



UNICEPLAC
CENTRO UNIVERSITÁRIO

Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos - UNICEPLAC
Curso de Pedagogia
Trabalho de Conclusão de Curso

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro do
Autismo: uma revisão bibliográfica

Gama-DF
2021

MARIANA FERREIRA DE MENDONÇA

**A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro do
Autismo: uma revisão bibliográfica**

Monografia apresentada como requisito para
conclusão do curso de Pedagogia do Centro
Universitário do Planalto Central Aparecido dos
Santos – Uniceplac.

Orientadora: Profa. Esp. Rennée Cardoso

Gama-DF
2021



M539i

Mendonça, Mariana Ferreira de.

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: uma revisão bibliográfica. / Mariana Ferreira de Mendonça. – 2021.

40 p. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos - UNICEPLAC, Curso de Pedagogia, Gama-DF, 2021.

Orientação: Profa. Esp. Rennée Cardoso.

1. Transtorno do Espectro Autista. 2. Inclusão escolar. 3. Criança.
I. Título.

CDU: 370

MARIANA FERREIRA DE MENDONÇA

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: uma revisão bibliográfica

Monografia apresentada como requisito para conclusão do curso de Pedagogia do Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos – Uniceplac.

Orientadora: Profa. Esp. Rennée Cardoso

Gama, 09 de dezembro de 2021.

Banca Examinadora

Rennée Cardoso
Orientador

Natália Maria Sertori Waltenberg
Examinador

Emanuella Sousa T. Monteiro
Examinador



Dedico este trabalho para minha família, amigos e professores que me ajudaram e apoiaram em todos os momentos nesta jornada.

RESUMO

O Transtorno de Espectro Autista (TEA) pode se diagnosticado nos primeiros anos da criança, as características mais comuns do TEA são déficits na área social e na comunicação. A inclusão de pessoas com deficiência é uma parte relevante para que aconteça a vida em uma sociedade que respeite a todos, com suas peculiaridades. Tem-se por objetivo geral descrever como ocorre a inclusão escolar de crianças com TEA. Como abordagem metodológica, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, utilizando publicações de 2015 a 2021 para análise dos dados e em português, Esta pesquisa abrangeu o trajetória desse transtorno, de seus primeiros relatos até o momento em que passou a ser discutido a inclusão escolar de indivíduos que o tivessem, para isso ocorreram diversas legislações internacionais e nacionais com esse intuito, para que, atualmente, pessoas com TEA tivessem direitos à educação contemplado da maneira correta. A inclusão escolar começa quando se dá relevância sobre as adaptações necessárias que as instituições de ensino devem realizar adaptações em seus currículos para que o aluno com TEA, além de professores capacitados para o processo de ensino-aprendizagem desse aluno e que seus familiares tenha uma participação ativa no ambiente escolar no qual ele está inserido. A inclusão de pessoas com deficiência deve ser discutida em nossa sociedade para que cada vez mais ela seja diversificada.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Inclusão escolar; Criança.

ABSTRACT

The Autism Spectrum Disorder (ASD) can be diagnosed in the first years of the child, the most common features of ASD are deficits in the social area and in communication. The inclusion of people with disabilities is an important part of making life happen in a society that respects everyone, with their peculiarities. The general objective is to describe how the school inclusion of children with ASD occurs. As a methodological approach, a qualitative bibliographic research was carried out, using publications from 2015 to 2021 for data analysis and in Portuguese. This research covered the trajectory of this disorder, from its first reports until the moment it started to be discussed. inclusion of individuals who have it, for this there were several international and national legislations with this purpose, so that, currently, people with ASD have the right to education contemplated in the correct manner. School inclusion begins when the necessary adaptations are given to educational institutions that must adapt their curricula so that the student with ASD, in addition to teachers trained in the teaching-learning process of this student and that their families have a stake. active in the school environment in which he is inserted. The inclusion of people with disabilities must be discussed in our society so that it is increasingly diversified.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Scholar Inclusion; Children

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 Objetivo geral	10
1.2 Objetivos específicos	10
1.3 Problema	10
1.4 Hipótese	10
1.5 Justificativa	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO	12
2.1 Transtorno do Espectro Autista	12
2.1.1 Breve História	12
2.1.2 Características da criança com TEA	14
2.2 A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ambiente escolar	16
2.2.1 Políticas Públicas	17
2.2.2 O professor	20
2.3 Adaptações curriculares para alunos com TEA	23
2.4 A família da criança com Transtorno do Espectro Autista	25
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	28
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	30
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS	34

1 INTRODUÇÃO

O autismo foi descrito pela primeira vez pelo psiquiatra pediatra austro-americano Leo Kanner, em 1943, em seu artigo “*Autistic disturbances of affective contact*”. Ao longo dos anos, sua pesquisa evoluiu e suas definições foram se tornando cada vez mais precisas (ANJOS; MORAIS, 2021). De acordo com Camargo e Bosa (2009), o TEA é identificado como um transtorno global do desenvolvimento, pois a criança demonstra características em diversos âmbitos de sua vida, como desenvolvimento da comunicação, dificuldade na interação social, interesses e atividades pouco variáveis, e concentração intensa, também chamada de hiperfoco. Essas características são apresentadas desde os primeiros anos da vida da criança, comumente pelos pais.

A inclusão escolar de crianças com deficiência vem sendo discutida desde 1989, quando foi pauta na Convenção de Direitos Humanos da Criança (UNESCO, 1989), estando presente também na Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Essas foram precursoras no amplo debate dessa temática, pois referiram que crianças, jovens e adultos com deficiência deveriam ter oportunidade de acesso e de permanência na rede regular de ensino, de forma que têm direito à educação assegurado legalmente.

Segundo o Censo da Educação Básica (INEP, 2018), ocorreu um aumento entre os anos de 2014-2018 de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades matriculadas em classes comum, considerando mais de 88% em 2018. Com essa maior procura, torna-se ainda mais necessário o estudo especializado e a preparação, não apenas do docente, mas de todo o corpo escolar, para que o processo de ensino-aprendizagem das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) seja feito da melhor forma.

O termo “Transtorno do Espectro do Autismo” passou a ser usado a partir de 2013, na nova versão do Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais, publicação oficial da Associação Americana de Psiquiatria, o DSM-5. Nesta versão, foram fundidos quatro diagnósticos possíveis sob o código 299.00, para o TEA: Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação e Síndrome de Asperger (APA, 2013).

Para trabalhar com o processo de ensino aprendizagem de crianças com transtorno autista é necessário que o professor tenha uma base de estudos satisfatória, assim como o apoio de todo o ambiente escolar no qual a criança esteja inserida, e também de seus familiares. Assim, também é

preciso que a forma com que o professor trate seus alunos seja de forma a respeitar não apenas as limitações de seu transtorno, mas também suas individualidades e particularidades (CUNHA, 2017).

Logo, é imprescindível que ocorra o debate e a abordagem a respeito de (todos os/ diversos) tipos de deficiência, levando em consideração as adaptações necessárias a serem implementadas nas instituições de ensino, de forma a otimizar e tornar mais eficaz seu processo educacional. No entanto, para fins mais objetivos e específicos, esta revisão bibliográfica tratará somente a respeito crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e a capacitação de docentes do ensino regular.

1.1 Objetivo geral

Descrever como se dá a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

1.2 Objetivos específicos

- Descrever a história das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e suas características.
- Relatar como são as políticas públicas e as adaptações dos currículos escolares para alunos com TEA.
- Descrever acerca da capacitação dos professores em sala de ensino regular para a inclusão de crianças com TEA.

1.3 Problema

Como ocorre a inclusão de crianças com transtorno do espectro autista no ambiente escolar?

1.4 Hipótese

Crianças com TEA apresentam deficits em algumas áreas que podem ser na interação social, na comunicação, em jogos simbólicos ou no imaginário; isso irá depender do nível de desenvolvimento e idade cronológica de cada criança, devido a isso o trabalho da escola é deve ser tratado com bastante cuidado e que tenha uma equipe docente que saiba trabalhar com essas diversas especificidades.

1.5 Justificativa

É essencial a interação social e a comunicação para o desenvolvimento do ser humano, não apenas para a criança com TEA bem como para as outras crianças, pois, conviver com as diferenças conduz para exercícios de empatia, de paciência, de respeito para com toda a sociedade. No entanto, atualmente nota-se que a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) ainda não está sendo realizada em sua plenitude. Esse fato decorre desde a falta de conhecimento por parte das instituições de ensino sobre o TEA, até a resistência nas adaptações dessas instituições, já que é no contexto escolar que possibilita uma inclusão mais receptiva.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção foi estruturada em quatro tópicos, sendo eles: Transtorno do Espectro Autista, A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ambiente escolar, as adaptações que ocorrem no currículo para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA); e também em subtópicos, a saber: sua história, características e diagnose de crianças com TEA, políticas públicas.

2.1 Transtorno do Espectro Autista

De acordo com Dias (2015), o termo autismo foi utilizado em 1906 pelo psiquiatra Plouller, quando este quando compreendia o processo de pensamento de um paciente diagnosticado com demência. O nome também foi utilizado por outro psiquiatra em 1911, esse chamado de Eugen Bleuler, o qual apontava o autismo como um dos sintomas principais para a esquizofrenia infantil.

O termo autismo, de acordo com Marques (2000), é derivado da palavra grega “autos” que significa “de si mesmo” e o sufixo “ismo” que significa “orientação ou estado”. Com isso, o termo em seu sentido lato pode trazer o significado de um estado de alguém que aparenta estar alheio ou inconsciente ao meio no qual está inserido, estando voltado apenas para si mesmo.

2.1.1 Breve História

Relatos mais descritivos a respeito do autismo apenas ocorreram em 1943 pelo psiquiatra austríaco Leo Kanner, em que relatou, com detalhes, a respeito de 11 crianças que apresentavam comportamentos incomuns, como dificuldade em se relacionar no ambiente social e a falta de interesses nas pessoas que os rodeavam. Ele denominou esses sintomas como “distúrbio autístico do contato afetivo”, tradução livre de “*Autistic disturbances of affective contact*” (VOLKMAR; WIESNER, 2019).

Como identificado por Kanner:

(...) estas crianças vieram ao mundo com uma incapacidade inata de estabelecer o contato afetivo habitual com pessoas, biologicamente previsto (...). Se esta hipótese está correta, um estudo posterior (...) talvez permita fornecer critérios concretos relativos às noções ainda difusas dos componentes constitucionais de reatividade emocional (...) aqui temos exemplos puros de distúrbios autísticos inatos de contato afetivo. (KANNER, 1943/1997, p. 170)

Não se sabia na época, porém ao mesmo tempo que Kanner estava escrevendo suas observações a respeito dessas crianças, outro médico psiquiatra chamado Hans Asperger estava apresentando sua tese, que apenas foi publicada em 1944, sobre um síndrome nomeada de Psicopatia Austística Infantil. As crianças observadas por este, atendidas na Clínica Infantil na Universidade de Viena, apresentavam dificuldade na interação social, porém demonstravam bons níveis de linguagem e inteligência (DIAS, 2015).

De acordo com Sant'ana e Santos (2015), somente durante os anos 1980 o Brasil começou a ampliar sua compreensão a respeito do que é autismo e a estudar suas características e de quais formas ele afeta a vida das crianças. Em 1983, pais cujos filhos tinham Transtorno do Espectro Autista (TEA) se uniram e formaram a Associação de Amigos do Autista (AMA), sendo a primeira organização brasileira voltada estes jovens e as pessoas que acompanhavam suas vidas, tanto amigos quanto familiares.

No ano seguinte, 1984, ocorreu o primeiro encontro promovido pelo AMA, na cidade de São Paulo. Nesta reunião, houve a presença de diversas instituições que atendiam pessoas com TEA e profissionais, brasileiros e estrangeiros, com estudos promissores a respeito do autismo (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012), além da mídia local, a qual tornou o encontro matéria de primeira página do Jornal Folha de São Paulo.

De acordo com Santos, Albuquerque, Souza e Aragão (2021) as pesquisas sobre autismo aumentaram em nível mundial de maneira significativa a partir dos anos 2000, conseqüentemente crescendo o número de pesquisas sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) mais pessoas iram conhecer sobre ele.

Também foi no ano de 1980 o autismo foi diferenciado da esquizofrenia infantil, na terceira edição do manual de diagnóstico das doenças mentais da Associação Americana de Psiquiatria (AAP), em um livro intitulado Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 3º (APA, 1980). Nele, engloba um conjunto de distúrbios clínicos denominado “transtorno pervasivo do desenvolvimento” (TPD), que envolve diversas áreas básicas do desenvolvimento e comportamento, e cujo início se dá desde a infância do indivíduo.

Atualmente se utiliza a quarta edição do livro (APA, 1994) e seu correlato a CID-10 (OMS, 1993) para o diagnóstico de crianças com TEA, outros transtornos como Transtorno de Asperger, Transtorno desintegrativo da infância (TDI), Transtorno de Rett e Transtorno pervasivo do desenvolvimento não especificado de outra forma (autismo atípico, o fenótipo “mais amplo” do

autismo).

Apesar da quarta edição do DSM ser comumente utilizada no diagnóstico da criança com TEA, a edição mais recente do DSM, o DSM-5 (APA, 2013), realizou uma mudança no termo “transtorno pervasivo do desenvolvimento”, que estava sendo empregado para categorizar o autismo; sendo assim, este termo foi anulado e substituído por “transtorno do espectro autista”.

Também na nova edição os critérios para o diagnóstico foram diminuídos, estando mais direcionados ao autismo que traz características notadas por Kanner, que serão descritas no próximo subtópico “Características do autismo”. Com essa mudança, muitos daqueles que previamente tinham o diagnóstico, o perderiam (SMITH; REICHOW; VOLKMAR, 2015). Devido a isso, é permitido que casos que fossem bem estabelecidos no DSM-IV pudessem manter o diagnóstico.

2.1.2 Características da criança com TEA

Quando Kanner, em 1943, escreveu sobre as 11 crianças (conforme visto no tópico “Breve história”), ele relatou que elas demonstravam uma “resistência a mudanças” em qualquer momento de suas rotinas, e que quando ocorria algo desta natureza, as crianças demonstravam perturbação e entravam em pânico. Ele também caracterizou alguns comportamentos que as crianças demonstravam com frequência, como balançar do corpo, andar na ponta dos pés e agitar as mãos. A respeito da linguagem, Kanner descreve que seu desenvolvimento de maneira atípica, de forma que a criança por vezes demonstrava não possuir uma entonação adequada em sua fala, além de repetição, como se fosse um eco (ecolalia), e inversão dos pronomes pessoais ao referir-se a si mesma (MARFINATI; ABRÃO, 2014).

Para Kanner, então, havia quatro características que eram essenciais para o diagnóstico do autismo: o desenvolvimento social escasso quando comparado ao de outras crianças, baixo desenvolvimento na comunicação, inflexibilidade em mudanças na rotina, estereotípias, e por último, o aparecimento dessas características nos primeiros anos de vida (VOLKMAR; WIESNER, 2019).

Segundo informações presentes na Tabela 1, na DSM-5 (APA, 2013) há critérios para o diagnóstico do TEA. Estes são divididos pelo déficit na comunicação social e na interação, pelos padrões repetitivos e restrição de seus interesses e comportamentos. Os sintomas devem aparecer desde a primeira infância, e prejudicar o indivíduo em áreas importantes de sua vida. Notou-se,

também, que não se trata nem de deficiência intelectual, nem de atraso global do desenvolvimento.

Os dois primeiros critérios de diagnóstico, a comunicação social e o comportamento restritivo e repetitivo, apresentam também especificadores de níveis de gravidade, os quais vão de 1 até 3. Esses níveis demonstram a necessidade de pouco ou muito apoio, pelo indivíduo.

Tabela 1 – Níveis de gravidade para transtorno do espectro autista

TABELA 2 Níveis de gravidade para transtorno do espectro autista

Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 “Exigindo apoio substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 “Exigindo apoio”	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: DSM-5 (APA, 2013)

No momento em que está sendo elaborado o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA), devem ser observados os níveis de gravidade do TEA. Assim, é necessário considerar os três níveis, cada um denominado como: exige apoio, exige apoio substancial e exige apoio muito substancial; cada um explicita mais características a serem observadas, tanto na área da comunicação social como nos comportamentos restritivos e repetitivos da criança. Observa-se, por exemplo, que o nível 3 é o de maior déficit, podendo indicar grave prejuízo na interação social, o qual pode ocorrer devido a falta de iniciativa para interações, ou mesmo a fala não compreensível. Em contrapartida, os níveis 1 e 2 tem o déficit menor na interação social, sendo que o 2 possui maior dificuldade na comunicação verbal e não-verbal que o 1 (APA, 2013).

As características do TEA, de acordo com Santos e Vieira (2017), são principalmente visíveis, pois podem ser percebidas no cotidiano da criança, se não pelos pais pelos professores quando estiver inserido na escola, se atendendo se há atraso no desenvolvimento oral da criança, que mostra deficiência na área da comunicação, e se também não ocorre socialização da criança com o outro, se há ausência de interação. Importante ressaltar que as características do TEA não

devem ser desmotivadoras para o desenvolvimento “pessoal, educacional e profissional” da pessoa com ela, como se existisse um limite impossível de ultrapassar, mas sim buscar conhecer, compreender e trabalhar com elas, em uma vista de progredir.

Charman e Baird (2008) também colocam como particularidades comuns os problemas comportamentais, sensoriais e perceptuais de uma pessoa com TEA, citando “hiperatividade, dificuldade de prestar e/ou manter atenção, atenção hiperselativa (tendência a prestar mais atenção nas partes/detalhes do que no todo) e impulsividade, bem como comportamentos agressivos, autodestrutivos, perturbadores e destrutivos.” Nas juventude, especificamente em crianças com TEA, é notável a maior ocorrência de comportamentos como se jogar ao chão, chorar de forma descontrolada, gritos desconexos e agressões, tanto contra si mesmos como contra outros. Esses comportamentos decorrem da baixa tolerância e da facilidade de se frustrar, ocasionadas pela intolerância, a qual também é característica do transtorno.

Os problemas sensoriais e de percepção, demonstrados quando a criança cobre seus ouvidos ao escutar sons atípicos, desconhecidos e altos, ou até mesmo o inverso, que ocorre quando esta se esquiva de demonstrações de estar escutando, podem ser causados por “hiper ou hipossensibilidade a estímulos sonoros, visuais, táteis, olfativos e gustativos, além de alto limiar para a dor física e um medo exagerado de estímulos ordinariamente considerados inofensivos”. Como também é frequente, algumas crianças já apresentam desde tenra idade possuir “aversões ou preferências por gostos, cheiros e texturas específicas”, as quais podem ser comuns ou não (CHARMAN; BAIRD, 2008).

Há também de se pensar em outras condições que potencialmente podem agravar o TEA, como a deficiência intelectual, o Transtorno de Déficit de Atenção e a hiperatividade, doenças neurológicas, comprometimento de linguagem e outros. Além disso, é necessário observar como podem afetar a intensidade e a frequência com que o TEA e suas características se apresentam, o que pode ocorrer de diversas maneiras, demonstrando a importância de considerar mudanças na adaptação de cada tratamento (FROST; HONG; LORD, 2017).

2.2 A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ambiente escolar

A partir da discussão que ocorreu devido a Convenção de Direitos Humanos da Criança (UNESCO, 1989), na Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) a inclusão em escola de ensino regular para crianças

com deficiência foi garantida, assim como também criar medidas para que esse direito seja, de fato realizado.

O contexto escolar deve ser adequado para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), assim é necessário que se tenha políticas públicas inclusivas, que as escolas busquem inserir seus alunos com deficiência em sala regulares, que se tenha o atendimento de profissionais especializados para o atendimento desses alunos e ainda de docentes que estejam preparados para esses alunos (SCHMIDT *et al*, 2016).

Sendo assim o professor, que tem o contato mais direto com o aluno com TEA, pode criar estratégias para que se possa incentivar o desenvolvimento no aluno nas áreas cognitivas e de comunicação, um exemplo de estratégia é o brincar, seja no estímulo de criar novas ideias ou a contação de histórias, exercitando nelas a adaptabilidade, autorregulação e flexibilização de momentos inesperados (MOURA; SANTOS; MARCHESINI, 2021).

2.2.1 Políticas Públicas

Documentos que foram a base para a discussão a respeito da inclusão de pessoas com deficiência nas escolas de ensino regular, desde logo colocavam a adaptação e flexibilização do currículo, como na Convenção de Direitos Humanos da Criança (UNESCO, 1989), afirma que que as criança com deficiência terão assistência aumenta, de preferência de maneira gratuita, e o acesso à educação entre outros, visando seu desenvolvimento mais pleno.

Com um dos objetivos sendo a universalização do acesso para a educação e a promoção da equidade, a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) tornou-se, também, um documento de relevância quando se fala de inclusão escolar. Outra é a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) em seu documento explica que as adaptações curriculares estão no âmbito referente a escola, assim sendo a escola que deve se moldar para o aluno com deficiência esteja inserido.

No Brasil, a discussão sobre a inclusão escolar se deu a partir das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (1996) com o objetivo apenas de explicar ao sistema de ensino as práticas da educação especial no ensino regular. Há também o Artigo 58 do capítulo V, que apesar de denominar como Educação Especial diz que o ensino deve ser ofertado, preferencialmente na rede regular de ensino (CUNHA, 2017).

Cunha (2017, p.86) também explica que o artigo seguinte, descreve como sistema de ensino deve trabalhar com os alunos com deficiência, assegurando para eles o direito de ter adaptações no currículo, na didática, professores especializados, qualidade no ensino, entre outros. Com a orientação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em 2018 obteve-se um fortalecimento da inclusão em salas comuns (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018).

A lei nº13.146/15, chamada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), abrange todos os direitos que uma pessoa com deficiência deve ter, assegurando o direito do exercício de igualdade e liberdade, buscando a inclusão social e a cidadania das pessoas com deficiência (BRASIL, 2015).

O capítulo XV (BRASIL, 2015) fala especificamente do direito à educação, e de acordo com o artigo que abre este capítulo:

“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. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.” (BRASIL, 2015)

O artigo seguinte trata o que obrigação do poder público de manter, criar, para que se assegure a inclusão escolar das pessoas com deficiência, assim os incisos descrevem todos os aspectos que devem ser pensados para a inclusão, como por exemplo “o sistema educacional inclusivo é para todos os níveis e modalidades”, garantia de “acesso, permanência participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena”, um projeto pedagógico que tenha o atendimento educacional especializado, “pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva”, “de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva” e “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2015).

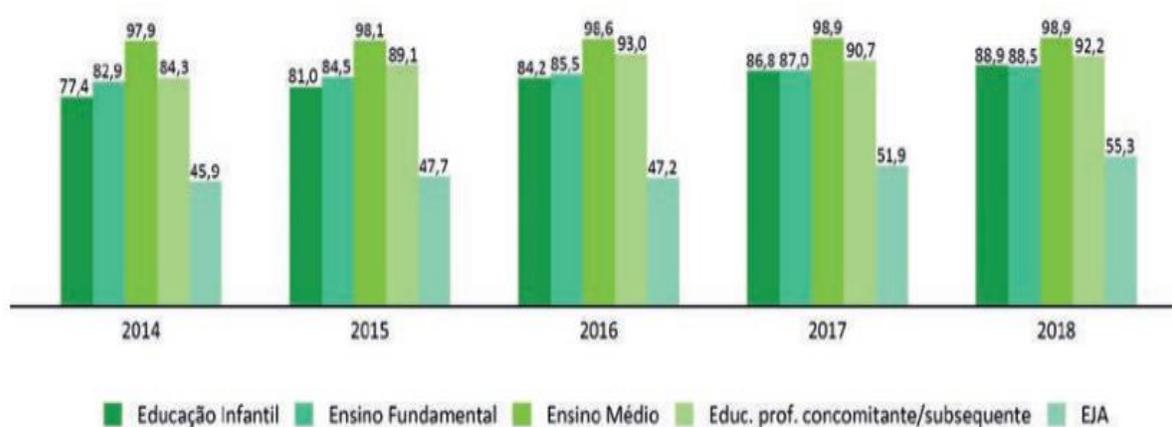
Complementando esse dispositivo legal, há também a lei federal 12.764/12 que é Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012),

também conhecida como a Lei Berenice Piana, sendo uma lei voltada especificamente para a pessoa com TEA, promovendo o direito delas à liberdade, inclusão social, dignidade, o acesso ao ensino regular, tanto no público e no privado, ocorrendo, sempre, adaptações para que ela seja efetiva. Esta lei foi criada especificadamente para pessoas com TEA, pois na época não eram considerados, oficialmente, como pessoa com deficiência, assim ocorria um impedimento de usar os direitos que deveriam ter (DEUS; ALEXANDRINO, 2015).

A lei 12.764/12 também coloca logo no seu 2º artigo diretrizes para a escola ser inclusiva com eficácia como, por exemplo, o inciso II que coloca a participação da comunidade para a elaboração de políticas públicas para as pessoas com TEA (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012). Outro inciso é semelhante com o art. 28 da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (Brasil, 2015) e o art. 59 da Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) determinando profissionais especializados e capacitados para o atendimento das pessoas com TEA.

Com essas legislações pode-se notar o aumento de crianças com deficiência nas classes comuns, ao longo de alguns anos. O percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns, de acordo com o Censo da Educação Básica (INEP, 2018), que pode ser observado no gráfico abaixo (Gráfico 1), aumento de forma expressiva entre os anos de 2014-2018, de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018, sendo assim ocorreu acréscimo de 5% no percentual de alunos matriculados.

Gráfico 1 - Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns.



Fonte: Deed/Inep (2018)

Sobre a escolarização de crianças com autismo Costa (2016) identifica que:

A abordagem das escolas especiais em fazer com que os alunos frequentem as escolas de ensino regular, por não conseguirem satisfazer o processo de escolarização desses alunos, constitui um desafio no qual as escolas comuns também passam, retomando os caminhos e aprimorando a visão dos alunos e professores junto com a inclusão pedagógica, melhorando o fazer pedagógico (p.16)

Apesar da lei, ela em si não garante que o direito esteja sendo aplicado na realidade, e também qualidade do processo ensino e aprendizagem esteja condizente para os alunos. Para que ela ocorra é essencial que as necessidades específicas dos alunos esteja suprida, e que é além da socialização com outras crianças, que é muito importante para crianças com TEA interajam com outras crianças da mesma faixa etária e que possa se desenvolver, tornando-se um sujeito autônomo (CAMARGO; BOSA, 2009).

2.2.2 O professor

No artigo 59 da lei 9.394/96, a Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) determina que os “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”, assim está na legislação a obrigação das instituições de ensino professores capacitados para o ensino de crianças com deficiência (BRASIL, 1996)

Um estudo realizado em um Centro de Atendimento Educacional Especializado feito por Monteiro e Bragin (2016) com três alunos com TEA foi observado que as atividades eram feitas individualmente, mecanicamente, sem variedades nas atividades e interação com o professor, e este não refletia a respeito de sua prática pedagógica e não conhecia seus alunos, até passar a se questionar, isto aconteceu devido as perguntas das pesquisadoras a respeito da sala de aula, percebendo-se que não se buscava a aprendizagem do aluno mas sim o controle de comportamento deles, após isso a docente procurou variar os recursos e utilizar o espaço físico da sala, como também trouxe dinâmicas que os alunos podiam interagir entre si e com a professora.

A inclusão escolar, segundo Oliveira (2016, p.7) não depende apenas da criança, mas também do professor, que deve demonstrar “aptidão, responsabilidade, confiança e capacidade para lidar com as diferentes maneiras de enxergar o mundo das crianças”. Pois a partir do diagnóstico, o professor deve criar um plano que atenda a criança e as suas especificidades e que cumpra a

proposta educativa da escola. Tudo isso deve estar no projeto pedagógico da escola, não em um currículo novo e individual, mas em um adaptado, que faça a criança participe do ambiente escolar de melhor maneira.

Para que o professor esteja apto para o ensino de crianças com TEA, segundo Costa, Cesar, Apolonio e Costa (2021), é necessário que ele mantenha-se atualizado, agregando conhecimentos que não são aprendidos da formação inicial, buscando sempre novos saberes. Esse saberes, citados por Tardif (2018, p.36), são “O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação”.

Esses saberes aparecem quando o professor realiza a formação continuada, que como dito por Veloso e Sobrinho (2017), é muito importante, pois os cursos de formação inicial, no caso a licenciatura, não abragem um desenvolvimento pleno satisfatório “de um docente crítico e reflexivo” que, de fato, supra todas as necessidades de seus educandos.

Importante também a formação continuada do professor para que se tenha um processo de ensino-aprendizagem inclusivo, pois devido a criança com TEA ter a dificuldade em manter concentração naquilo que ela não tem interesse, porém é algo que importante para a aprendizagem o aluno (Silva, Santiago e Oliveira, 2020).

Mudanças que os professores poderiam fazer para que a escola e a sala de aula se tornassem mais inclusiva seria, também, valorizar a heterogenidade de seus alunos, entender o que cada aluno necessita e o que ele tem capaciddae de fazer, tornar o currículo e a metodologia empregada na sala de aula mais flexível e que no momento da avaliação esteja propício para o crescimento da aprendizagem do aluno (REDIG; MASCARO; DUTRA, 2017).

As interações e a mediação é importante na construção da aprendizagem do aluno com TEA, pois citanto Silva (2020):

Justamente na relação com o outro adulto ou outra criança durante o brincar, que a criança com autismo terá possibilidades de desenvolvimento das funções mentais superiores. É a partir de suas relações sociais mediadas e por meio das brincadeiras simbólicas que a criança se apropria do mundo, possibilitando a eclosão de novos ciclos desenvolvimentais (p. 201).

Para Kohmann (2019) o docente deve embasar seu método de ensino nas teorias pedagógicas de Vygotsky e Feurstein, os quais defendem que o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem é do mediador, para que ela seja significativa e de qualidade para seu aluno, aplicando o conceito de Ciclo de Mediação de Vygotsky, ou Zona de Desenvolvimento Proximal

(ZDP), com a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) de Feuerstein.

De acordo com Rodrigues, Silva e Silva (2021) a ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) pode ser conceituada nesse seguinte exemplo o aluno possui nível de desenvolvimento real, que é poder resolver problemas sem auxílio, e há o nível de desenvolvimento potencial e com ajuda do mediador que conhece o conteúdo, este costuma ser o professor, com isso o aluno aprende e seu nível de desenvolvimento real é expandido

A Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) é um processo de aprendizagem que o aluno é estimulado a interpretar o ambiente ao seu redor, observado os aspectos mais importantes, e procurar o significado das informações, refletir sobre o que pode se tornar sua nova aprendizagem, com isso o contexto que a interação ocorre é relevante para a aprendizagem (FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008), assim, permitindo que ocorra a ZDP, que está sempre em evolução.

Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) colocam como importante para a prática a utilização de recursos, como Tecnologia Assistiva, adaptações curriculares e um relatório elaborado de forma criteriosa para uma prática mais positiva. Além disso, eles salientam que um plano de ensino que esteja capaz de atender os alunos com TEA, com isso é sugerido a aplicação do Plano de Ensino Individualizado (PEI) que:

(...) descrito como uma ferramenta de trabalho que norteia as ações pedagógicas do professor e das atividades escolares do aluno. Nesse instrumento, elaborado por equipe multidisciplinar e revisado anualmente, constam informações como as metas de curto e longo prazos que refletem a inclusão do aluno no currículo regular; a forma como o programa educacional será modificado; a maneira como o educando será avaliado; e de que modo participará de atividades extracurriculares (p. 568).

As Tecnologias Assistivas (TA) compõem-se de uma área de conhecimento com características interdisciplinar, que busca que a pessoa com deficiência tenha mais autonomia e participação, tendo qualidade de vida, por meio de recursos, estratégias, metodologias (FERRONI; GASPARETTO, 2012). Assim, utilizar a TA como recurso, de acordo com Tenório e Vasconcelos (2014) torna o processo ensino-aprendizagem de crianças com TEA mais acessível e que inclui, pois é uma ferramenta que pode atender e auxiliar os alunos.

2.3 Adaptações curriculares para alunos com TEA

De acordo com Silva, Santiago e Oliveira (2020) a discussão sobre inclusão coloca a escola em destaque devido ao seu papel de gerar e permite que se tenha a igualdade de acesso e permanência. Para que a inclusão seja efetiva é necessário que o currículo escolar esteja adaptado, pois o processo de inclusão destaca o currículo como um dos maiores desafios que as crianças com TEA enfrentam.

Segundo Capellini (2018) é entendido tanto como adaptações, como também adequações, o princípio é de recursos, estratégias e metodologias que apropriado para o aluno com deficiência, também devesse considerar um “currículo dinâmico”, que seja flexível, com base nas experiências, dificuldades do alunos, acreditando nas potencialidades e buscando sempre a construção de seu conhecimento .

Almeida (2021) demonstra que a inclusão torna-se mais simples quando as crianças da sala compreendem, de sua forma, quando se fala sobre o que é autismo e seus aspectos, assim é importante que se discuta o assunto, para que os alunos participem, promovendo debate e integração da turma como um todo.

É importante para a inclusão escolar de criança com TEA o acolhimento com os demais colegas, pois é uma das principais barreiras para a inclusão (CAPELLINI, 2018). Capellini, Shibukawa e Rinaldo (2016) em sua pesquisa notaram que ocorreu um desenvolvimento positivo na alfabetização do aluno com TEA quando ele criou um vínculo com seus colegas, ficavam participativos nas aulas, e aprendiam a linguagem escrita devido a interação social, por exemplo o aluno conseguia relacionar os nomes escritos dos colegas com a imagem.

Uma ferramenta que facilita a processo de ensino-aprendizagem e o torna significativo para a criança, é a ludicidade, com ela pode-se entusiasmar o aluno e com isso trabalhar o desenvolvimento dele desde a área cognitiva, até a afetiva e emocional, pensando também nas “habilidades e potencialidades” que podem acontecer (FIGUEIRÊDO; VASCONCELOS, 2019). Para uma criança com TEA o lúdico no ambiente escolar coloca eles sujeito de direito de aprendizagem e desenvolvimento (ROCHA, 2018)

Citando Costa e Oliveira (2018):

Na mediação pedagógica, no contato cotidiano, a imagem da criança com autismo, produzida no discurso social mais abrangente, de quem não interage com o outro, deve abrir espaço para a imagem de uma criança que apresenta sim especificidades. No entanto, essas peculiaridades não apresentam tamanha relevância a ponto de os outros deixarem de ter interesse de interagir com a criança com TEA, pois, como toda e qualquer criança, ela

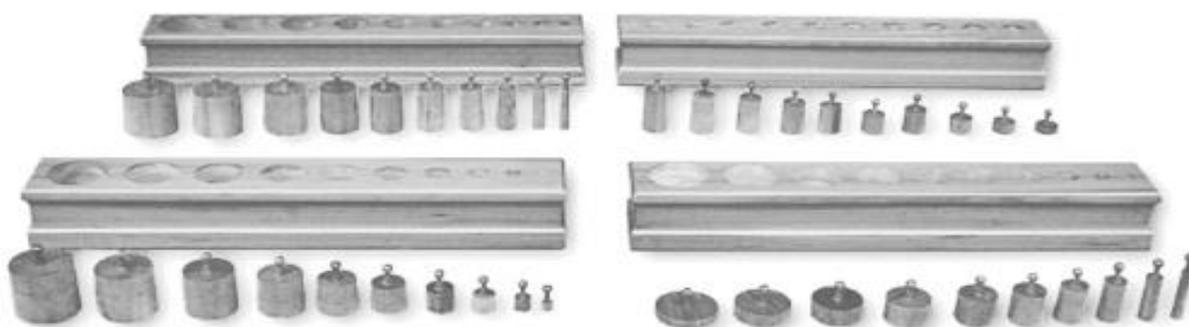
necessita do outro para se desenvolver culturalmente, de forma singular e única (p. 53).

Rufino (2020) determina que todas as práticas pedagógicas deve ter como princípio a intencionalidade, o aluno com TEA devendo ser participantes, o professor negociar a atividade proposta de acordo com o aluno, assim à ajustando, o autor coloca como exemplo o jogo Adivinha digitalizado, e após o jogo a criança pode brincar com o brinquedo que quisesse da sala ou que trouxe de casa, com isso cria-se uma rotina, que é muito importante, e com ela o aluno passa a ter mais concentração e atenção nos momentos propícios para a aprendizagem.

Também é de relevância citar que devido à pouca facilidade em compreender situações abstratas que as crianças com TEA tem, deve ter sempre ações concretas nos momento de explicação, exemplificando é quando o aluno está praticando determinada ação que o professor pode mediar ela, para que a aprendizagem possa ser apropriada por ele, também é importante estabelecer uma rotina em sala e que ela esteja organizada (RUFINO, 2020).

De acordo com Cunha (2017) sugere a utilização de materiais pedagógicos, que também tem o nome de “materiais de construção do conhecimento”, montessorianos, como por exemplo os geométricos (Figura 1), que faz com que os alunos com TEA, apesar de seguir seus próprias estruturas mentais, pode estimular sua área cognitiva e motora, a percepção ao toque desse material, das diferenças de cada peça, e quando mais progresso o aluno estiver tendo, mais complexo podem ficar esses materiais.

Figura 1 – Material Montessoriano

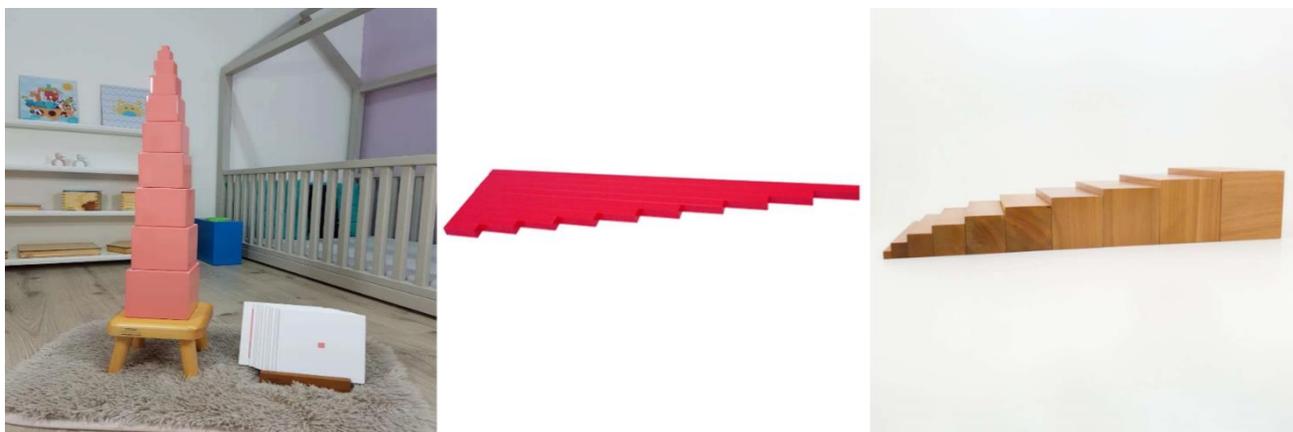


Encaixes Sólidos

Fonte: Retirada do livro Autismo e Inclusão (p.53)

Outro exemplo de atividades com materiais Montessoriano foi realizado na perspectiva de ensino da matemática, além de habilidade sensoriais e motoras, assim sendo, eram atividades de comparar, ordenar e estabelecer equivalência, e essas atividades são realizadas antes da apresentação do ensino da aritmética, então é como uma preparação para este. Os materiais utilizados foram a Torre Rosa, a Escada Marrom e as Barras Vermelhas, que podem ser observadas abaixo na Figura 2 (TAKINAGA; MANRIQUE, 2018).

Figura 2 – Material Montessoriano



Fonte: Retiradas do site Smirna Montessoriano (<https://www.montessorimaterial.com.br/>)

De acordo com Takinaga e Manrique (2018) a Torre Rosa é utilizada para montar os cubos do maior até o menor, ou o inverso, assim formando uma torre, pode explicar para o aluno. É a as Barras Vermelhas de ordenação, equivalência. Na Escada Marrom pode-se introduzir comparações para o aluno, como “qual é o mais grosso/fino?” e também realizar o mesmo que foi proposto na Torre Rosa.

2.4 A família da criança com Transtorno do Espectro Autista

A inclusão escolar da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) engloba também sua família, pois é onde ela teve seu primeiro contato com o outro, e também é sua rede de apoio. É o momento onde a criança começa a socializar; para crianças com TEA, esse é um processo que pode ser mais lento, sendo, no entanto, de vital importância que seja realizado de forma adequada.

Logo, é importante que seus familiares trabalhem e contribuam para esse desenvolvimento, iniciando o processo de ensino-aprendizagem, o qual é continuado de maneira conjunta com a escola (RIBEIRO, 2014). Cunha (2017) aponta a escola como sendo um lugar em que, visando um convívio saudável e enriquecedor entre todos, são aplicados “princípios e regras”. Assim, ambas a

família e a escola estão direcionados para uma mesma direção, a fim de prover mais estrutura à criança.

Segundo Alves (2005):

“É de fundamental importância o trabalho conjunto entre a família e profissionais e também haverá sempre necessidade que essa família esteja presente em todos os momentos. A presença dela ajudará e muito na progressão, pois muitas vezes a família é o gancho que o profissional precisa para começar e poder terminar.” (p.28)

De acordo com a Mello, Andrade, Ho e Souza Dias (2013), o apoio das instituições escolares é imprescindível em algum momento para as famílias com uma criança com TEA, visto que em sua maioria não possuem condições financeiras para realizar tratamentos que se contribuam para a formação desta criança. Esse tratamento demonstra ser um grande apoio para a família, tanto no âmbito educacional, como também no emocional e social.

Mostrar a importância que a família tem sobre a criança com TEA é admitir o potencial que ela tem, e de crescimento mesmo nas áreas em que ela apresenta mais déficit em seu desenvolvimento (BELO; FONSECA, 2020). Com essa afirmação, Coelho, Iemma e Lopes-Herrera (2008, p. 80) abrem o questionamento de quanto das características e o comportamento que uma pessoa com TEA tem, como comunicação, interação social e comportamental, e de fato da pessoa e quanto e da falta de estímulo exterior.

Com isso torna-se necessário, de acordo com Serra (2004) que os familiares se alinhe com a escola, tendo uma participação ativa com esses familiares. Visto que os pais ou cuidadores da criança com TEA possuem informações detalhadas a seu respeito, estes tem o poder de utiliza-las de forma a potencializar a sua inserção no planejamento educacional da escola, considerando assim suas particularidades e também a maneira como ela se expressa.

Sem isso, o aprendizado do aluno não é proveitoso, devido às diferenças entre a ideologia apoiada pela família e os princípios com os quais a escola concorda a respeito das práticas educativas e do desenvolvimento dos alunos (CUNHA, 2017). Para Amy (2001), a inclusão deve ocorrer em todos os âmbitos da vida da criança com TEA, de forma a ser vital que a família e a escola colaborem e estejam inseridas em conjunto pelo mesmo objetivo, que é o desenvolvimento positivo dessa criança.

Em sua pesquisa, Almeida *et al* (2016) determinam ser essencial que haja também o acolhimento para com os pais da criança com TEA, que estão passando por um novo processo de

angústia do desconhecido. Assim, os profissionais devem sempre ser verdadeiros quando responderem as perguntas levantadas pela família, visto que esse é um processo dificultoso e de complexa adequação para eles.

Sememsato, Schmidt e Bosa (2010) colocam como importante que a família tenha também um grupo de apoio, pois este contribui para sanar as dúvidas levantadas pelos pais, os quais estão entrando em processo novo, que gera angústia e estresse na maioria das vezes, além de possibilitar uma maior troca de experiências e divulgar maiores informações sobre o assunto.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho refere-se a uma revisão literatura e uma abordagem qualitativa. A revisão de literatura também conhecida como revisão bibliográfica, que é a busca, leitura e análise, de forma extensa, sobre a temática da pesquisa, desta maneira entende-se que ela é o encontro de diferentes autores que falam sobre o tema (BRIZOLA; FANTIN, 2016).

Uma abordagem qualitativa ou estudo qualitativo, de acordo com Kripka, Scheller e Bonotto (2015) “aqueles que buscam compreender um fenômeno em seu ambiente natural, onde esses ocorrem e do qual faz parte”, essa compreensão se transformam em dados, e que podem ser utilizados da melhor forma para responder a pergunta levantada na pesquisa.

A pesquisa desejou responder à pergunta: de que maneira a inclusão de crianças com transtorno do espectro autista (TEA) ocorre no ambiente escolar.

A pesquisa utilizou como critérios de inclusão artigos, livros e revistas, publicados principalmente no anos de 2015 à 2021, no entanto, foram utilizadas algumas publicações mais antigas, por serem trabalhos de referência no assunto. Como critérios de exclusão textos sem embasamento na pesquisa e anteriores ao ano de 2010, salvo textos que são relevantes para o contexto histórico. Foram escolhidos trabalhos no idioma do português e alguns em inglês.

Para a coleta de dados foram utilizadas as bases como: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, Ministério da Educação, UNICEF, Educacionais Anísio Teixeira, da Associação Americana de Psiquiatria, Scientific Electronic Library Online (SciELO), Google Acadêmico e algumas revistas, destacando-se: Revista Latino-americana de Psicopatologia Fundamental, Revista Brasileira de Educação Especial, Revista Educação Especial, Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, Revista Brasileira de Educação, Revista Retratos da Escola. Brasília. Para as buscas foram utilizadas as palavras-chave: Inclusão escolar, Autismo e Professores. Foram selecionados 70 trabalhos referentes ao tema, publicados entre os anos de 2015 à 2021 e outros que são anteriores a 2015, conforme citado anteriormente, para uma melhor contextualização sobre a temática. Na análise dados foram utilizados 6 artigos científicos, 2 livros, 2 documentos oficiais da legislação brasileira, 2 trabalhos de conclusão de curso e 1 manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.

A organização do presente trabalho ocorreu entre os meses de agosto a novembro de 2021, buscando uma orientação para a pesquisadora a respeito do tema questionado, com a intenção de que conseguisse desenvolver e responder a hipótese levantada que é sobre a inclusão escolar de

crianças com TEA em salas de aula de ensino regular. As palavras-chaves foram: Inclusão Escolar, Criança e Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Com as informações obtidas para estes trabalho foi realizada a leitura, a análise e a classificação dos materiais de pesquisa, assim separando-as de acordo com cada tópico levantado a respeito do tema. Após a separação, deu-se início a estruturação da escrita e com isso a revisão bibliográfica.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O presente trabalho procurou descrever a respeito da história do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e como funciona a inclusão em sala de aula de ensino regular de crianças que a possuem, compreendendo que, para essa finalidade, é necessário a criação e implementação de políticas públicas, com foco especial na capacitação de profissionais e no apoio familiar, para que estes estejam em consonância e proporcionem uma melhor qualidade de vida para as pessoas com TEA.

A partir dos estudos feitos nesta pesquisa sobre a história do autismo percebeu-se que os relatos sobre o assunto era escasso, apenas mencionados esporadicamente até o ano de 1943, o ano no qual, de acordo com Dias (2015) e Lahr et al (2021), o psiquiatra austríaco Leo Kanner publicou seu artigo sobre 11 crianças que havia observado, as quais demonstravam dificuldade nas interações sociais e estereotípias; no ano seguinte, o pediatra austríaco Hans Asperger realizou uma pesquisa envolvendo crianças que se assemelhavam àquelas de Kanner, apesar de ambos não terem tido contato com a pesquisas um do outro.

O TEA pode ser diagnosticado de acordo com os critérios da DSM-5, “Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 5ª Edição”, (APA, 2013) pelo déficit severo no desenvolvimento da comunicação social e na interação com outras pessoas, padrões repetitivos e restrições de interesses e comportamentos. Mota, Santos e Cavalcante (2021) complementam, denominando esses critérios como a “tríade de sintomas do Transtorno do Espectro Autista”. De acordo com Lahr *et al* (2021) cerca de 30% das crianças que tem o TEA realizam comunicação verbal com dificuldade, demonstrando mínimas habilidades e pouco desenvolvimento quanto à fala.

Sabe-se tanto por autores como Santos e Vieira (2017), e assim como, pelo manual DSM-5 (APA, 2013) que a família da criança, comumente, é a primeira a perceber traços que são característicos do autismo, como a não interação com outras pessoas e a dificuldade na fala. Além disso, por vezes a família não tem conhecimento algum, a respeito do TEA ou de outro transtorno, havendo a iniciativa de pesquisar respostas com profissionais de saúde e educação. Quando o diagnóstico do TEA é confirmado, os familiares geralmente possuem sentimentos de angústia e ansiedade, e, por isso é essencial a presença de profissionais com conhecimento do assunto, para que possam auxiliar e orientar esses familiares, tanto quanto a seus sentimentos e mentalidade

acerca da situação, como nas intervenções que são necessárias para que a criança tenha um desenvolvimento mais positivo, como o diagnóstico precoce, por exemplo.

Observa-se a importância da inserção familiar na educação escolar do aluno com TEA, por vontade ou responsabilidade, tanto ao longo da história do autismo no Brasil, a criação do AMA para família e amigos de pessoas com TEA, como também nas políticas públicas, por exemplo, no art. 27 da lei nº 13.146/15 Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) que fala do “dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação”.

Nota-se, por conta das diversas políticas públicas apanhadas nesta pesquisa, que no Brasil há pretensão de que ocorra a inclusão de pessoas com TEA na sociedade como um todo, visto que estas tem direito à educação e saúde constitucionalmente garantidos, devendo ser respeitados e efetivados pelas instituições governamentais.

No entanto, essas políticas devem ser aprimoradas, visto que atualmente há maior foco social na necessidade da educação inclusiva, não apenas das crianças com TEA, como de todas aquelas que não são consideradas com deficiência.

A lei 12.764/12 chamada Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que também é conhecida como Lei Berenice Piana, garante o direito à educação de qualidade para todos os indivíduos em idade escolar, e em todos os níveis e modalidades do ensino, além do atendimento educacional especializado. Entretanto, é perceptível que se tornou corriqueiro que as “ações inclusivas” governamentais se constituam apenas na colocação do aluno na sala de aula comum, sem ocorrer as adaptações necessárias para que sua inclusão seja plena (COLAÇO, 2018).

Camargo e Bosa (2009) pontuam ainda mais a importância de uma formação adequada do docente, de forma a englobar tanto a inicial como a continuada e especializada. Além disso, consideram essencial a vontade de querer trabalhar com alunos com TEA, pois, estes profissionais demonstram ter uma visão mais realista e positiva a respeito do potencial desenvolvimento desses alunos.

A prática pedagógica do professor, então, deve ser baseada em interações com os colegas e o corpo docente e na utilização de materiais concretos para os alunos com TEA. A interação em sala de aula, mesmo que realizada de forma gradativa, dá grandes frutos tanto para os alunos com TEA quanto para os que não tem deficiência, pois, possibilita que esses aprendam a interagir, de

forma que ambos têm a mesma faixa etária e aprendem uns com os outros, inclusive a respeitar as diferenças e limitações individuais (LIMA et al, 2021).

O melhor desempenho ao se utilizar materiais concretos se dá, pois, autores como Cunha (2017) Takinaga e Manrique (2018) demonstram como estes alunos possuem maior facilidade em aprender noções matemáticas com a utilização de material montessoriano, uma vez que, esses são mais palpáveis e visuais, de forma que os alunos se conectam melhor com os conceitos abstratos e conseguem assimilar o aprendizado.

Assim, percebe-se que o professor deve buscar uma concepção pedagógica que se assemelha com a de Vygotsky e de Feuerstein, que é baseada completamente nas interações do sujeito, aprendizagem sendo mediada pelo professor, e em consonância Lima *et al* (2021) coloca que a pedagogia histórico-cultural se desenvolve por meio das relações sociais e as experiências que acontecem devido a elas.

Para Pimenta (2019), a educação precisa estar se desenvolvendo em conjunto com os cuidados à saúde, para que assim os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tenha, um ensino de qualidade, com máxima eficácia.

Um ponto essencial desta questão são os relatórios profissionais e escolares, que se auxiliam mutuamente. Ocorre quando primeiramente a criança tem acompanhamento de um profissional de saúde, e com o relatório desse profissional a escola pode ser orientada sobre a melhor condução de seu processo ensino-aprendizagem para o aluno. Assim também ocorre de forma inversa, quando a escola provê relatórios periódicos (bimestrais, trimestrais ou semestrais) quanto ao desenvolvimento escolar do aluno, de forma a orientar o profissional de saúde a respeito de possíveis sintomas e condutas que possam representar questões mais profundas quanto àquela criança.

A inclusão em sala de ensino regular de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) não pode permanecer somente nas legislações, sem ser incentivada e colocada em prática como, por exemplo, a capacitação dos docentes, em que eles estejam com o olhar voltado para o desenvolvimento dessa criança, nesta mesma linha de pensamento o currículo deve ter adaptações para que o aluno esteja sendo contemplado no processo de ensino-aprendizagem e, além disso, a inclusão escolar não engloba apenas o estudante com TEA, mas também seus familiares e amigos, assim é importante que a escola tenha uma relação positiva com a família.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno, que afeta, em diferentes graus, a comunicação e a interação social, ele pode ser diagnosticado nos primeiros anos da infância. Com o diagnóstico precoce pode-se estimular as áreas que apresentam os maiores déficit para melhorar a qualidade de vida da pessoa com TEA.

A inclusão, garantida pelas leis, internacionais e nacionais, coloca a educação como um direito, e para a criança com TEA está garantido que possa exercer este direito, para tal, a escola deve adaptar, no currículo e os professores devem estar capacitados para a inclusão deste aluno.

Conclui-se que a inclusão de crianças com TEA em escola de ensino regular traz benefícios não só para a criança, mas também para seus familiares e para toda comunidade escolar, pois, ocorre nas salas um processo ensino-aprendizagem, onde o professor tem a oportunidade de trabalhar com questões voltadas à diversidade dos alunos, assim, trazendo a possibilidade de desenvolver no ambiente escolar o respeito mútuo entre os estudantes que não possuem deficiência com colegas que tenham.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. M.; **Adaptações curriculares para um aluno com transtorno do espectro do autismo: estudo de caso.** 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Faculdade de Pedagogia, Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/14232/TCC%20Giovana%20M%20Almeida%20-%20Final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 set. 2021

ALMEIDA, M.T.C.; et al. Importância do acolhimento de pais que tiveram diagnóstico do transtorno do espectro do autismo de um filho. **Cadernos de Saúde Coletiva**, v.24, p.228-234, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadsc/a/n6ZpCNpT9cSjLWVxVvVrYMr/abstract/?lang=pt#:~:text=%C3%89%20preciso%20faz%C3%AA%20os%20ver,um%20profissional%20para%20tratamento%20multidisciplinar>. Acesso em: 28 de out. 2021

ALVES, F.; **Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2005.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistiscal manual of mental disorders** 3.ed. Washington: APA, 1980.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistiscal manual of mental disorders** 4.ed. Washington: APA, 1994.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistiscal manual of mental disorders** 5.ed. Washington: APA, 2013.

AMY, M.D.; **Enfrentando o autismo: a criança autista, seus pais e a relação terapêutica.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ANJOS, B. B.; MORAIS, N. A.; As experiências de famílias com crianças autistas: uma revisão integrativa da literatura. **Ciências Psicológicas**, 2021. Disponível em: <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/cienciaspsicologicas/article/view/2347>. Acesso em: 26 nov. 2021. Acesso em 08 de abr. 2021.

BELO, R.A.; FONSECA, T.C.; A relação entre autismo, família e aprendizagem, em artigos da base de dados Scielo (2003-2019). **Temas em Educação e Saúde**, p. 118-132, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/13539>. Acesso em: 30 de out. 2021.

BRASIL, **Decreto-lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 25 Set. 2021.

BRASIL, **Decreto-lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** 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/112764.htm. Acesso em: 25 Set. 2021

BRASIL, **Decreto-lei nº13.146, de 6 de junho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com

Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 25 Set. 2021.

BRIZOLA, J.; FANTIN, N.; Revisão da literatura e revisão sistemática da literatura. **Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA**, v. 3, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/1738>. Acesso em: 29 out. 2021.

CAMARGO, S. P. H; BOSA, C. A.; Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicol. E Soc.**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 65-74, Abril. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/KT7rrhL5bNPqXyLsq3KKSgR/?lang=pt>. Acesso em: 24 de mar. 2021.

CAPELLINI, V. L. M. F.; **Adaptações curriculares na inclusão escolar: contrastes e semelhanças entre dois países**. 1 ed. Curitiba, Appris Editora, 2018. Acesso em: 25 de nov. 2021

CAPELLINI, V. L. M. F; SHIBUKAWA, P. H. S; RINALDO, S. C. O.. Práticas pedagógicas colaborativas na alfabetização do aluno com Transtorno do Espectro Autista. **Colloquium Humanarum**, v. 13 n. 2, 2016. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1309>. Acesso em: 05 de nov. 2021.

CHARMAN, T.; BAIRD, G.; Practitioner Review: Diagnosis of autism spectrum disorder in 2- and 3-year-old children. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, Vol. 43, p. 289-305, 2008. Disponível em: <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1469-7610.00022>. Acesso em: 25 de nov. 2021.

COELHO, A.C.C.; IEMMA, E.P.; LOPES-HERRERA, S.A. Relato de caso: privação sensorial de estímulos e comportamentos autísticos. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, 2008; Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/250052207_Relato_de_caso_privacao_sensorial_de_estimulos_e_comportamentos_autisticos. Acesso em: 30 de out. 2021.

COLAÇO, W. L.; **Panorama histórico e político-legal das pessoas com transtorno do espectro autista no Brasil**. 2018. Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14180/1/WLC29112018.pdf>. Acesso em: 25 de nov. 2021.

Convenção de Direito da Criança. UNESCO, Nova York. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 03 abr. 2021.

COSTA, C. P. S. G.; OLIVEIRA, R. S.; A importância do uso de estratégias de mediação pedagógica para a inclusão do aluno com transtorno do espectro autista (TEA). **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, ano 40, nº75 jan./abr. 2018. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/38420/1/2018_art_cpsgcostarsoliveira.pdf. Acesso em: 30 set. 2021

COSTA, L. S.; **Escolarização de crianças com transtorno do espectro autista: a concepção do educador numa perspectiva inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7260> Acesso em: 23 maio 2020

COSTA, R.V.C.S.; CESAR, R.V.M.; APOLÔNIO, T.S.L.; Formação continuada de professores e a inclusão: Como utilizar a comunicação alternativa com alunos autistas. In: Simpósio internacional de educação e comunicação, 10º, 2021, Sergipe. **Eixo 07 – Educação, Comunicação e Práticas Inclusivas**. Disponível

em: <https://eventos.set.edu.br/simeduc/article/view/14818>. Acesso em: 15 jun. 2021

CUNHA, E.; **Autismo e inclusão: Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 7 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais. UNESCO, Salamanca. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2021.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 03 abr. 2021.

DEUS, P. A. S.; ALEXANDRINO, B. B.; **O direito da inclusão escolar dos portadores do autismo: uma análise da efetividade da lei 12.764/12 e os seus desdobramentos**. Anais IV CEDUCE. Campina Grande: Realize Editora, 2015.

DIAS, S.; Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. **Rev. latinoam. psicopatol. fundam.**, São Paulo, v.18, n.2, p.307-313, Jun. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-47142015000200307&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 de maio de 2021.

FARIAS, I. M; MARANHÃO, R. V. A; CUNHA, A. C. B. **Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (Mediated Learning Experience Theory)** 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbee/a/yP3fxxtVtksKbz8VHyXfCtM/?lang=pt>. Acesso em: 25 de nov. 2021.

FERRONI, M.C.; GASPARETTO, M.E.; **Escolares com baixa visão: percepção sobre as dificuldades visuais, opinião sobre as relações com comunidade escolar e o uso de recursos de tecnologia assistiva nas atividades cotidianas** 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbee/a/b3nNsTzt87gtLc9gctJFzRL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 de nov. 2021.

FIGUEIRÊDO, A.M.; VASCONCELOS, A.D.; **A prática educativa lúdica como facilitadora no processo de ensino das crianças com autismo**. 2019. Conclusão de Curso (Pedagogia)— a Faculdade São Luís de França. Disponível em: https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2020/03/CADERNO_TCC_20192.pdf#page=9. Acesso em: 30 de out. 2021.

FROST, K.M.; HONG; N.; LORD, C.; Correlates of Adaptive Functioning in Minimally Verbal Children With Autism Spectrum Disorder. **American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities**, v. 122, n. 1, p. 1-10, 2017. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28095056/>. Acesso em: 25 de nov. 2021.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo Técnico: **Censo da Educação Básica 2018** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2018.pdf >. Acesso em: 03 abr. 2021.

KANNER, L.; Os distúrbios do contato afetivo. In: P.S. Rocha (Org.), **Autismos** (pp. 111-170). São Paulo: Escuta. 1997 (Trabalho original publicado em 1943). Acesso em: 05 de nov. 2021.

KOHMANN, M. S.; **Mediação para o desenvolvimento de regras sociais por meio de brincadeiras sistematizadas**: aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro Autista. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física)—Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/26697>. Acesso em: 30 de out. 2021

KRIPKA, R. M. L; SCHELLER, M; BONOTTO, D.L. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. In: **Congresso Ibero-Americano em Investigação**, 4º. vol. 2, pp. 243–247. 2015. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252/248>. Acesso em: 26 de nov. 2021.

LAHR, S. L. N.; et al. Inclusão do aluno cogaiatono do espectro autista nas escolas de ensino regular na visão parental: uma revisão narrativa. In: **Educação Inclusiva, Especial e Políticas de Inclusão**. São Paulo: editora científica digital. 2021. Disponível em: <https://www.editoracientifica.org/books/isbn/978-65-89826-76-7>. Acesso em: 29 de out. 2021.

LIMA, S. O.; et al. Práticas pedagógicas: contribuindo para a formação do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Research, Society and Development**. v.10, n.14. 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/13618/19416/262922>. Acesso em: 05 de nov. 2021.

MARFINATI, A. C.; ABRÃO, J. L. F.; Um percurso pela psiquiatria infantil: dos antecedentes históricos à origem do conceito de autismo. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 244-262, ago. 2014. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282014000200002. Acesso em: 23 maio 2021.

MARQUES, C. E.; **Perturbações do espectro do autismo** – Ensaio de uma Intervenção Construtivista Desenvolvimentista com Mães, Coimbra, Quarteto Editora, 2000.

MELLO, A. M.S. R; ANDRADE, M. A; HO, H; SOUZA DIAS, I; Retratos do autismo no Brasil, 1ª ed. São Paulo: Associação dos Amigos do Autista, 2013.

MONTEIRO, M. I. B.; BRAGIN, J. M. B.; Práticas pedagógicas com autistas: ampliando possibilidades. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v.16, p.884-888, 2016. Disponível em: <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12346>. Acesso em: 29 set. 2021.

MOTA, R. C. C.; SANTOS, E. M. F.; CAVALCANTE, S. M.; A. Inclusão educacional/social dos indivíduos com transtorno do espectro autista. **Revista Interfaces**, v. 3, n. 2, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unicathedral.edu.br/revistainterfaces/article/view/670>. Acesso em: 28 de out. 2021

MOURA, A.M.; SANTOS, B. M. L.; MARCHESINI, A. L. S.; O brincar e sua influência no desenvolvimento de crianças com transtorno do espectro autista. **Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvolv.**, São Paulo, v.21, n.1, p.24-38, jun. 2021. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072021000100003. Acesso

em: 17 de set. 2021.

NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C.; Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Interfaces**, v. 26, n.47, p.557-572, set./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10178>. Acesso em: 05 de nov. 2021.

OLIVEIRA, A. P. **Adaptação curricular para autistas no ensino fundamental I**: um enfoque na legislação educacional, 2016. Trabalho de conclusão de curso - Faculdade de Psicopedagogia, Universidade federal da Paraíba. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1814/1/APO21062016>. Acesso em: 23 maio 2020

Organização Mundial da Saúde. **CID - 10**: Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2000

PIMENTA P. R; Clínica e Escolarização dos Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Revista Educação & Realidade**, 2019. V.44, p. 1-15. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/84859>. Acesso em: 05 de nov. 2021

REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. C.; DUTRA, F. B. S.; A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia formativa? **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.4, n.1, p.33-44, 2017 - Edição Especial. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7328>. Acesso em: 05 de out. 2021.

RIBEIRO, W. K. D. S.; **Família e escola**: uma parceria necessária ao desenvolvimento da criança autista, 2014. Trabalho de conclusão de curso (Psicopedagogia) – Faculdade de educação, Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/16130/1/WKSR11092014.pdf>. Acesso em: 07 de out 2021.

ROCHA, S. M. C.; **Por dentro da linguagem lúdica do autismo**: políticas e práticas no ensino fundamental. 2018. Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia) – Faculdade de educação, Universidade da Paraíba. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14171?locale=pt_BR. Acesso em: 05 de nov. 2021.

RODRIGUES, R. G.; SILVA, J. L. T.; SILVA, M. A.; Aprofundando o conhecimento sobre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de Vygotsky. **Revista carioca de ciência, tecnologia e educação**, v. 6, n. 1, p. 2-15, 2021. Disponível em: <https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/123/186>. Acesso em: 04 de nov. 2021.

RUFINO, K. A. D.; **Contribuições do jogo para a criança com TEA**: Um estudo a partir da perspectiva pedagógica de Reuven Feuerstein. 2020. Dissertação - Tecnologias, Comunicação e Educação (Mestrado Profissional) – Faculdade de educação, Universidade Federal de Uberlândia Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/29299>. Acessos em 20 set. 21

SANT'ANA, W.P.; SANTOS, C.A.; Lei berenice piana e o direito à educação dos indivíduos com transtorno do espectro autista no brasil. **Revista Temporis** (Periódico acadêmico de História, Letras e Educação da

Universidade Estadual de Goiás). Cidade de Goiás; Anápolis. V. 15, n. 02, p. 99-114, jul./dez., 2015. Disponível em: <http://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/issue/archive>. Acesso em: 06 de out. 2021.

SANTOS, M; ALBURQUERQUE, L. V. C; SOUZA, A. C. H; ARAGÃO, G. F; Impulso inicial na construção da visibilidade social do autismo: uma breve história até o início dos anos 2000. CASTRO, L.H.A (Org.). In: **Ciências da saúde: Influências sociais, políticas, institucionais e ideológicas 2**, p. 214, 2021. Acesso em: 06 de out. 2021.

SANTOS, R.K.; VIEIRA, A. M. E. C. S.; **Transtorno do espectro do autismo (TEA):** do reconhecimento à inclusão no âmbito educacional. 2017. Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/view/7413>. Acessos em: 03 de out. 2021.

SCHMIDT, C.; et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, v. 17, n. 3, p. 222-235, jan./abr. 2016. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/1938/193846361017.pdf>. Acesso em: 01 set. 2021.

SEMEMSATO, M.R.; SCHMIDT, C.; BOSA, C.A.; **Grupo de familiares de pessoas com autismo:** Relatos de experiências parentais. *Aletheia*, v. 32, p. 183-194, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1150/115020838015.pdf>. Acesso em: 07 de out. 2021.

SERRA, D. C. G.; **A inclusão de uma criança com autismo na escola regular:** desafios e processos. 2004. Dissertação de Mestrado em educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/Dayse_Carla_Genero_Serra-ME.pdf. Acesso em 07 de out. 2021.

SILVA, A. B. B; GAIATO, M. B; REVELES, L. T.; **Mundo singular:** entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, M. A.; As contribuições de Vigotski para a Educação Especial e Inclusiva. In: Círculo Vigotskiano (org). A criança com autismo no espaço escolar: contribuições da Defectologia na contemporaneidade. Brasília: **Cadernos Revista Com Censo (RCC)**, v. 7, n.2, mai. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/859>. Acesso em: 05 de nov. 2021.

SILVA, R. R. D. L.; SANTIAGO, C. B. S.; OLIVEIRA, A. F. T. M.; A inclusão do aluno autista: um estudo sobre as adaptações curriculares. **Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34325>. Acesso em: 05 de nov. 2021.

SMITH, I.C; REICHOW, B; VOLKMAR, F.R.; **The Effects of DSM-5 Criteria on Number of Individuals Diagnosed with Autism Spectrum Disorder:** A Systematic Review. *J Autism Dev Disord*, 2015. Disponível em: < <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25796195/>>. Acesso em: 22 de mai. 2021.

TAKINAGA, S. S.; MANRIQUE, A. L.; Transtorno do Espectro Autista: contribuições para a Educação Matemática na perspectiva da Teoria da Atividade. **Revista de Educação Matemática**, v. 15, n. 20, p. 483 - 502, set. 2018. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/178>. Acesso em: 05 de nov. 2021.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G.; Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação** v. 23, p.1-18, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mJJDHWr3xyVzZtRdVjdhJSg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 de nov. 2021.

TARDIF, M.; **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

TENÓRIO, M. C. A.; VASCONCELOS, N.A.L.M.; Autismo: a tecnologia como ferramenta assistiva ao processo de ensino e aprendizagem de uma criança dentro do espectro. **Anais Congresso internacional de educação e inclusão**. Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/8557>. Acesso em: 24 de ago. 2021.

VELOSO, C.; SOBRINHO, J.A.C.M.; Contribuições da formação continuada: Na ótica do professor de Ciências Naturais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 309-321, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/597>. Acesso em: 30 de out. 2021.

VOLKMAR, F.R.; WIESNER, L.A.; **Autismo** - guia essencial para compreensão e tratamento. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.