, um pensar e assumir coletivamente o processo de inclusão de todos os estudantes que fazem parte do cotidiano escolar, mas, acima de tudo, estruturando tudo isso contemplando as necessidades dos educadores.

3.1.2 Subcategoria B: tecnologias para a inclusão

Dentro na Informática e suas tecnologias em Políticas Públicas de Inclusão, foi possível verificar que os Artigos T1 e T6 abrangem essa didática de modo a usar os avanços tecnológicos em favor de estudos de casos inclusivos.

Seguindo essa premissa, o T1 faz uma análise pedagógica onde foi possível observar que a interação de [APL] com o *tablet* evidenciou vantagens na sua utilização em relação ao laptop disponibilizado pelo programa UCA e demais recursos educacionais de baixa tecnologia. Os jogos digitais são bem sistematizados, com animação e espaço definido.

Nos estudos desenvolvidos por Silva, Soares e Benitez (2020), apresentado no T6, verificou-se acerca de aplicativo desenvolvido para suporte às crianças com Transtorno do Espectro Autista e teve como participantes: 02 profissionais e 05 crianças com TEA. O estudo teve como procedimentos: desenvolvimento do sistema; elaboração e aplicaram das atividades com os estudantes com TEA pelas profissionais e, a resposta a um questionário sobre o uso do mTEA pelas docentes. Os resultados foram agregados quanto à relação ao desempenho dos estudantes com TEA nas atividades e a utilização do sistema pelas profissionais e, revelaram

que: o mTEA atingiu o objetivo proposto no que tange à personalização das atividades propostas em cada currículo de ensino para cada estudante, mas ainda carece de melhorias a serem implantadas futuramente.

Em análise a esse estudo, considera-se que o aplicativo possibilitou inovação e, essencialmente, a possibilidade de elaborar atividades de acordo com as reais necessidades educativas dos estudantes, possibilitando a adequação, por meio do recurso tecnológico, a personalização e adaptações do currículo. De acordo com Oliveira e Machado (2007), as adaptações curriculares, tão necessárias na prática inclusiva, permitem:

A eliminação ou a introdução de objetivos específicos, complementares e/ou alternativos de conteúdos, como forma de favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas. Implicam modificações no número máximo de alunos que uma sala de aula deve comportar, a definição da sistemática de trabalho cooperativo entre professores do Ensino Regular e do Ensino Especial, bem como ajustes de tempo e permanência de um aluno em determinada série. Podem, ainda, constituir ajustes na promoção de um aluno de uma série para outra, ainda que não esgotado o plano de ensino da classe anterior, prevendo um atendimento de suplência para apoiá-lo. Em síntese, as adaptações curriculares são modificações realizadas no planejamento, nos objetivos da escola, nos conteúdos, nas atividades, nas estratégias de aplicação desse conteúdo e de avaliação, no currículo como um todo ou em aspectos dele (OLIVEIRA, MACHADO, 2007, p. 45).

Nessa perspectiva, o mTEA possibilita não apenas a inovação na educação como a possibilidade da realização de adaptações curriculares necessárias, permitindo que o profissional da equipe elaborasse as atividades individualizadas, com base no currículo personalizado de cada estudante. Dessa forma, identificar artigos que objetivam inserir tecnologia, inovação em sala de aula especialmente para dar mais atenção e ensino de qualidade possível para crianças com espectro autista significa que os avanços tecnológicos tem buscado abranger essas pessoas em sua evolução e isso se insere na intenção de inclusão, mesmo que ainda precise ser melhor trabalho em algumas situações onde a dinâmica da escola está fora da realidade de acompanhamento dessas novidades.

3.1.3 Subcategoria C: Análise de Comportamentos

Nesta subcategoria, o Artigo T1 concluiu que, para um estudante com Transtorno de Espectro Autista, a delimitação espacial é importante, já que imprevistos fora do espaço de atuação, como por exemplo, peças que caem no chão, podem alterar totalmente o foco da atenção. Em jogos de encaixe, a peça, uma vez acoplada, não se moverá, ao passo em que um quebra-cabeça de papel ou de madeira demandará certo cuidado para que os elementos já

ajustados mantenham-se montados. O manejo de peças concretas se compõem como um difícil desafio para uma parcela expressiva de alunos com deficiências.

Consonante a isso, o Artigo T4 sinalizou que um primeiro ponto que pode ser avaliado baseado nesse relato está associado a quanto os espaços de Educação Infantil podem beneficiar o desenvolvimento das crianças com TEA, especificamente no que se trata da sua autonomia nas atividades de vida diária. Não obstante, a fala da criança com desenvolvimento típico indica que aquelas com TEA podem ser observadas pelos seus colegas não somente quanto às suas dificuldades, mas ainda às suas capacidades, que vão surgindo durante sua trajetória escolar, percepção que pode ser viabilizada pela forma como os educadores referem-se às crianças com TEA na presença dos seus pares.

Ainda nessa subcategoria, o Artigo T5 também se insere a partir de uma compreensão de que as dificuldades impostas pelo TEA não se configuram necessariamente em limitações que impedem plenamente as interações. Embora não seja possível estabelecer correlações entre os comportamentos e os contextos, nem tampouco seja o objetivo do presente estudo, destacase a importância de analisar as interações sociais nesses crianças portadoras do TEA e de seus pares, observando o contexto, o tipo de atividade, a mediação das educadoras e as influências mútuas com base no conceito de bidirecionalidade. Em contrapartida o Artigo T7 ainda abrangeu a análise de comportamento quando em seu programa formativo apresentou estratégias educacionais consistentes para o trabalho com o aluno autista.

Por outro lado, o Artigo T7 também abrangeu a análise de comportamento quando em seu programa formativo conteve estratégias educacionais concretas para o trabalho com o estudante com TEA, fundamentado na ABA. O estudo mostrou que o potencial empírico da ABA (Cooper et al., 2007; Higbee et al., 2016; Maurice et al., 1996), que sugere possibilidades efetivas de intervenção através de aspectos consistentes de manejo de comportamento, podendo transformar as atitudes sociais desses agentes educacionais mais benéficas à inserção.

No artigo T8, no que tange a análise do comportamento das crianças com autismo, decorrentes da dificuldade com atividades complexas e pouco compreensíveis, o estudo apontou que tendem a gerar dificuldades na mediação dos pares, influenciando sua efetividade para o engajamento na tarefa, conforme indicam os resultados deste estudo.

Observou-se uma relação entre atividades mais complexas e abstratas com a menor mediação dos pares paralelamente ao diminuição no tempo de concentração na atividade.

Analisando os artigos, fica evidenciado que a inclusão escolar das crianças com TEA tem recebido cada vez mais atenção das políticas públicas, principalmente em escolas de

ensino regular, o que viabiliza que todos no entorno desses estudantes que exigem tratamento diversos, colaborem para seu melhor desempenho na vida acadêmica.

Entretanto, se faz necessário que, pelo direcionamento que compete à inclusão escolar da pessoa com TEA, seja verificado a viabilização de não apenas inserir o aluno, mas propagar processos de sensibilização para a mudança das posturas, visando o rompimento de barreiras atitudinais em relação à inclusão, ou seja, possibilitar que os profissionais e estudantes dos contextos escolares estejam mais abertos ao respeito às diferenças e ao estímulo dos potenciais humanos. Acreditamos que assim o estudantes terá maiores chances de ser incluído e vivenciar experiências reais de inclusão com foco na sua aprendizagem e desenvolvimento.

Compreende-se, portanto, que a pessoa com o TEA precisará de atenção especial ao atendimento de suas necessidades educacionais específicas, sendo fundamental que a família e a escola, na pessoa de seus colaboradores, tenham uma relação de compartilhamento no que tange às características próprias do aluno, para que saibam a forma correta de agir quando for necessário, por exemplo, de atendimento psicológico, como forma de acalmar a criança, quando esta fica inquieta, dentre outros aspectos influenciados pelo transtorno de neurodesenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto na presente Monografia, a inclusão escolar de pessoas diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista ainda é um processo em andamento, desafiador e que necessita de melhorias e mais eficácia em sua implementação. Entretanto, essas melhorias não se referem apenas à inclusão dos estudantes com TEA, mas na necessidade de implementar políticas públicas e ações mais efetivas para a formação de educadores e para a reorganização dos sistemas de ensino com base nos princípios norteadores da educação inclusiva, visando não apenas o acesso, mas as condições reais de permanência dos estudantes de modo que eles tenham reais condições de permanência, desenvolvimento e aprendizagem.

Com as pesquisas, ficou perceptível a intenção de inovar, trazer a tecnologia para a sala de aula com o objetivo de dinamizar a educação e inserção de alunos no meio social, e ao mesmo tempo, em pesquisas de campo, vários autores afirmaram que é possível fazer acontecer os projetos, que podem beneficiar a Educação Especial, no entanto, a dinâmica escolar muitas vezes não está compatível naquele momento que a pesquisa foi realizada.

Em relação à formação de professores para melhor atender os alunos, verifica-se que é uma ação urgente a ser desenvolvida pelos sistemas de ensino, mas não como uma ação estanque e sim uma ação continuada e atendendo as diferentes demandas dos contextos escolares. Não basta trabalhar a teoria ou a história e fundamentação legal para a inclusão escolar, é preciso investir em debates e formações que unam teoria e prática, em momentos de construção de saberes individuais e coletivos dos educadores pautados em vivências, em experiências de aplicação dos conhecimentos construídos. É investir em constantes ações de formação para o aprimoramento dos educadores e, conseqüentemente, dos contextos.

No que tange à análise de comportamento dos estudantes com TEA, os resultados obtidos nos estudos apontam que se torna cada vez viável e eficaz atender as necessidades específicas de aprendizagem dos educandos quando se considerar o seu nível de desenvolvimento e aprendizagem, quando se compreende o aluno e, inclusive, quando se tem clareza sobre quais os impactos que o TEA têm em seu desenvolvimento biopsicossocial, de modo que saibamos compreender suas reais necessidades para aprender e construir habilidades e competências mediadas nos diferentes contextos escolares.

Quanto aos objetivos deste estudo monográfico, verificou-se que os resultados trazidos por esta pesquisa de estado da arte a parte dos artigos científicos publicados na Revista Brasileira de Educação Especial, oriundos de pesquisa de campo sobre a temática voltada à

inclusão escolar de estudantes com TEA, possibilitou respostas significativas em relação às questões norteadoras e objetivos traçados. Isso porque o estudo aqui desenvolvido oportunizou analisar os resultados dos artigos científicos publicados sobre a educação inclusiva de pessoas com TEA nos anos iniciais da educação básica na Revista Brasileira de Educação Especial nos anos de 2010 a 2021, possibilitando o reconhecer quem é a pessoa com TEA na literatura científica, além da identificação das orientações para a promoção da educação inclusiva para pessoas com TEA, por meio do conhecimento dos estudos publicadas por meio das pesquisas de campo sobre a inclusão de estudantes com TEA nos anos iniciais o ensino fundamental, publicados e disponíveis no repositório digital da Revista Brasileira de Educação Especial.

Realizar este trabalho de pesquisa foi um desafio, mas, também um grande aprendizado, pois sendo mãe de uma criança de 2 anos de idade diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista, a qual recebeu o diagnóstico durante a escrita desta monografia, foi um choque. Não estava preparada para esse momento, o qual muitas vezes tentei ignorar. E quanto mais pesquisava sobre o TEA, a insegurança também se aproximava. E o processo de negação e aceitação do diagnóstico do meu filho foram chegando.

Os desafios estou enfrentando, com a família que não entende a condição do meu filho, me questionam por ele ser assim, tento explicar, mas o preconceito é mais forte. Tenho que escolher os espaços mais viáveis para a minha criança frequentar, pois não são em todos os lugares que ele gosta de frequentar. Essa barreira dos espaços para crianças autistas ainda é um problema. A ausência de conhecimento por parte das pessoas que não conhecem esse transtorno é um momento de muita dificuldade, pois julgam o que veem, excluem sem compreender. Sei que os estudos em relação ao autismo estão crescendo, e esclarecendo formas para lidar com esse transtorno.

Construir esta monografia, foi me reconstruir como mãe e pesquisadora, levo-me a refazer uma rotina nunca feita antes, com disciplina e preparação para cuidar do meu filho e ao mesmo tempo escrever e conhecer pesquisas relacionadas ao TEA. Isso me alavancou com esperanças de que o meu bebê é capaz de se desenvolver, porém não é uma tarefa fácil, mas também não é impossível. Há muitas uma variedade de possibilidades e formas de contribuir para o desenvolvimento da criança. Com a ajuda das terapias que ele está fazendo, colaboram para as habilidades que o Arthur, meu filho está em atraso.

Dessa forma, todos os objetivos traçados por este estudo foram alcançados e espera-se que esta Monografia possa incentivar novos estudos sobre a prática inclusiva de estudantes com TEA, bem como apontar caminhos para o desenvolvimento de uma prática inclusiva com

esses estudantes no contextos das escolas e classes comuns de ensino, sempre focalizando os caminhos mais eficazes para o atendimento das necessidades específicas de aprendizagem com base na equidade, ou seja, com base na perspectiva de que todos aprendam e se desenvolvam com oportunidades reais para acesso ao conhecimento e a aprendizagem efetiva e significativa.

REFERÊNCIAS

AGRIPINO-RAMOS, et. al. **Vivências Escolares e Transtorno do Espectro Autista: o que Dizem as Crianças?** Revista Brasileira de Educação Especial, 2019.

AMARAL, Carlos Eduardo Rios do. Lei nº 12.764/2012: **Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. 2016. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/48333/lei-n12-764-2012-direitos-da-pessoa-com-transtorno-do-espectro-autista>>. Acesso em 10. janeiro. 2022.

AMARAL, Ligia Assumpção. **Sobre crocodilos e avestruzes**. In: AQUINO, J. Diferenças e preconceitos na escola. SP: Sumus, 1998.

APA, 2013. **American Psychiatric Association - DSM-V**. Disponível em: <<http://www.dsm5.org/proposedrevision/Pages/proposed-dsm5-organizational-structure-and-disorder-names.aspx>>. Acesso em: 08 jun.2021.

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-V**. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <<http://www.niip.com.br/>>. Acesso em: 3 nov. 2021

APORTA, et. al. Estudo de caso sobre atividades desenvolvidas para um aluno com autismo no Ensino Fundamental I **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2018.

ARAÚJO, Ceres Alves de; SCHWARTZMAN, José Salomão. **Transtorno do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70; 1977. Disponível em : <<https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf>>. Acesso: 20 de dezembro de 2021.

BOOTH, T., & Ainscow, M. (2002). **Índex para inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. New Redland, United Kingdom: SCIE – Centro de Estudos sobre Educação Inclusiva

BOSA, Cleonice Alves; SEMENSATO, Márcia Rejane. **A família de crianças com autismo: contribuições clínicas e empíricas**. In: SCHMIDT; Carlo (org). Autismo, educação e transdisciplinaridade. 2. Ed. Campinas: Papyrus, 2013.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 22/12/2021

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso:20 nov 2021

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº2, DE 11 de Setembro de 2001**. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. **Documento Subsidiário.** À política de Inclusão – MEC – Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro%20educacao%20inclusiva.pdf>> Acesso em: 12 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, **Alfabetização, Diversidade e Inclusão.** Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/nota_tenica322015_cgdh.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do SUS.** Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial:** Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília; MEC. SEMESP. 2020. 124p. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacaoda-pnee-1/pnee-2020.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2020.

BRASIL. 2012. **Lei nº 12.764/12-** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>. Acesso: 20/11/2021

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, jan. 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso: Acesso em: 20 nov. 2020

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Brasília, DF: Presidência da República. Casa Civil. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 20 nov 2021.

BRASIL. **Lei Nº 13.146/2015** (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <<https://www.maragabril.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Guia-sobre-a-LBI-digital.pdf>>.. Acesso em: 20/12/2021.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm>. Acesso em: 20 novembro. 2021

CÂNDIDO, F. R. **Tecnologias assistivas e inclusão escolar**: o uso do software GRID2 no Atendimento Educacional Especializado a estudante com autismo em escola pública do Distrito Federal. Brasília 2015. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18801/1/2015_FlaviaRamosCandido.pdf>. A acesso em: 23 de ago. de 2020.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 33 e 34.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”, 5ª Edição, Porto Alegre, 2007

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004..

CARRINGTON, Suzanne; BOURKE, Roseanna & DHARAN, Vijaya (2012) Using the index for inclusion to develop inclusive school communities. In MacArthur, J & Carrington, S (Eds.) **Teaching in Inclusive School Communities**. John Wiley and Sons Ltd., Australia, pp. 341-366. Disponível em: <<https://eprints.qut.edu.au/55150/>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.

CONFORTO, et. al. Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital de estudantes com transtornos de espectro autista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2015. Acesso em 30 de novembro de 2021.

COOPER, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). **Applied behavior analysis** (2a ed.). Pearson Education.

CORRÊA, N. M.; RODRIGUES, A. P. N. Tecnologia assistiva no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de estudantes com deficiência. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 87-101, set./dez. 2016. Disponível em: <<file:///C:/Users/TEMP/Downloads/7860-27376-1-PB.pdf>>, Acesso em 10 de janeiro. de 2022.

COSTA, V.B.; GONÇALVES-JUNIOR, L. **Inclusão**, educação e diversidade: múltiplos olhares, 2011. Disponível em: <<http://eventos.unifacel.com.br/simpedu/files>>. Acesso em: 13 jun. 2021.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão** – psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: WAK editora, 2017.

CUNHA, E. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018

DE BIASI, Mari. **Brincar e aprender na educação infantil**. 1. ed. São Paulo: Clube dos Autores, 2012.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre os Princípios, Políticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Espanha, 10 junho, 1994. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20/11/2021

DENARI, F. E.; SIGOLO, S. R. R. L. Formação de professores em direção à educação inclusiva no Brasil: dilemas atuais. In: POKER, R. B.; MARTINS, S. E. D. O.; GIROTO, C.R. M. (Orgs.). **Educação inclusiva: em foco a formação de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica; 2016, p. 15-31.

DIAS, M. T. S. **A questão social e sua manifestação no ambiente escolar**. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-questao-social-e-sua-manifestacao-no-ambiente-escolar/105458/>>. 2013. Acesso em: 07 jun. 2021.

FIALHO, Juliana, **Autismo e Inclusão Escolar: O que dizem as leis brasileiras?** 2013. Disponível em: <<https://www.comportese.com/2013/12/autismo-e-inclusao-escolar-oque-dizem-as-leis-brasileiras/>>, Acesso em: 28 Dezembro.2021.

FISCHER. Tem um Estudante Autista na minha Turma! E Agora? O Diário Reflexivo Promovendo a Sustentabilidade Profissional no Desenvolvimento de Oportunidades Pedagógicas para Inclusão **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2019.

FONSECA, B. **Mediação escolar e autismo: a prática pedagógica intermediada na sala de aula**. RJ: Wak Editora, 2014.

FRANZIN, S. O diagnóstico e a medicalização. In: MORI, N. N. R.; CEREZUELA, C. (Orgs.). **Transtornos Globais do Desenvolvimento e Inclusão: aspectos históricos, clínicos e educacionais**. Maringá, PR: Eduem, 2014, p. 62-92.

GLAT, R.; BLANCO, L.de M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, 2007.

GIL, M. (Coord.) **Educação Inclusiva: o que o professor tem a ver com isso**. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005

GIL, Marta. **Acessibilidade, inclusão social e desenho universal: tudo a ver**. 2006. Disponível em: <<https://www.deficienteciente.com.br/acessibilidade-inclusao-social-edesenho-universal-tudo-a-ver-2.html>> . Acesso em: 15 outubro.2021.

GLENNEN, S. L. . Augmentative and Alternative Communication Assessment Strategies. In: GLENNEN, S. L. & DECOSTE, D.C.organizadores – **The Handbook of Augmentative and Alternative Communication**. California: Singular Publishing Group,1997, p. 149-192.

GÓMEZ, A. M. S. & TERÁN, N. E. **Transtornos de aprendizagem e autismos**. São Paulo: Ed. Grupo Cultural, 2014.

GOMES, Claudia. **Práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva: Desafios para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem**. Universidade Federal de Alfenas, 2012.

GOMES, Claudia et al. Colaboração pedagógica na ação inclusiva nas escolas regulares. **Rev. Psicopedag.**, São Paulo, v. 34, n. 104, p. 158-168, 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010384862017000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 mai. 2021.

Junior P, **epidemiologia do autismo**, 2014 disponível em <<http://www.revistaautismo.com.br/noticias/casos-de-autismo-sobem-para-1-a-cada68-criancas>>. Acesso: 04 out 2021.

HIGBEE, T. S., Aporta, A. P., Resende, A., Nogueira, M., Goyos, C., & Pollard, J. S. (2016). Interactive computer training to teach discrete-trial instruction to undergraduates and special educators in Brazil: a replication and extension. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 49, 1- 14. Disponível em: <<https://doi.org/10.1002/jaba.329>>. Acesso: 04 out 2021.

KONKEL, Eliane Nilsen. ANDRADE, Cleudane. KOSVOSKI, Deysi Maia Clair. **As dificuldades no processo de inclusão educacional no ensino regular: a visão dos professores do ensino fundamental**. Pontifícia Universidade Católica (PUC), 2015.

KLIN, A. **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral**. Rev. Bras. Psiquiatr. São Paulo, v. 28, Supl I, p. S3-11, 2006. Disponível em: <[a02v28s1.pdf](#)>. Acesso: 23 out. 2021.

LASTA, Leticia Lorenzoni Lasta. HILLESHEIM, Betina. **Políticas de inclusão escolar: Produção da anormalidade**. Psicologia e Sociedade, 2014.

LEMOS, et. al. Transtorno do Espectro Autista e Interações Escolares: Sala de Aula e Pátio **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2020.

Lima, T.C.S de; Mioto, R.C.T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Katál, Florianópolis, v.10, spe, 2007.

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

LOPES, Maria Teresa Vieira. **Inclusão das crianças autistas**. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Departamento de Ciências da Educação. Lisboa, 2008.

MAGALHÃES, Célia; MORAES, Clóvis; CRUZ, Jaíze; SAMPAIO, Ligia. Práticas inclusivas de alunos com TEA: Principais dificuldades na voz do professor e mediador. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araquara, v21, n.esp.2. 1031-1047, nov. 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/322111103_Praticas_inclusivas_de_alunos_com_TEA_principais_dificuldades_na_voz_do_professor_e_mediador>. Acesso: 26 out. 2021.

MAIA, M. V. C. M et al. **Criar e brincar: o lúdico no processo de ensino-aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

MARTINS, Lúcia de Araújo et al (Orgs.). **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal, RN: EDUFRRN, 2008

MANTOAN, M. T. E. **Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha**. In: MANTOAN, M.T.E & PRIETO, R.G, ARANTES, V. A (org). **Inclusão escolar: Pontos e Contrapontos**. São Paulo: Summus,2006. Capítulo I, 15 – 29.

MANTOAN, M. T. E. (2004). O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ**, 8(26), 36-44. Recuperado de //revistacej.cjf.jus.br/cej/index.php/revcej/article/view/622. Disponível: <<https://revistacej.cjf.jus.br/cej/index.php/revcej/article/view/622>>..Acesso:20/11/2021. São

Paulo: Memnon, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér **Inclusão escolar** : o que é? por quê? como fazer? / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo : Moderna , 2003. Disponível em: <<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>>. Acesso:15 nov 2021.

MAURICE, C., Luce, S. C., & Green, G. (1996). **Behavioral intervention for young children with autism: a manual for parents and professionals**. Proed.

MORAES, Cala Regina W. de; BARBY, A. de O. M. **Educação Inclusiva: Reflexões sobre o tema**. 2007. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/10384.pdf>. Acesso em: 20 de out. 2021.

MOTA, M.S.G; PEREIRA, F.E.de; **Desenvolvimento e aprendizagem: Processo de construção do conhecimento e desenvolvimento mental do indivíduo**. Disponível em: Acesso em: 02 de set. 2021

NEVES, José Luíz. **Pesquisas Qualitativas** - Características, usos e possibilidades. São Paulo: Caderno de Pesquisas em administração. 1996.

OLIVEIRA, Leny de; BARBOSA, Zenilda. **Desafios do ensino aprendizagem da criança autista na educação infantil**. 2018; Disponível em: <<https://multivix.edu.br/wpcontent/uploads/2018/12/desafios-do-ensi>>. Acesso em: 20 de out. 2021.

ORRÚ, S. E. A Formação de Professores e a Educação de Autistas. **Revista Iberoamericana de Educación (Online)**, Espanha, v. 31, p. 01-15, 2003.

ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

ORRÚ, S. E. **Aprendizes com autismo: aprendizagens por eixos de interesse em espaços não excludentes**. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes**. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

PERIN, Josiele Albina. **Inclusão de crianças autistas na educação infantil**. Universidade Federal da Fronteira do Sul. Campus Erechim. 2015. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/493/1/PERIN.PDF>>. Acesso em: 25 out. 2021.

POKER, Rosimar Bartolini; MARTINS, S.E.S de O.; GIROTO, Claudia Regina Mosca. **Educação inclusiva: em foco a formação de professores**. 2019. Editora Cultura Acadêmica. Livro. Disponível em: <<https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/educacao-inclusiva>>. Acesso em: 20 de out. 2021.

NUNES, et. al. Processos de leitura em educandos com autismo: um estudo de revisão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2016.

RAMOS, et. al. Intervenção Mediada por Pares no Engajamento Acadêmico de Alunos com

Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2021.

RAMOS, F. S., Bittencourt, D. D., Camargo, S. P. H., & Schmidt, C. (2018). Intervenção mediada por pares: Conceito e implicações para a pesquisa e para as práticas pedagógicas de professores de alunos com autismo. **Education Policy Analysis Archives**, 26(1), 95-105. Disponível em: <<https://doi.org/10.14507/epaa.26.3367>>. Acesso: 27/12/2021

RODRIGUES, L. **Atendimento Educacional Especializado: a verdade do AEE na escola**. Postado em: 16 de maio de 2018. Disponível em: <<https://institutoitard.com.br/atendimento-educacional-especializado-a-verdade-do-ae-na-escola/>>, acesso em: 10 de janeiro de 2022.

RODRIGUES, et. al. Implementação do PECS Associado ao Point-Of-View Video Modeling na Educação Infantil para Crianças com Autismo **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2020.

SANTOS, Sônia Alves dos. BROGNOLI, Maicol de Oliveira. Transtorno do Espectro de Autismo (TEA) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 11, Vol. 11, pp. 79-91. Novembro de 2020. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/psicologia/transtorno>>. Acesso: 15 de janeiro de 2022

SANTAROSA, et. al. Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital de estudantes com transtornos de espectro autista. Lucila Maria Costi SANTAROSA e Débora CONFORTO. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 4, p. 349-366, Out.-Dez., 2015.

SERPE, Diana. **Dez direitos fundamentais do aluno com deficiência na escola**. Disponível em: <<https://www.sincovaga.com.br/dez-direitos-fundamentais-do-alunocom-deficiencia-na-escola/>>. Acesso em: 23/12/2021

SILVA, S. F.; ALMEIDA, A. L. **Atendimento educacional especializado para aluno com autismo: Desafios e possibilidades**. Intl. J. of Knowl. Eng., Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 62 – 88. Disponível em: <<file:///C:/Users/TEMP/Downloads/63336-218389-2-PB.pdf>>. Acesso em 10 de janeiro de 2022.

SILVA, Antonio Carlos Ribeiro de. **Metodologia da pesquisa aplicada à contabilidade: orientações de estudos, projetos, relatórios, monografias, dissertações, teses**. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: <www.facic.ufu.br/novo/arquivos/grade2007/02_Metodologia>. Acesso em: 18 de out. 2018.

SILVA, et. al. **Software mTEA: do Desenho Computacional à Aplicação por Profissionais com Estudantes com Autismo** *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2020.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mundo Singular - Entenda o Autismo**, Rio de Janeiro. ED. Fontanar, 2012.

SILVA, Francisca Jocineide da Costa; Carvalho, Maria Eulina Pessoa de Carvalho. **O estado da arte das pesquisas educacionais sobre gênero e educação infantil: uma introdução**. 18º Redor. Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2014. p.346-362. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/evento/index.php/18redor/18redor/paper/viewFile/2192/648>>. Acesso em: 26 out. 2021.

SILVA, L.C; REIS, C.F; SILVA, W.F. **Educação Especial e inclusão educacional:**

evidências e emoções na formação dos professores. Uberlândia: Navegado Publicações, 2019. 312p.

SCHIRMER, C.R.; NUNES, L.R.O.P. Introdução à comunicação alternativa em classes comuns de ensino. In: NUNES, L.R.O.P et al. (Org.). **Comunicar é preciso**: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência. Marília: ABPEE, 2011.

SCHIMIDT, Carlos. **Transtorno do Spectro do autismo na escola- Protagonismos no processo inclusivo**. UFSM. Disponível em: GT15-1786_int (ufsm.br); Acesso em: 22 de out. 2021

SHIMITH, Bosa C. **A investigação do impacto do autismo na família**: Revisão Crítica da Literatura e proposta de um novo modelo. *Interação em Psicologia*, 2003, 7 (2), p. 111 – 120.

TERRA, Ricardo Nogueira; GOMES, Claudia Gomes. **Inclusão Escolar**: carências e desafios da formação e atuação profissional. *Revista Educação Especial de Santa Maria*. Volume 26. N.45. P. 109. Rio de Janeiro. 2013. Disponível: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/download/5629/pdf>. Acesso:27/12/2021

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual do Autismo**. Rio de Janeiro: Bestseller,2019.

TOGASHI, et. al. As contribuições do uso da comunicação alternativa no processo de inclusão escolar de um aluno com transtorno do espectro do autismo **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2016. Acesso em 30 de novembro de 2021.

WHITMAN, T. L. **O desenvolvimento do autismo**: social, cognitivo, linguístico, sensório-motor e perspectivas biológicas. São Paulo: M.Books, 2015.