



PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS NO ENSINO REGULAR

Francília S. Meneses



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Pedro II, PI, Brasil

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) se caracteriza por comprometer a comunicação e a interação social dos indivíduos. Tema bastante discutido no processo de inclusão educacional, no que diz respeito ao acesso e permanência dos discentes. Esse artigo de revisão objetivou compreender e discutir como funciona o processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas de ensino regular, tendo em vista a necessidade de inclusão desse público com vistas ao desenvolvimento integral do aluno autista inserido nas salas de aula regulares. Desse modo, buscou-se apresentar uma visão ampla sobre a concepção do autismo e compreender como o docente que atua no ensino regular desenvolve práticas pedagógicas no trabalho de inclusão desses alunos. O percurso metodológico da pesquisa foi realizado tendo em vista uma abordagem qualitativa, mediante pesquisas bibliográficas acerca da referida temática e como instrumento de coleta de dados utilizou-se a observação não participante de salas de aula regulares que possuem alunos autistas. Em geral, alguns professores apresentam uma prática pedagógica com vistas à inclusão, promovendo estratégias metodológicas que contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças autistas. Entretanto, outros docentes se sentem despreparados para lidar com seus alunos autistas.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Inclusão escolar. Professores. Educação Inclusiva.

INCLUSION PROCESS OF AUTISTIC STUDENTS IN REGULAR EDUCATION

ABSTRACT

Autistic Spectrum Disorder (ASD) is characterized by compromising the communication and social interaction of individuals. Topic widely discussed in the process of educational inclusion, with regard to access and permanence of students. This review article aimed to understand and discuss how the inclusion process of children with Autistic Spectrum Disorder (TEA) occurs in schools, considering the need for inclusion and the integral development of the autistic student inserted in regular classes. Thus, I present here a broad view of the concept of autism in order to understand how the teacher who works in regular education develops pedagogical practices in the work of inclusion of these students. The research methodology was carried out with a view to a qualitative approach, through bibliographic research and as a data collection instrument, non-participant observation of regular classrooms with autistic students was used. In general, some teachers have a pedagogical practice aimed at inclusion, promoting methodological strategies that contribute to the development and learning of autistic children. However, other teachers feel unprepared to deal with their autistic students.

KEYWORDS: Autism. School inclusion. Teachers. Inclusive education.

Submetido 21/01/2021 - Aceito 04/06/2021

1 INTRODUÇÃO

Os meios educativos atualmente vêm passando por um processo de grandes transformações educacionais, processos estes que têm buscado uma organização no ensino, acabando por reproduzir o fracasso escolar de alguns discentes, expressando-se através dos altos índices de evasão, assim os docentes e toda a comunidade escolar possuem o desafio de efetivar na prática os direitos assegurados para todos (CARVALHO, 2007). Esses problemas envolvem o meio político, social e educacional, evidenciando assim um sofrimento global, pois todo ser social está envolvido nesse sistema.

Não se pode negar que ao longo do tempo ocorreram inúmeros progressos em comparação a outrora, mas o que se tem verificado durante esse espaço temporal são ações desorientadas no que tange ao ensino, bem como as estratégias de aprendizagem entre elas, e a de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, que é o objeto de estudo dessa pesquisa. O interesse pela temática se deu pela necessidade de pesquisar sobre a relevância da inclusão da criança com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no ensino regular, haja vista que o docente necessita oportunizar condições de acesso e permanência a todos seus discentes. Nesse contexto, o presente trabalho baseou-se em compreender através de pesquisas bibliográficas e observação não participante como ocorre o processo de inclusão de alunos com TEA nas salas de aula regulares. O presente trabalho tem como objetivo analisar como ocorre o processo de inclusão de alunos com TEA nas salas de aula comuns, buscando compreender o conceito de autismo, assim como identificar os fatores histórico culturais.

A partir da necessidade de pesquisar sobre como ocorre o processo de inclusão de alunos autistas, foi realizado um estudo bibliográfico baseado em leituras de aportes teóricos que ampliam a discussão da temática e abordam a compreensão de aspectos importantes à inclusão efetiva na sociedade, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001), a lei nº 13.146/15, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e a lei de amparo à pessoa com autismo, a lei nº 12.764/12. Complementando, pesquisamos autores que retratam essa trajetória e essa discussão sobre a inclusão e o Transtorno do Espectro do Autismo em Camargo (2009), Suplino (2009), Coscia (2010), Cruz (2014), Gómez e Terán (2014) visto que os mesmos proporcionaram uma melhor fundamentação do objeto pesquisado, haja vista a vasta contribuição e acervo dos mesmos

acerca da referida temática. A educação inclusiva possui como perspectiva mobilizar a escola para a inclusão do atendimento a pessoas com necessidades educacionais especiais, visando assim oferecer uma educação de qualidade adequada para cada necessidade. Esse conceito tomou maior proporção na década de 90 quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) trouxe artigos voltados para a educação especial, onde pretendeu enfocar as condições atuais da escola, da prática docente e suas dimensões. Assim, a partir da percepção de que muito já se conquistou, no que tange a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, foi realizada a reflexão sobre a formação de professores, tendo em vista que todos os cidadãos brasileiros têm o direito a uma educação de qualidade, incluindo tanto alunos sem necessidade especiais, como também aqueles que as possuem.

2 AUTISMO: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS

Nos próximos tópicos foi realizada a discussão sobre o conceito de autismo e sua incidência, bem como a importância do conhecimento do seu contexto histórico cultural, tendo em vista sua influência motivadora para a promoção da inclusão da pessoa com TEA, além de suas principais características e comprometimentos, levando em consideração que cada indivíduo com TEA possui suas peculiaridades e para tal deve ser tratado de forma a garantir seus direitos e aprendizagens, tendo em vista seu avanço e suas possibilidades de desenvolvimento.

2.1. Definição do autismo

É de fundamental importância o conhecimento do termo autismo e sua origem histórica para que desse modo fique compreendido suas denominações e o que de fato é o autismo. Assim, pode-se dizer que autismo tem origem na palavra grega "*autós*" significando "de si mesmo" e foi empregado dentro da psiquiatria como forma de denominar comportamentos humanos que se centralizam em si mesmo, ou seja, voltados para o próprio indivíduo (ORRÚ, 2012).

Para a classificação, alguns manuais de diagnósticos foram criados como o Código Internacional de Doenças que está na sua 10ª edição (CID-10). O Autismo se encontra entre os Transtornos Globais do Desenvolvimento (CID 10-F84), nestes estão relacionados o Autismo Infantil (CID 10-F84.0), o Autismo Atípico (CID 10-F84.1), Síndrome de Rett (CID

10-F84.2), Síndrome de Asperger (CID 10-F84.5), o Retardo Mental (F70-79), entre outros, eles são classificados e codificados para facilitar a caracterização dessas condições patológicas e diagnósticos. Dadas as suas especificidades, eles também são classificados pelo grau de comprometimento entre leve, moderado e profundo, englobando os níveis de dificuldade de aprendizagem e do comportamento.

O Autismo, no entanto, levou certo tempo até ser categorizado como Transtorno Global do Desenvolvimento, pois antes era tido como uma psicose, só depois passou a ser distribuído em três áreas de comprometimento, apresentando alterações na interação social, comunicação e interesses em atividades reservadas (LAGO, 2007). Com o padrão adotado pela Organização Mundial de Saúde-OMS, foi então reformulada a denominação da palavra autismo para passar também a ser chamado de TEA (Transtorno do Espectro Autista), uma vez que em sua fase inicial o autismo era tido como psicose e com o tempo foi substituído e classificado como TEA. Isso ocorreu para classificar e especificar os Transtornos Globais de Desenvolvimento, tanto para o autismo, como para os demais associados a este, sendo eles: Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância. Ressalta-se que esses grupos estão interligados à déficits aparentemente parecidos, ou seja, na comunicação, interação social, comportamento e outras atividades de interesse (FRANZIN, 2014).

Dentre as principais conquistas do autismo é possível citar os feitos por Johann Asperger, psiquiatra austríaco que definiu a Síndrome do Espectro Autista, e também Leo Kanner, psiquiatra ucraniano, residente nos Estados Unidos. Esses pesquisadores muito contribuíram para o entendimento do que seria o autismo e suas principais características, acompanhando algumas crianças com mesma faixa etária, eles observaram que algumas falavam, outras não, umas tinham apego obsessivo por determinado objeto, outras faziam movimentos estranhos e repetitivos. Assim, caracterizaram a “Síndrome de Asperger” para os que apresentavam comportamentos similares ao autismo, só que de forma bem leve e o “Autismo de Kanner” para os que mostravam um nível mais comprometido (GOMÉZ; TÉRAN, 2014).

Segundo Camargo e Bosa (2009), “a tendência atual na definição de autismo é a de conceituá-lo como uma síndrome comportamental, de etiologias múltiplas, com intensas implicações para o desenvolvimento global infantil”. Desde o conceito dado por Kanner, em 1943, sobre o que é o autismo, ainda assim, tem sido muito complexo e enigmático a sua causa, ocasionando muitos desafios tanto na área de intervenções terapêuticas, como também na área educacional.

Segundo a Cartilha dos Direitos da Pessoa com Autismo, promulgada em 2012, uma criança ou adulto que tenha este diagnóstico e aparentemente tenha um bom desenvolvimento na realização das atividades em sociedade e individualmente, nunca deixa de ser autista, pois as características do autismo permanecem por toda a vida, mas podem ser adaptadas com a criação de estratégias de interação e inclusão das pessoas com autismo. As crianças que apresentam autismo nascem aparentemente normais, sem nenhuma complicação durante o parto, desenvolvem as aquisições motoras adequadamente durante os primeiros meses de vida, sem apresentar nada de diferente em seu comportamento. Após um ano e quatro meses observa-se na criança o sentimento de solidão e de algo opaco, quando ela chega em média a um ano e seis meses para os dois anos de idade, se aprofundam mais esses aspectos, em seguida fica claro que as pessoas definitivamente deixam de existir para elas (GOMÉZ; TÉRAN, 2014). Atualmente, considera-se o autismo como um distúrbio do desenvolvimento que se caracteriza por alterações presentes desde idade muito precoce, tipicamente antes dos três anos de idade, com impacto múltiplo e variável em áreas nobres do desenvolvimento humano como as áreas de comunicação, interação social e aprendizado (MELLO, 2007). Desse modo, compreende-se que o discente autista possui comprometimentos, porém não é incapaz de aprender, apenas aprende em seu ritmo e com metodologias diferenciadas que contemplem suas reais necessidades.

2.2. Fator histórico cultural: influências motivadoras para a promoção da inclusão

Desde o princípio de sua criação e civilização, o homem necessitou de práticas de integração cultural com os outros seres da mesma espécie, assim, ele tem a educação como principal meio de humanização e transformação social. Segundo Ferreira (1999), a palavra educação significa o ato ou efeito de educar, processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano. Segundo Suplino (2009, p. 2), entende-se que a escola é o espaço onde a formação do homem é de fato consumada:

O homem moderno passou a necessitar da educação formal para aprender os padrões de comportamento acadêmicos e científicos que passam a ser vistos como sociais. A escola surgiu para dar conta dessa demanda. Ela apareceu para formar (colocar na fôrma) os homens comuns e desenvolver à sociedade os homens civilizados.

Dentro do contexto histórico, a educação é traçada por períodos de segregação, marcos de uma pedagogia da exclusão que, de certo modo, teve influência no mundo contemporâneo, mesmo em torno de algumas mudanças significativas, contribuindo dessa maneira para melhor

avaliar o referido “processo de humanização do homem” (CARVALHO, 2007), bem como as mudanças ocorridas e o que delas herdamos.

A educação deve ser entendida como uma forma de melhoria da humanização dos indivíduos, assim sendo, todos devem ser incluídos levando em consideração suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com Fernandes (2006), a Declaração de Salamanca, de 1994, teve como principal objetivo defender um modelo de escola única para todas as crianças, independente dos fatores de diferenças que cada uma possa ter, sejam eles socioeconômicos, culturais, étnicos, intelectuais, etc., cabendo à escola e todos que nela participam o acolhimento de todas as crianças. Dessa maneira, faz-se necessário o conhecimento do contexto histórico da educação especial que está dividido em três paradigmas nos quais estão: a institucionalização, a integração e a inclusão atual.

Na antiguidade a educação era apenas para os homens livres, e as classes que estavam abaixo desse patamar, como por exemplo, os guerreiros e escravos, eram excluídos - estes por sua vez precisavam da força braçal para a realização do trabalho manual, que na época era o que predominava, para assim manter a sua sobrevivência (ROMERO; SOUZA, 2008). Os que eram incapazes de realizar esses trabalhos estavam fora do modelo unificado pelo sistema, eram mantidos escondidos, abandonados e/ou executados, por serem considerados sub-humanos. Pode-se afirmar que o extermínio desses sujeitos segregados na época era algo comum, pois estes eram considerados como uma ameaça naquele período. Uma vez que, no pensamento da população da época, essas diferenças causavam desequilíbrios para a sociedade vigente, esses sujeitos eram excluídos da sociedade por sua incapacidade de realizar trabalhos e se desenvolver socialmente devido sua incapacidade física. Gerir (2004, p. 21) retrata esta questão quando afirma que:

Devido à ignorância das causas das diferenças, com frequência, as limitações apresentadas pelas pessoas causavam medo e rejeição a sociedade. {...} na Grécia Antiga, a palavra estigma se referia a sinais corporais associados a uma condição moral inferior. A pessoa marcada por um estigma devia ser evitada, principalmente, em locais públicos e era marginalizada e excluída do convívio social.

O extermínio era visto como algo natural, acreditando-se que não iria provocar sofrimento algum para as vítimas desses descasos. Na mentalidade do povo da antiguidade os massacres eram entendidos como se estivessem tirando o sofrimento das pessoas que, até em então, eram vistas como animais (FERNANDES, 2006).

Durante o século XVI surgiu o primeiro paradigma, denominado “Institucionalização”, em que as famílias, para desenvolverem suas atividades diárias,

organizavam-se de maneira a categorizar o modelo estabelecido pelo sistema único e assim, deixavam de cuidar dos considerados inúteis. Ainda assim, o atendimento de pessoas com algum tipo de deficiência fica mais perceptível, porém as tentativas de tratamento estavam limitadas apenas às pessoas cegas e as surdas, que possuíam maior probabilidade de se desenvolver dentro do processo industrial (FERNANDES, 2006).

Após um longo período de reformas em todas as áreas de conhecimento, entre progressos e retrocessos da sociedade, somente no século XX volta-se a pensar com mais atenção nas pessoas com deficiência, levando em conta as questões de saúde e de tratamento da pessoa com deficiência. As pessoas consideradas deficientes deixadas em lugares específicos eram segregadas e impossibilitadas de viver em sociedade, causando também despesas para o governo, pois os pacientes se tornavam ainda mais não-produtivos, por não terem tratamento específico para a patologia. Visto que nesses períodos se tinha a visão de que seriam impossibilitados de executar trabalhos (ROMERO; SOUZA, 2008).

Dessa forma, surgiu o segundo paradigma, denominado “Integração”, no qual as instituições deixam de ser locais onde as pessoas eram enclausuradas e passam a funcionar como forma de instruir para se adequarem ao convívio em sociedade e para a realização do trabalho. Esse sistema foca apenas na deficiência do indivíduo, buscando a “normalização” e adequação da pessoa com déficit psíquico para o preparo dela nos espaços sociais como, escolas, igrejas, praças, comércios, etc.

O conceito de integração poderia ser resumido em ajustar os alunos com a deficiência à Escola através de ações como encaminhamento às salas de recursos, etc. Permanecia a ideia de que a Escola era para um determinado tipo de aluno, os diferentes que se adaptassem para que pudessem permanecer no seu interior (SUPLINO, 2009, p. 3).

No modelo de integração, prevalecia a ideia de que não eram necessárias modificações na estrutura física ou no ensino e aprendizagem das crianças especiais, pois cabia a estes se adaptarem ao espaço escolar, visto que, ao não se adaptarem ao ensino regular, incumbiam apenas a participarem das intervenções feitas em escolas especiais com os especialistas voltados para a área da saúde. O paradigma da integração foi então considerado de curto prazo em relação ao primeiro, pois não visava a aceitação do indivíduo com necessidades específicas dentro do ensino regular, consequentemente nos outros meios sociais, era apenas um ensino assistencialista de acordo com a patologia, não havia adaptações no sistema educacional: as pessoas com necessidades educacionais especiais que teriam que se adequar ao sistema (ROMERO; SOUZA, 2008).

Entre as décadas de 1940 e início de 1950, depois da Segunda Guerra Mundial, mudanças significativas ocorreram na Europa e Estados Unidos que determinaram o processo de atendimento à pessoa especial. O pensamento de valorização e igualdade do ser humano passa a ganhar maior vigor e são colocados como foco de discussões dentro dos estudos. Dessa maneira, em 1948, é promulgada a Declaração Universal dos Direitos Humanos e criados códigos de defesa aos direitos dos cidadãos, através de decisões movidas pela Organização das Nações Unidas-ONU. Dessa forma, o contexto de inclusão das pessoas com deficiência começa a tomar uma nova direção, ainda com muitos percalços.

Logo surgiu o terceiro e atual paradigma que vem sendo estudado, denominado “inclusão social”. Diferente da integração, este vem causando mudanças dentro do sistema, principalmente no sistema educacional, pois visa o preparo da sociedade para receber a pessoa com deficiência, incluindo e dando suporte cultural e social, na adaptação das instituições públicas e privadas, incluindo todos os indivíduos e tendo como base o respeito as suas necessidades. No ano de 1990 aconteceram várias reuniões de grupos colaboradores que envolviam os órgãos internacionais participantes do Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), dentre estas, se sobressaiu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em 1994, que ocorreu em Salamanca, na Espanha, passando a ser denominada Declaração de Salamanca (FERNANDES, 2006).

3 PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS AUTISTAS

A criança autista traz consigo uma série de dificuldades, não só para ela mesma, mas também para todos os indivíduos que estão envolvidos, sendo que entre os afetados, os primeiros são os que compõem a sua família. Assim como a família, os professores são peças fundamentais nesse processo de desenvolvimento da criança com autismo. Sendo que é na escolarização que alunos com TEA demandam um grau mais elevado de atenção. Dessa forma, os docentes devem tomar uma postura de inteiro comprometimento para a educação pré-escolar.

Pessoas com autismo precisam ser compreendidas e aceitas nos diversos espaços sociais, é importante que se tornem parte também da sociedade. O autista não pode estar ligado apenas a suas famílias, estes precisam fazer parte do processo de construção de saberes, se relacionando em sociedade. A inclusão se efetiva quando crianças com necessidades

educacionais especiais participam e são envolvidas diretamente em salas de aula normais. É fundamental a criação de relações de confiança, respeito e comunicação com os outros, para que o sujeito se torne participativo na cultura e sinta a necessidade de se desenvolver, do contrário as tentativas parecem inúteis. Sobre isso, Grandin (2002, p. 133) diz que “as relações entre as pessoas são como uma porta de vidro de correr que precisa ser aberta com suavidade para não quebrar”.

O autista quando incluído na educação regular melhora suas capacidades cognitivas, intelectuais e sociais, pois mediante o convívio entre as relações os mesmo acentuam seus pontos positivos dentro do tratamento. Segundo Gómez e Terán (2014, p. 534), “a separação dos indivíduos com autismo de um ambiente normal contribui para agravar os seus sintomas. As crianças com autismo têm necessidades especiais, mas devem ser educadas com as mínimas restrições possíveis”.

Havendo um bom relacionamento com crianças com TEA pode-se haver a mediação de saberes, onde o professor que reflete dentro da sua prática, busca meios juntamente com os demais participantes da equipe pedagógica, em um currículo flexível e organizado para atender as crianças autistas e estas, por sua vez, irão desenvolver habilidades de acordo com seu próprio tempo de assimilação das atividades desenvolvidas em sala de aula. De acordo com Mota (2006, p. 14):

Para conseguir trabalhar dentro uma proposta educacional inclusiva, o professor comum precisa contar com o respaldo de uma direção escolar e de especialistas (orientadores, supervisores educacionais e outros), que adotam um modo de gestão escolar, verdadeiramente participativa e descentralizada.

Primeiramente, ao incluir um autista no meio escolar, deve-se ter em mente que não é um método de “adaptação” da pessoa com TEA para a “normalidade”. Isso só irá engessar ainda mais a ideia de uma educação segregada. Alunos autistas evoluem em seu próprio tempo cronológico, algo que deve ser respeitado (CRUZ, 2014).

Dentro da prática pedagógica, a escola na procura de uma visão de integração muitas vezes faz esse papel timidamente, cometendo atos errôneos durante esse exercício, pelo fato de crerem que se uma criança autista apresentar dificuldades motoras, de relacionamento e certas resistências na aprendizagem dos conteúdos dados aos demais alunos da classe, não sejam capazes de aprender (CRUZ, 2014). Posturas como essa devem ser evitadas pelo professor, pois está limitando o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos, cabendo a eles formular conteúdos flexíveis associados ao assunto abordado em sala de aula, como

também cabe a ele avaliar se o aluno está evoluindo ou não, para o aluno autista não se sentir que está em uma sala de aula apenas porque é algo garantido pela lei.

A escola, como formadora de opiniões tem um papel fundamental para quebrar dilemas trazidos do passado, pensamentos ultrapassados de um discurso de modelos idealistas tidos como a verdade, embutidos de preconceito e discriminação. Assim, é necessário que o educador entenda e planeje suas ações para que o ensino-aprendizagem ocorra para todos os alunos, independente das diferenças que venham a existir em sala de aula.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as leituras realizadas na pesquisa bibliográfica percebeu-se que o autismo tem um grau específico de deficiência cognitiva que requer tratamentos pedagógicos diferenciados. Ao longo desta pesquisa, falou-se da segregação das pessoas consideradas “diferentes” em um determinado contexto histórico, no qual se pode observar atos de discriminação cruéis que na maioria das vezes levava até mesmo a morte do indivíduo com algum tipo de deficiência. Atualmente isso se reflete no âmbito escolar através da falta de uma educação qualificada para estes indivíduos, ocasionado pela falta de conhecimento dos membros escolares à respeito da educação especial. Dentre tantas especialidades, a pesquisa teve como ponto específico levantar os aspectos do autismo, pontuando o contexto histórico da inclusão até os dias atuais, do longo caminho percorrido para o alcance de pequenas conquistas para que os indivíduos com o espectro autista passassem a ser conhecidos quanto ao seu diagnóstico e consequentemente deixasse de viver às margens da sociedade.

A responsabilidade de incluir o aluno autista e desenvolvê-lo em seus aspectos pessoais e interpessoais é responsabilidade dos indivíduos que compõe o seio educativo, assim sendo, todos aqueles que, direta ou indiretamente, convivem com o aluno com TEA são responsáveis pelos avanços ou pela ausência deles. Daí a importância do docente oferecer ao aluno autista atividades diferenciadas que ajudem no seu desenvolvimento cognitivo, associando estratégias de ensino comportamental, sem fazer distinção entre o aluno autista e os demais. Dentre as atividades que podem ser desenvolvidas com o discente autista, pode ser citado: cartões de comunicação para aqueles que não fazem uso da oralidade, dado divertido, quadro de rotina, dominós com imagens, jogo das sombras, caixa e livro sensorial, dentre outros. O professor que promove a inclusão de todos os seus alunos, age com o entendimento de que todos eles possuem capacidades de se desenvolver e interagir, buscando

formas de trabalhar com o aluno mediante suas dificuldades. Assim, prepara o material para atividades incluindo a todos, estuda a maneira de aplicação aos alunos, bem como busca conhecer o grau de dificuldade do seu público, visando resultados que favoreçam o desenvolvimento do aluno com TEA.

Com isso, não devemos pensar no autismo como algo distante da nossa realidade, ou pessoas condenadas a conviverem apenas com seus pares, necessitando de isolamento em escolas especializadas. Há muitas possibilidades que podem ser adquiridas pelo autista, sendo a principal delas a confiança que deve ser repassada a eles no que tange seus avanços e possibilidades, pois elas necessitam de instruções claras e precisas. Assim, é preciso que haja a compreensão que ele enxerga o mundo de uma forma diferente das pessoas ditas “normais”, mas que vive no nosso próprio mundo. Com esse entendimento se clarifica a noção de que a escola é um espaço que deve incluir a todos, tendo em vista suas características, dificuldades e, sobretudo, suas potencialidades e o autismo, ou qualquer outra deficiência, deve ser encarado como um desafio a ser superado e nunca visto como empecilho no processo educacional, assim a parceria entre família – escola – profissional competente é de fundamental importância para o progresso de uma criança autista.

Aqui foram levantados os aspectos característicos do autismo, pontuando o contexto histórico da inclusão até os dias atuais, do logo caminho percorrido para o alcance de pequenas conquistas para que os indivíduos com o espectro autista passassem a ser conhecidos quanto ao seu diagnóstico e, conseqüentemente, deixassem de viver às margens da sociedade. Muitos dos direitos do autismo foram conquistados, porém só a legislação não garante o cumprimento desses direitos. O meio educacional vem passando por questões complexas quanto a uma educação inclusiva e ainda hoje não é praticada em sua plenitude, assim dificultando o relacionamento social, entre indivíduos com autismo e as demais pessoas. Percebe-se que muitos professores que lidam com essa realidade cotidianamente em suas salas de aula se sentem despreparados para lidar com seus alunos que possuem deficiência. Neste caso, a falta de informação ocorre devido à ausência de uma formação continuada dos professores, onde os mesmos atuam sem um preparo adequado para a promoção do ensino-aprendizagem apropriado para estes alunos e essa falta de preparo origina um vínculo empobrecido dificultando assim o processo educacional. Por fim, faz-se necessário haver uma maior sensibilidade quanto à educação do indivíduo com autismo, sendo necessário um preparo prévio do professor quanto às intervenções para com o aluno autista de modo que este possa receber um aluno com essa síndrome em uma sala regular de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**/Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 4/2009**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb00409.pdf>. Acesso em: 26 de mai. de 2020.

BRASIL, Presidência da República. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 15 de abr. 2020.

BRASIL, Presidência da República. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência)**. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> >. Acesso em: 15 de abr. 2020.

CAMARGO, S. P. H.; Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. **Revista Psicologia e Sociedade**, v. 2, n. 1, p. 65-74, 2009.

CARTILHA DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM AUTISMO. 1º ed. São Paulo, 2011.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. 5º ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

COSCIA, M. R. **As intervenções do professor na aprendizagem de crianças com autismo no Ensino Fundamental I**. 2010. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Distúrbios de Aprendizagem). Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem (CRDA), São Paulo, 2010.

CRUZ, T. **Autismo e inclusão**: experiências no ensino regular. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

FERNANDES, S. **Fundamentos para educação especial**. 20º ed. Curitiba: Ibpx, 2006.

FERREIRA, A. B. H. **Aurélio século XXI**: o dicionário da Língua Portuguesa. 3º ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

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.

GERIR, S. **Educação Inclusiva**. v.10, n. 36, p.18-61, 2004.

GOMÉZ, A. M. S.; TÉRAN, N. E. **Transtornos de Aprendizagem e Autismo**: manual de orientação para pais e professores. 4º ed. Cultural, 2014.

LAGO, M. **Autismo na escola**: ação e reflexão do professor. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, p. 171. 2007.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5/American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ...et al. 5. ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MELLO, A. M. S. R. **Autismo**: guia prático. 5 ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007. 104 p.: il.

ORRÚ, S.E. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

ROMERO, R. A. S.; SOUZA, S. B. **Educação inclusiva**: alguns marcos históricos que produziram a educação atual. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/447_408.pdf/. Acesso em 26 abr. 2020.

SUPLINO, M. **Inclusão Escolar de alunos com autismo**. Centro Ann Sullivan do Brasil, Rio de Janeiro. Todos os direitos reservados, 2009.