



v.2 n.12 (2023)
ISSN 2359-5051

REVISTA DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES

GEPFIP

Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul

Campus Aquidauana

EDIÇÃO ESPECIAL





Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP

© 2023 by Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP

Publicação Oficial do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores (GEPFIP) – Curso de Pedagogia/UFMS/Campus de Aquidauana.

PRODUÇÃO EDITORIAL

Projeto gráfico, diagramação, editoração eletrônica, revisão de normalização, capa

Giovana de Souza Lima e Silva (UniDomBosco, Resende/RJ, Brasil)

Nicholas Moreira Ribeiro Silva (UniDomBosco, Resende/RJ, Brasil)

Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)

Lucas Martins de Paula (UFMS, Brasil)

Organização

Dra. Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Rita de Fátima da Silva (UFMS/CPAQ, Brasil)

Periodicidade

Anual

Divulgação

Eletrônica

Contato Principal

Dra. Vera Lucia Gomes

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / Campus de Aquidauana

E-mail: vera.lucia@ufms.br

Endereço para correspondência

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPAQ

R. Oscar Trindade de Barros, 740, Bairro da Serraria, Aquidauana/MS – CEP: 79200-000

E-mail: gepfip@gmail.com Site: <http://www.seer.ufms.br/index.php/deaint>

Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP. Publicação Oficial do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores (GEPFIP) Curso de Pedagogia. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana. Aquidauana: UFMS/CPAQ. 2023. **Edição Especial**

v. 2, n. 12, p. 1-148, dez. 2023.

Anual

ISSN 2359-5051 (Publicação online)

1. Educação – Periódicos. I. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

CDD 370.5

CDU 37 (05)



Esta obra está licenciada com uma

Licença Creative Commons Atribuição - Não Comercial 4.0 Internacional.

As opiniões emitidas nas matérias desta Revista são de inteira responsabilidade dos seus autores. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, porém, deve-se citar a fonte.



Revista Diálogos Interdisciplinares - Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores (GEPPFIP) – Curso de Pedagogia. UFMS/CPAQ.

Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva (Espaço Eco Pantaneiro/MS, Brasil)

Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Rita de Fátima da Silva (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Janete Rosa da Fonseca (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dirigentes da Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPPFIP (UFMS/CPAQ)

Marcelo Augusto Santos Turine

Reitor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Ana Grazielle Lourenço Toledo

Diretora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana

EQUIPE EDITORIAL

Conselho Científico

Dra. Ana Maria Ramos Sanchez Varella (UNIP/SP, Brasil)

Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda (PUC/SP, Brasil)

Dra. Maria Sueli Periotto (PUC/SP – LBV/SP, Brasil)

Dra. Mariana Aranha de Souza (UNITAU/SP, Brasil)

Dr. Pedro José Arrifano Tadeu (Instituto Politécnico da Guarda/Portugal)

Conselho Executivo

Dra. Ana Grazielle Lourenço Toledo (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Janete Rosa da Fonseca (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Rita de Fátima da Silva (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva (Espaço Eco Pantaneiro/MS, Brasil)

Dra. Helen Paola Vieira Bueno (UFMS/CPAQ, Brasil)

Conselho Científico

Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Rita de Fátima da Silva (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Janete Rosa da Fonseca (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Helen Paola Vieira Bueno (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Janaína Nogueira Maia Carvalho (UFMS/CPAQ, Brasil)

Me. Priscilla Basmage Drulis (UCDB, Brasil)

Dra. Patrícia Unger Raphael Bataglia (UNESP/Marília, Brasil)

Dra. Eva Teixeira dos Santos (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Luciane Porto Frazão de Sousa (UFRJ, Brasil)

Me. Flávia Heloísa Nogueira Francisco (SED/MT, Brasil)

Me. Brenda Cavalcante Matos Vieira (UCDB, Brasil)

Esp. Parizete de Souza Freire (São Paulo, Brasil)

Me. Ádria Cristina Eubank Oliveira de Almeida (SEMED/Ponta Porã)

Me. Almir José Weinförtnner (UFMS/PP, Brasil)

Me. Marilucia Moraes de Paula Ferreira (MF Consultoria e Assessoria Educacional/SP, Brasil)



SUMÁRIO

PREFÁCIO.....5-6

Rita de Fátima da Silva

Artigos

FLEXIBILIZAÇÃO DAS METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....7-18

Vitória de JESUS, Luan Francisco de CARVALHO, Rita de Fátima da SILVA

PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO COMO PRINCIPAL FERRAMENTA PEDAGÓGICA E INCLUSIVA.....19-33

Adrieny Mary da Silva SOUZA, Luciane Porto Frazão de SOUSA, Vera Lucia GOMES

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS E CONCEITUAIS.....34-46

Luciano Rufino MORAES, Helen Paola Vieira BUENO

O ENSINO DE CIÊNCIAS NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....47-60

Flávia Ferreira da SILVA, Bruna Lopes BERNAL, Vera Lucia GOMES

INCLUSÃO DA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO SUPERIOR: UMA BREVE REVISÃO DA LITERATURA.....61-74

Cibele Furtado da CRUZ, Raquel Larson dos SANTOS, Rita de Fátima da SILVA

UMA ABORDAGEM PSICANALÍTICA SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO E SUA INTERAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM NO AMBIENTE ESCOLAR.....75-88

Elias de SOUZA, Matheus CLAUDINO, Flávia Heloísa Nogueira FRANCISCO

O ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM ESTUDO SOBRE INCLUSÃO 89-104

Hyandra de Lima ORMUNDO, Pedro Lucas Moreira de OLIVEIRA, Rita de Fátima da SILVA

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO NO MERCADO DE TRABALHO.....105-118

Iverson Moraes GOMES, Willian Lopes BASTOS, Vera Lucia GOMES

OS DESAFIOS DO PROFESSOR NA INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA REGULAR.....119-132

Júlia Franco MORAES, Mariele Trindade Silva ARRUA, Rita de Fátima da SILVA

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: BREVES APONTAMENTOS.....133- 148

Andreia Silva dos SANTOS, Cláudio Luiz Vasques dos SANTOS, Vera Lucia GOMES



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

PREFÁCIO

Rita de Fátima da Silva¹

A edição especial que ora se materializa é resultado dos trabalhos desenvolvidos no Grupo de Estudos e Pesquisa em Acessibilidade (GEPA) e no Laboratório de Ações Docentes Inclusivas (LABAC) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana. É produto do Curso de Extensão desenvolvido pelo GEPA/LABAC, Diálogos Necessários entre Profissionais (Gestores/as e Professores/as) da educação Básica Regular e Profissionais das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) de Mato Grosso do Sul com Vistas a uma Educação por Valores e Inclusiva. Desta forma é importante situar que este curso se organizou e aconteceu a partir de interesses comuns ligados ao fortalecimento da escola pública e da ressignificação na formação humana; formou-se um grupo de professores de diferentes instituições de ensino superior, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Instituto Federal, Universidade Estadual de Marília; de escolas regulares de Ponta Porã, Aquidauana, Fátima do Sul, Antônio João; de instituição especializada em Educação Especial, no caso as APAEs de Ponta Porã e Fátima do Sul, além de profissionais autônomos da Educação.

O olhar voltou-se para o entorno da escola pública municipal de Aquidauana uma vez que nossa atuação na UFMS se dá no campus desse município. Nesse sentido, o curso buscou interligar as competências da gestão e sua forma de ser exercida com as da docência e suas ações; estas (gestão e docência) com a aprendizagem de todos os alunos e alunas e, neste escopo, incluídos aqueles(as), público da Educação Especial. Partiu do mapeamento das necessidades da escola regular pública aquidauanense via Plano Municipal de Educação e do Relatório de Monitoramento e Avaliação desse Plano, principalmente nos aspectos relacionados a Educação Especial. Todos estes elementos articulados com a questão da ambiência institucional, ou seja, dos aspectos que envolvem as inter-relações dentro da escola.

Justificou-se a proposição do projeto de extensão na modalidade de curso, pela urgente necessidade de dar respostas aos elementos apresentados neste Plano Municipal de Educação e no Relatório com relação a uma educação de qualidade para todos(as), e principalmente para o efetivo

¹ Pós doutora em educação, Docente da Universidade Federal de MS/Aquidauana, Coordenadora do GEPA/LABAC



trabalho junto a populações de crianças e adolescentes em condição de deficiência, síndromes ou transtornos. E ainda, pela necessidade de apropriação de conteúdos e empoderamento dos professores(as) que atuam na escola regular, bem como no reconhecimento da experiência acumulada pelos(as) professores(as)/profissionais que atuam nas APAEs de Mato Grosso do Sul, com relação a definições e conceitos sobre currículo na Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, os tipos de adequações curriculares e o acesso ao currículo para estudantes público da Educação Especial.

Nesse processo considerou-se a importância de inserir em meio a esses profissionais, estudantes universitários do campus de Aquidauana. Assim o processo foi desenvolvido sob a orientação da Instrução Normativa Conjunta n. 1 – PROGRAD/PROECE/UFMS, de 03 de novembro de 2021 que orienta sobre a curricularização referente aos projetos de extensão desenvolvidos na UFMS e que devem compor o escopo das disciplinas, inserindo os estudantes, o quanto antes e mais na realidade da escola.

Dessa forma, acadêmicos/as dos cursos de Pedagogia, Matemática, Biologia, Letras e Geografia participaram, auxiliando na organização dos grupos de trabalho, na orientação junto aos professores da escola regular e especialistas em Educação Especial para a escrita dos estudos, assim como desenvolveram suas próprias escritas.

O grupo de estudantes do curso de Pedagogia que fez parte do projeto de extensão, curso, eram alunos que compunham o extinto Núcleo de Educação Especial Inclusiva que deixa de existir a partir da aprovação do novo Projeto Pedagógico de Curso, conforme a resolução Resolução nº 651-COGRAD/UFMS, de 29 de novembro de 2022.

Importante ressaltar a união de forças para a elaboração e execução desta proposta. São professores de instituições de ensino superior renomadas no país, bem como profissionais liberais atuantes em áreas de gestão, currículo e avaliação. Todos estes elementos possibilitaram o desenvolvimento de conhecimentos, tão necessários para um atendimento de qualidade a todos(as) os(as) alunos(as), em especial para os (as) alunos(as) com necessidades educacionais especiais, inclusive aí aqueles com deficiência.

A capa foi carinhosamente produzida a partir do trabalho de dois jovens estudantes de Comunicação Social, Publicidade e Propaganda da Associação Educacional Dom Bosco - AEDB, de Resende, no Rio de Janeiro. São eles: Giovana de Souza Lima e Silva e Nicholas Moreira Ribeiro Silva.

Assim, esta edição especial representa o resultado de todo este trabalho de leitura, pensar a prática, repensar e problematizar a partir dos fenômenos reais oriundos da escola ou de instituições especiais, num diálogo rico e respeitoso entre os sujeitos e sujeitas já capacitados/as para o exercício da docência e aqueles ainda em formação.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

FLEXIBILIZAÇÃ DAS METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

FLEXIBILIZATION OF METHODOLOGIES FOR TEACHING GEOGRAPHY TO STUDENTS WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER

Vitória de Jesus¹

Luan Francisco de Carvalho²

Rita de Fátima da Silva³

RESUMO

O presente trabalho intenciona apresentar ao professor regente possíveis usos de metodologias para o ensino da Geografia Escolar para o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), detectando a importância de aplicação de método antecessor à metodologia como forma eficaz de apontar caminhos didático-pedagógicos individualizados para familiaridade com as categorias de análise da Geografia. Dessa forma se busca compreender se há eficiência nas práticas usualmente adotadas promovendo a inclusão intelectual do grupo à sala dentro de suas especificidades particulares. Espera-se, portanto, contribuir para a Educação Especial de modo a flexibilizar o ensino da ciência geográfica.

Palavras-chave: Metodologia. Geografia. Autismo.

ABSTRACT

The present work intends to present to the regent teacher possible uses of methodologies for the teaching of School Geography for the student with Autism Spectrum Disorder (ASD), detecting the importance of applying a predecessor method to the methodology as an effective way of pointing out individualized didactic-pedagogical paths for familiarity with the categories of analysis of Geography. In this way, we seek to understand if there is efficiency in the practices usually adopted, promoting

¹ Acadêmica do Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ). Trabalho realizado com apoio da UFMS/MEC - Brasil e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes) - Código de Financiamento 00.1 – v.jesus@ufms.br

² Graduado do Curso de Geografia Licenciatura da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ) luan.f.carvalho@ufms.br

³ Pós - doutora em Educação pela Universidade de Barcelona. Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ) – rita.fatima@ufms.br



the intellectual inclusion of the group in the room within its particular specificities. Therefore, it is expected to contribute to Special Education in order to make the teaching of geographic science more flexible.

Keywords: Methodology. Geography. Autism.

1 INTRODUÇÃO

Compreende-se como a modalidade de Educação Especial apresenta a necessidade de flexibilidade de formulação de planejamentos de aula de modo a permitir o acompanhamento coerente de seu aluno dentro de suas especificidades. Desse modo o presente trabalho buscará atender essas condições sobre o ponto de vista da ciência geográfica e como permitir que o aluno adquira os conhecimentos básicos do componente curricular para atingir sua emancipação intelectual dentro de sua condição de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Ressaltamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que visa assegurar a inclusão em ambiente escolar para alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Dessa forma os sistemas de ensino de devem oferecer o acesso ao ensino regular de modo a promover a transversalidade da Educação Especial em todas as etapas da Educação Básica. A Política destaca ainda a oferta de atendimento educacional especializado, a formação de professores para atuar com as especificidades, a acessibilidade arquitetônica e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14).

Citamos ainda a Lei nº 13.146/2015, “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

Este trabalho tem como objetivo investigar as metodologias utilizadas para o ensino da Geografia Escolar para os alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) de modo a concretizar seu processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS) *apud* Nicoletti e Honda (2021, p. 117) cataloga o Transtorno do Espectro Autista como um conjunto de condições que podem ser categorizadas pelo grau de dificuldade no convívio social, na comunicação verbal e não verbal e nos interesses específicos por algumas atividades realizadas repetitivamente. Por esse motivo o professor deve compreender suas áreas de foco para alinhar os conteúdos abordados nos componentes curriculares, aqui neste caso a Geografia, para atender aos interesses do aluno de modo a promover sua aprendizagem.

A Geografia Escolar é uma ciência que traz em seu bojo de discussão a compreensão das



relações desenvolvidas dentro do espaço geográfico. É necessário, portanto, o aprofundamento segundo suas categorias de análise, sendo estas o próprio espaço geográfico, o território, a região, o lugar e, por fim, a paisagem. Espera-se, dessa forma, que todos os alunos sejam capazes de distinguirem suas divergências ao mesmo tempo que compreenda suas singularidades de leitura do meio a qual se insere. Dentre esse todos, inclui-se o aluno com TEA.

As escolas demonstram um comportamento de reprodução de utilização de metodologias tradicionais ao assumir o aluno como passivo. No momento atual dos avanços pedagógicos, há o favorecimento teórico do uso de metodologias ativas, pelos resultados alcançados, tais como expõe Moraes e Castellar (2018, p. 423).

As metodologias ativas amplamente difundidas têm se apresentado como eficazes, por serem estratégias que minimizam ou solucionam alguns dos problemas encontrados no espaço escolar. Entre suas potencialidades estão a de impulsionar o envolvimento dos alunos por meio de atividades lúdicas, como o uso de jogos, e partir de situações vivenciadas por eles para tratar de temas como cidade ou meio ambiente.

Todavia American Psychiatric Association (2000) *apud* Camargo e Rispoli (2013) apresenta a informação que o TEA não se assemelha qualitativamente dos demais sujeitos em suas habilidades de interação social ao demonstrar dificuldades de comunicação bem como a presença de comportamentos repetitivos e estereotipados. Assim sendo, não é obstatante perceber como o favorecimento do uso de metodologias ativas, mesmo que bem intencionadas, pode ser alvo de resistência ao ser apropriada pelo aluno com o espectro que, dentro de suas condições, demonstra desconforto com o comando da proatividade ativa.

Por esse motivo incentiva-se ao recorrimento ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade que possa considerar as necessidades específicas de seu aluno (MEC, 2009).

2 O USO DAS METODOLOGIAS NA GEOGRAFIA ESCOLAR

Entendendo a metodologia como o emprego dos métodos que permitem atingir a compreensão de uma ciência, sendo preciso considerar a dicotomia física e natural da Geografia. Por esse motivo os procedimentos aplicados necessitam da construção do pensamento geográfico que permita a análise conjunta de fatos humanos e fenômenos naturais ocorridos num mesmo espaço, trazendo, portanto, o diálogo entre as esferas econômicas, políticas, culturais e naturais para a remodulação do espaço tal quão o conhecemos.

Nesse caso o emprego da dialética se mostra indispensável ao proporcionar o entendimento dessas ações conjuntas a partir de suas correlações, pois, segundo Antônio Filho e Dezan (2009, p. 82), “seu pressuposto fundamental é de que toda formação social é suficientemente conflituosa,



portanto, contraditória, sendo historicamente superável”. Dessa forma, o uso da dialética trará a compreensão social da Geografia Escolar, usualmente tratada como física e memorizadora.

Como a busca pela equidade intelectual dos estudantes de determinada sala de aula, é preciso buscar que diferentes alunos atinjam essa percepção de totalidade espaço-homem-espaço, inclusive os alunos com TEA. Todavia, muitas vezes, é necessário a readequação de formulação de planejamentos de aula para que não se haja a evidencialização das inabilidades sociais, e ao contrário, que sejam trabalhadas de forma a contornar desconfortos a partir de sua naturalização. Neste contexto pode ser interessante a apropriação da metodologia Análise do Comportamento Aplicada (ABA), ao tratar dos princípios de aprendizagem e comportamento para identificação de uso de melhores métodos e ferramentas pedagógicas para a promoção do entendimento do assunto emergido.

A *Applied Behavior Analysis* (ABA), ou Análise do Comportamento Aplicada em português, visa discutir métodos de intervenção do sujeito autista para o estímulo de comportamentos desejáveis ao mesmo tempo em que busca a correção dos comportamentos prejudiciais que interferem no processo de aprendizagem. Neto *et atl.* (2013, p. 137) expressam que o ABA recorre “à observação e à avaliação do comportamento do indivíduo, no sentido de potenciar a sua aprendizagem e promover o seu desenvolvimento e autonomia”.

Ao se detectar a dificuldade de abstração do aluno, através da ABA, uma vez que o TEA conta com o entendimento literal em suas características, pode-se encontrar nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) a possibilidade de visualização destes conceitos devido ao fato de que “os SCAAS, também chamados de Comunicação Alternativa e Ampliada [Nunes, 2003], têm o propósito de facilitar esse processo e possibilitar a aquisição de um canal de comunicação e interação eficaz. Esses sistemas podem ou não utilizar ferramentas computacionais como facilitadoras” (SILVA JUNIOR; RODRIGUES, [s.d.], p. 3-4).

2.1 O ensino da Geografia ao público TEA

O ensino da Geografia pode ser traduzido pela perspectiva de aquisição da compreensão da realidade, em esfera local à global, avaliando a dicotomia geográfica natural-social, e, com isso, compreende-se como a Geografia possibilita, através do pensamento espacial, o entendimento do indivíduo em um contexto amplo. Por isso:

As noções espaciais estão diretamente ligadas aos processos cognitivos, relacionados ao desenvolvimento da inteligência espacial, dessa forma espera-se que a criança autista adquira condições de desenvolver habilidades de pensamento espacial e consiga além de observar, organizar informações, compreender, relacionar e interpretar sistematizando os saberes geográficos adquiridos (SILVA, 2019, p. 9).



No entendimento de construção do ensino do componente curricular, deve ser trabalhado em primeira instância a alfabetização cartográfica para a introdução no objeto de estudo e nas categorias de análise da Geografia a partir do contato direto com as diferentes representações do espaço alternados aos diálogos explicativos. Usualmente mnemônico no ensino tradicional, pode-se afirmar que a Geografia Escolar é vista, até o momento, como um campo confortável ao aluno devido às não exigências de habilidades sociais. A Cartografia, portanto, passa a impulsionar a compreensão de relações espaciais e temporais desenvolvidas, bem como favorece o raciocínio lógico e a leitura de diferentes representações do espaço. Por esse motivo pode ser incentivada à imersão às iconografias geográficas a partir da confecção dos próprios materiais, tal como a construção do mapa mental. Entendendo iconografia como um estudo descritivo de repetição visual de símbolos ou imagens sem caráter estético, espera-se que esta, na Geografia, seja traduzida a partir da utilização de mapas ou gráficos, por exemplo, alinhados ao mapa mental.

O emprego da técnica do mapa mental consiste na fabricação de simbologias próprias para a facilitação de associação ou localização de determinado estudo ou espaço. Dessa forma o aluno se vê potencialmente como um agente construtor, podendo assim ser observado pelo professor o emprego da linguagem que promova acessibilidade ao próprio aluno em seu ensino-aprendizagem. Ao visualizar a forma de linguagem não verbal, pode-se compreender linhas de raciocínio que possibilitem readequação para posteriores conteúdos e as melhores construções de comunicação com este aluno.

Além disso, o uso do mapa mental pode ofertar o estímulo natural necessário ao aluno com TEA para o seu desenvolvimento intelectual, dentro das especificidades do grau em que se enquadra. Com isso o aluno dissocia da passividade de receptáculo do conhecimento ao produzir os próprios recursos visuais, intercalados com as explicações ativas-demonstrativas do professor, que possibilita o entendimento das categorias de análise da Geografia para a compreensão da amplitude da ciência.

3 DESENVOLVIMENTO

A produção deste trabalho utilizou os acervos teóricos que possibilitaram o entendimento de leis e diretrizes educacionais que contemplam o público da Educação Especial concomitantemente às produções que forneciam compreensão das especificidades comportamentais e intelectuais do aluno com o transtorno do espectro autista.

Para isso foi traçado paralelas que trouxeram o entendimento das metodologias que poderiam incluir o aluno em questão, foco desta pesquisa. Assim foram sugeridas estratégias que pudessem propôr a universalização do ensino, distanciando das divergências pedagógicas usualmente ofertadas que podem gerar distanciamento social.



3.1 Referencial Teórico

A formação da estrutura escolar indica processos segregatórios que desestimularam por muito tempo a inclusão de diferentes grupos à escolarização, atingindo principalmente as classes sociais inferiores. A educação das pessoas com deficiência não era então pensada como uma possibilidade, uma vez que não se contemplava a extensão de promoção do ensino a todos os cidadãos. O direito a educação tornou-se possível por meio de movimentos promotores de inclusão social com o objetivo de fornecimento de equiparação de oportunidades educacional à todos os indivíduos, indiferente “às condições econômicas, culturais, raciais, físicas ou intelectuais”, (Leite *et al.* (2011, p. 89) *apud* Meirelles e Furtado (2019, p. 1011)), geralmente marginalizados.

Dentro deste contexto pode-se assumir como a Educação Especial é em parte responsabilizada pelo início dos processos de inclusão em ambiente educacional. Por este motivo sujeitos com deficiências passaram a, enfim, possuir acesso à escolarização. Com isto passou-se a evidenciar como os processos excludentes apoiaram-se por muito tempo na história em questões puramente culturais, a partir da reprodução de quadros segregatórios no espaço, permitindo então sua concretização por volta da década de 1970 a partir da “criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais” (ROGALSKI, 2010, p. 2). A inclusão escolar foi acontecendo gradativamente ao longo dos anos, com criação de políticas públicas e leis que ampararam e garantiram o acesso dessas pessoas às escolas públicas.

Todavia a inserção deste grupo deve ser pensada de forma que se atinja os mesmos ou próximos níveis de aproveitamento intelectual. Entretanto a adoção das mesmas metodologias utilizadas com outros alunos aos alunos com deficiência podem se mostrar limitantes ou não estimulantes pela não contemplação das condições singulares categorizadas, aqui neste caso com o público TEA.

Com isto é interessante uma ênfase mais focalizada no espectro que concilie as características pessoais do sujeito além do transtorno e juntamente com o transtorno. Por este motivo pode ser aplicada a avaliação do Perfil Psicoeducacional Revisado (PEP-R), para apropriação do modelo *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children* (TEACCH) tratamento e educação para autistas e crianças com déficits relacionados à comunicação, com os alunos TEA que contem com avanço do grau do espectro que afete quase que inteiramente as habilidades de comunicação. O Grau 3, o último, apresenta portanto fala ininteligível ou com respostas sociais mínimas e, por este motivo, o mapa mental pode representar o primeiro estímulo de comunicação tal como as características do modelo TEACCH que conta em seu bojo com etapas construtoras destas habilidades.



Além desta é possível perceber o Grau 1, exposto pelo aluno com comunicação sem suporte embora apresente resistência em iniciar interações sociais por interesse próprio; e o Grau 2 pode-se notar indícios de déficits aparentes na interação social. Compreende-se então que os graus quantitativamente mostram a maximização das características já descritas neste trabalho.

Rolim, Souza e Gasparini (2016), mostram então como o emprego do método busca estabelecer padrões de organização nas disciplinas que estimulem a confiança e conseqüentemente permita que se atinja a independência. A Geografia portanto, ao se apropriar do método TEACCH, acrescenta ao aluno a possibilidade a compreensão de espacialização e dos segmentos histórico-espaciais que permitam o entendimento das características sionaturais. Desta forma, pode se mostrar necessário o uso de repetições para a fixação de conceitos e posterior avanço teórico que permita construção de criticidade.

O modelo consiste, segundo os expostos de Pereira (2020, p. 25), às indicações, especificações e definições de maneiras operacionais de comportamentos a serem trabalhados. Para o aluno com o espectro o emprego do modelo se torna interessante para a redução da inabilidade social apoiados por reforços constantes. Ademais, aqui, pode ser utilizado estímulos audiovisuais, visuais e audiocinestésicovisuais para a familiaridade do sujeito com os símbolos para a readequação da comunicação. O fato então se torna interessante pelo contato com simbologias ou iconografias que permitam à Geografia a utilização dos próprios para compreensão do espaço, objeto abordado no componente curricular, conduzindo, por construção, às habilidades necessárias para a alfabetização cartográfica.

Assim sendo, o método TEACCH deve então trazer a criação de uma agenda visual que permita que o aluno crie a visualização de suas obrigações educacionais, pois é uma saída encontrada para que o professor siga “transmitindo segurança e evitando quadros de ansiedade por parte da mesma” (DA SILVA, 2019, p. 16).

O segmento da Cartografia, sobretudo como linguagem, possibilita a comunicação geográfica, isto é, permite a interpretação das representações do espaço uma vez que, tal como Lunke e Martins ([s.d.], p. 7) “podemos afirmar que ela serve como instrumento de conhecimento, domínio e controle de um território”. Visto que a Geografia possui como unidades temáticas (BRASIL, 2018) “o sujeito e seu lugar no mundo”; “conexões e escalas”; “mundo do trabalho”; “formas de representação e pensamento espacial”; e “natureza, ambientes e qualidade de vista”, nota-se como a Cartografia se mostra indispensável como base da construção dos objetos de conhecimento a serem atingidos.

Amplia-se o uso para a importância da compreensão o mais ampla possível da Geografia uma vez que



A educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado a medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças (BRASIL, 2018, 359).

3.2 Metodologia

Foi utilizado a metodologia qualitativa exploratória para uma melhor vinculação à temática, de modo que recorreu-se, no desenvolvimento deste trabalho, à bibliografias que permitiram compreender a correlação do uso de diferentes metodologias educacionais para a concretização do entendimento do aluno acerca dos assuntos abordados no componente curricular de Geografia.

Ademais, foram consultados materiais igualmente científicos para promoção do entendimento do Transtorno do Espectro Autista e suas singularidades.

3.3 Resultados

Como resultados nessa pesquisa, identificou-se algumas metodologias que podem auxiliar o atendimento educacional do aluno com autismo como o ABA e o TEACCH, que possibilita a compreensão das especificidades do aluno além do espectro autista, permitindo então compreender que as metodologias não devem ser engessadas e conseqüentemente aplicadas à quaisquer alunos que possuam a especificidade do TEA. Tal como qualquer aluno, este possuirá aptidões e dificuldades que devem ser consideradas juntamente aos seus focos de interesse ou hiperfoco.

Por este motivo notou-se como o uso do mapa mental pode ser uma ferramenta que possibilita ao professor identificar tais hiperfocos e, assim, as utilizar como pano de fundo para abordagem de conteúdos da Geografia, permitindo, por decorrência, atingir as habilidades e competências deste aluno.

O uso do mapa mental é importante pois é um meio de incentivo da autonomia da formulação de materiais pedagógicos próprios uma vez que o aluno constrói os elementos que permitam a delimitação de um assunto e relação para ele coerente dos conceitos avistados. A particularidade depositada na formulação do material também revela interesses pessoais que podem ser conciliados não somente na Geografia, como também em outros componentes curriculares do Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio.

3.4 Discussão

A formulação do trabalho permitiu perceber a necessidade da investigação das necessidades educacionais e características dos alunos com TEA, para identificar de que maneira o hiperfoco pode



ser convertido em uma ferramenta educacional a partir da flexibilização de uso de simbologias que remetam aos interesses pessoais em conjunto às temáticas abordadas na Geografia no Ensino Básico.

Identificou-se ainda que o mapa mental contribuí para a concretização dos princípios básicos que permitem o raciocínio geográfico uma vez que se alcança a consubstanciação de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem e, por consequência, traz o domínio dos conceitos das categorias de análise da ciência geográfica.

Entretanto não deve-se supor uma metodologia a ser utilizada universalmente à todos os alunos, sobretudo não antes do aluno passar por uma avaliação que permita traçar suas características pessoais e educacionais para delimitar a multiplicidade de metodologias válidas para aquele aluno em específico.

Percebeu-se que a complexidade das ações pedagógicas muitas vezes resulta na não concretização desta investigação, limitando as ferramentas didáticas deste aluno bem como do uso da metodologia pedagógica individualizada. Não obstante, nota-se, em todos ou quase todos componentes curriculares, a terceirização do aluno especial ao profissional de apoio. Ressalta-se, todavia, que esse profissional, segundo Silva e Maciel (2005) *apud* Mendonça e Gonçalves Neto (2019, p. 119), deve estar apto a

Desenvolver competências para identificar as necessidades educacionais especiais, apoiar o professor da classe comum, definir e implementar respostas educativas a estas necessidades, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, implementando estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas.

Desta forma nota-se enfim que o profissional de apoio deve então, tal qual o nome sugere, oferecer o apoio necessário ao professor regente ou do componente curricular de forma a permitir a concretização de base educacional para o desenvolvimento das metodologias apropriadas em conjunto com as ferramentas didático-pedagógicas que permitem a concretização da abordagem prático-teórica dos assuntos estudados. Assim não cabe a esse profissional a exclusividade do processo de ensino-aprendizagem deste aluno que muitas das vezes, devido a essa atribuição, não permite a integração educacional devido aos seus limitados contatos com o professor de sala.

Por fim nota-se que a importância de estreitamento de familiaridade com a Geografia dá-se, pois, a ciência possibilita que o aluno, inclusive o com TEA, crie compreensão da complexidade e de cadeia dinâmica da realidade, assim sendo fortalecendo suas relações sociais e com o espaço geográfico.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS



Constatou-se a importância de promoção do entendimento da Geografia Escolar para o aluno com autismo para o alcance das habilidades e competências que permitam o entendimento do impacto do sujeito no espaço geográfico, sobretudo se for levado em consideração a característica de baixa habilidade social.

Desta forma, compreendendo as realidades sociais a qual muitas escolas encontram-se emergidas, principalmente pela difícil adoção de tecnologias no ensino que permitiriam ilustrar conceitos abstratos, apontou nesta pesquisa a eficiência de apropriação de mapas mentais na Geografia.

É preciso identificar as características e potencialidades do aluno com TEA, para então selecionar as metodologias que serão utilizadas para desenvolver sua aprendizagem, socialização e inclusão. É importante também, compreender os diversos tipos de linguagens utilizados pelo aluno para entender, dentro de suas inteligências múltiplas, sua área de hiperfoco que posteriormente pode tornar-se uma ferramenta pedagógica a ser manuseada pelo professor. É neste sentido que o uso de mapas mentais em sala de aula pode se mostrar favorável para o processo descrito.

Da seguinte maneira espera-se que, em prática, os resultados destes estudos se mostrem sugestivos em asseverar os processos educativos de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) dentro de suas especificidades.

REFERÊNCIAS

- ANTONIO FILHO, Fadel David; DEZAN, Maria Dalva de Souza. Metodologias de pesquisa e procedimentos técnicos: considerações para o uso em projetos de pesquisa em geografia. **Climatologia e Estudos da Paisagem**. Rio Claro – vol. 4 – n. 2 – julho/dezembro / 2009, p. 79-92.
- BRASIL Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>.
- BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf.
- CAMARGO, Sígla Pimentel Hoher; RISPOLI, Mandy. (2013). Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. **Revista Educação Especial**, 226 (47), 639-650. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6994/pdf_1.



DA SILVA, Joseana Balbino. **O papel do ensino de geografia no processo de inclusão do autista na educação infantil.** Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Maceió, 2019. Pp. 29. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/8112/1/O%20papel%20do%20ensino%20de%20geografia%20no%20processo%20de%20inclus%c3%a3o%20do%20autista%20na%20educa%c3%a7%c3%a3o%20infantil.pdf>.

LUNKES, Rudi Pedro; MARTINS, Gilberto. Alfabetização cartográfica: um desafio para o ensino de geografia. [s.d.]. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1057-4.pdf>.

MEIRELLES, Dayse Cristina Gomes; FURTADO, Gilmara Moreno. Educação Inclusiva: Adaptações Curriculares para o Aluno Autista. **Revista Interdisciplinar do Pensamento Científico.** ISSN: 2446-6778, nº5, vol. 5, julho/dezembro 2019. Disponível em: <http://reinpeconline.com.br/index.php/reinpec/article/view/443/364>.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos; GONÇALVES NETO, Wenceslau. Educação Inclusiva: A Educação do Professor de Apoio. **Poíesis Pedagógica**, Catalão-GO, v. 17, 111-125, e-57909, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/57909/35078>.

MORAES, Jerusa Vilhena de; CARTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Metodologias ativas para o ensino de Geografia: um estudo centrado em jogos. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, vol. 17, n. 2, 422-436 (2018).

NICOLETTI, Maria Aparecida; HONDA, Fernanda Ramaglia. Transtorno do Espectro Autista: uma abordagem sobre as políticas públicas e o acesso à sociedade. **Infarma: Ciências Farmacêuticas.** 2021. p. 117-130. Disponível em: <https://revistas.cff.org.br/?journal=infarma&page=article&op=view&path%5B%5D=2814&path%5B%5D=pdf>.

NETO, Otílio P. Da S.; SOUZA, Victor H. V. de; BATISTA, Gleison B.; SANTANA, Fernando C. B. G.; JUNIOR, João M. B. O. **G-TEA: Uma ferramenta no auxílio da aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista, baseada na metodologia ABA.** XII SBGames – São Paulo – SP – Brazil, October 16-18, 2013. p. 137-140.

PEREIRA, Ana Karoline Mendonça. **O direito à educação da pessoa com transtorno do espectro autista.** Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Direito) – Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, pp. 56. 2020.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do Surgimento da Educação Especial. **REI – Revista de Educação do IDEAU.** Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU. Vol. 5 – nº 12 – Julho-Dezembro 2010. Pp. 13.

ROLIM, Claudia Soares; SOUZA, Luciana Staut Ayres de; GASPARI, Grace Claudia. (2016). A terapia ocupacional e o método teacch no tratamento do portador de autismo. **Multitemas**, (23). Disponível em: <https://multitemasucdb.emnuvens.com.br/multitemas/article/view/871/844>.

SILVA, Joseana Balbino da. **O papel do ensino de Geografia no processo de inclusão do autismo na Educação Infantil.** 2021. 29 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Centro de Educação, Núcleo de Educação a Distância/NEAD, Curso de Pedagogia –



Pólo Maceió, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

SILVA JUNIOR, Elmo Francisco da; RODRIGUES, Kamila Rios da Hora. **Ferramentas Computacionais como Soluções Viáveis para Alfabetização e Comunicação Alternativa de Crianças Autistas: Um Mapeamento Sistemático sobre as Tecnologias Assistidas Existentes.** [s.d.]. pp. 10.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO COMO PRINCIPAL FERRAMENTA PEDAGÓGICA E INCLUSIVA

INDIVIDUALIZED EDUCATIONAL PLAN AS THE MAIN PEDAGOGICAL AND INCLUSIVE TOOL

Adrieny Mary da Silva Souza¹
Luciane Porto Frazão de Sousa²
Vera Lucia Gomes³

RESUMO

O presente artigo descreve a relevância da implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI), como principal ferramenta pedagógica e inclusiva para os alunos com deficiência. O objetivo foi promover estratégias e possibilidades lúdicas que contribuem para interação e desenvolvimento educacional dos alunos com deficiência intelectual. A metodologia utilizada foi estudo de caso e pesquisa bibliográfica e documental, que contemplem os direitos, possibilidades e possíveis propostas para a melhor interação e socialização dos alunos com deficiência, matriculados nas escolas regulares. Concluiu-se que o desenvolvimento do PEI abordando a ludicidade do jogo, foi fundamental para o desenvolvimento da criança, possibilitando seus interesses nas contagens dos números, favorecendo sua criatividade, cumprimento de regras, autonomia entre muitos outros benefícios educacional e social.

Palavras-chave: Plano educacional individualizado; Deficiência Intelectual; Matemática.

ABSTRACT

This article describes the relevance of implementing the Individualized Educational Plan (IEP),

¹ Graduanda em Pedagogia Licenciatura pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- CPAQ. email: raffael.ortiz@hotmail.com

² Pós doutoranda em Educação pela University of California. Doutora em Educação pela University of California, pesquisadora do Observatório Interdisciplinar de Educação Especial, Inclusiva e Diversidades/PPGE-UniLogos. Especialista em Atendimento Educacional Especializado. Psicopedagoga. Consultora Educacional. Email lufraza07@gmail.com.

³ Graduada em Pedagogia, Especialista em Educação Especial e Inclusiva, Psicopedagoga, Doutora e Mestre em Educação. Docente da Universidade Federal do MS - Campus Aquidauana. E-mail: vera.lucia@ufms.br.



as the main pedagogical and inclusive tool for students with disabilities. The objective was to promote playful strategies and possibilities that contribute to the interaction and educational development of students with intellectual disabilities. The methodology used was a case study and bibliographic and documentary research, which contemplate the rights, possibilities and possibilities proposals for better interaction and socialization of students with disabilities enrolled in regular schools. It was concluded that the development of the PEI, addressing the playfulness of the game, was fundamental for the child's development, enabling their interests in counting numbers, favoring their creativity, compliance with rules, autonomy among many other educational and social benefits.

Keywords: Individualized educational plan; School inclusion; Playfulness.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo compreender e refletir o uso do Plano Educacional Individualizado (PEI) na aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual (DI) promovendo metodologias e estratégias para uma educação de qualidade, favorecendo o desenvolvimento físico, cognitivo, psicológico e social, em uma escola comum a todos, caracterizando a inclusão escolar.

Por inclusão escolar, entende-se ao acesso permanência e aprendizagem em um espaço comum a todos, com oferta de atendimento educacional que atenda suas necessidades, respeite suas diferenças e promova seu desenvolvimento educacional. A inclusão escolar é função de todas as escolas, sejam públicas ou privadas, sendo que estas devem se organizar e se adaptar para receber todos os alunos, inclusive com deficiência.

Essas adaptações devem ocorrer em todas as disciplinas que forem necessárias, tornando preciso desenvolver habilidades que os envolva ao conteúdo, com diferentes recursos didáticos que despertem seus interesses e potencialidades, oferecendo um planejamento que contemple suas necessidades educacionais.

Um instrumento que pode ser utilizado para atender essas possibilidades é o Plano Educacional Individualizado (PEI), que segundo Glat, Vianna e Redig (2012, p.84), trata-se de um:

planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados a curto, médio e longo prazos. Também são levadas em consideração expectativas familiares e do próprio sujeito.

De acordo com Valadão (2010), em sua pesquisa de mestrado, a inexistência de um plano educacional individualizado pode prejudicar o desempenho do aluno, causados pela falta de informação e dificuldades dos professores e da comunidade escolar, pois não atendem suas necessidades específicas comprometendo assim sua inclusão escolar. Desta maneira, pelo PEI é



possível trabalhar as habilidades do aluno em todas as disciplinas, inclusive nos conteúdos que o aluno encontra maiores dificuldades.

2 CONCEITUALIZANDO A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Até o século XVIII, a pessoa com deficiência intelectual era conceituada como doença mental, mantida em localidades afastadas das suas famílias, isoladas da sociedade, com o argumento de que teria melhor proteção, tratamento, ou processo educacional adequado (Aranha,2001).

Em 1960, foi proposto o acesso à escola comum, mas somente para os alunos que tinham condições de acompanhar o conteúdo, sem qualquer tipo de preocupação com suas necessidades individuais, caracterizando assim um movimento da integração educacional.

Em 1981, foi proclamado o ano internacional das Pessoas com Deficiência, sobre recomendação geral das Nações Unidas, contribuindo ao movimento e criação da inclusão social, definindo metas para a igualdade e oportunidades para as pessoas com deficiência, passando por diversas organizações e decisões, sendo fortemente impulsionada através da declaração de Salamanca, contribuindo diretamente a favor da educação para todos (SILVA, 2009).

A proposta era intervir diretamente nas oportunidades, possibilidades de aprendizagens e na inclusão educacional para todos os alunos, criando condições de inclusão diante as limitações dos alunos com deficiência. Segundo Pacheco (2007, p.15):

A educação inclusiva tem sido discutida em termos de justiça social, pedagogia, reforma escolar e melhorias nos programas. No que tange a justiça social, ela se relaciona aos valores de igualdade e aceitação. As práticas pedagógicas numa escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que numa escola tradicional. A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças que desejam matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que determinada criança com necessidades especiais se ajuste à escola (integração).

A garantia de educação para todos está incluída na Constituição Federal (1988), em seu artigo Art. 205, sendo dever “do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL,1988).

Ao abordar o direito de todos, inclui-se as pessoas com deficiência garantindo assim sua inclusão escolar. Ainda na Constituição, referente ao atendimento à essas pessoas tem-se o Inciso III, sendo dever do Estado oferecer o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Posteriormente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional



(LDB) n. 9.394/96, no Art.58 esses direitos foram reafirmados garantindo o atendimento educacional “em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” (BRASIL,1996). tornando-se a dever constitucional do Estado, oferecer vagas na rede regular de ensino, para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Ainda na LDB é previsto, quando necessário, serviços de apoio especializado, para atender às peculiaridades dos alunos com deficiência matriculados no ensino regular, sempre em função de melhores condições. Além de especificar a importância da formação continuada dos professores, em busca de métodos, recursos e técnicas, para atender às necessidades dos seus alunos com deficiência. Beyer (2010, p. 62), reforça essa importância ao afirmar que:

Não há como considerar que uma criança com deficiência mental, com autismo, com paralisia cerebral ou com uma deficiência sensorial (visual ou auditiva) possa ter o devido atendimento pedagógico sem uma suficiente distinção de suas características cognitivas e de aprendizagem.

Ou seja, o autor pontua, a importância de professores qualificados, para distinguir e responder às necessidades de aprendizagem, oferecendo ensino com recursos e métodos adequados e significativos para seus alunos, independentemente de suas limitações ou especificidades.

Em 2008, foi elaborada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, representando um marco importante na Educação Especial, com o objetivo de:

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.(BRASIL,2008)

Para regulamentar essa Política foram publicadas a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº04/2009 que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e o Decreto nº 7611/2011 que “dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado” baseados nos princípios e nos direitos das pessoas com deficiência. Responsabilizando à escola o papel de diminuir e superar o preconceito e beneficiar todos. Segundo Moreira (2016, p. 337):



[...] foi elaborada segundo os ideais de uma escola democrática em que todos os estudantes tenham as condições básicas e necessárias para aprender, a partir de suas aptidões e capacidades, superando o modelo de uma escola que resulta na promoção de alguns estudantes e na exclusão de outros no processo escolar.

Deste modo torna-se necessário que todos sejam incluídos no sistema de ensino, em todos os níveis e modalidades, afirmando à criança os direitos à educação de qualidade e inclusiva, como uma ação política e pedagógica necessária. A partir da política, o público da educação especial passou a ser aqueles que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, nessa pesquisa será considerado aqueles com deficiência intelectual.

O termo deficiência intelectual passou por várias modificações com o tempo, sendo nomeado por diferentes terminologias, durante o percorrer das posições políticas e os estudos das épocas. Durante muitos anos foram nomeados como "idiotas, imbecis ou cretinas" (BORGES, 2022 p.48), deficiente mental. A partir da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual (2004), o termo mental foi substituído pelo intelectual por referir-se ao funcionamento do intelecto não ao funcionamento da mente como um todo.

Philippe Pinel, iniciou os atendimentos nos hospícios, sendo que nesta época o DI era nomeado como idiotismo, algo então incurável. Somente depois de dez anos após relatórios de um aluno, que retratou possíveis melhoras de tratamentos, em busca de normalizar as crianças com DI, posicionamento até então errado. Borges (2022), reafirma essa constatação ao afirmar que, “não é possível “curar” a deficiência intelectual, mas é possível melhorar a condição do sujeito”. (BORGES, 2022 pg.50)

Durante um tempo, a DI foi confundida com Autismo por alguns profissionais, atrapalhando o desenvolvimento escolar, social e as práticas pedagógicas necessárias para melhor contexto de aprendizagem. No entanto, "deficiência intelectual não é autismo, nem psicose, embora essas condições possam encontrar-se associadas em alguns sujeitos" (BORGES, 2022, p.59).

No ano de 2013, foi elaborado o Novo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais (DSM-5), propondo a definição de inteligência como uma habilidade mental voltada à aprendizagem em desenvolver raciocínio, julgamento, aprendizados e experiências, abordando a necessidade de analisar o diagnóstico, critérios e os contextos variados estabelecidos por um profissional e ao comprovar a deficiência, é importante reconhecer suas necessidades e buscar melhores acessos, estratégias de profissionais que contemplem o desenvolvimento desta criança. (BORGES, 2022)

A autora Pletsch (2022, p.167) afirma que, “a deficiência Intelectual pode ser



compreendida a partir de cinco dimensões da vida humana: as habilidades intelectuais, o comportamento adaptativo, a saúde, a participação e o contexto social”, ressaltando a importância de buscar suportes e propostas pedagógicas sempre que for necessário. Um dos maiores desafios é identificar as características individuais do aluno com DI, com o intuito de favorecer novas possibilidades, propostas curriculares individualizadas, experiências, contextos sociais e práticas acessíveis que alcancem a aprendizagem desses alunos. É importante proporcionando um ambiente acolhedor, apresentando este aluno para a turma e mostrando a ele o espaço escolar em seu primeiro dia de aula, promovendo diálogos e questionamentos dos seus gostos e interesses. (PLETSCH, 2022)

Para o melhor desenvolvimento do aluno com DI é importante estabelecer habilidades que busquem maior concentração, atenção, memória, comparações, raciocínio, diálogo, entre outros. Sempre considerando suas necessidades específicas, após avaliação de seu desempenho, gostos, tempo de concentração, com estímulos e recursos adequados, com possibilidades que fazem sentido e envolvam diretamente sua aprendizagem. As atividades pedagógicas devem ser com foco na realidade em que o aluno se encontra, em busca de aperfeiçoar seus conhecimentos diários, a fim de alcançar estratégias que favoreçam a atuação pedagógica (DE CARVALHO, 2018), encontrando metodologias educacionais com recursos e ferramentas que busquem desenvolver as especificidades, questionamentos, interesses, escrita, matemática, linguagem oral, social entre outras, sendo que o Plano Educacional Individualizado (PEI) pode contribuir para isso.

3 O PEI PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O PEI pode contribuir significativamente com o ensino individual dos alunos, e também, desenvolver maiores responsabilidades e atenção dos professores, que a partir dos registros e análises promoverão adaptações das atividades para incluir os alunos, tornando-se um mediador que facilita o desenvolvimento e melhora o processo de aprendizagem do aluno. Tannús Valadão (2013, p.53, 54), define o PEI como:

Um mecanismo essencial para garantir os resultados esperados do processo de escolarização de pessoas em situação de deficiência, independentemente de onde deverá se dar essa escolarização, se na escola comum ou na especial[...] como um tipo de planejamento centrado na pessoa, que, no contexto da inclusão escolar, significa o planejamento que busca melhorar o processo de ensino e aprendizagem do estudante em situação de deficiência.

Para o professor elaborar o PEI, é necessário elencar metas e objetivos a serem alcançados, estabelecidos por meio da avaliação individual do aluno, considerando o desenvolvimento dos sujeitos, com documentação e registros por meio de relatórios. Esses documentos são necessários



para:

[...] ajudar o estudante a alcançar expectativas de aprendizagem, configurando-se como um documento norteador do trabalho educacional que identifica como as expectativas de aprendizagem para todos podem ser alteradas, levando-se em consideração as necessidades do aluno e o currículo padrão, bem como a identificação de metas alternativas nas áreas de programas, caso seja necessário. (TANNÚS VALADÃO, 2013, p.55)

Caso o aluno mude de instituição ou professor, o PEI se tornará um importante documento de reconhecimento das aprendizagens, habilidades, dificuldades e metas a serem alcançadas por aquele aluno. Além de permitir o professor identificar o caminho e a direção a seguir, dando um suporte de amparo ao seu processo de ensino. (TANNÚS-VALADÃO, 2013)

No entanto o PEI, deve ser utilizado como o meio de identificar e reconhecer os conceitos prévios do aluno, dando oportunidade de melhor apropriação e elaboração das atividades e ensinamentos interpretativos. O plano é utilizado também nas disciplinas em busca de favorecer diferentes oportunidades de se aprender por jogos, pinturas, aulas ao ar livre, recortes entre outras possibilidades, tornando uma atividade difícil ou até mesmo entediante para o aluno, prazerosa, facilitadora e contextualizada aos seus objetivos e gostos.

Sousa (2016), destaca que o plano educacional individualizado pode ser organizado em sete etapas.

1ª Etapa: Conhecer o aluno

- Deve-se obter informações importantes como nome, idade, filiação, responsáveis, contato, escolaridade, etiologia, modalidade de atendimento, endereço. Entre outros dados necessário que o professor achar importante coletar.

2ª Etapa: Avaliação Diagnóstica

- Avaliar as aprendizagens consolidadas do aluno, se precisa de suporte de apoio, quais suas limitações, habilidades, gestos, comunicações, dominação de conteúdo, participação em grupo ou em atividades extracurricular, cumprimento de regras, comportamentos, vocabulário adequado diante a sua faixa etária de idade, escrita, se consegue relacionar quantidade, espaço, tempo, datas, interesses, autonomia e entre outras aprendizagens significativas para o seu aluno.

3ª Etapa: Entrevista com o responsável

- Coletar informações do nascimento, desenvolvimento, familiares próximos, rotina, preferências, qual a importância do desenvolvimento daquela criança para a família, se participa das atividades com os filhos, regras e limites utilizados, alimentação, restrições, autocuidados, alergia, se há possíveis convulsões, medicamentos e se possui alguma rotina de atendimento médico ou tratamentos.

4ª Etapa: Necessidades pedagógicas específicas

- Desenvolver o levantamento de dados dos professores e da equipe que acompanha o



desenvolvimento do aluno, com a meta de identificar suas características, potencialidades, necessidades e informações necessárias para desenvolver estratégias pedagógicas significativas.

5ª Etapa: Propostas Curriculares

- Apresentar propostas e competências com base em conhecimentos, cultura, argumentos, estudos científicos entre outras propostas que favoreçam a aprendizagem da criança.

6ª Etapa: Desenvolvimento do aluno

- Registro avaliativo do processo de desenvolvimento de ensino e aprendizagem do aluno.

7ª Etapa: Planos e Propostas

- Desempenhar um plano de propostas e habilidades que favoreça o desenvolvimento da criança, alcançando possibilidades que enriqueçam suas potencialidades e auxiliam no seu processo de socialização, emoções, comunicação, inclusão e em suas habilidades.

Diante disso, é importante ressaltar que ao desenvolver a proposta do PEI, não pode se pensar em apenas uma estratégia de diferenciar o currículo. Deve-se considerar que ao usar esta ferramenta seu principal intuito é oferecer aprendizagens significativas que possam incluí-los na metodologia que está sendo estudada pelos seus colegas, ao qual devem alcançar metas, objetivos e recursos didáticos diante o ano escolar e a instituição em que se encontra matriculado.

4 O SURGIMENTO DO OBJETO DA PESQUISA

Observando o desempenho diário durante as aulas da aluna que chamarei de Maria (para preservar sua identidade) que apresenta deficiência intelectual, com 5 anos de idade, cursando o Pré II, constatei que ela não conseguia se concentrar nas atividades de matemática, tendo dificuldades nas quantidades e na sequência numérica. Apesar disso, esta aluna tinha muita vontade de aprender, expressando sua vontade por meio das tentativas de contagem dos objetos, folhas de árvores e lápis, se empenhando nas atividades propostas de matemática, mas quando as iniciava, começavam as indisposições, dores de cabeça, problemas na visão, vontade de ir ao banheiro e todas as horas perguntava se sua mãe já estava chegando para buscá-la.

Depois de inúmeras tentativas com diferentes propostas pedagógicas, foi iniciado o processo de coleta das situações que favorecem o seu desenvolvimento, necessidades específicas, organização, brincadeiras, expressão, raciocínio, funcionamento cognitivo, afetividade e interesses. Percebeu-se que a aluna manifestava seus interesses por jogos, histórias e em especial os que apresentavam contrastes de cores, bichinhos ou imagens da natureza.

O próximo passo foi a realização de uma entrevista com a mãe da aluna em busca de elementos que contribuísse para elaboração do PEI, como seu desenvolvimento, seu desempenho



escolar e as queixas dos professores, com a finalidade de identificar as dificuldades e potencialidades manifestadas por Maria em sua casa e na escola. Foi relatado que a mesma sempre frequentou a classe comum do ensino regular e não classe especial; fazia tratamento com fonoaudiólogo, psicólogo e que na escola as professoras a deixavam desenhando; interagia bem com seus colegas; as atividades que os professores enviavam para a casa, Maria sempre precisava de ajuda para fazer, caso ao contrário seus cadernos ficavam incompletos.

Após a coleta de todas as informações necessárias, realizou-se a identificação que a aluna se sentia apreensiva e incapaz de desenvolver as atividades sozinha, no entanto mostrava bastante interesse quando conseguia compreender a atividade. Constatou-se que sua evolução conceitual interferia na atitude e dependência de ajuda externa na resolução das atividades que exigem maior concentração individual, além de provocar muita tristeza e incapacidade quando não é estimulada e elogiada por sua mãe e professores.

Buscando alternativas para o que foi identificado, optou-se por trabalhar com jogo, levando em consideração os aspectos lúdicos desta abordagem, transformando a fantasia do brincar em aprendizagem dinâmica e prazerosa. Pelo jogo é possível que a criança aprenda por meio das situações e das diversas possibilidades de interação que esses proporcionam, integrando o seu desenvolvimento a importância do faz de conta, nesta faixa etária infantil.

No jogo, o professor tem participação relevante no desenvolvimento e aprendizagem, oferecendo momentos mágicos e significativos, com conteúdos voltados a sua realidade, consolidando a ludicidade como um suporte de apoio para o processo educacional infantil. (SILVA,2014)

A autora indica a importância de se trabalhar conteúdos escolares, fundamentados com atividades que reforçam o acesso aos conteúdos e métodos que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual, para promover e favorecer o acesso ao ensino e atender suas necessidades específicas. Mesquita (2002), reforça isso ao afirmar que é essencial que o educador desenvolva condições, que possibilitam e expressam seu desenvolvimento educativos com atividades educacionais transformadoras e inclusiva. (MESQUITA,2022)

Desta forma, como alternativa para trabalhar as dificuldades, interesses e potencialidades encontrados, foi desenvolvido dois jogos de matemática com Maria, que foi elaborado durante dois dias em duas aulas de matemática. O jogo tinha o objetivo de identificar os números, compreender a ordem, posição, sequência, quantidade e contagem oral, dos números de 0 a 9.

Pelo jogo é possível que a criança domine as experiências, e crie meios para controlar sua realidade e vivenciá-la. Segundo Savi e Ulbricht (2008), os jogos para serem utilizados com fins



educativos precisam:

[...] ter objetivos de aprendizagem bem definidos e ensinar conteúdos das disciplinas aos usuários, ou então, promover o desenvolvimento de estratégias ou habilidades importantes para ampliar a capacidade cognitiva e intelectual dos alunos. (SAVI; ULBRICHT, 2008, p.2)

A figura abaixo ilustra o jogo matemática adaptado através da execução das coletas previstas do PEI, para desenvolver as habilidades de Identificar os números, a sua quantidade e sequência com a aluna com deficiência intelectual.

Figura 1 – O jogo da Joaninha



Fonte: arquivo pessoal

Figura 2 - Quadro numérico de apoio para as duas etapas do jogo



Fonte: arquivo pessoal

Pela figura 1 e 2 é possível identificar os jogos que foi confeccionado durante uma atividade da disciplina de Fundamentos e Práticas do Ensino da Matemática, juntos com as acadêmicas N.G e C.R, sobre orientação do professor Fernando Batista, do curso de pedagogia-licenciatura. Era composto por uma imagem em formato de Joaninha, em papel cartão, ilustrado



por números, folhas, flores e pérolas com cores fortes contrastando para ajudar a aluna desenvolver seus interesses.

Para apoiar Maria, caso esquecesse o número, foi desenvolvido um quadro numérico como apoio. O quadro deveria ser utilizado para auxiliá-la a identificar o número e o laranja para a contagem das pérolas.

4.1.1 Ficha técnica do Jogo da Joaninha

Área de conhecimento: Matemática

Eixos: Números, quantidades e sequência.

Conteúdos: Identificação, sequência, posição e ordem numérica dos números de 0 a 9.

Habilidades: (EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.

Objetivo: Identificar os números, compreender a ordem e a posição numérica, aprender a quantidade dos números, desenvolver a contagem oral.

Desenvolvimento da atividade: Para chamar atenção da aluna o jogo, é demonstrado por cores fortes, baseado em possibilidade de contagem de história. O aluno será auxiliado no percorrer do jogo, e se necessário, terá um quadro de apoio para identificação e contagem dos números.

As regras do jogo: Deve-se preencher as bolinhas das asas da joaninha, encaixando nos lugares que identifica a mesma numeração das asas, logo após colocar a quantidade exatas de grãos de feijão descrita dentro das bolinhas, até completar todas.

4.1.2 Encaminhamento metodológico do Jogo da Joaninha

O jogo utilizado com Maria foi trabalhado em três etapas, que serão apresentadas a seguir.

1ª etapa: Iniciou-se o jogo nomeando o objeto que era uma Joaninha, chamada de Lili foi contada uma história para ilustrar e chamar atenção de Maria. A história explicava que a Joaninha estava sobrevoando sobre a natureza e perdeu suas bolinhas e que eu tinha achado as bolinhas no jardim, estimulando seu faz de conta. Apresentou-se as tampinhas dizendo que aquelas eram as bolinhas perdidas, mas Maria precisava ajudar a colocar as bolinhas de volta na Joaninha, só que tinha que colocar nos lugares certos.

Dentro de um potinho foi colocado as bolinhas da joaninha (tampinha de garrafa pet com



os números na parte de dentro), foi solicitado para ela fechar os olhos e pegar uma tampinha sem olhar, depois abrir os olhos e dizer o nome do número e encontrar este número nas asas da joaninha, colocando a tampa com o número correspondente e, assim continuamos até completar.

Nesta etapa do jogo, Maria ficou muito entusiasmada, pois seria a heroína da Joaninha e vibrava de ansiedade para ver o número que pegou. No início mostrou dificuldades em identificar os nomes dos números, então contamos oralmente as perolas juntas. No final das tampinhas Maria desenvolvia sozinha a atividade.

2ª etapa: Explicou-se para Maria que dentro das bolinhas da Joaninha, moravam os senhores feijões, sendo que no número dois mora dois feijões, no número três moravam três feijão e assim sucessivamente. Então pediu-se para escolher uma das bolinhas da asa da joaninha, dizer o nome do número e colocar o feijão contando em voz alta.

No início foi necessária mediação, mas quando faltava pouco para a atividade ser completada, finalizou sozinha e feliz porque sabia contar. Após a atividade foi solicitado a Maria que desenhasse o momento que mais gostou do jogo.

Figura 3 - Jardim das joaninhas - 2º etapa do jogo



Fonte: arquivo pessoal.

4.1.3 Ficha técnica da 2º etapa: Jogo Jardim das Joaninhas

Área de conhecimento: Matemática

Eixos: Números e sequência.

Objetivo: intensificar a aprendizagem nas identificações dos números e sequências.

Desenvolvimento da atividade: Nesta etapa do jogo, a aluna terá que encaixar as folhas nas flores do jardim.



As regras do jogo: Encaixar e identificar os números das folhas as posições e os locais corretos nas flores.

4.1.4 Encaminhamento metodológico da 2ª etapa: Jogo Jardim das Joaninhas

As folhas foram colocadas em um potinho. Mostrou-se para Maria como encaixá-la. No próximo passo Maria tinha de escolher uma flor, identificar o número e encaixar na flor. Como já conhecia os números, necessitou apenas de orientação e auxílio no encaixe das folhas.

Depois deste jogo Maria aprendeu a identificar os números, contar até 10 e sempre se lembrava do jogo da Joaninha, confirmando que as atividades precisam ser atrativas e prender a atenção do aluno para ter significado. A atividade foi realizada sem reclamação e a mãe relatou que Maria passou uma semana falando que já sabia os números.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade é fundamental no processo de ensino e de aprendizagem, permitindo alcançar aspectos fundamentais para o desenvolvimento da criança, contribuindo ainda na sua construção pessoal, favorecendo sua autonomia, raciocínio, criatividade, responsabilidade, cumprimento de regras entre muitos outros benefícios educacional e social.

Pode-se também compreender a importância de incluir os alunos com deficiência, independentemente da sua limitação, pois esse público possui aparato legislativo, direitos sociais, econômicos e políticos que garantem o seu benefício de vida e desenvolvimento, sendo obrigatório garantir o amparo e adaptações necessárias para o desenvolvimento desses alunos.

É necessário e importante que o professor estude a especificidade do aluno, transmita confiança e estimule-os, apresentando atividades que favoreçam suas potencialidades e diminua suas dificuldades. O PEI é principal ferramenta de apoio para incluir e enriquecer a aprendizagem do aluno com deficiência, pois por meio deste documento é possível desenvolver um plano de estudo voltado à individualidade do aluno, auxiliando na aprendizagem, habilidades e inclusão. E, neste sentido, é necessário que o professor estude a especificidade do aluno e apresente atividades que favoreçam suas potencialidades e diminua suas dificuldades.

Desenvolvendo a experiência do PEI junto a Maria por meio de jogos, pode observar com relação aos objetivos que ao final da primeira etapa do jogo, Maria já conseguia identificar os números com mais facilidade, apenas com o apoio do quadro numérico. Quanto a compreender a ordem e posição, Maria, já estava mais atenta com as ordens dos números, precisando de apoio somente para encaixar as peças do jogo.

Em relação a sequência numérica, em primeiro momento maria mostrou dificuldade,



mas no decorrer do jogo conseguiu finalizar a atividade sozinha, com o apoio do quadro numérico. Referente a quantidade, inicialmente mostrou dificuldades, precisando de ajuda nas contagens dos feijões, mas quando estava para terminar de completar a atividade, faltando em torno de quatro a cinco bolinhas, Maria completou sozinha a atividade.

Na contagem oral dos números de 0 a 9, no início da contagem expressou vergonha por não saber pronunciar e identificar os números, mas no desenvolver da metade da atividade, já fazia a contagem e oralmente sozinha, sendo que no final já não precisa mais do apoio do professor e nem do quadro numérico.

Desta forma é possível afirmar que para Maria, o PEI desenvolvido com abordagem em jogos, o brincar e a fantasia, possibilitou seu desenvolvimento e habilidades nas contagens dos números, além de desenvolver a autonomia e confiança durante o percorrer da atividade.

Conclui-se que a ludicidade do jogo são aspectos fundamentais para o desenvolvimento da criança, contribuindo em seu processo de ensino e de aprendizagem, permitindo alcançar sua construção pessoal, favorecendo sua autonomia, raciocínio, criatividade, responsabilidade, cumprimento de regras entre muitos outros benefícios educacional e social.

Pode-se também compreender a importância da inclusão educacional dos alunos com deficiência, independente de sua limitação, pois esse público possui direitos sociais que garantam seu acesso e desenvolvimento nas escolas regulares, sendo do poder público o dever de garantir a adaptações necessárias para o desenvolvimento desses alunos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, v. 11, n. 21, p. 160-173, 2001. Disponível em: <https://claudialopes.psc.br/wp-content/uploads/2021/08/Paradigmas.pdf>. Acesso em: 26 de Out.2022

BEYER, H.O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2010. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/772>. Acesso em: 4 de nov.2022

BRASIL. Presidência da República. **Decreto N° 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 08 de nov.2022

MESQUITA, A. M. A. Currículo e inclusão: reflexões sobre os conteúdos de escolarização para alunos com deficiência. **Inclusão Social**, [S. l.], v. 11, n. 1, 2018. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4081>. Acesso em: 01.dez. 2022.



MOREIRA, Carlos José de Melo. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: uma análise de três Programas Federais, para a Educação Especial.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2016. Disponível em: http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/319216/1/Moreira_CarlosJosedeMelo_D.pdf. Acesso em: 8 de nov.2022

DE CARVALHO MASCARO, Cristina Angélica Aquino. **O Plano Educacional Individualizado e o estudante com deficiência intelectual: estratégia para inclusão.** Revista Espaço Acadêmico, v. 18, n. 205, p. 12-22, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/12007>. Acesso em: 12 nov. 2022.

SAVI, Rafael; ULBRICHT, Vania R. **Jogos digitais educacionais: benefícios e desafios.** UFRGS. Porto Alegre. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14405>. Acesso em: 26 nov. 2022.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. **Da exclusão à inclusão: concepções e práticas.** 2009. Disponível em: [Silva.pdf \(ensinolusofona.pt\)](#). Acesso em: 26 nov.2022

SOUSA, Luciane Porto Frazão de. **Representações Sociais: um olhar sobre os processos de inclusão educacional.** A dimensão das Tecnologias Assistivas em ambientes inclusivos. Tese de Doutorado. University of California, USA, 2016.

PACHECO, J. et al. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

PLETSCH, Márcia Denise. O Planejamento Educacional Individualizado (PEI) como instrumento para o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual. In: BORGES, Adriana Araújo Pereira; PLETSCHE, Marcia Denise (orgs.). **O aluno com deficiência intelectual na escola.** Mercado de Letras. Campinas, SP, 2022.

TANNUS-VALADÃO, Gabriela. **Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial: Propostas oficiais na Itália, França, Estados Unidos e Espanha.** 2010. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)–Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3070/3397.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. acesso em 26 out. 2022

TANNUS-VALADÃO, G. **Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores.** 2013. 245 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2933/%206402.pdf?sequence=1>. Acesso em: 4 de nov.2022

SILVA, E. A. **Ludicidade e aprendizagem:** a importância do brincar na educação infantil. Itaporanga: Universidade Federal da Paraíba, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/4256>. Acesso em: 01 dez. 2022.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação
Interdisciplinar de Professores

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS E CONCEITUAIS

LEARNING DIFFICULTIES AND AUTISTIC SPECTRUM DISORDER (ASD): HISTORICAL AND CONCEPTUAL CONSIDERATIONS

Luciano Rufino Moraes¹

Helen Paola Vieira Bueno²

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se como um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado pelo progresso atípico do desenvolvimento humano como, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados. Pesquisar o TEA e as dificuldades de aprendizagem que podem ocorrer em alunos diagnosticados com esse transtorno pode auxiliar na compreensão de todo o planejamento de atividades pedagógicas e escolares voltada para esse público. Este é um trabalho qualitativo, de natureza bibliográfica e que analisa as relações entre TEA e dificuldades de aprendizagem. Os resultados obtidos demonstram que toda a comunidade escolar deve buscar conhecer o aluno, suas características e histórico de desenvolvimento para poder elaborar diferentes estratégias de ensino que possam possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem. A família e a escola devem sempre estar dialogando para promover o processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Dificuldades de Aprendizagem. Escola. Família.

¹ Acadêmico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-Câmpus de Aquidauana (UFMS-CPAQ). E-mail: lucianomoraes3363@gmail.com

² Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia. Professora na graduação e pós-graduação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-Câmpus de Aquidauana (UFMS-CPAQ). E-mail: helen.bueno@ufms.br



ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder characterized by atypical development, behavioral manifestations, deficits in communication and social interaction, repetitive and stereotyped behavior patterns. Researching ASD and the learning difficulties that may occur in students diagnosed with this disorder can contribute to the understanding of the entire planning of activities aimed at this audience. This is a qualitative work, of a bibliographic nature and that analyzes the relationship between ASD and learning difficulties. The results obtained demonstrate that the entire school community has to seek to know the student in order to develop different strategies to accompany their learning. The family and the school must always be in dialogue to promote the teaching-learning process.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. Learning difficulties. School. Family.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho originou-se através do interesse de conhecer melhor o contexto das crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a relação desse transtorno com as dificuldades de aprendizagem na escola, assim como pesquisa os tipos de autismo e dessa maneira buscar entender esse processo. Outro ponto fundamental para querer me aprofundar no tema foram as aulas do núcleo de educação especial e o curso relacionado ao autismo da professora Flávia, esses momentos fizeram ter ainda mais interesse sobre como podemos contribuir para uma educação inclusiva, visando o pleno desenvolvimento de suas capacidades.

O Transtorno do Espectro Autista tem como características os déficits na comunicação social e na interação social, abrangendo assim diferentes contextos como por exemplo: déficits na reciprocidade social, no comportamentos não verbais e dificuldades de relacionamentos. Para realizar essa pesquisa foram utilizados diversos autores como por exemplo: Leo Kanner, médico que foi um dos principais autores sobre o tema, desenvolvendo pesquisas para entender e auxiliar crianças autistas.

Outro autor muito importante para a realização desse artigo foi Dr. Gustavo Teixeira que é médico especialista em psiquiatria da infância e adolescência, palestrante e escritor psicoeducacional. Teixeira foca seus estudos no tratamento dos autistas, para que tenham uma melhor qualidade de vida. Para realizar o tratamento do TEA é necessário um aprendizado psicoeducacional, ou seja, devemos primeiramente informar a família, educadores, a criança e os outros profissionais envolvidos no tratamento a respeito do diagnóstico. Podemos utilizar livros, websites, cartilhas e artigos para construir uma psicoeducação, quanto mais informação a família tiver sobre o TEA, haverá mais adesão ao tratamento (Teixeira, 2016).



O tema tem uma enorme importância para nós pedagogos, porque é por meio desses assuntos que conheceremos melhor nossos alunos e saberemos como lidar com diferentes situações, tanto no ambiente escolar, como também o professor pode estar auxiliando os pais no dia-a-dia. É muito importante que haja diálogo entre o pedagogo e a família do autista, para que dessa maneira possa haver uma troca de saberes, e isso facilitará o ensino-aprendizagem dessa criança. Conhecendo melhor o TEA, os professores podem utilizar estratégias que ajudarão no aprendizado, mas além disso o professor poderá também praticar a inclusão desse aluno com os demais, explicando para todos os alunos a importância da inclusão e como isso vai ajudar a todos a serem pessoas cada vez melhores.

2. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA ANÁLISE HISTÓRICA E CONCEITUAL

No campo da psicopatologia entre os séculos XVIII e XIX, ocorreu o diagnóstico chamado “diagnóstico de idiota” era dessa maneira que chamavam as crianças e adolescentes com retardo mental, esquizofrenia infantil e do transtorno do espectro do autismo. Já no ano de 1943 os conceitos de transtorno do espectro do autismo, psicose e esquizofrenia se fundiram e foram usados de maneira mútua durante anos depois, mas que atualmente já foi superado (Bercherie, 2000. p.16).

O termo “autismo” foi incorporado pelo psiquiatra Eugen Bleuler que analisava pessoas com bastante dificuldades de interação e que buscavam sempre o isolamento. O autismo antigamente era ainda mais difícil de dar um diagnóstico certo, por apresentar diferentes características de pessoa para pessoa e haver níveis como o leve, moderado e severo. Mas no decorrer desse processo de aprendizado sobre o Transtorno do Espectro Autista, vários profissionais foram aparecendo e dando suas contribuições para o entendimento em relação a como as pessoas se comportavam e qual era a melhor maneira de proporcionar uma melhor qualidade de vida (Kanner, 1943, p. 242).

A terminologia ‘espectro’ refere-se à variabilidade de manifestações características do transtorno, de forma que o TEA pode se manifestar com ou sem a associação a alguma condição médica, genética ou a fator ambiental, com ou sem comprometimento linguístico e intelectual, com ou sem associação a demais transtornos, com ou sem perda de habilidades estabelecidas, bem como de acordo com diferentes níveis de gravidade (APA, 2023, p. 53).

Um grande nome que marcou o início do estudo mais aprofundado sobre o autismo foi Leo Kanner que foi médico, nascido no antigo Império Austro-Húngaro, que em 1924 emigrou



para os Estados Unidos, depois de um período se tornou chefe do serviço de psiquiatria infantil do Johns Hopkins Hospital de Baltimore (Kanner, 1943, p. 242).

No ano de 1943, a comunicação de uma categoria diagnosticada Autismo Infantil foi realizada pela primeira vez pelo médico Leo Kanner, sua descrição fenomenológica desligou de uma categoria de dentro da esquizofrenia para uma subcategoria dos transtornos do neurodesenvolvimento, denominado de transtorno do espectro autista (Kanner, 1943, p. 720).

“O Transtorno do Espectro Autista se caracteriza por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades” (APA, 2023, p. 53).

O médico e psiquiatra Leo Kanner desenvolveu um estudo de caso com 11 crianças, que tinham dificuldades de se relacionarem de maneira normal com pessoas e em situações do dia-a-dia, sendo que isso ocorria desde o princípio de suas vidas (Kanner, 1943, p.242).

No relato, algumas mães diziam que o filho não mostrava uma atitude corporal antecipatória, ou seja, não inclinando o rosto e nem movendo os ombros antes de ser levado ao colo, não tinha o ajuste do corpo, dificultando o manuseio de quem o carregava. Outro ponto abordado pelos pais é de que as crianças podiam não apresentar mudanças em sua expressão facial ou posição corporal, a dificuldade na fala foi algo que chamou a atenção, sendo que alguma coisa estava errada (Kanner, 1943, p. 242).

Na pesquisa realizada por Kanner três crianças não falavam ou raramente se expressavam por meio da fala. Um ponto que chamou muita atenção nesse estudo de caso é de que as demais falavam na idade prevista, entretanto a linguagem verbal não tinha a função de comunicação, eram apenas palavras sem ordenação e que aparentemente não apresentavam sentidos (Kanner, 1943, p. 243).

Kanner observou que a linguagem falada por essas crianças era algo decorado, que não tinha valor conversacional e semântico. Notou-se também que até os cinco ou seis anos, as crianças não apresentavam o pronome “eu” para referir a si mesmas (Kanner, 1943, p. 243).

Segundo Kanner, tudo aquilo que era externo causava susto nas crianças, depois de um certo tempo analisando o comportamento notou-se que as crianças ignoravam o que era perguntado, também havia a recusa por alimentos e desespero provocado por barulhos fortes. Kanner observou que as crianças tinham que ter uma certa rotina a ser seguida, por exemplo, nos trajetos a serem percorridos, na organização dos objetos da casa, qualquer mudança



acarretava em crises de ansiedade (Kanner, 1943, p. 245).

2.1 Tipos e Níveis do Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Para abordar os tipos e níveis do autismo, iremos utilizar o Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais (DSM-V). Que é um documento utilizado pelos profissionais de saúde como referência para diagnosticar os transtornos mentais e comportamentais, como, por exemplo, o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Em 1994 foi publicado o DSM-IV e sobre o Transtorno global de Desenvolvimento, englobava os seguintes aspectos: i) Autismo Infantil é quando a características, mas não tem comprometimento comportamental grave; ii) Autismo Atípico, quando já apresenta características graves; iii) Síndrome de Rett., é uma doença neurológica, que provoca uma mutação genética, sendo mais comum em crianças do sexo feminino; iv) Transtorno Invasivos do Desenvolvimento (TID), são dificuldades acentuadas na socialização, podendo impactar várias áreas do desenvolvimento; v) Síndrome de Asperger, uma alteração que causa, dificuldade de se comunicar ou de expressar suas emoções e vi) TIDSOE, é um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra especificação, por exemplo se uma criança não se encaixava em nenhum outro, ela era colocada nesta condição.

No dia 18 de março de 2022, foi editada a última versão do Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), conhecida como DSM-V-TR, pela Associação Americana de Psicologia (APA, 2023). Segundo o Instituto Inclusão Brasil, “houve apenas uma mudança na revisão e para se encaixar num quadro de autismo, autistas precisam se encaixar em todas as subcaracterísticas do domínio de dificuldade de comunicação social” (Instituto Inclusão Brasil, 2023).

O diagnóstico do TEA tem que cumprir os critérios estabelecidos pelo DSMV-TR e deve apresentar todas as cinco condições a seguir, como consta no Quadro 1:

Quadro 1 - As cinco condições obrigatórias para o diagnóstico do TEA

1. Déficits persistentes na comunicação e interação social:

O indivíduo com TEA apresenta dificuldades em interagir com outras pessoas, tem problemas compreender e usar a linguagem e gestos não verbais de maneira adequada. Isso pode incluir dificuldades na linguagem expressiva e receptiva, atraso na aquisição da fala ou ausência completa de fala. Também pode incluir dificuldades na comunicação não verbal, como a falta de contato visual, gestos limitados ou inadequados e expressões faciais pobres.

2. Comportamentos restritos e repetitivos:

O indivíduo com TEA apresenta comportamentos repetitivos e restritivos, como estereotipias motoras (movimentos repetitivos) como agitar as mãos, balançar o corpo, padrões



comportamento ritualísticos como alinhar objetos de forma repetitiva e interesses intensos e restritos em determinados assuntos ou objetos.

3. Sintomas presentes no início da infância:

Para que um indivíduo seja diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é necessário que os sintomas estejam presentes desde a infância. Embora esses sintomas possam não ser evidentes até que a criança comece a interagir com outras pessoas e a aprender habilidades sociais e de comunicação, é importante que traços do TEA sejam identificados na primeira infância.

4. Prejuízos significativos na vida diária:

Os sintomas do TEA devem ser graves o suficiente para causar prejuízos significativos na vida diária da pessoa, afetando sua capacidade de se relacionar com outras pessoas e de funcionar de maneira adequada em diferentes contextos.

5. Exclusão de outra condição que explique melhor os sintomas:

Os sintomas do TEA não podem ser mais bem explicados por outra condição médica ou psiquiátrica. Isso significa que o prejuízo na comunicação social e na interação social não pode ser explicado por atraso global no desenvolvimento, deficiência intelectual, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) ou transtorno esquizofreniforme. Se esses prejuízos não podem ser explicados por esses fatores, então é mais provável que a pessoa esteja no espectro autista.

Fonte: Adaptado de APA (2023); adapte.com.br/5_condicoes_do_autismo

O DSM-V ainda divide o TEA em diferentes níveis de acordo com as condições apresentadas por cada indivíduo. Segue de forma mais detalhada esses níveis de gravidade para o TEA e principais características.

-Nível 1 (Leve): “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 outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas (APA, 2023, p.52).

-Nível 2 (Moderado): “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 simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha (APA, 2023, p. 52).

-Nível 3 (Severo): “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 as necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas (APA, 2023, p. 52).

Nos aspectos dos “Comportamentos restritos e repetitivos” pode apresentar as



seguintes características:

-Nível 1(Leve): 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 (APA, 2023, p. 52).

-Nível 2 (Moderado): Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com 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 (APA, 2023, p. 52).

-Nível 3 (Severo): 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 (APA, 2023, p. 52).

Em relação ao aspecto “Sem comprometimento da linguagem concomitante” pode ser descrito adicionalmente por fala em frases completas ou apresenta fala fluente. Uma vez que a linguagem receptiva pode se mostrar mais atrasada do que o desenvolvimento da linguagem expressiva, no transtorno do espectro autista as habilidades de linguagem receptiva e expressiva devem ser consideradas em separado (APA, 2023, p. 53).

O especificador “Associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental” deve ser usado quando a pessoa tem alguma doença genética conhecida (p.e., síndrome de Rett, síndrome de X-frágil, síndrome de Down), condição médica (p.e., epilepsia) ou história de exposição ambiental (p. e., ácido valproico, síndrome do álcool fetal, muito baixo peso ao nascer)(APA, 2014, p. 53).

Outras condições do neurodesenvolvimento, mentais ou comportamentais também devem ser observadas (p.e., transtornos do comportamento disruptivo, do controle de impulsos ou da conduta; transtornos de ansiedade, depressão ou bipolar; transtorno de tique ou de Tourette; autolesão alimentares, da eliminação ou do sono) (APA, 2023, p. 53).

2.2 Características diagnósticas e tratamento

Os sintomas ou características em crianças pequenas com transtorno do espectro autista, pode ocorrer a ausência de capacidades sociais e comunicacionais podendo ser um impedimento à aprendizagem, especialmente à aprendizagem por meio da interação social ou em contextos com seus colegas, conforme pode ser observado na Figura 1. Podemos dizer que em casa, a insistência em rotinas e a aversão à mudança, bem como sensibilidades sensoriais, podem interferir em vários aspectos dessa criança seja na alimentação ou no sono. Também temos que refletir sobre os cuidados que devemos ter sobre a rotina dessa criança, como por exemplo: cortes de cabelo, cuidados dentários) (APA, 2023, p. 55).

Figura 1: Sintomas do TEA



Fonte: Adaptado de Cartilha: Autismo e Educação. São Paulo: Autismo e Realidade, 2013.

Em relação as capacidades adaptativas podemos dizer que costumam estar abaixo do QI médio. Os autistas podem ter dificuldades extremas para planejar, organizar e enfrentar a mudança causam impacto negativo no sucesso acadêmico, mesmo para alunos com inteligência acima da média (APA, 2023, p. 55).

Muitos indivíduos com transtorno do espectro autista também apresentam comprometimento intelectual e/ou da linguagem (p. ex., atraso na fala, compreensão da linguagem aquém da produção). Mesmo aqueles com inteligência média ou alta apresentam um perfil irregular de capacidades. A discrepância entre habilidades funcionais adaptativas e intelectuais costuma ser grande. Déficits motores estão frequentemente presentes, incluindo marcha atípica, falta de coordenação e outros sinais motores anormais (p. ex., caminhar na ponta dos pés). Pode ocorrer autolesão (p. ex., bater a cabeça, morder o punho), e comportamentos disruptivos/desafiadores são mais comuns em crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista do que em outros transtornos, incluindo deficiência intelectual. Adolescentes e adultos com transtorno do espectro autista são propensos a ansiedade e depressão. Alguns indivíduos desenvolvem comportamento motor semelhante à catatonia (lentificação e “congelamento” em meio a ação), embora isso tipicamente não costume alcançar a magnitude de um episódio catatônico. É possível, porém, que indivíduos com transtorno do espectro autista apresentem deterioração acentuada em sintomas motores e um episódio catatônico completo com sintomas como mutismo, posturas atípicas, trejeitos faciais e flexibilidade cêrea. O período de risco de catatonia comórbida parece ser maior nos anos de adolescência (APA, 2023, p. 56).



Falando especificamente na vida adulta, os autistas podem ter dificuldades de estabelecer sua independência, nesse caso é devido a sua rigidez e à dificuldade contínua com o novo, como pode ser observado na Figura 2. Alguns indivíduos com transtorno do espectro autista, mesmo sem deficiência intelectual, têm o funcionamento psicossocial insatisfatório na idade adulta, de acordo com avaliadores como a vida independente e emprego remunerado. As consequências funcionais no envelhecimento são desconhecidas (APA, 2023, p. 55).

Para realizar o tratamento do TEA é necessário um aprendizado psicoeducacional, ou seja, devemos primeiramente informar a família, educadores, a criança e os outros profissionais envolvidos no tratamento a respeito do diagnóstico. Podemos utilizar livros, websites, cartilhas e artigos para construir uma psicoeducação, quanto mais informação a família tiver sobre o TEA, mais adesão ao tratamento o paciente vai ter (Teixeira, 2016).

Tendo como base uma psicoeducação adequada, a família terá grandes chances de buscar um tratamento adequado, ético, com função científica, sendo que os responsáveis têm que ficar bastante atentos com relação a necessidade de medicação para auxiliar no tratamento, mas ressaltando que a medicação não é curativa, mas usada apenas para conter um sintoma alvo, devido ao fato do paciente com TEA as vezes terem comorbidades com outros transtornos (Teixeira, 2016).

Muitos autores afirmam que o planejamento do tratamento do indivíduo com autismo, deve primeiramente levar em consideração o desenvolvimento do paciente. Falando especificamente das crianças, a prioridade é começar a terapia da fala, da interação social/linguagem, educação familiar. Com os adolescentes o tratamento tem que ser focado em desenvolver habilidades sociais, terapia ocupacional e sexualidade. Já com adultos, o foco principal é questões relacionadas com as opções de moradia e tutela (Camargo; Bosa, 2009).

A família deve consultar profissionais para analisar qual terapia será mais útil no momento para ser desenvolvida com o indivíduo com autismo, iremos citar duas delas logo abaixo:

-Equoterapia, vem cada vez mais sendo utilizada no Brasil, muito por conta dos últimos resultados. Nessa modalidade de terapia, abrange todas as atividades e técnicas que utilizam o cavalo como mediador, tem como foco principal educar ou reabilitar os pacientes que apresentam deficiência física, como também psíquica. Este animal apresenta se muito inteligente, pois possui uma boa memória, o que o torna capaz de memorizar lugares, acontecimentos, objetos e pessoas, podendo inclusive, refletir a maneira como determinado indivíduo o trata (Silva; Lima; Salles, 2018).

-Terapia Cognitiva Comportamental (TCC) ao longo do tempo se mostrou bastante



efetiva no que se refere ao tratamento de diversos transtornos surgidos na infância em crianças e jovens. Entende-se que nessa abordagem, mesmo sendo adaptada para o atendimento infantil, implica que os pacientes demonstrem um nível cognitivo para que o trabalho seja efetivo (Consolini; Lopes; Lopes, 2019).

De maneira geral é de extrema importância haja um acompanhamento com um fonoaudiólogo especializado, tendo em vista que o paciente em alguns casos pode ter prejuízos na aquisição de linguagem verbal e dificuldades em linguagem não verbal. A terapia ocupacional é necessária para reorganização sensorial, porque comumente a criança com TEA tem questões sensoriais importantes que sem o tratamento ocupacional, a terapia psicológica se torna ineficaz (Teixeira, 2016).

Analisando a reflexão do autor citado acima, podemos observar que a mediação escolar impreterivelmente deve ser debatida entre os profissionais envolvidos no tratamento da pessoa com autismo, dessa maneira será discutido se é necessária ou não. Devemos levar em consideração a demanda da criança assistida (Cunha, 2021).

2.3 Dificuldades de aprendizagem e TEA

Iremos analisar e refletir sobre as dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos alunos com TEA, quais são os tipos mais comuns e como podemos estar auxiliando para que essas barreiras sejam eliminadas.

Alunos com deficiência de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2006).

Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: Aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro o autismo e psicose infantil (BRASIL, 2006).

Para atender melhor a criança com alguma dificuldade de aprendizado, dito “necessidades especiais”, foi criado uma das inovações trazidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), um serviço da educação especial que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acesso, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (BRASIL, 2001). Iremos elencar os principais pontos que dificultam a aprendizagem do aluno na vida escolar, trazendo dessa maneira os pontos que os professores têm mais dificuldades para trabalhar



nesse aluno:

-Comportamento: O professor poderá encontrar no aluno com Transtorno do Espectro Autista problemas de comportamento, ou seja, uma criança por exemplo com comportamentos mais rígidos (ex.: inflexibilidade), repetitivos (ex.: estereotípias), agressivos (bater em si ou nos outros) obsessivos (ex.: insistência para que os objetos permaneçam em seu lugar), inapropriados (ex.: deitar-se no chão durante a aula) ou agitação (ex.: comportamentos hipercinéticos como correr e pular), bem como aos que se referem ao cumprimento de limites e regras (Ferreira; Kubaski; Schmidt, 2012, p. 5).

-Comunicação: Diz respeito às dificuldades que a criança encontra para conseguir comunicar o que deseja, para se fazer compreender pelos outros. Incluem também as dificuldades de socialização e linguagem (Ferreira; Kubaski; Schmidt, 2012, p. 5).

-Dificuldades cognitivas: Referem-se aquelas dificuldades cognitivas que interferem ou impedem a aprendizagem, como concentração e motivação na realização das atividades pedagógicas (Ferreira; Kubaski; Schmidt, 2012, p. 6).

-Outras: Dificuldades diversas (ex.: separação da mãe para permanecer em sala, autonomia/independência, morte do pai) (Ferreira; Kubaski; Schmidt, 2012, p. 6).

As estratégias que os professores podem usar são, ações diretas ou seja, para lidar com problemas relacionados a comportamentos em sala de aula o professor pode reavaliar o planejamento cognitivo, no qual essa estratégia pedagogia muda a apresentação de determinada tarefa para facilitar a compreensão das crianças com autismo (Ferreira; Kubaski; Schmidt, 2012, p. 9).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura especializada tem trazido diversas publicações descrevendo propostas adaptadas ao estilo cognitivo de pessoas com autismo, mostrando como algumas podem ser mais eficazes que outras na aprendizagem escolar (Camargo e Bosa, 2009).

Portanto, o conhecimento sobre as peculiaridades da cognição no autismo e, conseqüentemente, de práticas pedagógicas para facilitar essa aprendizagem parecem ferramentas essenciais que o professor pode utilizar como alternativas pedagógicas. Outra estratégia igualmente importante no contexto da inclusão de alunos com autismo é a busca de apoio dos colegas ou familiares para auxiliar em determinada situação. Observou-se que algumas educadoras utilizaram do grupo como forma de auxiliar o aluno com autismo na



realização de tarefas (Ferreira; Kubaski; Schmidt, 2012, p. 9-10).

O professor tem que buscar conhecer o aluno para que ele possa elaborar diferentes estratégias, porque cada aluno tem uma maneira de aprender, uns aprendem de mais rápido, outros demoram um pouco mais para compreender o conteúdo que está sendo trabalhado. O professor deve sempre estar dialogando com a família para que possa facilitar o processo e desse modo as barreiras que dificultam a aprendizagem sejam eliminadas.

A importância dessa temática é conhecer mais sobre o assunto, desenvolver metodologias que possam ajudar no dia-a-dia de alunos com autismo, auxiliando e dialogando com os pais para que essas crianças tenham um ensino-aprendizagem adequado, sempre buscando incluir, favorecendo dessa maneira a quebra de preconceitos sociais. Quando o professor conhece sobre o assunto fica bem mais fácil de lidar com os estudantes com autismo, e eles passam a se sentir acolhidos e motivados a dar o seu melhor no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ADAPTE. **As 5 condições obrigatórias para o diagnóstico de autismo**, 2023. Disponível em: https://www.adapte.com.br/blog/5_condicoes_do_autismo. Acesso em: Jun/2023.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM -5 -TR**. 5, texto revisado. Porto Alegre: Artmed Editora LTDA, 2023.

BOSA, C. Autismo: intervenções psicoeducacionais. In: **Brazilian Journal of Psychiatry**, Maio, 2006.

BRAGA-KENYON, P. (parecerista técnica). **Cartilha: autismo e educação**. São Paulo: Autismo e Realidade, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

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

BERCHERIE, P. A clínica psiquiátrica da infância: estudo histórico. In: CIRINO, O. **Psicanálise e psiquiatria com crianças: desenvolvimento ou estrutura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. In: **Psicologia & Sociedade**. Vol. 21, Núm. 1, p. 65-74, 2009

CONSOLINI, M.; LOPES, E. J.; LOPES, R. F. F. Terapia cognitivo-comportamental no



espectro autista de alto funcionamento: revisão integrativa. In: **Rev. Bras. Ter. Cogn.** Vol. 15, Núm. 1, p. 38-50, Rio de Janeiro, 2019.

CUNHA, P. R. da et al. **Transtorno do espectro autista: principais formas de tratamento.** Trabalho de Conclusão de Curso. 15 p. 2021. Faculdade UNA de Catalão – UNACAT. Curso de Psicologia. Fonte: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/>, p. 1-15, 2021.

FERREIRA, L.; KUBASKI, C. ; SCHMIDT, C. **Dificuldades dos alunos com autismo na escola e estratégias de coping das educadoras.** V Congresso Brasileiro de Educação Especial, São Carlos: ABPEE, 2012. p. 10060-10071.

INSTITUTO INCLUSÃO BRASIL. DSM-5 TR e CID-11 – **Diagnóstico de transtorno do espectro autista.** Março, 2023.

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

ONU - Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (2005-2006)**, disponível em <http://portal.mec.gov.br/>.

SILVA, A. S. M. D.; LIMA, F. P. S. D.; SALLES, R. J. Vínculo afetivo de crianças autistas na equoterapia: uma contribuição de Winnicott. In: **Boletim-Academia Paulista de Psicologia**, Vol. 38, Núm.95, p.238-250.2018.

TEIXEIRA, G. **Manual do autismo.** Rio de Janeiro. Best Seller. 2016.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

O ENSINO DE CIÊNCIAS NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

SCIENCE TEACHING IN THE MULTIFUNCTIONAL RESOURCE ROOM FOR STUDENTS WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER

Flávia Ferreira da Silva¹,
Bruna Lopes Bernal²
Vera Lucia Gomes²

RESUMO

O presente artigo retrata o processo de aprendizagem dos alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino de ciências e o papel da sala de recursos multifuncionais na aprendizagem desses alunos, tendo como objetivo promover uma reflexão sobre o processo de inclusão na educação por meio do ensino de ciências.

Entende-se que a inclusão escolar pode oferecer a esses alunos oportunidades de convivência com os demais, diminuindo assim seus déficits na comunicação e dificuldades nas interações sociais. A educação inclusiva é um desafio dentro da sala de aula e necessita de mudança de paradigmas e ações que envolvem a todos, para construir um espaço de aprendizagem e de desenvolvimento da competência social.

Utilizamos como procedimento metodológico análise documental e artigos que abordaram o objeto da pesquisa. Como resultados percebemos a relevância da utilização de metodologias com práticas pedagógicas e recursos diferenciados para o ensino de ciência para os alunos com TEA, além da importância do atendimento educacional especializado de sala de recursos multifuncionais focando nas características, necessidades e potencialidades individuais para garantir uma inclusão escolar com qualidade e real.

Palavras-chave: Autismo. Inclusão escolar. Ensino de ciências

¹Licenciatura em Ciências Biológicas, UFMS/CPAQ, silva28022001@gmail.com

² Licenciatura em Ciências Biológicas, UFMS/CPAQ, brulopes@gmail.com

² Graduada em Pedagogia, pós graduada em Educação Especial e Inclusiva, psicopedagoga, Doutora e Mestre em Educação. Docente da Universidade Federal do MS - Campus Aquidauana. E-mail: vera.lucia@ufms.br.



ABSTRACT

This article portrays the learning process of students with Autism Spectrum Disorder in science teaching and the role of the multifunctional resource room in these students' learning, aiming to promote reflection on the process of inclusion in education through teaching sciences. It is understood that school inclusion can offer these students opportunities to coexist with others, thus reducing their communication deficits and difficulties in social interactions. Inclusive education is a challenge within the classroom and requires a change in paradigms and actions that involve everyone, to build a space for learning and developing social competence. We used documentary analysis and articles that addressed the research object as a methodological procedure. As results, we see the relevance of using methodologies with pedagogical practices and differentiated resources for teaching science to students with ASD, in addition to the importance of specialized educational service in a multifunctional resource room focusing on individual characteristics, needs and potential to ensure inclusion school with quality and real.

Keywords: Autism. School inclusion. Science teaching.

1 INTRODUÇÃO

O autismo se define como um transtorno global do desenvolvimento infantil que se apresenta por volta dos três anos de idade e se prolonga por toda a vida e afetam a socialização, comportamento, comunicação e principalmente a interação social. O autismo esteve presente desde muito tempo atrás, porém, foi apenas no ano de 1993, que a síndrome passou a integrar à Classificação Internacional de Doenças da OMS (Organização Mundial de Saúde). E somente em 2013, o autismo passou a ser chamado de Transtorno do Espectro Autista (TEA), devido à comprovação de que existem outros tipos de autismo (figura 1) e tendo em vista as particularidades referentes às respostas inconsistentes aos estímulos e ao perfil heterogêneo de habilidades e prejuízos (HÖHER CAMARGO; BOSA, 2009).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5, atualmente classifica estes distúrbios como um espectro porque se apresentam em diferentes níveis de intensidade. O diagnóstico de nível 1 (leve) de suporte, apresenta prejuízos leves, que podem não impedir de estudar, trabalhar e se relacionar, apresentam dificuldades nas interações sociais, trocar de atividades. O nível 2 (moderado) de suporte, tem um menor grau de independência, apresentam déficits na comunicação e dificuldades nas interações sociais na qual, algumas vezes, precisam ser mediadas e necessita de pouco auxílio para desempenhar algumas funções cotidianas. O nível 3 (grave) de suporte manifesta dificuldades graves e costuma precisar de apoio especializado no decorrer da vida, apresentam dificuldades extremas nas interações sociais, prejuízo intelectual e de linguagem.

Figura 1. Comparação da classificação do Espectro do Autismo



ESPECTRO AUTISMO

Antiga Classificação (DSM-IV)	Atual Classificação (DSM-V)
<ul style="list-style-type: none">- Autismo (clássico)- Asperger ,- (PDD-NOS)- Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação	<p>TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA (TEA):</p> <ul style="list-style-type: none">- Autismo Grave- Autismo Moderado- Autismo Leve

facebook.com/sindromedeaspergerautismobrasil

Fonte: <https://insightclinic.com.br/doencas/transtorno-de-espectro-autista/>.

O autista idiopático é dado ao quadro em que a pessoa apresenta certos prejuízos que caracterizam os TEA na ausência de outra condição, já os secundários, sintomáticos ou síndromicos, são aqueles na qual se encontram sinais e sintomas que definem outras condições.

Mas de fato, não significa que a pessoa com autismo não consiga conviver e desempenhar seu papel em uma sociedade, aprender e se desenvolver principalmente no ambiente escolar. Nesse sentido, a escola se destaca como um espaço que auxilia o desempenho, juntamente com a convivência com outras crianças e com o importante papel do professor. De acordo com Höher Camargo e Bosa (2009), o contexto escolar busca as oportunidades de contatos sociais, que favorece o desenvolvimento da criança autista, assim como o das demais crianças, conforme eles convivem e aprendem com as diferenças entre eles. Segundo a lei Brasileira de Inclusão, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu art. 27, determina que

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo de envolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2016).

Portanto, a criança autista tem seu direito e dever de estar em um ambiente educacional propício e que forneça um aprendizado adequado.

Foi implementado pelo Ministério da Educação, em 2003, o programa de Educação especial inclusiva: direito à diversidade, tendo como objetivo, apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, para gerar um processo de formação



de gestores e educadores capacitados para garantir o direito de acesso de todos à escolarização, ofertando atendimento educacional especializado e garantindo a acessibilidade de pessoas com deficiências. A educação inclusiva é uma modalidade de ensino que realiza atendimento educacional especializado e oferece recursos e serviços que auxilia no ensino aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular, para que todos tenham acesso a uma escola e um ensino adequado, acessível e de qualidade.

Já em 2008, é publicada a Política Nacional de Educação Especial na Prspectiva Inclusiva que tem como função e objetivo o acesso, participação e aprendizagem de alunos que necessitam de auxílio por ter deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação,

2 A INCLUSÃO NA PERSPECTIVA DE ENSINO

Trazendo para a nossa realidade, a inclusão dentro de um contexto escolar, podemos notar que ainda é uma realidade crítica no Brasil, e sabendo que a organização curricular da escola regular transita por tipos de organização do currículo que são pouco propositivos para a formação do aluno, no contexto da inclusão e os conteúdos curriculares no âmbito escolar precisam estar articulados a dimensões sociais, históricas, religiosas, culturais e psicológicas. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) é necessário a atenção da escola para seu papel educativo e não apenas transmissão de informação de determinada área de conhecimento (BRASIL, 1996). Nesse sentido, os currículos escolares podem contribuir para formação de discentes ativos e participativos e que saibam lidar com os alunos de forma correta e justa fazendo a inclusão no processo de ensino aprendizagem.

A educação inclusiva é um desafio a ser superado dentro da sala de aula, mas o tema abordado também vai elucidar a relevância da mudança de paradigmas e ações que cabem não só às famílias, mas também à escola na sua integralidade pensando em todos os seus atores. Para isso é importante a escola abrir espaço para que haja um diálogo entre todos os envolvidos, afinal o desafio é de todos.

Os alunos com TEA, tem direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), garantido pela Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e o desenvolvimento desses alunos depende de toda equipe escolar gestores, professores, equipe



pedagógica e alunos; tornando-se necessário profissionais e recursos, que possa auxiliar no seu desenvolvimento. O AEE tem a função de “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009). Para Braga Junior e Xavier (2013, p. 36):

[...]o AEE visa transpor barreiras, proporcionando o desenvolvimento daquilo que impõe limitações, saindo do “não saber” para o “saber”, do “incapaz” para o “capaz”, tornando possível a inclusão de fato e de direito de todos, mediante mudanças metodológicas e organizacionais no sistema educacional.

Assim, a inclusão escolar proporciona a mudança social a partir de ações e reflexões que busquem a construção de uma visão diferenciada, para a diversidade em busca de um aprendizado significativo na vida da pessoa com deficiência. Para Raposo e Mol (2015, p.305) os conhecimentos científicos aprendidos têm um papel fundamental no desenvolvimento do intelecto, uma vez que melhoram as áreas do conhecimento, antecipando o caminho do desenvolvimento.

2.1 O ensino aprendizagem do aluno autista

Levando em consideração que alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) integram o público da Educação Especial, Nunes, Azevedo e Schimidt (2013) afirmam que as práticas educacionais adotadas nas escolas da rede comum de ensino têm produzido poucos efeitos na aprendizagem desses alunos.

Para Mills (1999, p. 25) o principal fato que rege a educação inclusiva é: “o de que, todos devem aprender juntos, sempre que possível, levando-se em consideração suas dificuldades e diferenças”. Portanto, a escolarização do autista passou a ser discutido nas diferentes formas educacionais, quando se trata de que todos os alunos devem ser atendidos e educados em suas respectivas e diferentes necessidades, assim, o processo de escolarização passa por diversas características para atender a esses alunos.

Pensando nisso, fica o questionamento de práticas pedagógicas e estratégias de ensinamentos que sejam eficazes para escolarizar alunos diagnosticados com autismo no ensino regular. A inclusão ainda é um impasse na vida dos professores, pois a presença de alunos que tenham alguma deficiência provoca sentimentos de medo e impotência frente a essas limitações, por não conseguirem oferecer um atendimento especial para aquele aluno (MATOS; MENDES, 2014).

Para que o trabalho seja adequado, os professores precisam buscar estratégias que atendam as particularidades dos alunos, pensando sempre na necessidade daquele aluno específico, com metodologias diferenciadas como brincadeiras, músicas, jogos, estimulando a



comunicação e a interação, uma vez que os alunos com TEA apresentam certas dificuldades na socialização com outras pessoas.

Papim e Sanches (2013) diz que o método mais utilizado para trabalhar com alunos autista é a Análise Aplicada do Comportamento (ABA), o qual se utiliza da avaliação comportamental para ajudar, não só no comportamento e fazer com que a aprendizagem aconteça.

É importante retratar que a escola também tem um papel fundamental na inclusão e no aprendizado dos alunos autistas e segundo Gomes (2011) a escola tem a função de levar os educadores a pensar, refletir e alterar a realidade da qual fazem parte tornando o planejamento fundamental para toda ação educacional.

3 DESENVOLVIMENTO

3.1 Referencial Teórico

Nos últimos anos, diversas pesquisas tem demonstrado que a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é um atendimento educacional especializado essencial para o público da educação especial. a SRM é um programa que oferece ao aluno atendimento realizado por professor especializado, no turno inverso ao da escolarização. Os professores responsáveis pela SRM, trabalham em consórcio com o ensino regular, buscam não só trabalhar as dificuldades do aluno, mas também as habilidades, utilizando metodologias diferenciadas e adaptadas de acordo com o aluno que está atendendo. Esse atendimento é regulamentado pela Resolução CNE/CEB nº04/2009 que estabelece como competências do professor:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

Segundo Ceron (2012), o processo de inclusão e o papel da SRM, perpassa a ideia de aceitar as diferenças, e tem como início por parte daquele que esta próximo dos alunos, o educador. O espaço da sala de recursos multifuncionais tendem a atender as necessidades



especiais dos alunos com acessibilidade, priorizando valorização da dimensão humana e seus direitos fundamentais e seus deveres que devem ser garantidos desde seus primeiros anos de vida.

Os diversos recursos que são disponíveis nessas salas podem servir para o aprendizado dos alunos com TEA, com metodologias estratégicas que são aplicadas para seu melhor desenvolvimento diversas áreas de conhecimento, estimulando as habilidades desses alunos.

Diante disso, buscamos pesquisas científicas que tiveram como o objeto o ensino de ciências, as salas de recursos multifuncionais e o aprendizado do aluno com autismo. Fonseca, Maildson Araújo et al(2021), em uma pesquisa qualitativa, verificou que para um melhor aprendizado no ensino de ciências, os recursos pedagógicos que são utilizados na SRM, favorecem grandemente nas estratégias para o atendimento do aluno autista e identificou em uma entrevista feita na escola os recursos lúdicos e pedagógicos para o ensino de ciências, como: brinquedos, jogos didáticos, computadores, ferramentas tecnológicas, software de jogos virtuais e pedagógicos.

Quando o aluno desenvolve atividades pedagógicas lúdicas que são propostas pela SRM, além de desenvolver habilidades, eles aumentam suas curiosidades, gostos, e estimulam seu intelecto, ademais manifestam também, sua concentração e criatividade, ajudando a tornar-se uma pessoa mais autônoma, e que consiga desenvolver suas atividades diárias.

Gonçalves; Silva Kauark; Nunes Filho (2020), em sua pesquisa, diz que com práticas pedagógicas específicas podem auxiliar e potencializar a aprendizagem dos autistas, tais atividades que fogem das ações que são realizadas em sala regular, são práticas diversificadas com adaptações. O artigo foi resultado de uma pesquisa-ação em um ambiente escolar no ano de 2017, e ocorreu em uma escola Municipal da prefeitura de Vitória/ Espírito Santo.

Existem dificuldades quando se trata em ensinar ciências para alunos autistas e a busca por um melhor desenvolvimento está relacionado também a capacitação de professores, que muitas vezes apresentam dificuldades em trabalhar com esses alunos devido a falta de conhecimento para ensinar o conteúdo de forma adequada. De acordo com Nicola e Paniz (2016, p. 358):

[...]Ciências e Biologia são disciplinas que muitas vezes não despertam interesse dos alunos, devido à utilização de nomenclatura complexa para as mesmas. Isso exige do professor que faça a transposição didática de forma adequada e também faça uso diversas estratégias e recursos. Assim, a utilização de jogos, filmes, oficinas orientadas, aulas em laboratório, saídas de campo são alguns recursos que podem ser utilizados sendo que, podem possibilitar a compreensão dos alunos no sentido da construção de conhecimentos relacionados à área.

O ensino de ciências, está pautado nos fascículos dos Parâmetros Curriculares



Nacionais, com metodologias que exigem a necessidade de observação, problematização e experimentação, além da necessidade de ensinar a ciências, pois não é possível formar uma pessoa crítica sem o saber científico. Esclarece o documento que:

[...] o papel das Ciências Naturais é o de colaborar para a compreensão do mundo e suas transformações, situando o homem como indivíduo participativo e parte integrante do Universo. Os conceitos e procedimentos desta área contribuem para a ampliação das explicações sobre os fenômenos da natureza, para o entendimento e o questionamento dos diferentes modos de nela intervir e, ainda, para a compreensão das mais variadas formas de utilizar os recursos naturais. (BRASIL, 1997).

3.2 Metodologia

Esse artigo teve como objetivo de analisar as metodologias e recursos que facilitam o ensino de ciências para o desenvolvimento e aprendizado do aluno com autismo na sala de recursos multifuncionais. Para atingir esse objetivo adotamos a abordagem qualitativa e como procedimento metodológico realizamos pesquisa bibliográfica e documental

A pesquisa foi realizada em busca de pesquisas que abordassem: transtorno do espectro do autismo, sala de recursos multifuncionais e ensino de ciências, disponíveis no google acadêmico, Scielo, Periódicos Capes e o Ambiente Virtual de Aprendizagem da disciplina de Educação Especial do curso de ciências biológicas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana-MS.

3.3 Resultados

A partir da pesquisa realizada, encontramos as pesquisas científicas especificadas a seguir:

Rodrigues e Castro Cruz (2020), em seu artigo “Desafios da inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) no ensino de Ciências e Biologia”, analisou os desafios e as alternativas que são encontradas pelos professores e pelos alunos autistas no ensino de ciências, e existem diversos recursos que podem ser utilizados por professores na sala de aula para ensinar ciências, uma vez que a aula com recursos atrativos e dinâmicos contribui para o aprendizado e para a motivação dos alunos com TEA. Dentro dos recursos citados em seu artigo, estão ressaltados a utilização recursos visuais, pois é um diferencial no ensino de ciências, como: filmes, vídeos, apresentação no PowerPoint. Concluiu que cabe aos professores buscarem metodologias que tragam mais desenvolvimento na educação em cada etapa de ensino.

Em análise de dados apresentados nesse artigo, um professor pode utilizar recursos visuais para um aluno autista, por apresentarem dificuldades com relação a abstração e dentre esses recursos foram apresentados os dados de sua pesquisa: atividades concretas e jogos



educativos, quebra cabeças, encaixes, fichas com rotinas, estratégias adaptadas como a utilização de mapas conceituais, jogos, atividades e provas com perguntas diretas e diversificação dos métodos didáticos (visual, como maquetes, jogos, experimentos).

Fonseca, et al(2021), em seu artigo “A sala de recursos multifuncional para inclusão dos alunos autistas no ensino de ciências naturais” diz que na sala de recursos multifuncionais devem haver recursos capazes de facilitar e deixar o ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência mais compreensível e garantir maiores possibilidades de ensino. Os materiais disponíveis na SRM são recursos tecnológicos, jogos educacionais, objetos relacionados ao corpo humano como esqueletos, e todos esses equipamentos devidamente planejados para o atendimento dos alunos. O manuseio desses recursos podem ser utilizados de diversas formas, conforme o professor julgar necessário para aquele aluno e usar para diversar disciplinas.

Os autores elaboraram uma pesquisa de caráter qualitativo, onde foram realizadas entrevistas de atividades desenvolvidas por alunos com TEA, e essas atividades eram baseadas em ensino de ciências naturais, na qual eles utilizaram os recursos pedagógicos que estavam disponíveis na SRM, principalmente recursos lúdicos e tecnológicos, como jogos virtuais, tecnologia assistida, softwares de jogos didáticos e pedagógicos e que contribuíram significativamente no aprendizado e nas estratégias que foram planejadas para o atendimento desses alunos.

Além desses recursos lúdicos e pedagógicos, observou-se que para o ensino de ciências ser mais conhecido pelos alunos com TEA, aprimorou-se as competências nas aplicações da ciência na vida cotidiana do aluno, citando como exemplo imagens de animais, plantas, hábitos de higiene da sociedade.

Segundo Ceron (2012), em sua dissertação “O papel da sala de recursos multifuncionais no auxílio a alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino fundamental”, indica que os métodos para um ensino na educação inclusiva deve garantir que o aluno sinta-se confiante e motivado para participar das atividades dentro da sala de aula, e para que ele possa identificar as barreiras que dificultam sua aprendizagem e seja capaz de planejar formas de enfrentá-las. As práticas pedagógicas que estão inclusas na SRM, devem trabalhar o desenvolvimento das funções cognitivas que promovem o processo de aprendizado e esse espaço físico, tanto interno quanto externo, deve ser adaptado para atender as crianças com necessidades educacionais especiais, priorizando a valorização e seus direitos garantidos.

O educador precisa compreender a inclusão e buscar situações de aprendizagem que estimulem a atividade intelectual dos alunos, elaborar estratégias pedagógicas, flexibilizar o currículo, estabelecer objetivos a serem alcançados, e uma boa organização metodológica para as



necessidades educacionais dos alunos.

Gonçalves, Silva Kauark e Nunes Filho (2020), em seu artigo intitulado “O ensino de ciências para autistas” apresentou as possibilidades de potencialização do processo de ensino e aprendizado em ciências com estudantes autistas, em uma escola de ensino fundamental da rede Municipal de Vitória–ES. Aplicou múltiplos métodos no acompanhamento do cotidiano escolar, a partir da Teoria de Aprendizagem Significativa com aulas diversificadas e com recursos diferentes, como: maquetes, jogos, atividades com base em imagens, filmes, computadores, e em diferentes ambientes, como: na biblioteca, laboratório de artes e de ciências, na quadra de jogos e na sala de recursos multifuncionais. Essa dinâmica proporcionou uma quebra na rotina dos alunos, para diminuir as dificuldades de aprendizagem e manter o foco e o interesse pelos conteúdos. O artigo indicou ainda, a importância da tecnologia no decorrer das atividades visto que os alunos conseguiram buscar imagens distintas do livro que ilustra o conteúdo; também foram realizadas ações nas avaliações tradicionais com adaptações nas imagens que passaram a ser colorida, na formatação da avaliação, na exposição dos conteúdos utilizando vídeos, computador, matérias que envolvem a reciclagem, confecções de materiais, tudo isso a partir do interesse de cada aluno, associando ao conteúdo de ciências.

As aulas no laboratório de ciências com os materiais diversos, contribuíram para no direcionamento da atenção e na motivação dos alunos. É interessante ressaltar que as atividades eram com foco naquilo que os alunos gostavam de fazer ou ver, uma vez que a fixação por objetos é natural para os autistas. A partir de matérias de fácil acesso, recicláveis, as crianças produziam projetos alternativos envolvendo ciências que abordassem conteúdos do meio ambiente.

A pesquisa então revelou que o aprendizado no ensino de ciências é possível sim, com metodologias estratégicas, recursos diversificados e em ambiente que quebram a rotina daqueles alunos, isso trouxe a ampliação das metodologias didáticas fora da sala regular.

3.4 Discussão

O processo de inclusão ainda é muito discutido e quando falamos de inclusão, deve-se pensar no educador e nas demais pessoas que estão envolvidas. Trabalhar com a inclusão no contexto escolar abrange as relações entre aluno e professor, entre os colegas e a escola ao todo. A escola tem um papel importante na vida do aluno com autismo, uma vez que é um lugar de interação social, onde é possível começar a se adaptar ao ambiente e se socializar.

A educação é uma ferramenta ideal para esse processo, porém, necessita-se que os professores tenham formação educacional para aprimorar seus conhecimentos e suas práticas pedagógicas sejam inclusivas, e umas das grandes dificuldades para que isso aconteça, é o



desconhecimento sobre o autismo. Em um estudo de Silva, Nunes e Sobral (2019), notou-se que uma das dificuldades que assolam o processo de aprendizagem dos autistas, é a ausência de formações adequadas e específicas dos profissionais para o atendimento desse público.

A inclusão do autista deve estar além de sua presença física em sala de aula, deve alcançar sobretudo, a aprendizagem e o desenvolvimento de suas habilidades para superar suas dificuldades.

Os materiais pedagógicos e de tecnologias são recursos que facilitam o desempenho em funções pretendidas e que proporcionam aos alunos com TEA, habilidades e autonomia nas suas atividades até mesmo diárias. Há autistas com níveis e características distintas e que aprendem de formas diferentes, e existem diversas formas de ensinar também, as salas de recursos multifuncionais auxiliam nesse processo de aprendizagem fora da sala de aula regular.

De acordo com o Art. 10 da Resolução nº 4, de 2 de Outubro de 2009, o Projeto Pedagógico da escola deve institucionalizar a oferta do AEE, devendo na sua organização:

[...] I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III – cronograma de atendimento aos alunos; IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V – professores para o exercício da docência do AEE; VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. (BRASIL, 2009, p. 2).

Portanto, a SRM torna-se um espaço onde existem materiais pedagógicos, didáticos e equipamentos tecnológicos, e com profissionais especializados para atender aos alunos com necessidades especiais, e em relação ao presente artigo, as SRM tem papel fundamental no ensino de ciências para os alunos com TEA, uma vez que essa matéria é ampla e apresentam muitos conceitos, mas com metodologias e didáticas aplicadas de forma estratégicas tornam-se facilitado o ensino aprendizagem.

Assim os alunos autistas podem e devem ter um bom aprendizado e um espaço adequado de qualidade para o seu desenvolvimento intelectual e efetivo, um ambiente de inclusão com os demais que estão ao seu redor.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acesso dos alunos com deficiência as escolas regulares está aumentando



gradativamente e com isso também surgem problemas e dificuldades no processo de inclusão ficando mais evidente a necessidade de implementação de programas e recursos que possam atender a esses alunos com eficiência. A partir das pesquisas percebe-se o quanto as escolas têm procurado criar estratégias, recursos e práticas pedagógicas que possam tornar o aluno mais participativo, autônomo e realmente incluído no ensino regular.

Entra em contexto, a formação adequada de professores para a educação especial e recursos necessários e estratégias metodológicas aplicadas conforme a necessidade do aluno dentro da sala de recursos multifuncionais, visando o ensino de ciências, ressaltando a importância dos assuntos trabalhados nessa disciplina para o conhecimento relacionados a natureza e autoconhecimento do próprio aluno.

Compreendemos, então, a importância de observar e valorizar as capacidades e as possibilidades dos alunos com autismo no processo de inclusão no contexto escolar, e a partir daí, superar as dificuldades que surgem ao longo desse caminho no que se refere à educação. O profissional da educação tem o compromisso de ajudar da melhor maneira possível e se preocupar com a inclusão de toda a comunidade escolar

Ademais, há necessidades do desenvolvimento de políticas públicas que visam a valorização do trabalho dos profissionais da educação que estão envolvidos na esfera da inclusão, bem como pensar em metodologias e planejamentos eficientes que favoreçam a escolarização e desenvolvimento de alunos que necessitam de atendimento educacional especializado.

REFERÊNCIAS

BRAGA JÚNIOR, Francisco Vander; XAVIER, Marcia de Jesus. Prática de ensino VI: Especial e Inclusão. Mossoró: **edUFERSA**, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9394 de 23 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, 5 out., Seção 1, p. 17. Brasília, DF, 2009

BRASIL. **Lei n. 13.146**, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 24 out. de 2022.



- CERON, Kátia Regina. **O papel da sala de recursos multifuncionais no auxílio a alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino fundamental.** 2012. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012.
- FONSECA, Maildson Araújo et al. A sala de recursos multifuncional para inclusão dos alunos autistas no ensino de ciências naturais. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 6, p. 56863-56876, 2021.
- GOMES, Édula Mara Fonseca. **A importância do planejamento para o sucesso escolar.** 2011, 13 p. (Especialização) – Universidade Federal de Tocantin.
- NUNES, D. R. de P.; AZEVEDO, M. Q. O. de; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 26, n. 47, p. 557–572, 2013. DOI: 10.5902/1984686X10178. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10178>. Acesso em: 23 out. 2022.
- GONÇALVES, Nahun Thiaghor Lippaus Pires; DA SILVA KAUARK, Fabiana; NUNES FILHO, Charles Ferreira. O ensino de ciências para autistas. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 15, n. 1, p. 258-268, 2020.
- HÖHER CAMARGO, S. P.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*, Florianópolis, v.21, n.1, p.65-74, 2009.
- MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. **A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementações das políticas educacionais.** *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 10, no 16, p. 35-59, Jan./Jun., 2014.
- MILLS, Nancy Derwood. A educação da criança com Síndrome de Down. In: SCHWARTZMAN, J. S. et al. **Síndrome de Down.** São Paulo: Memnon, 1999.
- NICOLA, J. A.; PANIZ, C. M. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de biologia. *Infôr, Inov. Form.*, **Rev. NEAD-Unesp**, São Paulo, v. 2, n. 1, 2016.
- PAPIM, Angelo Antonio Puzipe; SANCHES, Kelly Gil. **Autismo e Inclusão:** levantamento das dificuldades encontradas pelo professor do atendimento educacional especializado em sua prática com crianças com autismo. 2013, 84 p. Monografia (Especialização) – Centro Universitário Católico Salesiano.
- RAPOSO, Patrícia Neves; MOL, Gerson de Souza. A diversidade para aprender conceitos científicos. In: SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; MALDENER, Otávio Aluízio. **Ensino de Química em foco.** Ijuí: Unijui, 2015. Cap. 11, p.368.
- RODRIGUES, . S.; CASTRO CRUZ, . H. Desafios da inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) no ensino de Ciências e Biologia. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [S. l.], v. 11, n. 25, p. 413–425, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/922>. Acesso em: 31 out. 2022.
- SILVA, MM; NUNES, CA; SOBRAL, MSC. A Inclusão Educacional de Alunos com Autismo: Desafios e Possibilidades. Id On Line - **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**. V.13, N.43, p.151-163, 2019.



SILVA, Viviana Freitas da. **A presença de alunos autistas em salas regulares, a aprendizagem de ciências e a alfabetização científica:** percepções de professores a partir de uma pesquisa fenomenológica. Mestrado em Educação Para A Ciência Instituição DE Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho. Bauru, SP.2016.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

INCLUSÃO DA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO SUPERIOR: UMA BREVE REVISÃO DA LITERATURA

INCLUSION OF PERSONS WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER IN HIGHER EDUCATION: A BRIEF REVIEW OF THE LITERATURE

Cibele Furtado da Cruz¹
Raquel Larson dos Santos²
Rita de Fátima da Silva³

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) pode ser definido como uma alteração no neurodesenvolvimento que dificulta a organização de pensamentos, sentimentos e emoções, gerando prejuízos nas atividades diárias, interações sociais, comunicação e aprendizado. Apesar do TEA, ser um assunto bastante estudado atualmente, ainda se tem muito o que descobrir. Pessoas que possuem o Transtorno do Espectro Autista, assim como toda a população brasileira, possuem o direito ao acesso a educação de qualidade, desde o nível básico até o ensino superior. Porém pouco se tem estudado a inclusão de autistas no ensino superior quando comparada com a educação básica. Assim o objetivo do nosso trabalho, foi realizar uma análise da literatura para observar como é o processo de inclusão e as principais dificuldades que esses discentes enfrentam durante sua vida acadêmica. Realizamos o levantamento bibliográfico e selecionamos quatro artigos. Concluímos que apesar de ter crescido o número de autistas matriculados no ensino superior, eles enfrentam várias dificuldades como falta de acessibilidade e capacitação dos professores. Assim se faz necessário ter mais estudos científicos nessa área para se ter uma inclusão efetiva.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista, Inclusão, Ensino Superior

¹ Graduação em Ciências Biológicas - Licenciatura, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Aquidauana, cibele.cruz@ufms.br.

² Graduação em Ciências Biológicas - Licenciatura, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Aquidauana, raquel.larson@ufms.br.

³ Pós - doutora em Educação pela Universidade de Barcelona. Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ) – rita.fatima@ufms.br



ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder (ASD) can be defined as a change in neurodevelopment that makes it difficult to organize thoughts, feelings and emotions, causing impairment in daily activities, social interactions, communication and learning. Despite the TEA. being a widely studied subject nowadays, there is still a lot to discover. People who have Autistic Spectrum Disorder, as well as the entire Brazilian population, have the right to access quality education, from basic to higher education. However, little has been studied about the inclusion of autistic people in higher education when compared to basic education. Thus, the objective of our work is to carry out a literature analysis to observe how the inclusion process is and the main difficulties that these students face during their academic life. We carried out a bibliographic survey and selected four articles. We conclude that although the number of autistic people enrolled in higher education has grown, they face difficulties such as lack of accessibility and teacher training. So it is necessary to have more scientific studies in this area to have an effective inclusion.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Inclusion, Higher Education

1 INTRODUÇÃO

Conforme o Art. 205 da Constituição Federal de 1988 a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação complementa no Art. 2 que a educação tem o objetivo de alcançar o pleno desenvolvimento do estudante, preparando-o para exercer a sua cidadania e qualifica-lo para o trabalho. Ainda no Art. 3 da LDB diz que o ensino deve seguir alguns princípios entre eles a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996).

Se tratando de educação especial, o Brasil possui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que tem o seguinte objetivo: “Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008) além de orientar os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular, a transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior, a formação e especialização de professores, acessibilidades, entre outros.

Outra lei brasileira que visa a inclusão social e cidadania, é a lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência, sancionada em 6 de julho de 2015, que assegura e promove a igualdade de condições para que pessoas com deficiência ou necessidades especiais possa exercer seus



direitos e liberdades fundamentais. Segundo o art.2 desta lei pessoas com deficiência são aquelas que possuem: “impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

No Brasil existem vários estudos sobre autistas na Educação Básica, porém as pesquisas sobre a inclusão no ensino superior são reduzidas, fazendo com que essa modalidade de ensino possua poucas ações que contribuiria para essa inclusão. Assim, o presente trabalho tem por finalidade analisar a inclusão de discentes com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior do Brasil e os desafios enfrentados por eles, a partir de trabalhos científicos publicados entre 2020-2022.

2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) pode ser definido como uma alteração no neurodesenvolvimento que dificulta a organização de pensamentos, sentimentos e emoções, gerando prejuízos nas atividades diárias, interações sociais, comunicação e aprendizado.

Em 1911 o termo “autista” foi utilizado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, ao relacionar as características do autismo com os sintomas da esquizofrenia (TCHUMAN; RAPIN, 2009, p.17). Bleuler fez essa relação tendo base as alterações de linguagens e a incapacidade de fala, que segundo ele era devido à perda de contato com a realidade que essas crianças apresentavam (SOUZA, 2019)

Porém segundo Donvan & Zucker (2017), Schmidt (2013), dentre outros, só em 1943 o autismo é definido cientificamente, quando psiquiatra austríaco Leo Kanner, diretor do departamento de psiquiatria infantil do Hospital Johns Hopkins - Estados Unidos, publicou o artigo “Autistic Disturbances of Affective Contact” (Distúrbio Autista do Contato Afetivo). Este artigo era resultado de uma pesquisa que Kanner realizou com onze crianças que possuíam características em comum, como a falta de expressões, ausência de contato visual e não fazerem sons que os bebês normalmente fazem.

Em 1952, foi publicado a primeira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (DSM), pela Associação Americana de Psiquiatria, onde foi padronizado os nomes e sintomas de doenças mentais. Se tratando do autismo, as nomenclaturas e características singulares, foram evoluindo a cada publicação.

Na primeira publicação em 1952, o autismo era considerado como esquizofrenia, já na segunda publicação em 1968, o autismo era definido como um tipo de psicose, sem sintomas específicos por serem muitos; também foi considerado um problema emocional, devido a



classificação como uma desordem mental por falta de adaptação aos problemas cotidianos.

A partir de 1980, com a publicação da terceira edição da DSM, a definição de autismo passou a mudar, pois ele atingia o desenvolvimento em diversas áreas cerebrais. Com isso pela primeira vez foi criada pelos pesquisadores uma nova classe: os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TIDs).

Na quarta edição publicada no ano de 1994, foi incluído a síndrome de Asperger no espectro, que passou a ser a condição mais branda do autismo. E para não ter controvérsias de diagnósticos o CID-10 (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde) e o DSM-IV passaram a ter critérios específicos que caracterizavam o autismo. Já em 2013, com o lançamento da quinta edição do DSM, pela primeira vez foi denominado de Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois foram excluídos os diferentes tipos de autismo e agruparam em um único espectro com graus de severidades diferentes, além disso o diagnóstico passou a ser através do padrão comportamental. Isso contribuiu para que diminuísse a desigualdade, porque várias pessoas que necessitavam de cuidados específicos eram exclusas, devido alguns lugares que realizavam o acompanhamento profissional com apenas um ou alguns dos transtornos globais do desenvolvimento.

Segundo Souza (2019, p. 23)

no momento em que todos os tipos de autismos foram englobados em um único espectro esses locais se viam compelidos a aceitar a todos independentemente do seu grau de severidade, porque por meio da reformulação da nomenclatura todas aquelas condições eram agora uma: o autismo (SOUZA, 2019).

De acordo com a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o TEA engloba o transtorno autista, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento, e é caracterizado por defits na comunicação e interação social em vários contextos, por exemplo “na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos”. O diagnóstico é feito “quando os déficits característicos de comunicação social são acompanhados por comportamentos excessivamente repetitivos, interesses restritos e insistência nas mesmas coisas.” (DSM-5, 2014, p.31).

Ainda conforme a DSM-5, o TEA apresenta tres níveis de gravidade, podendo ser dos quadros mais leves, sem comprometimento da fala e da inteligência, até os quadros mais graves, com grande comprometimento da fala, das relações interpessoais e da autonomia pessoal. Os níveis de gravidade para transtorno do espectro autista com a comparação entre a comunicação social e os comportamentos restritos e repetitivos, estão descritos na tabela 1.

Segundo dados do Center of Diseases Control and Prevention (CDC) aproximadamente



2% da população mundial possui autismo. Conforme a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) uma a cada 160 crianças possui o Transtorno do Espectro Autista (TEA), e este número está em constante aumento, evidenciando desta maneira a importante necessidade conhecer e auxiliar estes na inclusão social de maneira geral.

Tabela 1 - 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 res- posta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas pala- vras 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 mu- dar 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 res- posta 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: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5)

2.1 Legislação e direito dos alunos autistas

As pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) do Brasil possuem os mesmos direitos e deveres, de todos cidadãos do país garantidos pela Constituição Federal de 1988 e outras leis nacionais. As crianças e adolescentes autistas também são protegidas no Estatuto da Criança e Adolescente (Lei 8.069/90), e os acima de 60 anos possuem direitos previstos Estatuto do Idoso (Lei 10.741/2003).



Após varias mobilizações de familiares e ativistas da causa autista, no dia 27 de dezembro de 2012, passou a vigorar a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno de Espectro Autista, por intermedio da A Lei Berenice Piana (12.764/12).

Esta lei federal especifica para o autismo, reconhece a pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) como como “pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (Lei nº 12.764, § 2º), ela legisla nessa causa em varias areas, como na esfera assistencial, político/gestora, científico/acadêmica, educacional/pedagógica e no campo dos direitos básicos, assim os autistas possuem direitos a tratamentos, terapias e medicamento pelo Sistema Único de Saúde; acesso a educação e proteção social; ao trabalho com iguadade de oportunidade, entre outros.

Por ser considerado uma deficiencia, os autistas também têm seus direitos assegurados pela Lei Inclusão da Pessoa com Deficiência, além das normas internacionais assinadas pelo Brasil, como a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (6.949/2000).

Ja no ano de 2020, outra lei que beneficia os autistas foi sancionada no Brasil. A Lei nº 13.977, denominada “Lei Romeo Mion”, cria a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), visando “garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social”.

Como é impossivel identificar o autismo de forma visual, os autistas enfrentam problemas ao utilizar os atendimentos prioritarios ou serviços aos quais têm direito, como estacionar em uma vaga para pessoas com deficiência, assim a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea) possui grande relevancia. Este documento é emitido de forma gratuita por órgãos estaduais e municipais, tendo a validade de 5 anos, sendo necessario a atualização dos dados cadastrais.

Além dessas leis mais especificas, em nosso país existem outras políticas públicas que regulam questões mais especificas do cotidiano:

- Lei 7.853/1989: que legisla sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, também institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes (BRASIL, 1989).
- Lei 8.742/93: Dispõe sobre a organização da Assistência Social, garante o Beneficio da Prestação Continuada (BPC). Através dessa lei, pessoas com TEA que possui a renda mensal per capita da família inferior a ¼ (um quarto) do



salário mínimo, possuem o direito a um salário mínimo por mês. Para requerer esse benefício, precisa realizar a inscrição no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico) e o agendamento da perícia no site do INSS (BRASIL, 1993)

- Lei 8.899/94: Garante o passe gratuito às pessoas portadoras de deficiência, com renda de até dois salários mínimos, no sistema de transporte coletivo interestadual. O requerimento deve ser realizado no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) (BRASIL, 1994)
- Lei 10.048/2000: Garante a prioridade de atendimento às pessoas com deficiência e outros casos (BRASIL, 2000a).
- Lei 10.098/2000: Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000b)
- Lei 7.611/2011: Legisla sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2011)
- Lei 13.370/2016: Garante o direito a horário especial ao servidor público federal que tenha cônjuge, filho ou dependente com deficiência de qualquer natureza e para revogar a exigência de compensação de horário (BRASIL, 2016).

2.2 TEA no ensino superior

No que se refere a educação básica, os autistas possuem um importante documento que auxilia no acesso da educação e garante tratamentos mais justos diante da sociedade, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno de Espectro Autista, Lei nº 12.764.

Desta maneira, a escola deve oferecer ao aluno com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) o Plano Educacional Individualizado (PEI), independente de ser pública ou privada, deverá implementar o plano de forma gratuita e qualificada. Além disso, a escola não poderá se recusar a matricular a pessoa com autismo, em caso de recusa ou expulsão do aluno com autismo, o responsável poderá apresentar denúncia na Diretoria Regional de Ensino ou na Secretaria Municipal (ou Estadual) de Educação e também fazer boletim de ocorrência pois constitui crime do artigo 8º da Lei 7.853/89.

A instituição de ensino deve disponibilizar aos alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) professores com especialização adequada para atendimento especializado, estes profissionais devem focar na inclusão social destes e os acompanha-los nas diversas atividades



(conhecidos como auxiliar de educação inclusiva, tutor ou acompanhante terapêutico). Caso seja necessário a escola deve prover adaptações ao ambiente, e também materiais didáticos adaptados aos discentes, de acordo com as suas necessidades.

É importante salientar que os autistas têm o direito de frequentar escolas regulares e de forma alguma ponderam ser impedidos de participar e executar atividades com os demais alunos. Em caso de não cumprimento dos direitos citados, o funcionário estará sujeito a diversas punições, como adequação da conduta, multa de 3 a 20 salários mínimos, perda do cargo em caso de reincidência, havendo também a apuração de crime.

Ja se tratando do ensino superior, além da Constituição Federal de 1988, os autistas possuem seus direitos pautados em varias leis federais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996); Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015). Segundo essas leis a educação deve acontecer durante todo periodo educacional, ou seja, desde a Educação Infantil.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019), o número de pessoas com TEA, matriculadas na Educação Superior aumentou significativamente, no ano de 2012 foram feitas 186 matrículas, em 2017 o número chegou a 754, e em 2018 houve um aumento percentual de 503%, alcançando 1.122 matrículas.

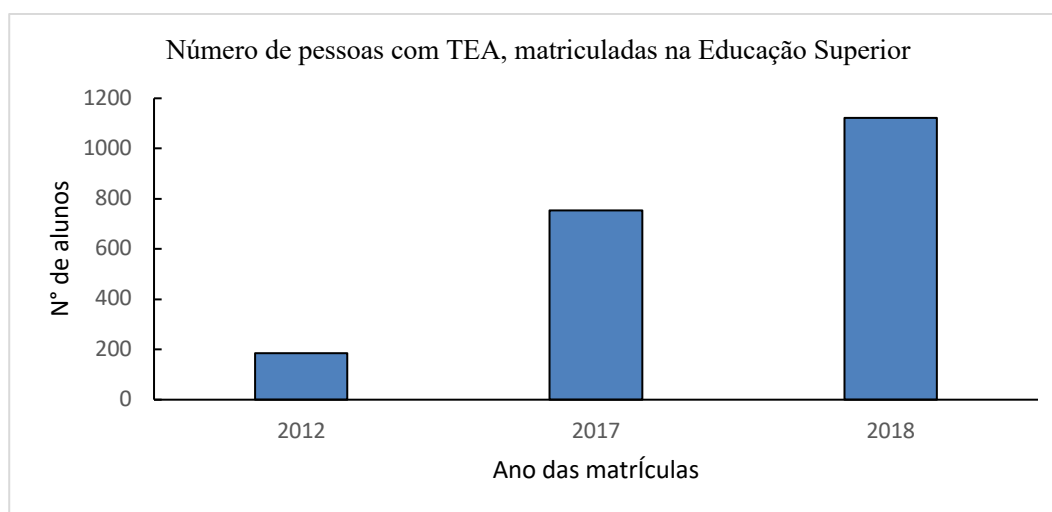


Figura 1 – Gráfico de barras: Número de pessoas com TEA, matriculadas na Educação Superior (BRASIL, 2019).

Com estes dados observamos de maneira explicita o aumento do acesso ao Ensino Superior dos acadêmicos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), mas ressaltamos que este número deve ainda ser ampliado, possibilitando maior inclusão a sociedade.

Porém o acesso ao ensino superior não significa que de fato ocorre a inclusão nesta etapa de ensino. Conforme explica Maria (2019):

A Educação Inclusiva como paradigma requer uma perspectiva mais ampla de educação, na medida em que a escola vem exercendo funções cada vez mais



complexas e participativas na comunidade. Portanto, consolida-se de fato na medida em que a sociedade passa a considerar todos os indivíduos a partir do princípio de equidade (MARIA, 2019, p.15)

Dessa forma, é preciso reforçar que o processo de inclusão social deve ser mais exercido no âmbito universitário, considerando que é um ambiente no qual ocorre maior interação social e a rotina é mais dinâmica.

Mas infelizmente existem poucos artigos e publicações relacionadas aos alunos com TEA no ensino superior, os estudos em sua maioria estão restritos aos alunos com TEA ao âmbito escolar fundamental/médio, desta forma enfatizamos a necessidade de mais pesquisas relacionadas ao tema para maior conhecimento do público.

3 METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa científica, utilizamos como metodologia a análise bibliográfica. A pesquisa bibliográfica é comumente utilizada no meio acadêmico com o objetivo de aprimorar e atualizar o conhecimento, por meio da análise de obras científicas já publicadas (SOUSA; OLIVEIRA; ALVES, 2021).

Segundo Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica é realizada:

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Esse tipo de pesquisa tem como finalidade buscar na literatura dados atuais e relevantes sobre o tema em questão, oferecendo suporte para ampliar o conhecimento e para a análise de autores que publicaram sobre o tema (SOUSA; OLIVEIRA; ALVES, 2021). Porém, na pesquisa bibliográfica se deve utilizar exclusivamente obras publicadas, de preferência em livros e artigos científicos.

Assim, esta pesquisa se iniciou com um levantamento bibliográfico, que se consiste em buscar na literatura, textos científicos que abordam sobre a Inclusão de Discentes Autistas no Ensino Superior, além de obras que se referem à inclusão e ao Transtorno do Espectro Autista.

Primeiramente selecionamos as seguintes plataformas de busca: Google, Google Acadêmico e SciELO. Depois definimos o recorte temporal de 2018-2022. Com a busca, selecionamos as seguintes publicações: 1) “inclusão de alunos com transtorno do espectro autista no ensino superior: desafios encontrados nesse processo segundo a literatura”, de autoria



de Carvalho, Soares e Diniz (2020); 2) “Desafios da inclusão: a invisibilidade das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior” de autoria de Aguilar e Rauli (2020); 3) “percepção de professores sobre acessibilidade para estudantes autistas no ensino superior” de autoria Silva e Schneider (2021); 4) “Desafios enfrentados no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no âmbito universitário: revisão integrativa” de autoria de Bondezan, Góes e Soares (2022).

Após isso, realizamos a leitura das obras escolhidas, com destaque na abordagem teórica e metodológica utilizada pelos autores, para nos auxiliar na construção teórica deste artigo. Por fim, começamos na organização do nosso texto, que foi estruturado a partir de temas relacionados aos objetivos definidos. Esta pesquisa está inserida na área de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, com o objetivo de analisar o processo de inclusão de alunos com TEA no ensino superior. Assim, no próximo tópico apresentaremos os resultados e discussão das informações adquiridas através da revisão bibliográfica.

3.3 Resultados

Diante dos dados obtidos dos artigos utilizados no presente estudo foi possível avaliar que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) possui muitas especificidades. Existem diferentes graus, com comportamentos variáveis e específicos a cada pessoa com o transtorno.

No Brasil a pessoa Autista tem seus direitos assegurados por diversas Leis, que garantem o respeito e a dignidade destes. Movimentos de ativistas e de familiares tem enorme relevância na luta e garantia dos direitos previstos por lei, que estão em diversos âmbitos, como educação e saúde.

O acesso dos Autistas às Universidades e instituições de ensino superior tem aumentado significativamente durante o passar dos anos, o que se torna um ponto muito positivo, mas um passo ainda maior aos estudantes é a permanência. Como o ambiente acadêmico é dinâmico e possui uma interação social superior às escolas, a permanência do aluno é considerado um desafio, mas através das leituras e das discussões analisadas este fator pode ser combatido com uma educação que tenha um olhar mais apurado ao aluno Autista, que entenda de fato suas dificuldades.

Além de todas as questões ligadas ao ensino aos estudantes autistas, não podemos deixar de citar tais na visão dos discentes. Muitos professores, que foram ouvidos nos artigos estudados, apontaram falhas em suas formações na área da educação especial, e isto gerou grande insegurança e despreparo. Foram citadas também críticas à estrutura física e disponibilidade de recursos no ambiente educacional.



Um importante ponto a ser levantado é a falta do conhecimento do professor sobre o tipo de deficiência do estudante. De maneira geral os estudantes autistas acabam recebendo o mesmo “tratamento”, como se houvesse um padrão a ser seguido, mas a realidade como sabemos não é está, existe vários graus do transtorno e cada um possui suas dificuldades e facilidades.

Para barrar esses pressupostos a maneira mais correta é o diálogo, pois apenas o aluno poderá dizer qual é maneira mais adequada para sua vivencia acadêmica e social.

Uma aluna autista, ouvida em outro artigo, disse que a flexibilização nos instrumentos avaliativos colaborou em sua permanência e inclusão na Universidade. Mas a mesma diz ter enfrentado dificuldades em sua formação decorrentes do despreparo de alguns docentes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a revisão bibliográfica, concluímos que o processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior tem progredido bastante, visto que o número de matrículas teve um aumento significativo e tem ocorrido algumas mudanças nas estratégias de ensino. Porém por se tratar de uma ação complexa, esse processo ainda esta longe de ser consolidado, muitos problemas precisam ser solucionados. Assim, existe varios objetivos que precisam ser alcançados para que se tenha uma educação inclusiva no ensino superior.

Através dos artigos analisados, observamos que tanto os alunos quanto os professores enfrentam problemas durante o processo da graduação. As maiores dificuldades apresentadas pelos alunos são falta de acessibilidade, tanto na forma de ingresso quanto na permanencia e nas aulas, algumas formas de discriminação e exclusão de alguns membros da comunidade academica, além da falta de profissionais capacitados e ausencia de suportes didáticos que auxiliam no processo de ensino. Outros também apontaram a falta de dialogo com os professores e colegas.

Já os desafios apresentados pelos professores são a falta de conhecimentos e informações para lidar com alunos autistas, pois não tiveram capacitação e preparo durante a formação e pelo TEA apresentar varios níveis de gravidade. Também observamos que os professores tem se esforçado para melhorar a acessibilidade para os discentes com TEA, mas além da falta de apoio alguns apontaram a necessidade de maior apoio da Instituição de Ensino Superior (IES). Outro ponto apontado pelos professores são a falta da inclusão das pessoas com deficiência durante o processo educacional, segundo eles esses alunos deveriam participar efetivamente desse processo, desde a contrução do conteúdo curricular até na construção da acessibilidade.



Nesta perspectiva, a inclusão e permanência dos alunos autistas no âmbito acadêmico, depende da formação e orientação dos docentes, além de estabelecer uma enorme influência na aprendizagem e sucesso destes.

A citação de François Marie Arouet, um importante filósofo, mais conhecido pelo nome de Voltaire diz que o “Preconceito é opinião sem conhecimento”, ou seja, um profissional que esteja preparado irá diminuir barreiras e alcançar maiores resultados juntamente de seus alunos, pois o aluno autista merece a oportunidade de receber uma educação equalitária, e não compor o campo educacional apenas para cumprir tabela, mas sim para obter uma formação de qualidade, para que desta forma possa alcançar seus objetivos profissionais.

A educação superior para os autistas é amparado pela lei, desta forma muitas mudanças precisam ocorrer no meio acadêmico para que se conclua o processo de inclusão no Brasil. E mais uma vez reforçamos que é de extrema importância que se desenvolva mais estudos científicos voltados para esses assuntos e que também cobramos o direito de uma educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, Claudia Paola Carrasco; RAULI, Patricia Forte. Desafios da inclusão: a invisibilidade das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior. Revista Educação Especial, Universidade Federal de Santa Maria Brasil, ano 2020, v. 33, p. 1-26, 30 set. 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313162288042/313162288042.pdf>. Acesso em: 28 out. de 2022.

BONDEZAN, Andreia Nakamura; GÓES, Eliane Pinto de; SOARES, Rosangela Teles Carminati. Desafios enfrentados no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no âmbito universitário: revisão integrativa. Brazilian Journal of Development, Curitiba, ano 2022, v. 08, n. 01, p. 721-738, jan. 2022. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/42300/pdf> . Acesso em: 02 de nov. de 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 out. de 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília. DF. 1989.

BRASIL. Presidência da República. **LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília. DF, 1990.



BRASIL. Presidência da República. **LEI Nº 8.742, DE 7 DE DEZEMBRO DE 1993** Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília. DF.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 out. de 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000**. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Brasília. DF.2000a.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília. DF. 2000b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF. 2008

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF. 2011.

BRASIL. 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. Disponível em: Acesso em: 26 out. de 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2018. Sinopse Estatística da Educação Superior 2019. Brasília DF, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 25 out. de 2022.

CARVALHO, A. L. B.; SOARES, E. D. C.; DINIZ, M. S. K. Inclusão de alunos com transtorno do espectro autista no ensino superior: desafios encontrados nesse processo segundo a literatura. Anais dos Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu UniEVANGÉLICA, [S. l.], ano 2020, v. 04, n. 02, ago. 2020. 64, p. 1-19. Disponível em: <http://anais.unievangelica.edu.br/index.php/latosensu/article/view/6387/3371>. Acesso em: 29 out. de 2022.

Donvan, J., & Zucker, C. (2017). Outra sintonia: a história do autismo (L. A. de Araújo, trad.). São Paulo, SP: Companhia das Letras.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MARIA, R. P. Indicadores para a construção de REA na educação superior em uma perspectiva de inclusão. Presidente Prudente, 2019. 114 f.: il. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1209>. Acesso em: 27 out. de 2022.



OPAS-Organização Pan-Americana da Saúde. Transtorno do Espectro autista. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectro-autista>. Acessado em: 29 out. de 2022.

SCHMIDT, C. Autismo, educação e transdisciplinaridade. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

SILVA, S. C.; SCHNEIDER, D. R. Percepção de professores sobre acessibilidade para estudantes autistas no ensino superior. **Revista Cesumar Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, [S. l.], ano 2021, v. 26, n. 1, p. 115-127, 9 abr. 2021.

SOUZA, J. Alfabetização científica do estudante autista: desafios e possibilidades. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 5, n. 12, p. 29513–29523, 2019. DOI: 10.34117/bjdv5n12-104. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/5251>. Acesso em: 30 out. de 2022.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, S. O.; ALVES, L. H. A Pesquisa Bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.64-83. 2021. Disponível em: <https://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/download/2336/1441>. Acesso em: 22 jan. 2022.

TUCHMAN, R.; RAPIN, I. Autismo: abordagem neurobiológica. Porto Alegre: Artmed, 2009.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

UMA ABORDAGEM PSICANALÍTICA SOBRE O TRANSTONO DO ESPECTRO DO AUTISMO E SUA INTERAÇÃO ENSINO- APRENDIZAGEM NO AMBIENTE ESCOLAR

A PSYCHOANALYTIC APPROACH TO AUTISM SPECTRUM DISORDER AND ITS TEACHING-LEARNING INTERACTION IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

Matheus Claudino¹

Elias de Souza²

Flávia Heloísa Nogueira Francisco³

RESUMO

A psicanálise influenciou muitos movimentos e técnicas que estimularam uma educação diferente e interdisciplinar. Auxiliou na concepção de educação e abrangeu sua visão. A relação entre pedagogia e psicanálise não é mais considerada com restrição e disparidade e, sendo assim, encontra-se consolidada e presente nos tempos atuais. Tendo em vista essas duas perspectivas, o objetivo do sujeito educador é o desenvolvimento de toda a personalidade – o desenvolvimento do intelecto, bem como das emoções para fins socialmente desejáveis. Tratando-se do transtorno do espectro autista e as interações destes indivíduos no ambiente escolar, utilizaremos como embasamento teórico, a abordagem psicanalítica clássica em conjunto com a noção vygotskiana da didática estética. Com isso, almeja-se compreender algumas categorias importantes no processo de ensino-aprendizagem de autistas e identificar desafios e problemas a serem resolvidos. Um ambiente escolar inclusivo, em conjunto com processos didáticos adequados, pode viabilizar o desenvolvimento de uma noção mais humanizada, rica e agregadora do conceito de educação.

Palavras-chave: Psicanálise. Autismo. Educação

ABSTRACT

Psychoanalysis influenced many movements and techniques that stimulated a different and interdisciplinary education. He assisted in the conception of education and covered his vision. The

¹Graduando em Geografia-Licenciatura. UFMS Campus II de Aquidauana. Email: matheusclaudinofernandes@hotmail.com.

² Graduando em Geografia-Licenciatura. UFMS Campus II de Aquidauana. Email: cleoniceapgdasilva@hotmail.com.

³ Mestre em Educação. Docente da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso. E-mail: flávia-heloisaflavia@gmail.com



relationship between pedagogy and psychoanalysis is no longer considered with restriction and disparity and, therefore, is consolidated and present in the present times. In view of these two perspectives, the objective of the educating subject is the development of the whole personality – the development of the intellect, as well as emotions for socially desirable purposes. Regarding autism spectrum disorder and the interactions of these individuals in the school environment, we will use as theoretical basis, the classical psychoanalytic approach together with the Vygotskian notion of aesthetic didactics. With this, it aims to understand some important categories in the teaching-learning process of autistic people and identify challenges and problems to be solved. An inclusive school environment, together with appropriate teaching processes, can enable the development of a more humanized, rich and aggregating notion of the concept of education.

Keywords: psychoanalysis. Autism. Education

1 INTRODUÇÃO

Este estudo investigará a relação entre o autismo e a educação, a partir de um olhar psicanalítico e pedagógico, partindo das diferentes compreensões derivadas de autores relacionados a escola psicanalítica freudiana, para tanto, a escrita orienta-se pelo caminho traçado pelo neurologista e pesquisador Austríaco Sigmund Schlomo Freud 1905/1976, considerado o criador da psicanálise onde em suas obras afirma que boa parte dos fenômenos mentais podem ser explicado de forma fisiológica ou seja de forma médica e o psicanalista. O pediatra inglês Donald Winnicott Woods (1896/1971), que acaba em suas obras complementando e revolucionando as idéias freudianas, já que que ao contrário de Freud tinha acesso ao atendimento direto com crianças.

A partir de autores que buscam apontar e descrever as ideias de Freud e Winnicott, o presente trabalho busca também orientando-se a partir da questão-problema: qual a possível relação entre educação e psicanálise para compreender o sujeito com autismo? Ou seja, “refletir e relacionar os campos da psicanálise e educação e suas possíveis interlocuções”. (LAGO, 2013)

Como sujeitos educadores, professores e principalmente, humanos, devemos, em simbiose com a materialidade que vivemos, compreender o divergente, os obstáculos individuais e, sobretudo, a conjuntura política e social. É necessário adentrar na realidade das salas de aula, todavia, não podemos nos abster da pesquisa. É através do outro, dos atores que se relacionam no ambiente, das formas como construímos contatos com o meio que nos envolve, que, desde sempre, é protagonista na constituição do ser em todas as suas categorias. Atualmente, a inclusão e aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é consoante com as possibilidades propostas pela perspectiva didática vygotskiana, sendo assim, constituem-se como pontos centrais de reflexão para o processo de aprendizagem das crianças diagnosticadas com o transtorno.

No DSM-5 (Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais) a pessoa com TEA é caracterizada com alterações significativas no processo de neurodesenvolvimento, como déficits



recorrentes no comportamento, na relação social e na comunicação social e em diferentes contextos de desenvolvimento, além destes pode manifestar padrões limitados e repetitivos de comportamento. Essas alterações caracterizam-se por dificuldade em estabelecer interações espontâneas com pares; carência da reciprocidade social e de comunicação não verbal e verbal, padrões repetitivos e restritos de comportamento, de curiosidade, atividades e rotina diária, ocorrendo uma confusão emocional nas mudanças de rotina (APA, 2013).

O médico e psicólogo Donald Woods Winnicott, por outro lado, realizou diferentes estudos de forma autônoma, sem preocupação em criar sistemas profundos e contínuos. Quando pesquisamos a temática do autismo, por exemplo, procurando um conjunto de formulações e conceitos que seriam cruciais, percebemos que estes estão difundidos de forma esparsa no decorrer de toda a sua obra, muito embora, os textos com maiores detalhamentos estejam reunidos no artigo *“Pensando sobre crianças”*.

Isso acaba prejudicando o trabalho do sujeito educador para quem tais conceitos e ideias são valiosos, correndo até mesmo o risco de dificultar o processo de assimilação do pensamento winnicottiano.

Por conta da ausência de sistematização teórica, é importante se atentar à interação dos conceitos no seu conjunto, sua ordem epistemológica e seus desdobramentos, para assim, estabelecer as formulações corretas no artigo.

A ideia fundamental que o pensador Winnicott constatou em suas observações era o fato que as posições e interações da mãe com o seu bebê estão na base do desenvolvimento do “self” de todos os indivíduos. Com isso em mente correlacionou à saúde ou à ausência de saúde os desdobramentos destas posições e interações, evidenciando como o estado emocional da mãe é fundamental em todos os casos, principalmente quando se trata da fase mais inicial, na qual o (TEA) pode manifestar-se.

De acordo com a abordagem winnicottiana das psicoses, o ambiente acaba falhando no fornecimento da condição básica do bebê, o que faz nascer uma agonia intensa, uma angústia irrefreável, contra a qual o bebê coloca-se defensivamente. No espectro autista, essa defesa é a invulnerabilidade, que o protege de reviver a agonia.

Na dinâmica escolar percebemos o aluno com o espectro autista de forma retraída, geralmente posicionam-se nas últimas fileiras, distantes da aula e da turma ao mesmo tempo. Esse distanciamento depende, contudo, do nível da condição do estudante, e apesar desse estranhamento inicial, muitos conseguem se relacionar de forma singela, participando pouco das aulas ou somente quando o professor propõe uma intervenção. À medida que o ambiente escolar reproduz ambientes anteriores, a estrutura agonizante pode ser repetida e assimilada em outros ambientes do cotidiano.



A tentativa de interrupção dessa relação a priori de retorno à invulnerabilidade é o momento preciso que demanda intervenção do professor. Podemos perceber como o meio é um fator importante que deve ser levado em consideração, sendo fundamental para a processualidade de refinamento do indivíduo, influenciado pela dinâmica proposta no espaço escolar. O filósofo francês Michel Foucault teceu diversas considerações acerca da escola, desvelando sua relação hierárquica e os processos fundantes. De acordo com Foucault “A organização do espaço, nos esquemas disciplinares, é realizada de maneira a conferir visibilidade aos corpos e estabelecer um quadro classificatório e comparativo das individualidades. [...]” (FOUCAULT, 2007, p. 126-127).

O ambiente escolar pode ser considerado hostil para muitos estudantes, cuja pressão social com o cumprimento de regras e o encaixe desejado em papéis sociais pré-estabelecidos acabam dificultando o relacionamento de alunos não familiarizados com essas estruturas hierárquicas, de viés neurotípico. A vulnerabilidade percebida na relação de retorno pelo aluno com (TEA) acaba sendo incentivada em espaços onde a interação não seja diferenciada, buscando atenuar e amenizar essas relações.

Uma educação que leva em conta o sujeito, por sua vez, exige do professor uma reflexão crítica sobre sua função na estrutura educacional e, além disso, a superação de seu narcisismo.

Na ótica psicanalítica, a preocupação materna primária poderia ser vista como a capacidade de cuidar do bebê, em grau suficiente para evitar uma agonia. Isto porque essa preocupação permitiria uma adaptação adequada às necessidades do bebê, quando a mãe, ou seu substituto, coloca-se na pele deste, protegendo-o contra invasões e imprevistos. O ambiente que circunda essa interação é relevante, sendo tanto o ambiente interno quanto o externo capaz de “falhar ou ganhar” no decorrer dessa interação.

De acordo com Winnicott:

A alternativa a ser é reagir, e reagir interrompe o ser e o aniquila. Ser e aniquilamento são as duas alternativas. O ambiente tem por isso como principal função a redução ao mínimo de irritações a que o lactente deva reagir com o conseqüente aniquilamento do ser pessoal. Sob condições favoráveis, [com] [...] o cuidado que ele recebe de sua mãe, cada lactente é capaz de ter uma existência pessoal e assim começa a construir o que pode ser chamado de "continuidade de ser". [...] Se o cuidado materno não é suficientemente bom então o lactente realmente não vem a existir, uma vez que não há continuidade do ser; ao invés a personalidade começa a se construir baseada em reações a irritações do meio. (1983, p. 47 e 53)

O ambiente, assim como o que ocorre nos cuidados maternos iniciais, deve ser um “ambiente suficientemente bom” capaz de absorver as demandas heterogêneas presentes na sala de aula, além disso, há de influenciar uma interação que articule democraticamente os papéis sociais, que são pré-estabelecidos antes mesmo da vivência escolar. Alunos com a condição da Síndrome do Espectro Autista internalizaram um ambiente hostil, portanto, é imprescindível tentar fragmentar essa



interiorização, proporcionando, paralelamente, uma alternativa concreta de uma espacialidade cujo processo não consista na simples reprodução de ambientes anteriores.

O cenário escolar ainda projeta para o educando a mesmice das imposições necessárias aos corpos dóceis. Este espaço de reprodução do óbvio implica a criação de modos de ser e viver que se restringem e se submetem ao saber/poder instituídos (Foucault, 1987). O autor vai se referir à escala do controle, não sendo uma preocupação em cuidar do corpo, mas de exercer sobre o mesmo a níveis extremos a coação, controlar gestos, atitudes e movimentos que sejam desnecessários. Em seguida se dirige ao objeto do controle: economia de tempos e movimentos, sendo necessário o exercício objetivo e prático. Toda metodologia de construção de corpos dóceis e úteis é realizada pelas chamadas disciplinas” (Foucault, 1987).

2. A PSICANÁLISE: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Não é de hoje que a psicanálise é vista com bons olhos pelos educadores. O processo didático empreendido pelo professor de geografia deve ser ampliado aos conceitos psicanalíticos, principalmente as noções básicas do ambiente escolar e os procedimentos utilizados para criar processos lúdicos, inclusivos e sistemáticos.

A geografia, a primeiro momento, pode parecer distante dos fundamentos básicos psicanalíticos. Entretanto, Sigmund Freud tratou de retratar os diversos espaços e sua absorção pelo inconsciente. Um exemplo disso é o livro “A Interpretação dos Sonhos” em que o psicanalista austríaco relaciona as imagens de paisagens e lugares produzidas pelo inconsciente e, posteriormente, cria uma teia interconectada com significados presentes no “espaço onírico”.

A educação no prisma da psicanálise, deve superar os papéis tradicionais estabelecidos na sala de aula. Além de disso, é importante compreender fenômenos como o da transferência, utilizando-se desse mecanismo para potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

Nessa direção, a figura do professor de Geografia deve mediar as diversas individualidades, gerenciando-as para criar um ambiente propício para o estudo. Perceber como o aluno se insere na transferência, auxilia a lidar com as várias situações na sala de aula. O aluno com TEA não escapa deste fenômeno, sendo assim, pode-se mediar sua relação dialética no espaço escolar e observar como o mesmo se insere nesta interação.

A relação entre psicanálise e educação surgiu em meados do século XX, quando o pensador austríaco Sigmund Freud abordou assuntos referentes a pedagogia e inconsciente, possibilitando um melhor entendimento por parte dos educadores em relação ao desenvolvimento psicológico dos seus estudantes, haja visto que quando falamos em psicanálise estamos nos referindo a diferenciação do psíquico com o consciente e inconsciente.

Nesse sentido, no livro “O mal-estar na civilização” Freud aponta três profissões que considera impossíveis de se trabalhar, sendo elas; educar, governar e psicanalisar. É evidente o desafio



pedagógico anseado pelo professor de Geografia, nos remetendo a apontar aqui as possibilidades de educar a partir de diferentes referências de diferentes gerações de psicanalistas que vem tentando, entre outras coisas, caracterizar o autismo durante o decorrer dos tempos.

Freud, sem ser pedagogo ou professor, acabou influenciando na educação escolar através das teorias de sublimação, transferência, identificação e transmissão. Sabemos que somos influenciados por forças e pensamentos desconhecidos. Com isso, a afirmação que o psicanalista denominou de “forças inconcientes” teve uma significativa contribuição para a pedagogia. Portanto, o foco da psicanálise não foi ensinar crianças, mas compreender como essas pulsões nos move em direção ao conhecimento.

Sigmund Freud foi um dos pensadores que mais colaboram para entender o motivo pelo qual desejamos aprender. Uma pergunta essencial é porque aprendemos com algumas pessoas e não com outras? E no que consiste ocupar a função de professor?

Porque muitas vezes sacrificamos momentos de lazer, namoro, entreterimento ou de outras atividades prazerosas em detrimento de estudar, trabalhar ou até assistir vídeos educativos no YouTube.

Por que aprendemos com algumas pessoas e não com outras? Bom, é sabido que o psicanalista austríaco nos ajuda com o princípio chamado de “transferência”, que foi descoberto por ele durante sua prática clínica, quando percebeu que muitos pacientes acreditavam-se apaixonar por seu psicanalista, se dando conta que isso acontecia porque elas projetavam aspectos infantis na figura do seu terapeuta. Vale salientar, que nem sempre é uma projeção com características “afetivamente positivas”, podendo inclinar para um viés mais negativo e intransigente.

Bom, mas o que isso tem a ver com a educação e na relação do professor de Geografia e o aluno com TEA? É que da mesma maneira para nos deixarmos analisar por um terapeuta, é necessário criar um vínculo capaz de provocar afetos infantis inconcientes, para que possamos facilitar e apaziguar a interação aluno/professor. Não menos importante, neste fenômeno existe a concepção de que muitas vezes aquela pessoa sabe muito e que pode nos ensinar algo, ou seja, que sem a sua ajuda não conseguiríamos aprender.

Aprender essas formulações ajudam a superar diversas barreiras presentes nestas interações pedagógicas. Além disso, o professor de Geografia, na sua comunicação direta e indireta com o aluno com TEA, deve desmistificar essa premissa que enxerga o docente como “detentor do suposto saber”, termo cunhado pelo psicanalista e filósofo Jacques Lacan. A possível superação deste pensamento pode tornar o ambiente escolar mais ameno, desarticulando estruturas hierarquizadas, e tornando o espaço estudantil mais inclusivo e democrático.

Esse tipo de crença é a mesma que a criança tem em relação ao país, por isso que há um



carater infantil neste afeto.

O segundo princípio da psicanálise que auxilia a entender o processo de ensino-aprendizagem é o conceito de “indentificação”, neste visão, Sigmund Freud utilizou fenômenos meseânicos para exemplificar o que acontece em grande grupos sociais, ou seja, quando uma multidão de pessoas passam a se comportar de acordo com o que acham que o “líder carismático” gostaria, neste caso, muitos seguidores renunciam os próprios prazeres em prol da vontade do líder. O problema é que esse tipo de comportamento é incompatível com a idéia anteriormente apresentada, que “o sujeito age sempre para satisfazer seus desejos e evitar punições”. Todavia, Freud explica que esse é um fenômeno que ocorre na esfera do “inconciente”, onde o sujeito se identifica com o líder como se fosse a melhor versão dele próprio. “o ideal de eu”.

Haja vista que algo semelhante acontece com os estudantes, eles se indentificam com certos professores de tal maneira que querem fazer as tarefas pedidas, como se fossem satisfazer a si próprio, podendo até copiar seus estilos e jeitos de se expressar.

A identificação realizada pelo aluno com TEA pode manifestar-se de formas e níveis diferentes, podendo revelar quais ações educativas tendem a serem mais efetivas com determinado aluno.

Já no final da sua vida FREUD (1939), começa a refletir sobre a sociedade e a permanência da violência e da guerra, e também a se preocupar com o futuro da psicanálise e da sua continuação através da formação de novos psicanalistas, nesse período FREUD lançou a noção de “transmissão”, esse conceito explica passagem de valores, crenças e afetos através das gerações, o autor afirma que isso acontece de forma menos intencional e conciente e mais como uma “insistencia inconciente” que se repete através da história, ou seja para entendermos a trajetória da sociedade não seria suficiente uma visão linear da história mais teríamos que perceber os fenômenos que rompem de tempos em tempos sem causalidade aparente.

A transmissão é também, em certo sentido, aquilo que os professores fazem. Não são trasmitidos apenas conteúdos ou idéias concientes, mais modo de vida, formas de desejar ou posições éticas. É importante frisar que Freud apresentou esses conceitos para pensar a clínica psicanalística, mas podemos utilizá-los para refletir sobre a prática dos professores de Geografia, ou até mesmo os educadores em geral.

O psicanalista não deve tratar nenhum conteúdo como se fosse mais elevados ou melhor a satisfação erótica, nem deve prescrever aos pacientes que busquem a sublimação através do conhecimento, da arte ou da religião, essa é uma conclusão a ser individual. da mesma forma não cabe ao professor reproduzir valores hegemônicos culturalmente ou doutrinar seus estudantes, assim inspirar através da sua ética e prática profissional, para que eles reflitam da sua maneira os



conhecimentos e práticas que existe no mundo.

O psicanalista deve ter responsabilidade ao responder os afetos envolvidos nas transferências, descartando a visão do mesmo como se fosse de fato o destinatário único e ideal dos alunos. Apesar de ser um fenômeno natural e constitutivo do desenvolvimento do self, é apenas frustrando esses afetos que o sujeito pode vir a ter uma perspectiva mais madura sobre sua pessoa. Nessa direção, o professor também deve ter cautela quando esse deslocamento é intenso e assíduo. Os alunos portadores de TEA podem manifestar esses fenômenos em escalas diferentes, podendo apresentar características únicas e especiais. Cabe ao docente reconhecer e viabilizar estratégias para proporcionar suavidade nesta interação.

Outra indicação relevante, que pode ser comparada com o trabalho docente, é que o destino ideal de um psicanalista é se tornar desnecessário, ou seja, descartado. O professor por sua vez, também deve esperar que cada aluno seja capaz de abandoná-lo e superá-lo. Esse é o caminho do conhecimento, superar as gerações anteriores. Os estudantes devem adquirir autonomia e perceber o docente apenas como alguém que detém de mecanismos que podem potencializar as suas habilidades já existentes.

Quando falamos sobre a ideia de transmissão, com base nas considerações de Sigmund Freud, nos permite refletir sobre os papéis arrogantes atribuídos na prática terapêutica, criticando a postura do psicanalista que tem uma conduta presunçosa e onipotente em relação ao seu paciente. Para Freud, isso era equivocado, pois alguns sintomas tendem a retornar, não importando o tempo ou a dedicação ao tratamento. Com isso em mente, o objetivo seria então promover a capacidade do paciente de viver suas experiências da melhor maneira possível. Da mesma forma, não está inteiramente nas mãos dos professores a formação dos estudantes. Cada indivíduo se constrói intelectualmente, tanto em razão dos aspectos conscientes e intencionais da aprendizagem, como também dos aspectos inconscientes e fortuítos.

Na educação de estudantes com a síndrome do espectro autista, devemos possibilitar essa transmissão, criando uma relação amistosa e propositiva que visa ao apaziguamento da agostia. Não cabe ao docente achar que pode controlar e edificar majoritariamente toda a subjetividade do aluno.

Nos encaminhando para a conclusão, mesmo nunca tendo tomado a educação ou a escola como seu objeto principal de pesquisa, Sigmund Freud nos ensinou muito sobre como funciona as relações humanas e toda a perspectiva que compreende a educação como um processo relacional, tendo uma importante gigante na prática docente, sendo estes, beneficiados pelas suas descobertas científicas.

3 AMADURECIMENTO PESSOAL – WINNICOTT



A partir da teoria do “amadurecimento” de D.W.Winnicott, todos nos nascemos com uma tendência a amadurecer e se desenvolver, mas dependemos conseqüentemente de um ambiente propício para favorecer esse desenvolvimento. Isto é, a partir do momento em que o ambiente transforma-se em espaço hostil e irreconhecível, acaba prejudicando o indivíduo, podendo acarretar em dificuldade e interiorização dessa criança, que desenvolve certas estratégias defensivas, ocasionando diferentes patologias.

De acordo com a teoria do “amadurecimentos pessoal” (1958a, p.29), o ser humano parte de um estado de não integração social com tendências herdadas para o amadurecimento e vai precisar de outro ser humano para isso acontecer. Ele vai precisar de uma “mãe-ambiente” que se identifique com ele e o ajude a integrar-se, ou seja, perceber-se no tempo e no espaço, reconhecer-se em seu corpo e na realidade, permitindo que ele viva uma experiência de onipotência que é importante, no início, para afastar a ameaça de falta de controle sobre o que se apresenta.

[...] a encontrar realmente aquilo que ele cria, e a criar e vincular isso com o que é real. [...] se aquilo que está sendo criado precisa ser realizado concretamente, alguém tem que estar lá. Se ninguém estiver lá para fazer isso, então, num extremo, a criança é autista - criativa no espaço - e tediosamente submissa em seus relacionamentos [esquizofrenia infantil]. (Winnicott 1986h [1970], p. 39, apud A. Serralha de Araújo, São Paulo 2003).

Nesse sentido, Winnicott aborda o ambiente representado pela mãe, isto é, a pessoa que desenvolve a função materna, necessitando da mesma um estado de bem emocional, para que ela possa cuidar do seu bebê ou criança, identificando as necessidades e favorecendo assim, o desenvolvimento do bebê. Uma mãe que não é atenta as demandas acaba perdendo a possibilidade de um melhor cuidado a essa criança. Se a mãe, por exemplo, está emocionalmente frágil, esta fragilidade e cooptada pela criança, que por não ter uma estrutura linguística aprimorada, acaba internalizando receios e angústias que lhe foram transmitidos.

O ser cuidado para cuidar leva o referido autor a destacar também a importância do pai nesse convívio compartilhado de cuidar com a mãe. Para falar sobre o espectro autismo é importante entender esse processo inicial da vida da criança, cujo momento, segundo o autor, da “dependência absoluta” (WINICOT, 1950, p.241), é nessas fases iniciais que a família vai observar que falhas graves no ambiente vão desencadear o autismo. . "uma organização defensiva relacionada a uma agonia primitiva" (Winnicott 1974, p. 72); o bebê adoce porque não consegue se evoluir intelectualmente.

É importante frisar neste contexto o tempo em que esses pensamentos foram levantados com a atualidade, ou seja quando falamos de autismo temos uma leitura nosológica, aqui me refiro aos atuais Manuais Diagnósticos e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) que vai trazer os espectros autistas que não está no grupo das psicoses e esquizofrenias como podemos observar na época de



Winnicott a qual se estudava o autismo no grupo das psicose, já no DSM encontra-se os aspectos autistas nos transtornos neurodesenvolvimentos com diferentes níveis de autismos.

Ou seja, para WINNICOTT, o autismo é uma forma de defesa de isolamento frente as invasões do meio, fazendo com que criança realize uma interiorização e disrupção com o real imediato. Haja vista que, dependendo da fase em que a criança esteja com mais recursos para lidar com determinadas perturbações do ambiente. Portanto, nas fases mais iniciais da vida a criança já não tem recursos para lidar com certos meios resultando nas agonias impensadas.

Dessa forma que o autor coloca a importância de cuidar de quem cuida da criança, essa pessoa tendo apoio e tendo sustentação vai se sentir mais confortável para se relacionar a essa criança, neste caso podemos analisar na lógica educacional autista, a importância de um bom educador e dos órgãos competentes para com estes.

Enfim para compreensão da psicanálise de Winnicott para o autismo com embasamento na teoria do amadurecimento, é preciso considerar o ambiente em que essa criança desenvolve, a relação desse cuidador com a criança, a sustentação e o apoio emocional que esse cuidador recebe, observando as possibilidades maternas em estar disponível para com essa criança.

3.1 referencial teórico

O eixo teórico-metodológico é de extrema importância na pesquisa acadêmica. Com isso em mente, buscamos nos basear em pensadores que possuem um extenso lastro acadêmico, conceituados e citados em todo o mundo. A leitura de artigos acadêmicos e capítulos de livros foi utilizada na produção desta pesquisa. O Google Acadêmico possibilitou investigar os mais variados artigos cujo tema relacionava psicanálise, educação e autismo, garantindo uma coleta de informações mais completa e diversificada.

Por meio da biblioteca, realizou-se uma leitura cujo intuito era correlacionar produções da psicanálise com os temas estudados por educadores de Geografia. Para finalizar, essa produção científica contou com a utilização de referencial histórico, na relação entre teoria e prática, observarmos o desenvolvimento teórico e seu período histórico correspondente, identificando a evolução e modificações que os conceitos tiveram no desenrolar da dinâmica social e científica.

3.2 Metodologia

Para transcorrer acerca do autismo, iremos propor uma vertente psicanalítica que compreenda as múltiplas categorias do sujeito. A utilização de teóricos como Sigmund Freud e Winnicott será crucial para estabelecermos os contornos necessários ao entendimento do autismo, assim como seus desdobramentos no processo didático e na



dinâmica escolar.

Sabe-se que a relação dialética entre ambiente e indivíduo é uma das principais bases para a construção da personalidade do sujeito e, qualquer tipo de tensão e estresse ocorrido durante essa interação, pode acarretar alterações na percepção e constituição humana. Com isso em vista, a pedagogia também apresenta-se neste artigo como ferramenta atuante na assimilação de problemáticas e dos diversos distanciamentos no processo de aprendizagem vividos por estudantes com a condição do Transtorno do Espectro Autista.

É no conceito de didática-estética de Vygotsky, que essas barreiras podem ser suplantadas. A análise precisa do ambiente escolar é de relevante interesse neste artigo, e o pensamento de Foucault pode abrir caminhos para compreendermos a instituição educacional e elaborarmos soluções coesas e interligadas à psicanálise e a pedagogia.

3.3 Resultados

Os resultados aqui obtidos evidenciam que o processo de ensino-aprendizagem requer uma apreensão de todas as categorias fundantes que regem o meio escolar. Sendo o aluno com TEA, apenas uma possibilidade de maior humanização e homogeneização do ato educador e educante presente no âmbito pedagógico. A ininterrupta repetição e fabricação de arranjos espaciais angustiantes anteriores acaba tornando a realidade da educação uma entidade fadada ao solipsismo didático, à medida que generaliza as específicas formas de aprendizado e afasta a criatividade e o espontaneísmos existentes nas relações sociais.

O professor de Geografia detém de ferramentas excepcionais para proporcionar uma conexão que suspenda, mesmo que momentaneamente, os ruídos oriundos de uma espacialidade alienante e alienada. A síndrome do espectro autista, que reside nos diferentes ambientes de ensino, deve ser reconhecida como parte formativa do professor, possibilitando uma generosidade do caráter bancário existente na escola tradicional.

A didática-estética pode afastar temporariamente os estranhamentos e aproximar o aluno com a síndrome do espectro autista do conteúdo exposto na sala de aula. Recursos como imagens, objetos lúdicos e disruptivos, música e até mesmo o surrealismo e realismo artístico não devem ser economizados quando se trata de estabelecer uma linha imaginária de convergência entre o conteúdo e a subjetividade inerente ao aluno.

A Geografia, ao contrário de muitas matérias escolares, é exuberante em paisagens, cores e formas repletas do que os filósofos clássicos chamavam a de sublime. Sendo assim, a pesquisa possibilitou acrescentar as discussões pertinentes para todos aqueles debruçados no ato de ensinar a ensinar e aprender para ensinar.



Os resultados aqui obtidos demonstram as potencialidades da disciplina de geografia, que ao utilizar uma didática-estética, afasta os estranhamentos e estruturas alienantes presentes no processo de ensino-aprendizagem tradicional. Ao conseguir esse feito, os professores de geografia podem auxiliar no ensino de alunos com (TEA), à medida que estes possuem uma facilidade maior comprovada quando se envolvem em atividades artísticas e lúdicas, de caráter sublime.

A utilização de mapas, pinturas, poemas e conteúdos visuais estabelecem um diálogo mais profundo e real, cabendo ao professor estar atento ao modo como o aluno se insere nas atividades estéticas-pedagógicas, suas preferências e nível de conhecimento apriorístico. A modificação da estrutura tradicional da escola, hierarquizada e intransigente, requer um profundo processo de alteração política, social e econômica. O professor de geografia não possui de mecanismos para tal alteração, mas pode disputar esses espaços, construir formas de enfrentamento e aprimoramento do ambiente, pois a educação, mesmo com todos os ataques que sobre, e com os diversos obstáculos que adentram sua estrutura, ainda sim, pode ser libertadora ao utilizar procedimentos disruptivos e dialéticos.

A hostilidade do ambiente pode ser expressa por meio do alto nível de hierarquia, onde o professor possui autoridade material e subjetiva e contempla um conhecimento ratificado a priori. A disposição das cadeiras, a estrutura linguística discrepante dos alunos e professores e a forma alienante do conteúdo são manifestações da hostilidade do ambiente escolar. Contudo esses levantamentos se resultam nos diferentes estudos da psicanálise acerca de pessoas com síndromes de espectro autista e suas influências na educação escolar.

3.4 Discussão

A discussão incentivada com a explanação dos resultados obtidos pode contribuir para uma visão que desconsidere certos “preconceitos teóricos”. Apesar da pesquisa conter autores de diferentes campos do conhecimento, é possível estabelecer comparativos e transcender a divisão do conhecimento implementada pelo modo de produção capitalista.

O artigo em questão buscou à reconciliação de alguns pensadores com métodos e procedimentos divergentes, como Freud e Vygotsky, por exemplo. Todavia, essa licença científica se justifica por conta da gradativa coisificação e fragmentação do saber em rigor na pós-modernidade. Sendo assim, a interação entre diversos campos epistemológicos ajuda universal mais universal e resiliente da educação.

Uma quantidade significativa de artigos examinados não levava em consideração o ambiente como categoria importante a ser analisada. Com o devido olhar geográfico para com a educação,



pretendemos salientar a vigência deste objeto de pesquisa para entender a escola no seu aspecto holístico, conectando sujeito e objeto, ser e espaço.

Foucault, Vygotsky, Freud e Winnicott, mesmo com uma ampla gama de visões diferentes, podem se complementar depende do objetivo de pesquisa a ser levantado. Nada mais justo que correlacionar esses pensamentos e formartá-los na prática docente, prática está que requer flexibilidade e interdisciplinaridade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constituição espacial escolar e suas manifestações acabam dificultando à inserção do aluno com (TEA) e assim, transforma o processo inclusivo num caminho de diversos obstáculos e impecilhos. A pesquisa aqui produzida poderá render pontos interessantes sobre como entender a profundidade e complexidade existentes no itinerário didático. A análise do espaço inserido nos fenômenos educacionais é relevante para conseguirmos aprimorar nossa observação e solidificar o método de investigação usado nas ciências humanas.

O ensino de geografia detém de instrumentos estéticos, lúdicos e visuais capazes de aprofundar o método de ensino-aprendizagem. Disciplinas como cartografia, percepção ambiental e biogeografia, por exemplo, carregam um arcabouço de recursos visuais que, intensificam as interações aluno/conteúdo e viabilizam uma alternativa pragmática no que concerne à superação da proposta tradicionalista.

A psicanálise winnicottiana compreende a importância do ambiente para a constituição do sujeito social e, com isso em vista, pretendeu analisar de forma dialética a relação entre o indivíduo e o meio que o circunda. Cabe aos pesquisadores da educação, estebalecer uma aproximação entre as diversas vertentes pedagógicas e o papel do ambiente na gradativa construção do ser, potencializando-se o ambiente que humaniza e, distanciando àquele que desintegra.

Com isso em mente, a geografia escolar detém de múltiplas formas de intervenção com a possibilidade de integração do aluno com (TEA), apesar do ambiente escolar tradicional ainda assimilar vicissitudes e hierarquização dos professores internacionais. É de extrema importância buscar configurar o ambiente de modo que adquira maior flexibilidade e maior protagonismo do estudante, descaracterizando as sólidas cadeias de equivalência e desigualdade no espaço estudantil.

Espera-se que as ferramentas audiovisuais auxiliem numa reciprocidade natural, onde o desejo do aluno se confunda com o objeto de estudo, criando assim uma espécie de unicidade entre o real, o simbólico e o imaginário. O professor, na visão de Paulo Freire, é um eterno estudante e, podemos agregar neste pensando uma visão particular adquirida no decorrer da produção científica do artigo. Não existe nada mais educativo e renovador do que conseguir escapar da previsibilidade



e imediatismo corriqueiro presente no espaço do educar, e inspirado nos grandes educadores, brasileiros ou não, esse texto é apenas uma pretensão sincera de modificar radicalmente o modelo toyotista da escola contemporânea.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, Lazslo A. Psicanálise, educação e autismo: encontro de três impossíveis. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 3, p. 11-20, 2000.

FOUCAULT, M. (1987). **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes. 1987.

FREUD, Sigmund Schlomo. **O mal estar na civilização**. (1930[1929]. Edição standard Brasileira. Das obras completas de Sigmund Freud, vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FREUD, Sigmund Schlomo. **“O ego e o id”**, (1923/1925). V. XIX, p.76.

LAGO, Maria Jéssica Rocha. Educação e Psicanálise: **Interlocuções acerca do sujeito com autismo**. Brasília-DF, Março de 2013. 73 páginas. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

WINNICOOT, Donald Woods. **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1983.

WINNICOOT, Donald Woods. **Da pediatria a psicanálise: obras escolhidas**. Rio de Janeiro: Imago, 2000, pp.254-276.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

O ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM ESTUDO SOBRE INCLUSÃO

NATURAL SCIENCE TEACHING FOR STUDENTS WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER: A STUDY ON INCLUSION

Hyandra de Lima Ormundo¹

Pedro Lucas Moreira de Oliveira²

Rita de Fátima da Silva³

RESUMO

O presente trabalho objetivou buscar em meio a literatura nacional através de revisão bibliográfica como que as Ciências da Natureza são ministradas para os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), como são as metodologias utilizadas para trabalhar com esses alunos e quais são os entraves para o trabalho com este público da educação especial. Para tal, a revisão bibliográfica foi realizada através da busca de artigos contendo a descrição, aplicação e resultados de metodologias aplicadas em aulas com alunos autistas e também trabalhos que contemplassem pesquisas com professores titulares de Ciências que já tiveram ou tem contato com alunos que possuem TEA, a fim de investigar como estes trabalham com seus alunos e quais dificuldades encontram no exercício de sua função para com este público. O levantamento dos artigos foi realizado através da plataforma Google Acadêmico. Baseado nos resultados qualitativos dos trabalhos obtidos, realizou-se uma análise sincrônica, observando as metodologias trabalhadas e se elas obtiveram resultados igualmente satisfatórios. A partir dos resultados obtidos, pode-se inferir que as metodologias práticas e lúdicas, onde o aluno autista participa ativamente, são as mais utilizadas e adequadas para suprir as demandas que o aluno apresenta. Entretanto, mediante ao prisma de realidades presente no Brasil, foram encontrados problemas recorrentes que impedem que os professores executem tais metodologias, pois segundo eles, a defasagem e o despreparo em relação a TEA são os problemas mais pujantes em seu ofício.

Palavras-chave: Ensino de Ciências da Natureza, Autismo, Inclusão.

ABSTRACT

¹ Licenciatura em Ciências Biológicas, UFMS, hyandraormundo98@hotmail.com

² Licenciatura em Ciências Biológicas, UFMS, hyandraormundo98@hotmail.com

³ Pós - doutora em Educação pela Universidade de Barcelona. Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ) – rita.fatima@ufms.br



The present work aimed to search in the midst of the national literature through bibliographic review how Natural Sciences are taught to students with Autism Spectrum Disorder (ASD), how are the methodologies used to work with these students and what are the obstacles to work with this special education audience. To this end, the bibliographic review was carried out through the search for articles containing the description, application and results of methodologies applied in classes with autistic students and also works that contemplated research with professors of Science who have had or have contact with students who have TEA, in order to investigate how they work with their students and what difficulties they find in the exercise of their function towards this audience. The survey of articles was carried out through the Google Scholar platform. Based on the qualitative results of the works obtained, a synchronic analysis was carried out, observing the methodologies worked and if they obtained equally satisfactory results. From the results obtained, it can be inferred that the practical and playful methodologies, in which the autistic student actively participates, are the most used and adequate to meet the demands that the student presents. However, through the prism of realities present in Brazil, recurrent problems were found that prevent teachers from executing such methodologies, because according to them, the lag and unpreparedness in relation to ASD are the most powerful problems in their profession.

Keywords: Teaching Natural Sciences, Autism, Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

Durante muitos anos a educação foi vista como privilégio de uma classe social mais elevada, que recebia o endosso e a manutenção através de políticas que conservaram a divisão de classes por décadas. O Brasil só pôde ter a segurança da garantia educacional no remate da década de 80, através da Constituição Federal de 1988 que, por meio do artigo 205, estabelece a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Em seu artigo 206, Inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2008).

Segundo o que diz a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. Entretanto, somente em 1999 foi promulgada no Brasil, através do decreto nº 3.298, a Lei nº 7.853/89, que visa assegurar às pessoas com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, bem como à educação através Educação Especial, obrigatória e gratuita ofertada pelo estado.

Entretanto, a realidade da educação especial no Brasil não corresponde ao esperado. A dificuldade do professor em lidar com uma turma de trinta alunos é somada com a necessidade da adaptação de material pedagógico para esses alunos, junto da sensação de despreparo e incapacidade, pois, mesmo que seja obrigatório por lei a escola dispor de professores de apoio, em realidade essa garantia passa a ser questionável mediante ao prisma de realidades diversas



que o Brasil apresenta.

Existe uma morosidade latente no processo de contratação dos professores de apoio, assim como diz Almeida e Menezes (2020, p. 583):

[...] a falta de não ter o professor de apoio presente em alguns casos, já que a sua contratação ocorre de forma burocrática, porque primeiramente a escola precisa pedir a Secretaria de Educação local, esse professor para atender um determinado aluno que deve possuir um laudo, que em alguns casos não possui, sendo necessário à escola solicitar aos responsáveis que providenciem, o que leva um tempo, devido a essa demora na contratação [...].

A ausência de um professor de apoio para suprir as demandas de um aluno da educação especial pode acarretar ao longo do tempo uma debilidade na capacidade cognitiva e no desenvolvimento do aluno, o que fará com que o mesmo não atinja o mesmo ritmo da turma, podendo ser estigmatizado e excluído das atividades em grupo pela falta de suporte para que possa integrar-se em trabalhos coletivos.

Em vista dessa necessidade de adaptação para o aluno com deficiência durante seu trajeto escolar, a fim de garantir não apenas sua inserção no meio escolar, mas também sua integração na sociedade, o presente artigo visou realizar um levantamento bibliográfico da literatura brasileira referente ao ensino de Ciências da natureza para alunos autistas, verificando estratégias metodológicas, a aplicação dessas metodologias e as dificuldades encontradas por docentes na sua rotina de trabalho voltada para o atendimento desse público da educação especial.

1.1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Antes de proceder com tema supracitado na primeira parte da introdução do trabalho, é indispensável realizar uma conceituação do Transtorno do Espectro Autista (TEA), observando as características dessa condição e realizando uma breve recapitulação pela história dessa deficiência.

1.1.1 Breve Histórico do Autismo.

Em 1908, o psiquiatra suíço Eugen Bleuler cunhou o termo autismo para especificar o comportamento de fuga para um mundo interior observado em pacientes com esquizofrenia. No ano de 1943 o psiquiatra Leo Kanner publica a obra “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”, descrevendo 11 casos de crianças com “um isolamento extremo desde o início da vida e um desejo obsessivo pela preservação das mesmices”. Ele usa o termo “autismo infantil precoce”, pois os sintomas já eram evidentes na primeira infância. Já em 1944 Hans Asperger escreve o



artigo “A psicopatia autista na infância”, destacando a ocorrência preferencial em meninos, que apresentam falta de empatia, baixa capacidade de fazer amizades, conversação unilateral, foco intenso e movimentos descoordenados (Associação Autismo e Realidade, 2022). A partir do ano de 1952 a Associação Americana de Psiquiatria publica a primeira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais *DSM-1*, onde continha os principais sintomas do autismo, classificando-os como um subgrupo da esquizofrenia infantil. No ano de 1978 o psiquiatra Michael Rutter classificou o autismo como um distúrbio do desenvolvimento cognitivo, criando um marco na compreensão do transtorno. No ano de 1980 era publicado o *DSM-3*, que pela primeira vez reconhecia o autismo como uma condição específica e colocado em uma nova classe, a dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID) (Associação Autismo e Realidade, 2022). A partir do ano de 1994 novos critérios para o autismo foram avaliados em um estudo internacional multicêntrico, com mais de mil casos analisados por mais de 100 avaliadores clínicos. Com base nessas novas análises, os sistemas do *DSM-4* e da *CID-10* (Classificação Estatística Internacional de Doenças) tornaram-se equivalentes para evitar confusão entre pesquisadores e clínicos. Nestas edições, também, a Síndrome de Asperger passou a constar no *DSM*. No ano de 2012 é sancionada no Brasil, a Lei Berenice Piana (12.764/12) que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012), determinando o acesso a um diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamento pelo Sistema Único de Saúde; à educação e à proteção social; ao trabalho e a serviços que propiciem a igualdade de oportunidades (Associação Autismo e Realidade, 2022). Foi através dessa lei que os autistas garantiram o direito a ter um professor de apoio em sala de aula. A partir do ano de 2013 o *DSM-5* passa a abrigar todas as subcategorias do autismo em um único diagnóstico: Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os indivíduos são agora diagnosticados em um único espectro com diferentes níveis de gravidade. Em 2020 entra em vigor a Lei 13.977, conhecida como Lei Romeo Mion (BRASIL, 2020). O texto cria a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), tal documento é um substituto para o atestado médico e tem o papel de facilitar o acesso a direitos previstos na Lei Berenice Piana. A última atualização, no ano de 2022, traz nova versão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, a *CID-11*, segue o que foi proposto no *DSM-5*, e passa a adotar a nomenclatura Transtorno do Espectro do Autismo para englobar todos os diagnósticos anteriormente classificados como Transtorno Global do Desenvolvimento (Associação Autismo e Realidade, 2022).

1.1.2 Quadro Clínico do Autismo

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (*DSM-5*), as



principais características do Transtorno do Espectro Autista são déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, déficits na reciprocidade socio emocional, déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades também são características do autismo, bem como movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos, insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal, interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco e hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por espectros sensoriais do ambiente.

De acordo com o Instituto Neurosaber (2021), o autismo anteriormente era classificado em quatro tipos:

- a) **Síndrome de Asperger:** a síndrome de Asperger está na extremidade mais branda do espectro autista, pois a inteligência pode ser alta e a capacidade de realizar as atividades diárias é preservada. No entanto, a dificuldade na interação social é muito comum.
- b) **Transtorno Invasivo do Desenvolvimento:** esse diagnóstico incluía a maioria das crianças com autismo mais grave do que a síndrome de Asperger, mas não tão grave quanto o transtorno autista.
- c) **Transtorno Autista:** este termo mais antigo era usado para diagnosticar pessoas com os mesmos sintomas da síndrome de Asperger e do Transtorno invasivo do desenvolvimento, com um nível mais grave.
- d) **Transtorno Desintegrativo da Infância:** esse era o diagnóstico para os casos mais graves do espectro — crianças que se desenvolvem normalmente e depois perdem as habilidades sociais, de linguagem e cognitivas, geralmente entre 2 e 4 anos.

Ainda em acordo com a classificação do *DSM-5*, o autismo atualmente pode ser classificado em três níveis:

Tabela 1-Níveis de gravidade para transtorno do espectro autista

Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 1 “Exigindo apoio”	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa



	<p>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.</p>	<p>no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.</p>
<p>Nível 2 “Exigindo apoio substancial”</p>	<p>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.</p>	<p>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.</p>
<p>Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”</p>	<p>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.</p>	<p>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.</p>

Fonte: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – *DSM-5* (2013)

O autismo é uma condição que se manifesta ainda muito cedo no indivíduo, segundo o Ministério da Saúde do Brasil (2022), os sinais do neurodesenvolvimento da criança podem ser percebidos nos primeiros meses de vida, com o diagnóstico estabelecido por volta dos 2 a 3 anos



de idade.

1.1.3 O Autista e a Educação Brasileira

Levando em consideração as características apresentadas pelos autistas, são imediatas as consequências da estadia desassistida de um aluno autista em uma classe comum sem AEE. Avaliando todo o quadro clínico de um aluno com TEA é incabível não esperar por um atendimento especializado a esse público. Segundo o último Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2021) o número de matrículas da educação aumentou em 26,7% se comparado com o ano de 2017, chegando a 1,3 milhão em 2021. Mesmo não dispondo de dados oficiais, o portal de notícias Terra, estima que 294.394 alunos com autismo cursaram os ensinos infantil, fundamental ou médio das redes pública e privada em 2021.

Observando todos esses dados surgiu a dúvida que deu origem a este trabalho: “Como o ensino de Ciências da natureza está sendo exercido para esta parcela da educação especial?”. Este tipo de questionamento é essencial para a identificação das dificuldades em sala de aula, para a manutenção daquilo que é exitoso e para a correção daquilo que não produz resultados.

Nessa perspectiva compreender que para um aluno com transtorno do espectro autista (TEA) trazer atona suas ‘limitações’ de socialização ligadas a deficiência, principalmente dentro do âmbito escolar, em um local onde deva praticar a exercício educacional, a curricularização desses alunos é fragmentada, tornando a condução desse conhecimento uma prática inviável e muita das vezes dificultosa dentro dos seus espectros e restrições. (MESQUITA, 2017).

2 METODOLOGIA

Para realizar o levantamento bibliográfico que traria os dados proponentes a responder a perquirição do objeto de estudo deste trabalho, foi utilizada a plataforma de pesquisa Google Acadêmico, que conta com um extenso banco de artigos, referentes ao tema deste trabalho, disponíveis para leitura. As palavras-chave utilizadas para realizar a busca foram “Ensino de Ciências para Alunos Autistas”, “Metodologias de Ensino para Autistas” e “Professores de Ciência e o Autismo”.

Os critérios utilizados para escolher os artigos que formariam o banco de informações para a realização dessa revisão foram a presença da descrição, aplicação e obtenção dos resultados das metodologias aplicadas com os alunos autistas, podendo essas terem sido realizadas por pesquisadores, pelos professores de apoio ou regentes das escolas onde os estudos foram conduzidos. E também, trabalhos que contemplassem a visão do professor de Ciências sob a



perspectiva do ensino dessa área do conhecimento para alunos autistas, criando uma gama de informações maiores para elucidação do tema e extirpando a visão unilateral do ensino que enfoca apenas o aluno e se abstém das perspectivas que o docente tem em relação a esse tema.

Se atentando ao fato de que os dados a serem obtidos dessas literaturas seriam de cunho qualitativo, já que tais metodologias visam melhorar a qualidade de ensino para os alunos autistas, foi adotado o método de análise sincrônica, pautado na identificação da ocorrência processos semelhantes e recorrentes ou destoantes que contrastam entre si, verificando os resultados de cada metodologia, traçando paralelos entre elas para apontar métodos que geraram resultados qualitativamente súperos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a leitura de diversos artigos, foram selecionados onze trabalhos que atendiam aos critérios preestabelecidos, sendo que sete destes trabalhos tratam da descrição e da aplicação das estratégias metodológicas voltadas para o ensino de Ciências para alunos autistas. Já os outros quatro trabalhos são de cunho investigativo, visando identificar como os professores regentes de Ciências e os professores da AEE trabalham com o público autista.

O primeiro trabalho lido de Gonçalves, Kauark e Filho (2019) intitulado como “O Ensino de Ciências para Autistas”, consistiu na adaptação de várias atividades presentes no cotidiano dos alunos com autismo, onde, através de sequências didáticas, exercícios presentes nos livros didáticos foram adaptados para atender a demanda visual que os alunos autistas possuem. Ainda nesse trabalho é exposto estratégias didáticas realizadas com materiais diversos, em locais não regulares em sua rotina, como na biblioteca, no laboratório de artes e Ciências, de informática, na sala de recursos quadra de esportes, sala de vídeo e auditório (GONÇALVES; KAUARK; FILHO, 2019).

Outro trabalho de Xavier, Silva e Rodrigues (2017), denominado “Ensino de Ciências Inclusivo para Alunos com Transtorno do Espectro Autista e o uso de Sequências Didáticas”, trabalhou com um único aluno autista, do 1º ano do Ensino fundamental, os tópicos dos estados físicos da matéria e a classificação de misturas, através de atividades adaptadas com maior conteúdo visual e metodologias práticas. Um dos principais objetivos deste trabalho foi criar possibilidades para alunos de licenciatura de diversas áreas criarem estratégias pedagógicas para trabalhar com alunos com diversas deficiências.

A pesquisa de Moura e Camargo (2021), “Explorando o Ar: O Ensino de Ciências para Estudantes com Autismo nos Anos Finais do Ensino Fundamental”, trabalhou com seis alunos



autistas de 9 a 13 anos matriculados em uma escola de Educação Especial do interior de São Paulo, onde foi trabalhado o tema ar através de Sequências de Ensino Investigativas (SEIs), onde realizaram com os alunos “O problema dos carrinhos”, e também a “Turbina movida a ar”.

O artigo de Gomes, Silva, Carvalho, Ferreira e Araújo (2018), “Práticas Metodológicas na Inclusão de Alunos Autistas no Ensino de Biologia/Ciências”, fala sobre um trabalho conduzido em uma turma do 8º ano, com 26 alunos, onde os alunos com TEA participaram dos jogos criados pelos pesquisadores juntamente de seus colegas sem deficiência. Os jogos desenvolvidos nesta pesquisa foram dois: um voltado para o sistema digestório e outro para o sistema circulatório. Nesses jogos foram formados grupos mistos que responderam questões relacionadas aos temas discutidos, sendo que o primeiro jogo foi realizado com o uso de placas de identificação ilustradas com o desenho dos órgãos que tinham participação no processo digestivo, já o jogo envolvendo o sistema circulatório se utilizou do programa *Power Point* (Gomes et al, 2018).

Intitulado de “Alfabetização Científica e Inclusão Educacional: ensino de Ciências para alunos com Transtorno do Espectro Autista”, esse estudo promoveu uma sequência didática chamada “A fantástica aventura da respiração” para um aluno de 6 anos em fase inicial de alfabetização. A primeira atividade da sequência foi uma caracterização por parte da professora, seguido pela demonstração de uma animação do sistema respiratório. Por conseguinte foi mostrado ao aluno diversas imagens com o sistema respiratório de vários seres vivos para que ele comparasse as estruturas semelhantes. Por fim, a última atividade da sequência consistiu na revisão do tema e questionou o aluno sobre como funciona a respiração nos seres humanos e, para melhor facilitar a fixação do aluno, foi elaborado o experimento do “pulmão na garrafa” para que ele pudesse visualizar de forma simplificada a respiração humana (Xavier; Rodrigues, 2021).

Cesar, Oliveira, Araújo, Soares e Soares (2020), no trabalho nomeado “Materiais Didáticos para o Ensino Aprendizado de Alunos com Autismo do Ensino Fundamental em Escola Pública” confeccionaram materiais didáticos para a ministração de atividades sobre a anatomia básica de uma planta e a diversidade de animais. O primeiro modelo desenvolvido foi o material “Conhecendo as Partes das Plantas”, que consistia em uma árvore em que todas as partes fossem passíveis de remoção, assim o aluno poderia tirar e colar no local correto. O segundo material chamado de “Roleta dos Animais” se resumiu em uma roleta com imagens de animais que o aluno costumava ver no seu dia-a-dia e uma base com placas removíveis, com os nomes e imagens dos mesmos animais. A execução do jogo ocorre da seguinte forma: o aluno roda a roleta e em seguida a mesma para em um animal indicado pela seta. A tarefa do aluno é



associar a imagem ao nome e colar a placa no local correto. O aluno autista escolhido para a realização do projeto tinha 9 anos na ocasião e cursava o 3º ano do Ensino Fundamental (CESAR et al, 2020).

A pesquisa de Martins e Pereira (2021), intitulada “O Ensino de Ciências para Crianças com Transtorno do Espectro Autista sob a Perspectiva Histórico-Cultural”, foi trabalhada em duas frentes, sendo a primeira a de identificação das deficiências presentes no ensino de Ciências para alunos com TEA através de entrevistas com as professoras regentes da escola em que o estudo foi conduzido. A segunda frente foi responsável por realizar uma oficina sobre saúde bucal, a pedido das professoras, os pesquisadores elaboraram materiais didáticos voltados para o ensino deste tema, utilizando um modelo bucal elaborado com materiais recicláveis, ilustrando como deve ser feita a higiene bucal. Essa maquete apelidada de “bocão”, quando aberta possuía 80cm. Essa oficina foi ministrada para quatro turmas, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que o número total de alunos autista correspondia a nove (Martins; Pereira, 2021).

O artigo de Gomes e Oliveira (2021), intitulado “As Estratégias Didáticas com Alunos Autistas: as experiências de professores de Ciências e especialistas em educação especial”, levantou informações de como os professores trabalharam ou trabalham o tema “cadeia alimentar” e as recomendações dos especialistas do atendimento educacional especializado, para um trabalho mais efetivo na disciplina de Ciências com os alunos que possuem TEA. Esse levantamento se deu por meio de um formulário eletrônico (*Google Forms*), disponibilizado por meio de redes sociais e contou com a participação de 41 profissionais da educação básica do estado do Pará (GOMES; OLIVEIRA, 2021).

O estudo de Rodriguez e Cruz (2019), “Desafios da Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino de Ciências e Biologia” investigou os desafios e as alternativas encontradas por 50 professores do estado de Minas Gerais para o ensino da disciplina de Ciências e/ou Biologia para os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O levantamento de dados ocorreu por intermédio do aplicativo gratuito *Google Forms*. Esses levantamentos apontaram as dificuldades dos professores provenientes da falta de capacitação adequada para estes profissionais, bem como demonstraram metodologias adaptadas para lidar com alunos com TEA (Rodriguez; Cruz, 2019).

O penúltimo trabalho de Ledur e Nobre (2021), denominado “O Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o Ensino de Ciências: concepções e possibilidades didático-pedagógicas” Também se preocupou em investigar as percepções sobre o autismo e as dificuldades apresentadas por dez professores titulares de Ciências no atendimento especializado de alunos



autistas na educação básica, localizadas na região metropolitana de Porto Alegre/R.

Por fim, o último artigo de Lyma, Aires e Souza (2012), intitulado “O Ensino de Ciências da Natureza para Autistas no Município de Parnaíba-PI”, buscou investigar as metodologias de ensino utilizadas no ensino de Ciências da Natureza para alunos autistas no município de Parnaíba-PI. Também se valendo da plataforma online *Google Forms*, os pesquisadores levantaram também questionamentos referentes as práticas, estratégias, métodos, necessidades e dificuldades que os professores dessa região encontram na ministração dos tópicos de Ciências para os alunos com TEA.

3.1 PERSPECTIVAS DA INCLUSÃO

Todos os trabalhos analisados, voltados para a execução de metodologia, trabalharam estratégias que visavam romper com métodos clássicos de ensino que poderiam minar o interesse do aluno autista por aprender os tópicos relacionados a área de Ciências, pois segundo Lima, Ayres e Souza (2021, p. 08):

A disciplina de ciências apresenta vários termos técnicos, o que se torna um desafio para o professor, com isso deve-se buscar técnicas que tornem possível o entendimento dos conteúdos de forma mais clara e objetiva, e em especial, para alunos autistas.

Ao trabalhar o lúdico com o público autista, desenvolvendo jogos, desenvolvimento de maquetes, construção de experimentos e outras atividades que englobam o uso de diferentes materiais, o professor acaba não apenas possibilitando a integração do aluno com o tema sendo desenvolvido, mas também é um ingrediente importante da socialização, observação de comportamento e valores (ROLOFF, 2018).

Essa qualidade que as atividades práticas possuem, de promover a socialização entre os participantes, é uma chave fundamental para equiponderar os déficits que os alunos com TEA apresentam no campo da socialização, permitindo que através de um jogo a exemplo, ele mesmo possa ir corrigindo essa lacuna de habilidade tão significativa no processo de ensino-aprendizagem.

Outras particularidades apresentadas nestes trabalhos revisados foram a necessidade de se atentar à natureza única de cada aluno, pois o autismo enquanto espectro ele pode se manifestar em uma miríade de formas, e cabe ao professor especializado no atendimento ao aluno identificar as nuances de seu comportamento e realizar as devidas adaptações curriculares daquilo que será lecionado ao aluno autista, assim como diz Xavier e Rodriguez (2021, p. 14):

Para estimular a aprendizagem de alunos com deficiência, síndromes e/ou



transtornos, considera-se de extrema importância que os professores estejam atentos às individualidades de seus alunos, para que assim busquem adaptar suas metodologias de ensino, de modo a atender suas singularidades e auxiliá-los a desenvolver ao máximo suas potencialidades.

Ainda falando da idiosincrasia de um aluno autista, de acordo com o *DSM-5*, além dos déficits que eles podem apresentar, muitos dos alunos com TEA apresentam um padrão de interesse ou uma fixação por determinado assunto, podendo ser esse de natureza variada. Verificou-se nos trabalhos aqui analisados a presença de alunos que possuíam esses padrões de interesse. No trabalho Gonçalves, Kuark e Filho (2020) consta a presença de um aluno com fixação por helicópteros, já o trabalho de Xavier, Silva e Rodriguez (2017) contou com a participação de um aluno que possuía um interesse frequente nos personagens da animação *Toy Story*, e o trabalho de Xavier e Rodrigues (2021) inclui a presença de um aluno com padrões interesse em dinossauros.

Em todos esses trabalhos, essas características apresentadas pelos alunos não foram contornadas ou tratadas como um traço exíguo, mas foram sim integrados nas estratégias pedagógicas de forma a aumentar o estímulo do aluno relação àquilo que será ministrado, caso contrário o aprendizado acaba sendo deixado de lado frente à fixação e crises podem ser desencadeadas (Gonçalves; Kuark; Filho, 2020, p. 266).

3.2 DESAFIOS DA INCLUSÃO

Por mais que os trabalhos voltados para o desenvolvimento de sequências pedagógicas, atividades práticas, construção de maquetes ou elaboração de atividades visualmente mais atrativas sejam extremamente exitosos em seu propósito de atender os alunos com TEA, existem diversos empecilhos presentes nas mais diversas realidades espalhadas pelo território nacional brasileiro.

No trabalho de Rodrigues e Cruz (2019) que investigou as dificuldades dos professores de Ciências no exercício da profissão quando confrontados com as características dos alunos autistas. Das dificuldades elencadas pelos professores, aquela que figurou como a mais frequente foi a falta de preparo para atender essa parcela da educação especial, seguido pelas salas cheias, que segundo eles causa um grande entrave no intento de proporcionar uma atenção diferenciada para o aluno autista. E por mais que seja lei a disponibilidade de um profissional de apoio para complementar o trabalho do professor regente, esse mesmo estudo elenca reclamações de professores que não contam com profissionais de apoio em suas salas.

Corroborando com as dificuldades encontradas pela pesquisa de Rodrigues e Cruz (2019), o estudo de Ledur e Nobre (2020) realizado com 10 professores de Ciências identificou



as mesmas resistências, sendo elas a falta de preparo para lidar com o público autista, salas cheias que impossibilitam a aplicação de metodologias diferenciadas e a falta de apoio especializado em sala de aula.

Além das dificuldades relativas à execução de práticas encontradas pelos professores, o estudo dirigido por Lima, Ayres e Souza (2022) realizado com 4 professores na Associação das Mães e Amigos dos Autistas de Parnaíba, identificou que eles também encontram dificuldades na manutenção de sua saúde, quando um dos professores participantes do estudo relatou que sente a necessidade de um tempo para que o profissional da educação cuide da sua saúde mental. O que faz total sentido pois, segundo o portal Nova Escola (2018), cerca de 66% dos professores já precisaram pedir afastamento das suas aulas, sendo a ansiedade, stress e depressão os problemas mais frequentes.

Todas essas questões levantadas nos trabalhos revisados sobre as dificuldades encontradas pelos professores acumulam um nível de stress não só no professor como também no aluno, que vai refletir na qualidade da produtividade tanto do docente quanto do discente, prejudicando ambos no processo de ensino-aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a questão que deu origem a este trabalho, pode-se verificar que as metodologias voltadas para o ensino de alunos autistas são pensadas para que o mesmo possa participar da forma mais ativa possível, utilizando de espaços que fogem da rotina da sala de aula, construindo, interagindo ou investigando o princípio das atividades desenvolvidas.

Pois essas atividades promovem um interesse maior no aluno com TEA, criando possibilidades de um maior desenvolvimento, não apenas em Ciências, mas em diversas outras áreas do conhecimento através da interdisciplinaridade, promovendo a integração do aluno do mundo globalizado e digital fortalecido pelo potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa.

Entretanto, por mais que tenhamos um advento muito fortuito no propósito do ensino de Ciências para alunos com TEA, é preciso levar em consideração todos os obstáculos ainda existentes neste processo. Ademais, dos sete estudos que promoveram a execução de metodologias voltadas para alunos com autismo, apenas dois realizaram essas atividades em turmas com alunos sem deficiência.

A priori essa é a conduta correta para avaliar a eficácia da metodologia para com o aluno autista. Mas a educação em Ciências ainda carece de métodos para serem realizados em



turmas com alunos autistas e não autistas, para que dessa forma possamos promover de fato não apenas a integração desses alunos no contexto educacional, mas também a inclusão real de sua participação na realização das atividades sociais e escolares, assim como diz Xavier e Rodrigues (2021, p. 04):

[...]observa-se que ainda há um grande desafio em criar-se uma cultura inclusiva, ao tentar derrubar as barreiras existentes ao se falar sobre as capacidades e possibilidades das pessoas com deficiência, síndrome e/ou transtornos não somente na inclusão social, mas também na inclusão escolar.

Outro problema tenaz encontrado nos trabalhos aqui revisados, em relação às dificuldades encontradas pelos professores, é a falta de preparo e defasagem no que tange ao conhecimento sobre autismo que os mesmos relataram. A sensação de impotência e despreparo são um dos principais motivadores da queda de qualidade no exercício da docência. De acordo com este fato, Rodrigues e Cruz (p. 423, 2019) dizem que é importante desenvolver um minicurso para professores de Ciências e Biologia sobre alunos com TEA mais próximo da realidade vivenciada por estes profissionais, promovendo a relação entre teoria e prática de forma mais relevante para a capacitação destes professores.

Diante de todo o exposto presente neste trabalho pode-se inferir que as metodologias avaliadas nesta revisão, podem contribuir enormemente para o desenvolvimento do aluno autista. E indo além, essas práticas podem ser a base fundamental da inclusão que se busca em nossa sociedade, mas se atentando as limitações dos professores e as particularidades dos alunos com TEA, não devendo mais os alunos com base em suas particularidades, mas estruturando com base nisso estratégias que irão beneficiar todos os indivíduos presentes no processo de construção de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, K. P. G.; MENEZES, R. D. O professor de apoio na educação pública: um estudo sobre o seu papel no processo de inclusão. **Iniciação & Formação Docente**, v. 7, n. 3, p. 582, 2020.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: **DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL, Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF. 2008.



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. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020.** Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea). Brasília, DF, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021.** Brasília, DF: Inep, 2021.

CESAR, K. K. F. et al. Materiais didáticos para o ensino aprendizagem de alunos com autismo do ensino fundamental em escola pública. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 15, p. 597–604, 2020.

GONÇALVES, Nahun Thiaghor L. P.; KAUARK, Fabiana da S.; FILHO, Charles F. N. O ensino de ciências para autistas. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 15, n. 1, p. 258-268, 2020.

GOMES, Beatriz Alves.; SILVA, Wanderson Mateus Bispo; CARVALHO, Bruna Ananda Pereira; FERREIRA, José da Guia da Conceição; ARAÚJO, Maurício dos Santos. Práticas metodológicas na inclusão de alunos autistas no ensino de biologia/ciências. In: **Anais do V Congresso Internacional das Licenciaturas – COINTER – PDVL**, 2018.

GOMES, Tereza Helena da Piedade; OLIVEIRA, Gláucia Caroline Silva de. As estratégias didáticas com alunos autistas: as experiências de professores de Ciências e especialistas em educação especial. **REnCiMa**, v. 12, n. 4, p. 01-18, 2021.

Instituto NeuroSaber, 2021. **Quais são os tipos de Autismo (TEA).** Disponível em: <<https://institutoneurosaber.com.br/quais-sao-os-tipos-de-autismo-tea-2/>>. Acesso em: 15 out. 2022.

LEDUR, H. C., & NOBRE, S. B. (2021). O Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o ensino de Ciências: concepções e possibilidades didático-pedagógicas. **Revista Acadêmica Licenciatura&Acturas**, 9(2), 7–22. <https://doi.org/10.55602/rlic.v9i2.255>

LIMA, Camila A.; AYRES, Mariane C. C.; SOUSA, Iradenia S. O ensino de Ciências da Natureza para autistas no município de Parnaíba-PI. **Somma Revista Científica do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí**, v. 8, n. 1, p. 1-11, 2 maio 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.51361/somma.v8i1.96>. Acesso em: 15 out. 2022.

MARTINS, Ingrid Da Silva; PEREIRA, Grazielle Rodrigues. O ensino de ciências para crianças com transtorno do espectro autista sob a perspectiva histórico-cultural. **Revista Ciências & Ideias ISSN: 2176-1477**, v. 12, n. 1, p. 19, 14 abr. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22407/2176-1477/2021.v12i1.1301>. Acesso em: 15 out. 2022.

MESQUITA, Amélia Maria Araújo. Currículo e inclusão: reflexões sobre os conteúdos de escolarização para alunos com deficiência. **Inclusão Social**, v. 11, n. 1, 2017.

MOURA, T. F. A. de; CAMARGO, E. P. de. Explorando o ar: o ensino de ciências para



estudantes com autismo nos anos finais do ensino fundamental. **Ciências em Foco**, Campinas, SP, v. 14, n. 00, p. e021006, 2021. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cef/article/view/14673>. Acesso em: 10 out. 2022.

RODRIGUES, Amanda Séllos; CRUZ, Luciana Hoffert Castro. Desafios da inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) no ensino de Ciências e Biologia. **Pesquiseduca**, v. 11, n. 25, p. 413-425, 2019.

ROLOFF, Eleana Margarete. A importância do lúdico em sala de aula. **Artigo Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul** – Rio Grande do Sul – Brasil. 2018. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/Xsemanadeletras/comunicacoes/Eleana-Margarete-Roloff.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre a necessidades educativas especiais**. Brasília. UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

XAVIER, M. F.; ALVES RODRIGUES, P. A. Alfabetização científica e inclusão educacional: ensino de ciências para alunos com Transtorno do Espectro Autista. **Cadernos do Aplicação**, v. 34, n. 2, 2021.

XAVIER, Marcella Fernandes; SILVA, Bruno Yuri Diogo; RODRIGUES, Paloma Alinne A. Ensino de Ciências inclusivo para alunos com Transtorno do Espectro Autista e o uso de Sequências Didáticas. **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. XI, p. 01-08, 2017.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO NO MERCADO DE TRABALHO

AUTISTIC SPECTRUM DISORDER AND JOB MARKET CHALLENGES

Iverson Moraes Gomes¹

Willian Lopes Bastos²

Vera Lucia Gomes³

RESUMO

O presente artigo tem por finalidade analisar as pesquisas relacionadas à inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista no mercado de trabalho, utilizando como metodologia pesquisa bibliográfica e documental. O autismo é considerado um transtorno que provoca déficits persistentes na comunicação social e na interação social, padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, sendo que presença dos sintomas se apresenta em idade precoce e em contextos sociais e esses sintomas juntos devem limitar a funcionalidade da criança. Os resultados da pesquisa mostram que apesar de ser um tema bastante discutido recentemente, tem sido realizado poucos estudos sobre mercado de trabalho e o transtorno. Concluimos também que é necessário a ampliação de políticas públicas nessa área, além da sensibilização dos empregadores, acesso a informação sobre as especificidades do autismo, conhecimento sobre os direitos dessas pessoas, para minimizar os preconceitos, pré-conceitos e discriminação e, assim, garantir o cumprimento de seus direitos sociais, sua participação na sociedade, independência e autonomia.

Palavras-chave: Inclusão. Mercado de Trabalho. Transtorno de Espectro Autista.

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze research related to the inclusion of people with Autism Spectrum Disorder in the job market, using bibliographic and documentary research as methodology. Autism is considered a disorder that causes persistent deficits in social communication and social interaction, restricted and repetitive patterns of behavior, interests or

¹ Acadêmico de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail iversonmoraismgomes@gmail.com

² Acadêmico de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail willysbastos0810@gmail.com

³ Pedagoga, Especialista em Educação Especial, Psicopedagoga, Mestre e Doutora em Educação. Docente da UFMS/CPAQ; e-mail vera.lucia@ufms.br



activities, with the presence of symptoms appearing at an early age and in social contexts and these symptoms together should limit the child's functionality. The research results show that despite being a widely discussed topic recently, few studies have been carried out on the job market and the disorder. We also conclude that it is necessary to expand public policies in this area, in addition to raising awareness among employers, access to information about the specificities of autism, knowledge about the rights of these people, to minimize prejudices, preconceptions and discrimination and, thus, guarantee the fulfillment of their social rights, their participation in society, independence and autonomy.

Keywords: Inclusion. Job market. Autism Spectrum Disorder.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por finalidade o esclarecimento sobre o que é o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a sua inserção no mercado de trabalho. Utilizou-se como metodologia pesquisa bibliográfica e documental, tendo como descritores mercado de trabalho, inclusão e autismo.

O autismo é classificado pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais-DSM-V, que unificou o Transtorno Autista, o Transtorno de Asperger e do Transtorno Global do Desenvolvimento e foi nomeado como Transtorno do Espectro do Autismo. “Essa mudança foi implementada para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista e para identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos específicos observados” (DSM-V, 2014).

De acordo com o DSM-V (2014), o Transtorno do Espectro Autista apresentam as seguintes características:

[...] déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (DSM-V, 2014, p.32)

Se anteriormente as características eram identificadas isoladamente, a partir do DSM-V, são considerados como “um contínuo único de prejuízos com identidades - de leve a severas - nos domínios de comunicação e comportamentos restritos e repetitivos” (Instituto Pensi, p.8, s.d.) e foram divididos em quatro categorias conforme ilustração a seguir.

Figura 1: Categorias para diagnóstico do autismo



Fonte: Cartilha DSM-5 e o diagnóstico de TEA (Isntituto Pensi, p.8, s.d)

Segundo Silva e Laplane (2014, p. 46) “estes diagnósticos refletem diversos graus de severidade em relação aos sintomas, ou seja, as características são manifestadas por meio de uma grande diversidade de formas e são avaliadas conforme o prejuízo que causam à qualidade de vida dos sujeitos”.

Os direitos das pessoas com TEA são assegurados por instrumentos legais como Constituição Federal, Lei 12.764/2012 (BRASIL, 2012), Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), Lei de Cotas para Pessoa com Deficiência nº 8.213/1991 (BRASIL, 1991), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), entre outros.

Na Constituição Federal o Art. 205, garante “a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, para o desenvolvimento, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 121).

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista traz entre suas diretrizes no Inciso V “o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente)” (BRASIL, 2012) e garante como direito à esse público o acesso ao mercado de trabalho.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado;



formação de docentes para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da área da educação para a integração; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008), com o objetivo, inclusive, de garantir seu preparo para inserção no mercado de trabalho.

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), é dever do Estado, sociedade e família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos, dentre eles, o trabalho. A Lei Brasileira de Inclusão ainda diz que os indivíduos com deficiência tem direito ao de sua própria escolha e aceitação, em um ambiente que seja acessível, inclusivo e, ainda conforme esta lei, as pessoas jurídicas são obrigadas a garantir ambientes de trabalho acessíveis e inclusivos.

Os direitos e deveres apresentados no parágrafo acima podem ser observados na seção III da Lei:

[...] Art. 37. Constitui modo de inclusão da pessoa com deficiência no trabalho a colocação competitiva, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, nos termos da legislação trabalhista e previdenciária, na qual devem ser atendidas as regras de acessibilidade, o fornecimento de recursos de tecnologia assistiva e a adaptação razoável no ambiente de trabalho.

Parágrafo único. A colocação competitiva da pessoa com deficiência pode ocorrer por meio de trabalho com apoio, observadas as seguintes diretrizes:

I - prioridade no atendimento à pessoa com deficiência com maior dificuldade de inserção no campo de trabalho;

II - provisão de suportes individualizados que atendam a necessidades específicas da pessoa com deficiência, inclusive a disponibilização de recursos de tecnologia assistiva, de agente facilitador e de apoio no ambiente de trabalho;

III - respeito ao perfil vocacional e ao interesse da pessoa com deficiência apoiada;

IV - oferta de aconselhamento e de apoio aos empregadores, com vistas à definição de estratégias de inclusão e de superação de barreiras, inclusive atitudinais;

V - realização de avaliações periódicas;

VI - articulação intersetorial das políticas públicas;

VII - possibilidade de participação de organizações da sociedade civil.

Art. 38. A entidade contratada para a realização de processo seletivo público ou privado para cargo, função ou emprego está obrigada à observância do disposto nesta Lei e em outras normas de acessibilidade vigentes. (BRASIL, 2015, p. 10 e 11)

A primeira vez que se utilizou o termo “Autismo” foi em 1906, por Plouller, que relacionou aos pacientes que faziam relação de tudo no mundo e à sua volta, consigo mesmo, ou seja, seria como um isolamento frequente, em alguns casos considerado um processo psicótico.

O TEA é um transtorno muito observado atualmente, entretanto, pesquisas apontam as dificuldades encontradas para que sua inclusão aconteça em todos os espaços e que seus direitos sociais sejam cumpridos. O autismo geralmente é diagnosticado até os 3 primeiros anos, tende a persistir na adolescência e na idade adulta; é uma condição permanente, mas a terapia pode ajudar a reduzir suas consequências. Segundo o Centro de Controle de Prevenção e Doenças



dos Estados Unidos, uma em cada 36 crianças tem autismo.

O termo autismo tem sido estabelecido nos últimos tempos por pesquisadores, médicos, psicólogos, dentre outros especialistas como Transtorno do Espectro Autista, sendo este um transtorno mental e não um distúrbio psicológico ou psiquiátrico, ou seja, um distúrbio no neurodesenvolvimento da pessoa que afeta a função cerebral e percepções sensoriais, podendo assim causar déficits na comunicação, interação social e no comportamentamento, dividido em diversos níveis de manifestações e além destes também pode manifestar padrões restritivos e repetitivos de comportamento.

Pessoas com TEA podem ser classificadas em três graus: grau leve, moderado e severo. Autistas com grau leve ou nível 1 apresentam um bom funcionamento, sem precisar de grande ajuda na realização de tarefas básicas como tarefas de casa, necessitando de pouco tratamento para se desenvolverem.

Autistas com grau moderado ou nível 2 apresentam ser um pouco mais comprometidas que os autistas de grau leve, necessitando de ajuda intensiva na escola, em casa e precisando de muito tratamento em clínicas especializadas.

Autistas com grau severo ou nível 3 apresentam um grave comprometimento sendo pouco funcionais e independentes na vida, necessitando de apoio para executar suas tarefas, tendo pouca autonomia.

2 DESENVOLVIMENTO

Pela grande demanda em relação às mudanças na sociedade devido a tecnologia, capitalismo e desenvolvimento global, o mercado de trabalho e a profissionalização ganha cada vez mais o centro das discussões, já que se trata da exigência para ingressar e se manter em qualquer área profissional visto que os processos de produção vêm se modernizando. Com isso a necessidade de profissionalização, exige que os indivíduos desenvolvam cada vez mais competências e habilidades, sejam elas comunicativas, cognitivas e reflexivas.

Entretanto a grande demanda de desenvolver competências gera maior competitividade no mercado de trabalho e conseqüentemente, agrava a problemática da inclusão de pessoas com deficiência, já que as empresas não fornecem ofertas justas de oportunidades de acesso aos postos de trabalho, visto as lacunas entre formação e contratação, mediadas pela desinformação, falta de profissionalização e pelo preconceito que ainda existem.

Diversas pesquisas apontaram vários obstáculos relacionados à inclusão de autistas no mercado de trabalho. Existe muito preconceito por parte dos empregadores e de colegas de



trabalho que por não terem compreensão das características, necessidades e limitações de pessoas com TEA, que geralmente são contratados para preencher as vagas de cotas para deficientes. A remuneração dos autistas também é menor que a média do mercado, a jornada de trabalho é reduzida e não há perspectiva de crescimento profissional, sua produtividade e desenvolvimento estão altamente ligadas ao ambiente de trabalho e suporte dos outros companheiros de trabalho, ou seja, não há inclusão e muito menos apoio para as pessoas com TEA.

Segundo Conceição, Escalante e Silva (2021,p.204) , “a importância do trabalho para pessoas com deficiência (PcD) é extremamente fundamental para o seu desenvolvimento pessoal, pois possibilita um empoderamento do seu lugar perante a sociedade, promovendo a autoconfiança, interação e uma diminuição da sensação de isolamento”.

Os indivíduos com TEA não são incentivados na sua formação técnica e no preparo vocacional, gerando falhas na inclusão destas no sistema educacional, ressaltando a relevância de políticas educacionais que promovam a inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

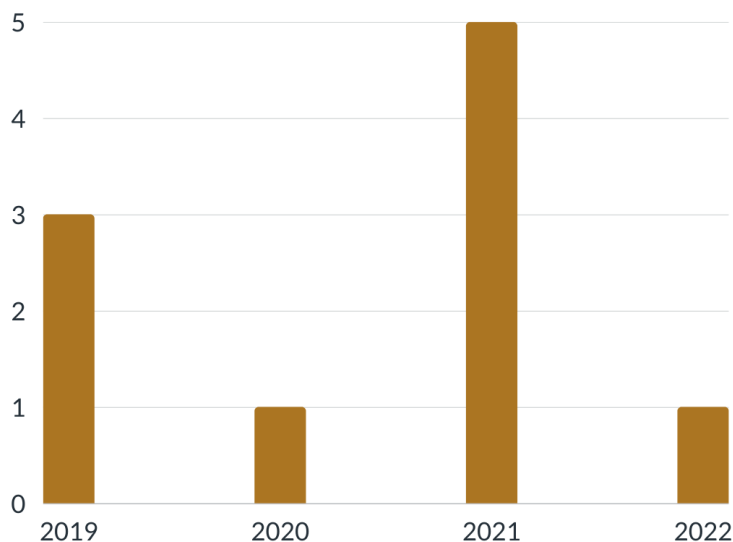
Para a elaboração deste artigos foram utilizadas artigos obtidos de plataformas digitais, especificamente artigos publicados no Google Acadêmico, Periódicos Capes e Scielo. Foram utilizadas as seguintes palavras-chaves para uma busca mais precisa dos artigos: Autismo, Mercado de Trabalho, Inclusão, Transtorno de Espectro Autista. Por meio da utilização dessas palavras-chaves, foram obtidos 10 artigos, com diversos enfoques como revisão bibliográfica, estudo de campo, etnografia, abordagem exploratória e quantitativa e artigo científico.

Os critérios que os acadêmicos adotaram para a escolha dos artigos a serem lidos foram: A publicação se encontrar entre os anos de 2019 e 2022; ser um publicação brasileira; fornecer dados relevantes e atualizados sobre o tema abordado. Além dos artigos os acadêmicos também utilizaram seus conhecimentos prévios sobre o temas abordado para debater sobre os resultados obtidos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

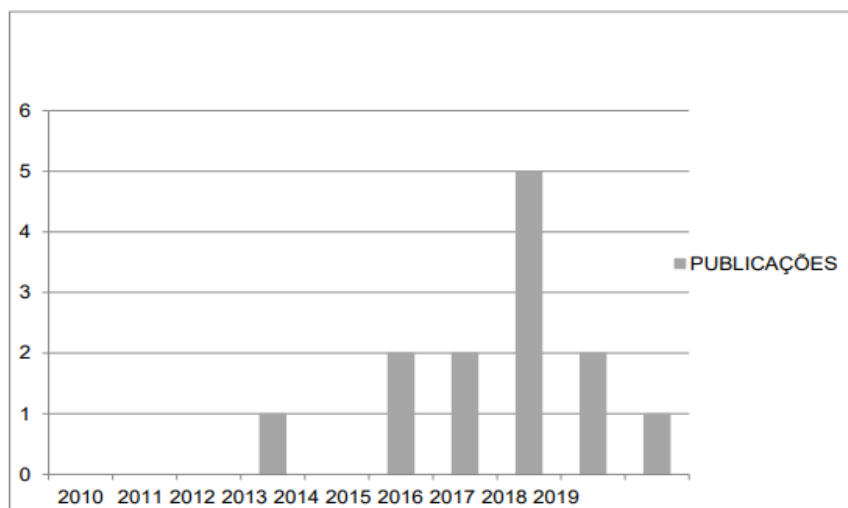
Os resultados da pesquisa mostram que apesar de ser um tema bastante comentado recentemente, tem sido realizado poucos estudos sobre Transtorno de Espectro Autista e mercado de trabalho, como apresentado nos gráficos a seguir:

Gráfico 1 – Distribuição dos artigos publicados nos anos.



Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Gráfico 2 - Distribuição das produções científicas encontradas por ano



Fonte: Talarico; Pereira; Goyos (2019).

Os gráficos apontam que entre os anos de 2015 e 2019 houve um aumento das pesquisas sobre TEA, enquanto posterior ao ano de 2019 houve uma pequena redução destes estudos, muito provavelmente devido a pandemia do COVID que afetou a população em geral.

O aumento das publicações entre os anos de 2015 a 2019 acompanha o crescente índice de diagnósticos, após a publicação da 5ª. Edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) em 2013. De fato, as mudanças dos critérios de diagnósticos para o TEA, propostas no DSM-5, trouxeram grandes discussões sobre o quadro, tornando-o um assunto com maior visibilidade e, conseqüentemente, maior interesse de pesquisas. Tais dados também levantam uma discussão a respeito de uma possível “epidemia de autismo”, porém muitos pesquisadores apontam que quanto maior o conhecimento sobre uma doença ou



deficiência, mais recursos e ferramentas para diagnosticá-la são disponibilizados (AYDOS, 2019).

Dentre os artigos lidos, foram encontrados diversos enfoques, sendo eles: revisão bibliográfica sobre estudos quantitativos realizados sobre TEA; estudo de campo para categorização da percepção de pessoas com TEA sobre suas capacidades profissionais; texto resultante de uma revisão de doutorado; artigo sobre ações para inserção de pessoas com TEA no mercado de trabalho; análise sobre ações e práticas inclusivas de autistas no mercado de trabalho; artigo comparativo e mensurável da capacidade de produção de pessoas autistas contra pessoas neurotípicas. Observamos que dois dos artigos apresentavam o mesmo texto porém tinha uma formatação diferente quando foi publicado, então são apresentados apenas setes produções científicas no quadro a seguir:

Quadro 1 - Apresentação das produções científicas encontradas, com informações sobre título, autores, ano, objetivos e metodologia

Título	Autores/Ano	Objetivo	Metodologia
A inclusão no mercado de trabalho de adultos com Transtorno do Espectro do Autismo: uma revisão bibliográfica	TALARICO; PEREIRA; GOYOS, 2019	Verificar a produção científica acerca da inclusão de adultos com TEA no mercado de trabalho, buscando experiências de inclusão neste contexto.	Revisão Bibliográfica
Ações Afirmativas Para Inserção Das Pessoas Com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Mercado de Trabalho	NETO; LYRIOI DIAS; AMARAL; RODRIGUES, 2019	Verificar a existência de ações afirmativas para inserção das pessoas com TEA no mercado de trabalho e se são efetivas para o cumprimento deste intento	Revisão Bibliográfica
Autismo e Mercado de Trabalho: A Percepção do Autista Sobre Suas Competências Profissionais	BIDART; SANTOS, 2021	Entender a percepção do autista sobre como suas competências profissionais específicas podem ser incentivadas para contribuir para as organizações.	Entrevistas e Análise de Conteúdo
A (des)construção social do diagnóstico de autismo no contexto das políticas de cotas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho	AYDOS, 2019	Compreender a produção clínica de diagnóstico e de uma possível “epidemia de autismo”, a problematização sobre a flexibilidade e a complexidade da sua produção como um “diagnóstico clínico” e situado em um espectro	Etnografia realizada com dois jovens com TEA.



		altamente diversificado.	
Autistas No Mercado De Trabalho: Análise Sobre As Ações E Práticas Inclusivas.	CONCEIÇÃO; ESCALANTE; SILVA, 2021	Analisar o processo de inclusão do autista no mercado de trabalho.	Artigo Científico.
Autista no mercado de trabalho: uma comparação e mensuração da capacidade de produção de pessoas autistas versus neurotípica	MELÍCIO; VENDRAMETTO; NETO, 2021	Mensurar e comparar a capacidade produtiva profissional das pessoas com TEA versus uma pessoa Neurotípica, tomando como caso empresas contratantes dessa mão de obra	Abordagem exploratória e quantitativa de natureza básica.
Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a Empregabilidade: Entre a Formação e a Inclusão	ARAÚJO; DOURADO, 2022	Analisar aspectos acerca da empregabilidade de pessoas com TEA, confrontando o que é previsto em lei, com o que é aplicado na prática	Revisão Bibliográfica

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Abaixo segue análise de três publicações selecionadas, organizadas em formato de quadros.

Quadro 2 – Análise de artigo, com enfoque em objetivo e metodologia

Título	Autores	Objetivo	Metodologia
Autismo e Mercado de Trabalho: A Percepção do Autista Sobre Suas Competências Profissionais.	BIDART; SANTOS, 2021	Entender a percepção do autista sobre como suas competências profissionais específicas podem ser incentivadas para contribuir para as organizações.	Através de uma abordagem qualitativa foram realizadas doze entrevistas com pessoas diagnosticadas autistas e, por meio da análise de conteúdo, foram identificadas características específicas relacionadas ao foco nas atividades que são realizadas, como: atenção aos detalhes, empenho, pouca distração e entusiasmo por aprender.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

A pesquisa de Bidart e Santos (2021), tinha como propósito compreender o entendimento do autista sobre as suas habilidades profissionais específicas que podem ser estimuladas para colaborar com as organizações. Visando as suas competências específicas relacionadas ao interesse nas atividades que são desenvolvidas, precauções aos detalhes,



empenho, pouca distração e empolgação por aprender, as pessoas entrevistadas salientaram que seria benéfica para a organização à execução de uma conversa ou uma avaliação de desempenho, com a finalidade de entender o perfil de cada um dos profissionais. Diante disto, poderá ser capaz de estimular o hiperfoco visando os benefícios às atividades realizadas dentro da empresa ou direcionando para outro setor no íntimo da organização e, assim possam ser aproveitadas as suas qualidades com maior êxito. Além disso, foi observada a importância da empresa compreender as necessidades específicas e todas suas habilidades individuais dos seus funcionários e assim impedir julgamentos e preconceitos, conhecendo também os estímulos sensoriais de seus empregados para precaver sobrecargas e fazer modificações no ambiente de trabalho.

Quadro 3 - Análise de artigo, com enfoque em objetivo e metodologia

Título	Autores	Objetivo	Metodologia
Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a Empregabilidade: Entre a Formação e a Inclusão.	ARAÚJO; DOURADO, 2022	Analisar aspectos acerca da empregabilidade de pessoas com TEA, confrontando o que é previsto em lei, com o que é aplicado na prática	Realizada por meio de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica mediante consultas a livros, revistas e artigos, nas bases de dados das plataformas de pesquisa Google Acadêmico e Scielo.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

A pesquisa de Araújo e Dourado (2022), descrita no quadro 3, teve por objetivo analisar aspectos acerca da empregabilidade de pessoas com TEA, confrontando o que está pressuposto em lei, com o que é aplicado na prática. Embora os dados apresentados nesta pesquisa não permitam generalizações, é possível perceber a desproporcionalidade entre a contingência de contratações de pessoas com TEA com o percentual definido na Lei nº 8.213/91, que dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. É inegável que o dispositivo legal vem sendo executado apenas em cumprimento da lei, o que limita a permanência e ascensão profissional de pessoas com TEA.

Quadro 4 - Análise de artigo, com enfoque em objetivo e metodologia

Título	Autores	Objetivo	Metodologia
Autistas No Mercado De Trabalho: Análise Sobre As Ações E Práticas Inclusivas.	CONCEIÇÃO; ESCALANTE; SILVA, 2021	Analisar o processo de inclusão do autista no mercado de trabalho.	Realizado por meio de uma pesquisa qualitativa, seguindo para uma coleta de dados secundários.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Como descrito no quadro 4, em sua pesquisa, Conceição, Escalante e Silva (2021)



perceberam que a inclusão pressupõe a possibilidade de competição dos deficientes com as mesmas chances que os não deficientes. Deve existir uma atitude positiva do empregador na efetivação da acessibilidade, na aplicação de recursos tecnológicos que possibilitem o desenvolvimento de atividades e também na adequação do ambiente de trabalho para as limitações das pessoas com deficiência.

Talarico, Pereira e Goyos (2019), constatou a partir das pesquisas estudadas que para o processo de inserção no mercado de trabalho é necessário a “sensibilização dos empregadores, acesso a informação sobre as especificidades do TEA, conhecimento sobre os direitos da pessoa com TEA no ambiente de trabalho, criação de política de inclusão da empresa e participação e apoio da família das pessoas com TEA” (TALARICO, PEREIRA E GOYOS, 2019, p.2).

Para Neto, et al (2019, p.190), ficou evidente “a preocupação com a formulação e implantação de políticas públicas denominadas ações afirmativas, com a função de reparatória à determinados grupos inferiorizados historicamente, socialmente e culturalmente”. Os autores concluíram que as políticas públicas garantiram às pessoas com deficiência, o acesso à educação às universidades públicas e ao trabalho com inspeção que exige o cumprimento dos preceitos legais, provocando transformação social. Para as pessoas com TEA, as ações afirmativas “têm sido eficientes pelas formalidades da lei que devem ser cumpridas, conferindo proteção às pessoas afetadas pelo transtorno, já que as empresas são impulsionadas, pela fiscalização do Estado sobre o cumprimento da cota estabelecida em lei” (Neto, et al, 2019, p.190),

O artigo de Melício; Vendrametto; Neto (2021), indicou que as pessoas com TEA quando recebem orientação para desempenharem as funções e quando essas estão de acordo com seus interesses, tem sua produtividade igual ou maior que as pessoas neurotípicas, na execução das suas tarefas. Concluíram ainda que as pessoas com autismo “exercem competentemente diversas funções, no entanto, quando essas se atrelam ao que gostam com às suas habilidades pessoais. (MELÍCIO, VENDRAMETTO, NETO, 2021, p. 9)

Após vários estudos, concluiu-se que houve impacto significativo na sociedade em relação ao TEA, incluindo também argumentos positivos para a implementação de políticas públicas com relação ao autismo. Todavia, a proporção de pessoas com autismo que estão envolvidos em atividades profissionais ainda é baixa e carece de suporte para que políticas específicas relacionadas a este problema possam ser aplicadas, pois existem evidências de que interferências bem-sucedidas são capazes de expandir as possibilidades de uma inclusão efetiva.

Para muitas pessoas com autismo, a única opção é se contentar com um emprego que é



inferior à sua qualificação profissional e muitas vezes por não haver possibilidade de serem promovidas, essas pessoas tendem a seguir essa trajetória desigual no trabalho, levando-as ao isolamento familiar e social.

Percebemos que o preconceito, o pré-conceito e a falta de conhecimento apropriado, por parte dos empregadores das pessoas não veem os benefícios que as pessoas com deficiência podem oferecer em certos tipos de atividades, nem observam as atitudes positivas que as costumam demonstrar, como: observar os detalhes em atividades que tenha funções repetitivas organizar ambientes, excelente memória nos detalhes, lealdade nos ambientes de trabalho, menores taxas de atraso e interrupções de trabalho, menos tempo desperdiçado conversando com colegas ou fazendo ligações pessoais, e também, demonstrar conhecimento aprofundado em áreas de seu interesse particular (TALARICO, PEREIRA, GOYOS, 2019).

O ambiente físico de trabalho pode ser modificado, utilizando métodos, como uma estação de trabalho para facilitar o trabalho das pessoas com autismo. A estação de trabalho pode acessar facilmente os itens de trabalho e minimizar a perturbação visual e o ruído, por exemplo, a redução da luz e do ruído e a liberdade de usar fones de ouvido são medidas simples que podem tornar o ambiente mais favorável ao trabalhador autista e auxiliariam eles nas suas tarefas, aumentando o seu rendimento e também o seu aprimoramento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve por finalidade analisar o quantitativo de pesquisas relacionadas à inclusão de pessoas com Transtorno de Espectro Autista no mercado de trabalho, a partir de pesquisa bibliográfica e documental. Concluímos que é necessário a sensibilização dos empregadores, acesso a informação sobre as especificidades do TEA, conhecimento sobre os direitos da pessoa com TEA, e a necessidade da ampliação de políticas públicas para inserção no mercado de trabalho.

As pessoas com TEA precisam ser vistas além do diagnóstico para que se possa identificar talentos e potencialidades. Conhecer os aspectos deste transtorno permite desenvolver estratégias de inclusão, o que envolve mais do que cumprimento da lei, envolve ter um olhar humanizado, capaz de perceber nas características estereotipadas o valores de cada um e assim, erradicar o preconceito e a discriminação.

O presente artigo constatou que a escassez de pesquisas relacionadas ao tema abordado demonstra que existem limitações de estudos e lacunas de pesquisas, evidenciando que há a necessidade de realização de pesquisas futuras, visto a importância de se garantir o acesso da



pessoa com autismo ao mercado de trabalho e assim garantir o cumprimento de seus direitos sociais, sua participação na sociedade, independência e autonomia.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Adriana; DOURADO, Jakson. **Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a Empregabilidade: entre a Formação e a Inclusão**. V.9. Naviraí: Perspectivas em diálogo, 2022.

AYDOS, Valéria. A (des)construção Social do Diagnóstico de Autismo no Contexto das Políticas de Cotas para Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho. **Anuário Antropológico** 44.1, 2019.

BIDART, Hozana; SANTOS, Cynthia. Autismo e Mercado de Trabalho: A Percepção do Autista Sobre Suas Competências Profissionais. **E&G Economia e Gestão**, Belo Horizonte, v. 21, n. 60, Set/Dez. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF.1988.

BRASIL. **Lei de Cotas para Pessoa com Deficiência** nº 8.213 de 24 de julho de 1991. Brasília, DF, 1991.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF. 2008.

BRASIL. **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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 24 out. de 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.146**, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 24 out. de 2022.

CONCEIÇÃO, Leon; ESCALANTE, Núbia; SILVA, Francielle. Autistas no Mercado de Trabalho: Análise Sobre as Ações e Práticas Inclusivas. **Gestão Contemporânea**, v.11, n.2, p. 203-221, nov. 2021.

MELICIO, Rose; VENDRAMETTO, Oduvaldo; NETO, Pedro. **Autista no mercado de trabalho: uma comparação e mensuração da capacidade de produção de pessoas autistas versus neurotípica**. V.10. Paulista: Research, Society and Development, 2021.

NETO, Ari; LYRIO, Ana; DIAS, Fabrizia; AMARAL, Shirlena; RODRIGUES, Daniele. Ações Afirmativas para Inserção das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Mercado de Trabalho. V.14. N.1. **Revista Transformar** 13(1), jan./jul. 2019.



SÃO PAULO.. DSM-5 e o diagnóstico de TEA. Instituto Pensi. Pesquisa e Ensino em Saúde Infantil. São Paulo, SP.(s.d).

SILVA, Mariana Valente Teixeira; LAPLANE, Adriana Lia Frizman. Trajetórias escolares de alunos com Transtorno do Espectro Autista. **Comunicações Piracicaba** v. 23 n. 3 Número Especial p. 43-56. 2016.

TALARICO, Mariana Valente Teixeira da Silva, PEREIRA, Amanda Cristina dos Santos, GOYOS, Antonio Celso de Noronha. A Inclusão no Mercado de Trabalho de Adultos com Transtorno do Espectro do Autismo: uma Revisão Bibliográfica. **Revista Educação Especial** 32.1. 2019.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

OS DESAFIOS DO PROFESSOR NA INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA REGULAR

TEACHER'S CHALLENGES IN INCLUDING STUDENTS WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER IN REGULAR SCHOOLS

Júlia Franco Moraes¹

Mariele Trindade Silva Arrua²

Rita de Fátima da Silva³

RESUMO

Proporcionar uma educação igualitária para todos sem distinção atendendo às Necessidades Educacionais Especiais dos alunos é um dos maiores desafios da atualidade. O professor deve ser um mediador no processo inclusivo de ensino aprendizagem, contudo, em se tratando da inclusão do aluno autista na escola de ensino regular, vale ressaltar que o professor muitas vezes não está preparado para receber e lidar com esses alunos. Nesse contexto, este artigo apresenta como problemática: quais os desafios enfrentados pelo professor frente à inclusão escolar de crianças com autismo na rede regular de ensino? A metodologia utilizada foi uma revisão descritiva sistemática que busca responder uma pergunta, baseando-se em artigos científicos com enfoque no tema a ser estudado. O critério utilizado para a seleção dos artigos foi a análise dos resumos sendo selecionados aqueles que continham palavras-chave referentes a área de conhecimento em estudo. Foram utilizados quatro artigos que se baseiam em entrevistas com professores de escolas regulares de ensino onde os mesmos relatam as dificuldades enfrentadas na escolarização do aluno com TEA. Observou-se que tais dificuldades coincidem entres os diferentes professores de diferentes escolas. As principais dificuldades apresentadas foram: a falta de conhecimento sobre o autismo na formação inicial docente; a própria dificuldade de comunicação do aluno com TEA para com o professor e com os demais alunos; a falta de profissionais especialistas para atender à demanda de alunos autistas que necessitam de uma atenção maior para o desenvolvimento de atividades em sala; e a incapacidade assistir a aluno autista da forma que ele necessita. Vale ressaltar que, mediante a tantos desafios, muitos professores buscam por condições e recursos próprios, para que seu aluno consiga adquirir

¹ Acadêmica, UFMS-CPAQ. moraesjulia70@gmail.com

² Acadêmica, UFMS-CPAQ. marieletrindade@hotmail.com

³ Pós - doutora em Educação pela Universidade de Barcelona. Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ) – rita.fatima@ufms.br



conhecimento e acompanhar o ritmo da sala de aula. É possível sim que todos tenham uma educação de qualidade desde que não esqueçam de considerar as especificidades de cada indivíduo.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Escolarização. Inclusão escolar.

ABSTRACT

Providing an equal education for all without distinction, meeting the Special Educational Needs seeks to answer a question, based on scientific articles focusing on the topic to be studied. The of students is one of the biggest challenges today. The teacher must be a mediator in the inclusive teaching-learning process, however, when it comes to the inclusion of the autistic student in the regular school, it is worth mentioning that the teacher is often not prepared to receive and deal with these students. In this context, this article presents a problem: what are the challenges faced by the teacher regarding the school inclusion of children with autism in the regular school network? The methodology used was a systematic descriptive review that criterion used for the selection of articles was the analysis of abstracts, being selected those that contained keywords referring to the area of knowledge under study. Four articles were used based on interviews with teachers from regular schools where they report the difficulties faced in the schooling of students with ASD. It was observed that such difficulties coincide among different teachers from different schools. The main difficulties presented were: the lack of knowledge about autism in the initial teacher training; the difficulty of communication of the student with ASD with the teacher and with the other students; the lack of specialist professionals to meet the demand of autistic students who need greater attention for the development of activities in the classroom; and the inability to assist the autistic student in the way he needs. It is worth mentioning that, faced with so many challenges, many teachers look for their own conditions and resources, so that their students can acquire knowledge and keep up with the pace of the classroom. It is possible that everyone has a quality education as long as they do not forget to consider the specifics of each individual.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. Schooling. School inclusion.

1 INTRODUÇÃO

Conforme a Constituição Federal de 1988, todas as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos que as demais pessoas. Vale ressaltar que, havendo qualquer exclusão, diferenciação ou discriminação que possa de alguma forma afetar o desempenho dessas pessoas com deficiência, é caracterizado como crime segundo o artigo 88 da Lei No 13.146/2015 (BRASIL, 2015), gerando multa e pena de reclusão que pode chegar até três anos.

O objetivo da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) é que todos os alunos com deficiência possam ser realmente incluídos nas escolas, conseguindo ter mais desenvolvimento, participação e entendimento, garantindo que essas pessoas com deficiência consigam ter de fácil acesso um ensino de qualidade, desde as séries iniciais até o ensino superior.



Em se tratando da inclusão do aluno autista na escola de ensino regular, vale ressaltar que o professor muitas vezes não está preparado para receber e lidar com esses alunos. Nesse contexto, este artigo apresenta como problemática: quais os desafios enfrentados pelo professor frente à inclusão escolar de crianças com autismo na rede regular de ensino?

O professor deve ser um mediador no processo inclusivo de ensino aprendizagem pois é ele quem vai promover o contato inicial do aluno autista com a sala de aula e os demais alunos com o objetivo de inclusão desse aluno. Mas para que isso seja de fato efetivado, o professor precisa ter uma formação inicial para alcançar seu objetivo enquanto educador.

2 O QUE CONSISTE O TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA (TEA)?

O termo autismo é derivado da palavra grega "autos" cujo significado é "próprio ou de si mesmo" e é caracterizado por um distúrbio de ordem neurológica que se manifesta ainda na infância, causando atrasos na aprendizagem e na interação social (OLIVEIRA, 2020).

O autismo, ou TEA, não possui uma causa definida e se manifesta até os três anos de idade afetando mais os indivíduos do sexo masculino. Dentre as características mais marcantes estão: tendência ao isolamento, ausência de movimento antecipatório, dificuldade na comunicação, alterações na linguagem, problemas comportamentais com atividades e movimentos repetitivos, resistência a mudanças, bom potencial cognitivo, capacidade de memorizar grande quantidade de material, dificuldade motora global e problemas com a alimentação (MENEZES, 2012).

Dentre as áreas acima citadas, a mais evidente e principalmente afetada é a habilidade social. Pessoas com TEA têm dificuldade de interpretar os sinais sociais e as intenções dos outros de modo que não conseguem distinguir corretamente algumas situações no ambiente em que estão. Esse aspecto associado à dificuldade na comunicação verbal e não verbal faz com que o contato social seja prejudicado uma vez que não sabem como interagir e manter vínculos com outras pessoas (SILVA et al., 2012).

2.1 Escolarização do aluno autista

Proporcionar uma educação igualitária para todos sem distinção atendendo às Necessidades Educacionais Especiais dos alunos é um dos maiores desafios da atualidade (OLIVEIRA, 2020).

Nesse sentido, Bortolozzo (2007) afirma que quando a dificuldade de um aluno é maior que a do restante de seus colegas de mesma idade e ainda, necessite de outras formas e



estratégias para aprender, este tem necessidades educacionais especiais.

O educador precisa saber potencializar a autonomia, a criatividade e a comunicação dos estudantes, e, por sua vez, tornar-se protagonista de seu próprio processo de aprendizagem. Todavia, o aluno com autismo apresenta características que comprometem sua aprendizagem necessitando, então, de apoio. Desse modo, a necessidade de escolarização para todos de modo a inserir os alunos com Necessidades Educacionais Especiais na escola regular vem caminhando no cenário educacional atual.

Conforme o Artigo 205 da Constituição Federal, a educação é um direito de todos e deve ser estendida à pessoa com autismo. Já o Artigo 206, estabelece igualdade de condições de acesso e permanência na escola para todos independentemente de sua condição. Esses direitos também são previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no 9.394/96), na qual os Artigos 58 e 59 respaldam que o ensino da pessoa com deficiência (ou necessidades educacionais especiais) seja ministrado no ensino regular, preferencialmente. Além disso, há direitos previstos no Art. 1º, no § 2º, da Lei no 12.764/12, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, designando acesso à educação com as adaptações cabíveis que contemplem suas necessidades (OLIVEIRA, 2020).

2.2 Capacitação docente

Para que a proposta de inclusão de alunos com necessidades especiais na escola comum seja de fato cumprida se faz necessário refletir sobre a formação inicial do educador. A resolução n. CNE/CEB 02/2001 define Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e competências necessárias para o atendimento em classes comuns alunos com necessidades educacionais especiais da seguinte forma:

§1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

- I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II- flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (BRASIL, 2001)

O que a legislação sugere é que a formação em educação inclusiva seja ofertada já na formação inicial do docente nos cursos de licenciatura como forma de mitigar as dificuldades



de atuação dos professores frente aos desafios da inclusão. Consolidando esse raciocínio, Barby (2005, p. 128) conclui que.

Desse modo, a formação de professores preocupados em ensinar a todos os alunos, num contexto curricular que inclua o diferente em seu âmbito de discussão, é um desafio a ser assumido pelos cursos de licenciatura. Afinal, o professor que recebe um aluno especial não é um missionário, nem um predestinado, mas precisa ser competente e estar comprometido com as minorias e com a diferença.

Há ainda uma falta de conexão entre a formação inicial docente e a abrangência da atuação do professor. Entende-se que essa formação inicial nos cursos de licenciatura é de suma importância para a concretização da proposta da educação inclusiva especialmente de alunos com necessidades especiais na escola regular. Em contrapartida, a fragilidade do currículo acadêmico e a falta de investimento nas universidades implicam diretamente na qualidade da formação do educador e indiretamente na qualidade do atendimento do mesmo para com os alunos frente às necessidades educacionais por eles apresentadas (OLIVEIRA, 2020).

3 DESENVOLVIMENTO

Apresentaremos neste artigo, uma abordagem de caráter qualitativo, a partir de estudos bibliográficos, sendo revisados quatro artigos referentes à Inclusão, o primeiro artigo “A inclusão educacional de alunos com autismo: desafios e possibilidades” (SILVA, NUNES, SOBRAL, 2019), segundo artigo “Professor e o autismo: desafios de uma inclusão com qualidade” (SOUSA, 2015), terceiro artigo “A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas” (BARBERINI, 2016) e o quarto artigo “Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?” (MENEZES, 2012).

A metodologia utilizada foi uma revisão descritiva sistemática que busca responder uma pergunta, baseando-se em artigos científicos com enfoque no tema a ser estudado. O critério utilizado para a seleção dos artigos foi a análise dos resumos sendo selecionados aqueles que continham palavras-chave referentes a área de conhecimento em estudo.

Segundo Lakatos e Marconi (2007, p. 273), [...] é uma modalidade de investigação naturalista, tendo como base a observação e a descrição. Lüdke e André (1986) ressaltavam que a validação e fidedignidade da observação como instrumento de investigação científica relacionava-se com seu caráter controlado e sistemático. Vale ressaltar que, todos os sujeitos citados no presente artigo trabalham com alunos diagnosticados com autismo.

Vale ressaltar que, para SANCHEZ (2005, p.9)

Todas as crianças têm direito à educação e deve-se dar a elas a oportunidade de



alcançar e manter um nível aceitável de conhecimentos; Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias; Os sistemas de ensino devem ser organizados e os programas aplicados de modo que tenham em conta todas as diferentes características e necessidades; As pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns; e As escolas comuns devem representar um meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e alcançar a educação para todos.

3.3 Resultados

Na pesquisa de Silva, Nunes, Sobral (2019), foram feitas pesquisas em uma escola da rede pública de ensino onde alguns professores responderam questionários. Cinco professores (A, B, C, D e E) discutiram sobre os seus desafios e suas preocupações com alunos autistas. Em entrevista a docente A, explica que uma das dificuldades encontradas no seu aluno, seria referente ao acompanhamento diversificado, ao qual visa medir o grau de seu conhecimento aos conteúdos abordados e saber se de fato o aluno conseguiu compreender o que foi passado e explicado.

A professora, busca diariamente estar ainda mais atualizada sobre o autismo e também sobre outras necessidades especiais, desta forma, a mesma tenta trabalhar de maneira que o aluno participe de todas as atividades realizadas, seja dentro ou fora da comunidade escolar. Vale ressaltar que a escola visa sempre oferecer o melhor atendimento possível, disponibilizando todos os recursos cabíveis.

Em entrevista, a docente B explicou que uma das maiores dificuldades encontradas é a ausência de professores com formações específicas para atender o público autista, pois ela sabe das competências que esse aluno deve ter, porém não sabe como abordá-lo pedagogicamente e isso se torna muito desafiador.

Outra dificuldade bastante frisada, foi sobre o campo da leitura e escrita, sabe-se que muitos alunos autistas não possuem condições físicas e motoras para tal esforço, porém, socialmente falando eles se relacionam bem com a maioria dos outros alunos. Novamente é dito que a escola tem se empenhado bastante na tentativa de disponibilizar todos os recursos cabíveis para os alunos.

Em entrevista, a docente C apresenta como sendo a maior dificuldade de seu aluno com autismo a incapacidade de socializar com o restante dos alunos, a mesma ressalta que ele possui muita dificuldade em relação ao de foco e à atenção, além disso, o fato de ser um aluno não verbal acaba dificultando ainda mais o desenvolvimento. A professora afirma ainda que se mantém atualizada, sempre procurando novos métodos metodológicos para que o aluno de alguma forma não seja prejudicado, ou seja, trazendo novas técnicas didáticas, por exemplo,



alguns vídeos e brincadeiras.

Outra dificuldade que foi exposta, foi sobre a quantidade de recursos que a escola oferece, ela cita que não tem tantos recursos e materiais, por isso, ela faz tantos levantamentos em pesquisas em sites da internet, em revistas e jornais.

Em entrevista com a docente D, ressalta que a maior dificuldade é a inclusão do autista nas atividades diárias, ela justifica que não teve capacitação suficiente em sua formação para lidar com essa necessidade especial e afirma que somente pesquisas pela internet não são suficientes, porém, mesmo assim ela faz essa busca para tentar compreender mais sobre o autismo e outras necessidades especiais.

Porém, a professora ainda afirma que não consegue lidar e fazer a inclusão necessária na sala de aula, ela dita isso de forma angustiada, pois, possui uma classe muito numerosa e que, às vezes, há uma falta de atenção maior para alguns alunos, por isso, em sua sala de aula conta com uma cuidadora para ajudar o aluno autista a realizar as tarefas.

Por fim, a docente E, expõe que há uma dificuldade de inclusão da aluna autista nas atividades, pois, muitas vezes, não consegue dividir a atenção com os restantes dos alunos, porém, a aluna autista tem de certa forma, uma boa interação com os demais alunos. Foi frisado também que a escola possui um acervo muito bom de recursos para realizar alguns métodos de ensino-aprendizagem com os alunos diagnosticados com algum tipo de necessidade especial.

Na pesquisa de Sousa (2019), foram realizadas pesquisas qualitativas em uma escola da rede pública de ensino. No primeiro encontro foi feito o contato com a escola para autorizar a pesquisa, logo após houve uma pequena reunião juntamente com os participantes da pesquisa com o intuito de apresentar o projeto para que todos tivessem entendimento do seu desenvolvimento. Em seguida foi feita a entrega dos questionários, neste caso os professores responderam questionários, como é uma pesquisa qualitativa, o pesquisador se preocupou mais em coletar as informações de maior profundidade e mais relevantes, por fim foi feito o ajuntamento dos dados coletados.

Com base nas afirmações de Triviños (1987), aponta o Estudo de Caso como possivelmente o mais relevante dos tipos de pesquisa qualitativa. Refere-se a possibilidade de utilização do Estudo de Caso na pesquisa quantitativa, embora o considere pouco adequado à quantificação das informações, ou seja, como o questionário foi feito para coletar algumas informações sobre as técnicas utilizadas em salas de aulas e quais eram as principais dificuldades e desafios do professor para uma inclusão de qualidade.

Nos depoimentos dos questionários, foi possível notar que, muitos dos professores tem conhecimento do conceito do autismo, e sempre buscam mais conhecimentos sobre o assunto,



afirmam ainda que, esse conhecimento é muito favorável para o desenvolvimento dos trabalhos e atividades realizados em suas salas de aulas, podendo assim, de certa forma, facilitar, aumentar o desempenho e obviamente construir uma inclusão maior de seus alunos autistas.

Porém, ainda assim é notável os vários desafios dos professores, muitos deles (senão todos) não tem uma especialização que os capacite para trabalhar com alunos diagnosticados com alguma necessidade especial, muitos se sentem desamparados e não sabem como lidar com essas situações, pois sem preparos eficazes como poderão efetivar estratégias inclusivas em sala de aula?

Barberini (2016) em sua pesquisa utilizou abordagem qualitativa, em duas escolas da rede pública de ensino. Foram selecionadas oito professoras, onde quatro fizeram parte das observações sobre a metodologia referente às práticas pedagógicas das outras professoras. O questionário continha onze perguntas, as quais eram abertas e fechadas. As observações foram feitas em uma turma da escola A: com vinte e dois alunos; e em três turmas da escola B: na primeira turma havia trinta e um alunos, na segunda vinte e cinco alunos e na terceira trinta alunos, porém foram observados apenas cinco alunos diagnosticados com autismo e quatro professoras. Os questionários continham perguntas relacionadas a metodologia aplicada pela professora, como ela agia dentro de sala de aula com os alunos com autismo e os demais e como os alunos agiam conforme a metodologia docente.

Observa-se que os docentes da escola B tem uma rotina bem definida pois possui alunos com autismo. Já os docentes da escola A não possuem essa rotina. Observou-se que praticamente todos os docentes citados neste artigo, se esforçam incansavelmente para obter cada vez mais conhecimento com o objetivo de aplicar novas práticas de ensino, visando facilitar a aprendizagem dos alunos com algum tipo de necessidade especial.

A partir da pesquisa realizada, foi possível analisar as respostas dos questionários respondidos pelas docentes, que foram identificadas como A (sendo uma escola) e B (sendo outra escola). Podemos notar que, praticamente todas fazem atividades individuais e em grupo com seus alunos, exceto a docente B2, a qual realiza atividades individuais e diferenciadas, para o aluno que não consegue acompanhar a turma.

Para que o professor possa observar o grau de desempenho de seu aluno em sala de aula e o seu grau de aprendizagem, a atividade individual é essencial. Porém, para que se possa observar o estudante ter mais coletividade, se socializar mais, trocar conhecimentos e informações com outros estudantes, saber a hora de falar, questionar e respeitar a opinião do próximo, o trabalho ou atividades em grupo é fundamental para essa realização. Sobre as práticas pedagógicas podemos notar que, as docentes A1, A2 e B1 desenvolvem atividades e



trabalhos iguais para a turma toda, e que as docentes B2, B3 e B4 desenvolvem atividades e trabalhos individuais como um reforço sobre um determinado tema, somente as docentes B3 e B4 desenvolvem atividades e trabalhos diferenciados visando atender cada necessidade do aluno e a docente B5 desenvolve atividades e trabalhos em grupo para concluir um determinado tema.

Sabemos que essas atividades e trabalhos diferenciados desenvolvidos para os alunos com autismo meio que quebram com o conceito de inclusão, porém, se o aluno com algum tipo de deficiência não consegue acompanhar a turma, como vai conseguir realizar as mesmas atividades que os demais colegas da turma, o que é de super necessário, pois desta forma esses alunos seriam capazes de realmente aprender, desse jeito o docente irá ressaltar a valorização do aluno, o que hoje em dia não é muito visto, porém, obviamente essas atividades e trabalhos devem conter um caráter afetivo e social pedagógico, proporcionando assim uma qualidade de vida e um vínculo afetivo entre o aluno e professor.

Ou seja, foi possível notar que os alunos das docentes A2, B1 e B2, conseguem aprender de forma com a realização dos exercícios de fixação e os outros alunos das outras docentes, conseguem aprender com a explicação das atividades. Vale ressaltar que quanto mais vezes o professor explicar, melhor o aluno irá compreender sobre o conteúdo abordado, ou seja, é de extrema importância notar sempre se alguns dos alunos estão realmente de fato aprendendo algo. E apenas a docente B5 que segue somente o currículo da rede de seu estado.

Desta forma, vimos que a docente A1 além de seus planejamentos, ela também realiza pesquisas e a B3 faz o planejamento com a forma que os conteúdos devem ser trabalhados, sempre buscando atividades e trabalhos que fazem desenvolver a leitura, escrita e raciocínio, a docente B5 faz o seu planejamento por meio das Diretrizes Curriculares e Critérios de Avaliação para cada ano em que atua.

Na pesquisa de Menezes (2012), foram feitas entrevistas de forma informal com algumas professoras selecionadas, com o intuito de diminuir a timidez e ter mais rendimento nos depoimentos, desse modo, podendo-se usufruir mais e obter informações mais valiosas. Houveram também entrevistas semiestruturadas as quais continham um roteiro básico com alguns questionamentos voltados para a pesquisa, tal roteiro serviu para guiar a entrevista realizada, garantindo maior segurança para ambos (entrevistado e pesquisador) e para que o entrevistado pudesse relatar as dificuldades e facilidades no cotidiano, os processos evolutivos de seus alunos e para que pensasse sobre suas metodologias aplicadas. Todas as entrevistas foram gravadas em vídeo e em áudio para que depois pudessem ser transcritas.

foi utilizado um roteiro de observação, ao qual foi planejado para que conseguíssemos



organizar com base nas características comuns às crianças com autismo e para que direcionasse para interpretações sobre o processo de inclusão dos alunos em questão. No questionário contém perguntas referentes ao comportamento e interação dos alunos autistas com o professor, como cada aluno desenvolve as suas atividades e trabalhos propostos pelos docentes e se de fato compreendem aquilo que está sendo ensinado por eles. Também houve a coleta dos dados das notas registradas frutos das observações registradas em sala de aula.

As entrevistas informais conforme citado anteriormente, permite uma maior espontaneidade nas falas de seus depoimentos, assim os docentes não se sentem muito incomodados e desse modo conseguimos muitas variedades de diálogos mais abertos e que continham maiores informações valiosas.

As entrevistas semiestruturadas se constituía em um roteiro básico, com questões voltadas para que as docentes pudessem dissertar sobre a respeito das experiências de inclusão dos alunos com autismo e sobre o suporte que o Projeto de Acompanhamento à Inclusão oferecia. O real objetivo era que os docentes conseguissem dizer quais eram as dificuldades e facilidades na aplicabilidade dessas técnicas e novos métodos estratégicos de ensino abordados e que conseguissem avaliar também a evolução de seus alunos e que também pensassem sobre suas próprias práticas.

Essas entrevistas foram todas gravadas em áudio ou filmadas em vídeo e logo após foram transcritas, também foi feita a análise dos documentos tal qual era sobre o processo de inclusão dos alunos, desta forma para ajudar na organização foi dividido em 3 (três) fases.

Na Fase 1 (um), foi constituída uma avaliação sobre o contexto da sala de aula, referente às situações relacionados sobre o processo de inclusão dos alunos com autismo ou com outra deficiência, ou seja, podemos dizer que foi uma avaliação inicial. Primeiramente foram agrupados os dados referentes aos primeiros contatos na escola e na sala de aula e na segunda decisões que os professores abrangeram referente a inclusão escolar dos alunos e as primeiras análises.

Na Fase 2 (dois), utilizamos a pesquisa-ação, ao qual se configurou-se pelas orientações diretas aos professores, sobre a realidade observada na fase anterior, para essa fase foi preciso construir três categorias. Primeiramente, reflexões foram abrangidas e realizadas pelas docentes, ao qual levantaram hipóteses referentes à prática pedagógica com os alunos com autismo. Na segunda foi efetuado a organização dos dados referentes às decisões e ações relativas ao processo de inclusão. E na terceira, referiu-se à evolução dos alunos, ao qual eles referiram e foram apresentadas a partir das intervenções realizadas.

Na Fase 3 (três), representada como a avaliação final, podemos começar primeiramente



com a categoria das visões dos docentes e dos colegas de turma dos alunos com autismo, ou seja, visando o suporte oferecido pela Educação Especial e as mudanças observadas nos alunos. Na segunda, foi sobre as avaliações dos docentes, ou seja, sobre a experiência de vida. E na terceira, sobre as expectativas dos docentes com a continuidade do processo de escolarização dos alunos com autismo.

3.4 Discussão

Os artigos analisados neste estudo, tratam das dificuldades mais frequentes que os professores enfrentam na escolarização dos alunos autistas na escola regular. Observou-se que tais dificuldades coincidem entres os diferentes professores de diferentes escolas, o que nos permite traçar um panorama do quanto a educação ainda precisa avançar para de fato se tornar inclusiva aos alunos com necessidades especiais.

A primeira dificuldade apresentada pelos professores diz respeito à falta de conhecimento sobre o TEA. Muitos relataram que a sua formação inicial não os prepara para a atuação docente na sua totalidade, levando em conta as necessidades especiais que alguns alunos possam ter, desse modo, o conhecimento que estes possuem sobre o TEA, atualmente, foi adquirido através de pesquisas, estudos e até mesmo a convivência no dia a dia da sala de aula. Observou-se que tais professores estão sempre dispostos a aprender para entender melhor as dificuldades e condições dos seus alunos, muitas vezes buscando cursos de especializações na área.

Outro ponto destacado é a própria dificuldade de comunicação do aluno com o TEA para com o professor e com os demais alunos. Como já foi dito anteriormente, as pessoas autistas têm sua habilidade de socializar muito afetada apresentando muita dificuldade em interpretar os sinais sociais e as intenções das outras pessoas de modo que não conseguem distinguir corretamente algumas situações no ambiente em que estão. Além disso, há uma dificuldade na comunicação verbal e não verbal faz com que o contato social seja prejudicado uma vez que não sabem como interagir e manter vínculos com outras pessoas. Muitas vezes é nesse contexto que o professor está inserido e sem nenhum tipo de formação ou especialização para lidar com essas dificuldades que os alunos autistas enfrentam e se veem perdidos sem saber como ser um mediador para a construção do conhecimento desse aluno.

Isso nos leva ao próximo ponto destacado pelos professores: a falta de profissionais especialistas para atender os alunos autistas. Tais alunos necessitam de uma atenção maior para o desenvolvimento de atividades em sala por conta de suas dificuldades na comunicação. Cada



peessoa possui um grau de TEA diferente, podendo ser mais leve ou mais avançado, por exemplo, alguns não leem, outros não escrevem pois tem a sua capacidade motora reduzida, outros não conseguem se comunicar verbalmente dentre tantos outros aspectos.

Os professores relataram nas entrevistas que não conseguem assistir a aluno autista da forma que ele necessita pois precisa dar atenção aos outros alunos igualmente e, como a turma é numerosa, acabam não conseguindo dar a assistência necessária. Para isso, se faz necessária a presença de um professor de apoio que seja especializado na área para poder atender as necessidades do aluno autista mediando a comunicação deste com o professor regente e os colegas. Além disso, o professor de apoio tem a função de auxiliar o professor regente nas adequações das atividades de modo que o aluno consiga, dentro das suas possibilidades, obter o conhecimento e acompanhar o ritmo da sala de aula.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de demonstrar os desafios que um docente percorre para simplesmente tentar garantir o entendimento de todos os seus alunos, fizemos este trabalho de revisão bibliográfica.

Foi notório que todos os docentes que se dispuseram a colaborar com as pesquisas, têm muitas dificuldades para lidar com a inclusão de seus alunos autistas, pois a maioria não tem nenhum tipo de especialização ou dominância do assunto, o que acontece muitas vezes, que em situações específicas eles não sabem como lidar com as mesmas.

Sabemos que desenvolver atividades e trabalhos diferenciados é extremamente importante para a inclusão, porém, sabemos também que para que essas estratégias e métodos de ensino diferentes demandam carga horária, especializações, ao qual sabemos que hoje em dia o professor atual não tem.

A falta de ajuda também é algo que deve ser citado, pois, como foi dito anteriormente, sabemos que não são todas as escolas que são capazes de oferecer um ensino digno para todos os alunos, sem exceção. A realidade escolar muitas vezes não é compatível para conseguir todos os recursos que esses alunos com algum tipo de deficiência possam ser seguros que irão ter um ensino de qualidade suprema.

Porém, vale ressaltar que, mediante a tantos desafios, muitos professores buscam por condições e recursos próprios, para que seu aluno consiga ter pelo menos alguma referência de estudo digno. E fazem destas singelas aulas, um espetáculo de entretenimento para que assim todos os seus alunos consigam desenvolver uma educação de qualidade, para que saiam da



escola com a certeza ou pelo menos um pouco, de que vale a pena continuar e não desistir.

Vale ressaltar que, Zanellato e Poker (2012) definitivamente é sim possível que todos tenham uma educação de qualidade e que todos consigam ter potenciais altos, desde que não esqueçam de considerar as especificidades de cada indivíduo.

REFERÊNCIAS

- BARBY, Ana Aparecida de Oliveira Machado. **Inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino: o pensar dos futuros professores**. 2005. 144 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Paraná, Curitiba.
- BARBERINI, Karize Younes. **A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas**. Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvolv. [online]. 2016, vol.16, n.1, pp. 46-55. ISSN 1519-0307.
- BRASIL. Lei nº 10.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF, 2012.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. DF. 1998.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº. 02/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF. 2001
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 07 de jul. 2015.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146 de 06 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF. 2015.
- BORTOLOZZO, Ana Rita Serenato. **Banco de dados para o uso das tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica de professores de alunos com necessidades especiais**. 2007. 16 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2007.
- LÜDKE, Menga; ANDRÊ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MENEZES, Adriana Rodrigues Saldanha de. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?** 2012. 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.



OLIVEIRA, Francisco Lindoval. **Autismo e inclusão escolar**: os desafios da inclusão do aluno autista. Revista Educação Pública, v. 20, n. 34, setembro, 2020. ISSN 1984-6290. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/joseph-autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>. Acesso em: 04 outubro de 2022.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. In: Inclusão. **Revista da Educação Especial**. Out/2005. Disponível em: <https://www.inclusao.org.br/revista-da-educacao-especial>. Acesso em Outubro de 2018.

SILVA, Marília Marluce da; NUNES, Cícera Alves; SOBRAL, Maria do Socorro Cecílio. A Inclusão Educacional de Alunos com Autismo: Desafios e Possibilidades. Id on Line **Rev.Mult. Psic.**, 2019, vol.13, n.43, p. 151-163. ISSN: 1981-1179.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. 1a ed. **Mundo Singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Fontanar, 2012.

SOUSA, Maria Josiane Sousa de. **Professor e o autismo**: desafios de uma inclusão com qualidade. 2015. 34 f. (Especialização Educação Especial). Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais, a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ZANELATO, Daniella; POKER, Rosimar Bortolini. **Formação continuada de professores na educação inclusiva**: a motivação em questão. Revista Ibero-Americana de estudos em educação, São Paulo, v. 7, no 1, p. 147-158, 2012.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: BREVES APONTAMENTOS

THE ASSESSMENT OF LEARNING IN SPECIAL EDUCATION: BRIEF NOTES

Andreia Silva dos Santos¹
Cláudio Luiz Vasques dos Santos²
Vera Lucia Gomes³

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a avaliação da aprendizagem dos alunos da educação especial em uma perspectiva inclusiva. A análise da temática apresentada neste artigo utilizou como metodologia pesquisa bibliográfica e documental. A partir das inquietações diárias surgiu a questão norteadora: como é proposta a avaliação da aprendizagem para os estudantes da educação especial? Concluiu-se que diversos instrumentos legais amparam a inclusão escolar desse público, no entanto, a pesquisa indicou que no que se refere a avaliação, que quando bem estruturada e não tradicional beneficia os alunos da educação especial; que é uma ferramenta poderosa para construir estratégias que privilegia e potencializam a singularidade desses alunos; que na maior parte das avaliações em grande escala excluem esses alunos; Percebe-se a necessidade de se ressignificar os procedimentos e instrumentos de avaliação da aprendizagem em geral e os fins a que se destinam, contextualizando os procedimentos avaliativos que devem ser contínuos e de acordo com a especificidade de cada aluno, para que assim a inclusão escolar se efetive verdadeiramente proporcionando além de seu acesso, sua participação e aprendizagem, cumprindo assim, seus direitos sociais e de cidadania.

Palavras-chave: Avaliação; Educação Especial; Inclusão Educacional

ABSTRACT

This article aims to analyze the assessment of learning of special education students from an inclusive perspective. The analysis of the theme presented in this article used bibliographic and documentary research as a methodology. From the daily concerns arose the guiding question: how is learning assessment proposed for special education students? It was concluded that

¹ Graduação em Pedagogia, pós graduada em Educação Especial e Inclusiva, Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS – Campo Grande. E-mail: profasilvas82@gmail.com.

² Graduado em Filosofia pela UCDB. Pós Graduado em Libras pela faculdade São Francisco. E-mail: eumesmoclaudinho@gmail.com.

³ Graduada em Pedagogia, pós graduada em Educação Especial e Inclusiva, psicopedagoga, Doutora e Mestre em Educação. Docente da Universidade Federal do MS - Campus Aquidauana. E-mail: vera.lucia@ufms.br.



several legal instruments support the school inclusion of this public, however, the research indicated that with regard to assessment, which when well structured and non-traditional benefits special education students; which is a powerful tool for building strategies that privilege and enhance the uniqueness of these students; that most large-scale assessments exclude these students; It is clear that there is a need to give new meaning to the procedures and instruments for evaluating learning in general and the purposes for which they are intended, contextualizing the evaluation procedures that must be continuous and in accordance with the specificity of each student, so that school inclusion truly effective by providing access, participation and learning, thus fulfilling their social and citizenship rights.

Keywords: Assessment; Special education; Educational Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

Cotidianamente, sabe-se que a avaliação é uma ação possível de ser realizada a todo tempo, com todos, e constantemente. Quando uma pessoa olha pela janela para verificar como está o tempo, ela realiza uma avaliação, quando não se gosta de algo, de uma roupa, alimento ou situação, realiza-se uma avaliação. Nesta avaliação diária, segundo Costa (2016) percebe-se o quanto o ser humano é diferente, de gosto e olhares distintos nas relações e vivências, são situações ou características que não reprovam ou aprovam o sujeito, são individuais, por este fato, para vida e desenvolvimento social mais igualitário, existem as adaptações, serviços e recursos diversos.

A inclusão educacional nesse artigo é compreendida como "uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola" (BUENO, 2008, p. 49), em um único espaço, que seria as classes comuns das escolas públicas e a Educação Especial na perspectiva inclusiva que deixa ser um espaço a parte de segregação e surge como apoio e orientação disponibilizando recursos e serviços para participação do estudante público da educação especial.

Esse público é definido pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) n.º 4 de 02 de outubro de 2009, como aqueles que apresentam, deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A pessoa com deficiência, conforme consta no Art. 2º da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), é "aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas" (BRASIL, 2015). Os estudantes com altas habilidades ou superdotação apresentam "um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade" (BRASIL, 2009) e aqueles com transtornos globais do



desenvolvimento apresentam:

[...] um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III - (BRASIL, 2009, p. 1).

No ambiente escolar, os processos avaliativos são feitos ao mesmo tempo, para todos, e com um único instrumento, mediante respostas certas ou erradas, com valores determinados, o aprendizado dos alunos e verificado e/ou medido, por meio de práticas sistematizadas e institucionalizadas que atendem a todos os estudantes, como se todos fossem iguais de modo físico, sensorial ou motor.

Em se tratando de avaliação da educação, tema a que se dedica este estudo, conforme Santos e Teno (2021), no Brasil, nas últimas décadas, vem sendo desenvolvidos inúmeros procedimentos e métodos de avaliação da qualidade do ensino. Avaliar a qualidade do ensino passa pela avaliação da aprendizagem dos alunos, essa avaliação, conforme as autoras, tem o objetivo de conferir a eficácia do trabalho educacional frente às metas estabelecidas para educação brasileira e, com os resultados obtidos, realizar uma análise do ensino e aprendizagem dos alunos.

Esse artigo tem o propósito de analisar as propostas e instrumentos utilizados para avaliação da aprendizagem do público da educação especial, a partir da questão “Como é proposta a avaliação da aprendizagem para os estudantes da educação especial, tendo em vista que o princípio da inclusão deve permear a prática pedagógica de todo o professor?”. A análise apoia-se em documentos e pesquisas que discutem e problematizam o tema em questão.

2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Atualmente diversos instrumentos legais garantem a inclusão educacional do estudante público da educação especial. Como principal instrumento de grandes conquistas dos direitos humanos cita-se a Constituição Federal de 1988, que estabelece no Art. 205, “a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, para o desenvolvimento, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”, no artigo 3.º aborda a obrigação do Estado em “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 9.394/1996, Art. 58 considera a Educação Especial como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais



do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013). No Art. 59 prevê que os sistemas de ensino devam assegurar

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – 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; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

De acordo com Gomes (2022, p.40) “a oferta educativa ao público da Educação Especial foi se concretizando, pelo atendimento em escolas privadas sem fins lucrativos, como as escolas especiais mantidas pelas instituições privadas-assistenciais, subsidiadas por recursos financeiros públicos”. A inclusão desse público nas escolas públicas de educação básica, foi se consolidando ao longo dos anos, após “amplas discussões e movimentos, no sentido de se repensar as diversas formas de exclusão existentes nos espaços escolares e os meios para erradicá-las e, também, de se reorganizar as escolas para que sejam inclusivas, em consonância com as políticas educacionais” (GOMES, 2022, p. 41).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, se evidenciou como um marco político e teórico na Educação Especial, com o objetivo de

orientar os sistemas de ensino para promover a inclusão escolar nas escolas regulares, garantindo Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008a).

A Política tem o foco na inclusão escolar para todas as crianças, em um único espaço, ou seja, a escola de ensino regular, sem discriminação ou preconceito, respeitando as características individuais, sendo função da escola garantir essa inclusão oferecendo recursos, Serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE), para atender as especificidades de cada um. “Os recursos e serviços são vistos como conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, além de programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva” (GOMES, 2022, p. 81).



Ainda em 2008, criou-se o Decreto 6.571 em 17 de setembro (BRASIL, 2008b), para regulamentar e ampliar o AEE disponibilizando para os sistemas de ensino, recursos financeiros e apoio técnico para implantação de salas de recursos multifuncionais, acessibilidade arquitetônica, matrícula dupla pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), entre outros. O documento regulamentou também a distribuição dos recursos do FUNDEB para a dupla matrícula dos estudantes. Esse Decreto foi revogado pelo Decreto 7.611 em 2011, incluindo a disponibilização de recursos financeiros pelo FUNDEB para as instituições privadas sem fins lucrativos oferecerem também o AEE.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica n.º 04/2009 trouxe orientações para concretização da Política de 2008, quanto a realização do AEE de sala de recursos multifuncionais, formação, perfil e atuação dos professores do AEE, caracterização do público atendido, organização das escolas regulares, detalhou o financiamento pelo FUNDEB, entre outros.

Um dos públicos atendido pela Educação Especial é aquele que apresenta transtornos globais do desenvolvimento ou, como atualmente definido, transtornos do espectro autista. Com o aumento significativo desses alunos nas escolas regulares, e devido às especificidades que apresentam, criou-se em 2012 a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro⁴, instituindo a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, garantindo: a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas em seu atendimento, a participação da comunidade na formulação, implantação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas, a atenção integral às necessidades de saúde, estímulo à inserção no mercado de trabalho, responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações, incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados, pais e responsáveis e o estímulo à pesquisa científica (BRASIL, 2012).

Outro documento que destaca-se na história da educação especial é o Plano Nacional de Educação (PNE) instituído pela Lei n. 13.005, de 25 de junho, com validade de 2014 a 2024, que indica o “caminho possível para a materialização de um plano de Estado direcionado, principalmente, para a melhoria da educação nacional e, desse modo, para o enfrentamento e superação das desigualdades educacionais latentes na sociedade” (DOURADO; GROSSI; FURTADO, 2016, p. 451). O PNE trouxe meta específica sobre Educação Especial, a Meta 4, estabelecendo:

A universalização, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do

⁴ Esta Lei foi alterada pela Lei n.º 13.977, de 8 de janeiro de 2020.



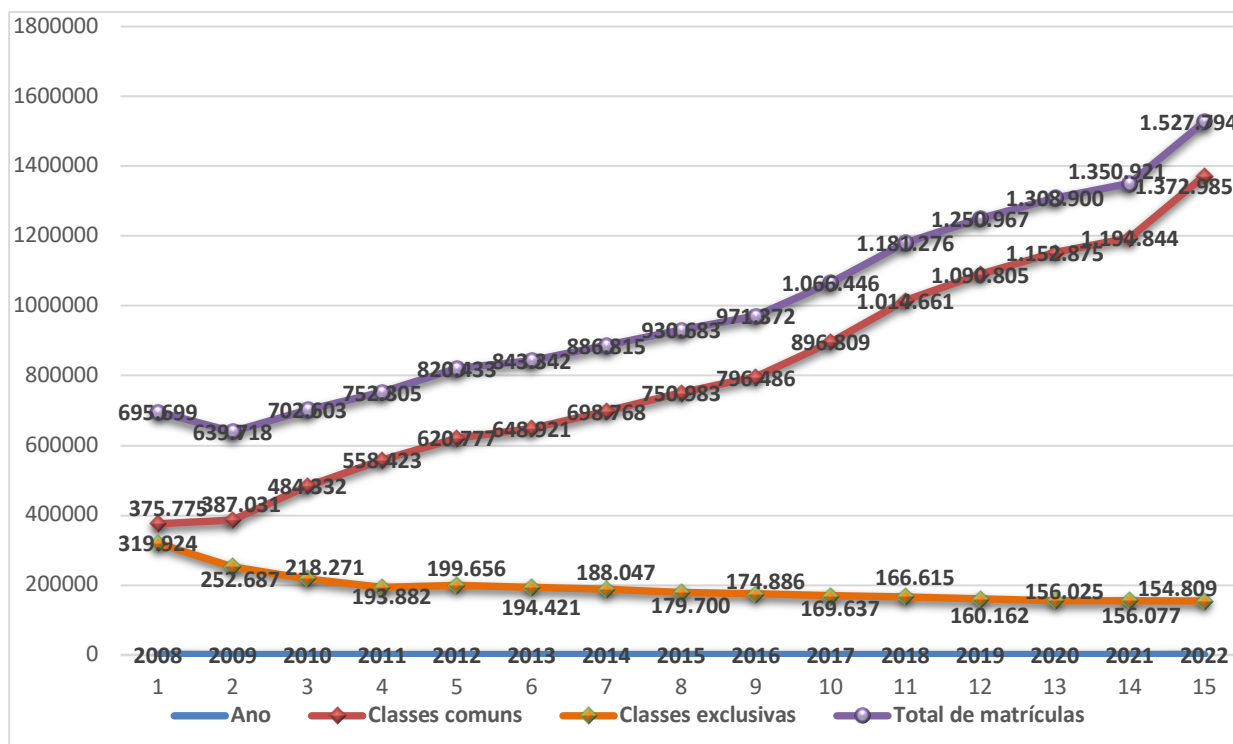
desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 55).

Com dezenove estratégias, esta Meta aborda a universalização do atendimento escolar; atendimento educacional especializado a todos os estudantes da Educação Especial; implantação de salas de recursos multifuncionais; formação continuada dos professores para o AEE; educação bilíngue; acessibilidade; manutenção e ampliação de programas para promover a acessibilidade nas escolas públicas, entre outras (BRASIL, 2014).

No ano seguinte, em 2015 foi instituída uma lei que significou um grande avanço quanto ao direito das pessoas com deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), com o objetivo de “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). Quanto a educação, essa lei reforça o direito a inclusão escolar em um sistema de ensino público que garanta “condições 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” (BRASIL, 2015).

Com o movimento da Educação Inclusiva, as matrículas nas classes comuns do ensino regular aumentaram significativamente, conforme dados apresentados, no período de 2008 a 2022, no Gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1 - Número de matrículas dos estudantes da Educação Especial, de 4 a 17 anos, no Brasil, nas classes comuns e nas classes exclusivas (2008-2022).



Fonte: Elaboração dos autores com dados da Sinopse Estatística da Educação Básica (BRASIL, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022)



Após o breve histórico apresentado é possível considerar que o direito à educação do público da Educação Especial foi conquistado a partir desse movimento histórico, que resultaram no acesso às escolas públicas e que pode ser observado nas matrículas apresentadas. Nas classes comuns do ensino regular, ou seja, nas escolas públicas, o aumento foi de 265,37% sendo que nas classes especiais e classes das instituições privadas-assistenciais o decréscimo foi de 51,21%.

2.1. O Aluno da Educação Especial no ensino regular

A partir da regulamentação do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, inicia o entendimento que o *locus* deve-se ser feito preferencialmente na rede regular de ensino. A inclusão escolar é muito mais do que matricular o aluno no ensino regular, inclusão é fazer com que o aluno se sinta respeitado na sua integridade. É a oportunidade de mudar atitudes, paradigmas, erradicar preconceito e pré-conceitos, pois só quando nos deparamos com os limites dos indivíduos observamos o quanto é importante buscarmos alternativas para equalizar, de forma adequada, uma educação inclusiva de qualidade que realmente garanta a participação e aprendizagem de todos.

Segundo Prestes (2017), a educação especial, para ser inclusiva, deve acontecer dentro da escola regular, diferentemente do que acontecia até o início do século XXI, quando havia uma escola regular e outra especial, que atendia exclusivamente aos alunos com algum tipo de necessidade especial.

É importante pensar o processo de ensino que se desenvolva a partir das adaptações necessárias que a escola regular ofereça para que o aluno da educação especial seja incluído. Incluir significa considerar a autonomia e independência do aluno e o seu poder de tomar decisões sem interferências. A inclusão não cria um grupo de pessoas especiais que precisam de tratamento diferenciado, mas sim vê todos com características próprias e com necessidades também únicas.

Considerando que todos são diferentes e apresentam necessidades próprias, algumas mais proeminentes que outras, é necessário a oferta de recursos, serviços e atendimento educacional especializado de salas de recursos multifuncionais, tradutor intérprete de Libras, professor de Braille, profissional de apoio, entre outros, bem como, preparo e suporte para o desenvolvimento adequado do trabalho do professor do ensino regular, profissional responsável pela aprendizagem dos alunos.

Uma escola inclusiva é aquela tem em seu projeto pedagógico a inclusão escolar, que



tem acessibilidade, que envolve a participação de todos os atores da escola, realiza reuniões com alunos, professores, funcionários e comunidade escolar para discutir as dificuldades e buscar soluções, promove palestras com especialistas, realiza encontros com as famílias dos alunos da educação especial e regulares, professores e profissionais na área da educação especial. É uma escola ativa que busca constantemente encarar e resolver seus problemas coletivamente. O movimento de inclusão exige dedicação e empenho de todos.

2.2 O processo de avaliação da aprendizagem na Educação Inclusiva.

Vários autores analisam o processo avaliativo e estimulam reflexões sobre os modelos e processos que envolvem a avaliação. Para Luckesi (2006), a avaliação pode ser caracterizada como uma forma de julgar a qualidade do objeto avaliado, fator que implica tomar posição em relação a ele, aceitá-lo ou transformá-lo. O autor caracteriza a avaliação, em primeiro lugar, como constituindo um juízo de valor; em segundo lugar porque esse julgamento é feito com bases relevantes da realidade do objeto avaliado e em terceiro porque conduz à tomada de decisão, configurando para o autor um julgamento de valor, pela sua constituição, resultando numa posição de “não indiferença”.

Já Hoffmann (2015) aborda a avaliação da educação, partindo da educação infantil, como sendo um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual, visando a melhoria do objeto avaliado. Para a autora, avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem muitas mudanças e em múltiplas dimensões, para favorecer o máximo de desenvolvimento.

Hoffmann (2006) nos situa também sobre a importância de compreender pessoas de culturas diferentes da nossa, prezando para que a incompreensão que aumenta o individualismo da vida moderna, não nos leve a ser educadores obstinados a classificar, pensar somente no que falta ao aluno, mas distinguir condições de vida e “potencialidades” de aprendizagem. Para a Hoffmann (2015), se forem oferecidas oportunidades reais de educação a todos, todos aprendem. É possível perceber no estudo da autora o trato da avaliação da aprendizagem em seu contexto geral, incluso e mediador.

Desta forma fica claro que a relação de ensino e aprendizagem se dá a partir de um processo coletivo, através do meio, e dos processos que Vygotsky apontou desde o século passado. Mas que a avaliação tem um caráter muito peculiar com o objeto avaliado, pois entende e o transforma de paciente a agente transformador do que se foi apreendido, de uma forma individualizada. Sendo assim, a partir do que Hoffmann expõem, quem traz novamente a coletividade na relação de ensino aprendizagem é a avaliação, pois entende esse movimento de



entender que o aluno passa a ser alunos, e que aprendizagem se tornam aprendizagens.

Pensar o processo de avaliação na perspectiva da educação inclusiva é de fundamental importância, e deve ser considerada como um meio para viabilizar a operacionalização de um ensino contextualizado, acessível ao atendimento educacional especializado, que precisa disponibilizar serviços e recursos próprios aos alunos da educação especial inseridos nas turmas comuns do ensino regular.

Neste ponto vale ressaltar o estudo de Prestes (2017), que enfatiza a necessidade de realização de adaptações na avaliação da aprendizagem na educação especial, interligada à prática docente de ensino do ensino regular. Para a autora, ao se discutir a avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva da inclusão, faz com que surjam alguns critérios ao planejamento e ao desenvolvimento das atividades de avaliação adaptada. Cabe ao professor diferenciar as formas de aprender de cada aluno com e sem deficiência. A autora dá ênfase ainda aos recursos necessários à educação inclusiva, que devem contemplar serviços de apoio pedagógico especializado, que acontece nas salas de aula comuns, com a presença de especialistas, intérpretes de Libras, sistema Braille, tecnologias assistivas, acessibilidade em suas dimensões necessárias e, nas salas de recursos, onde o professor realiza a complementação curricular, utilizando de instrumentos técnicos e didático-pedagógicos específicos.

Fundamentalmente, Luckesi (2006), Hoffmann (2015) e Prestes (2017) descrevem a avaliação da aprendizagem como algo que acompanha o percurso de vida do aluno, sofrendo mudanças em diversas dimensões. Trazendo suas análises para a avaliação da aprendizagem de modo inclusivo, é algo que requer ainda na atualidade pesquisas e estudos, pois no ambiente escolar, tem-se tornado crescente o quantitativo de crianças e adolescentes diagnosticados com alguma deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Para revisão bibliográfica buscaram-se publicações no Google acadêmico, utilizando-se os seguintes descritores: avaliação; educação especial e inclusão educacional. Foram encontrados seis artigos que estão especificados no quadro a seguir.



Quadro 1 – Artigos encontrados na plataforma Google Acadêmico.

Título	Autor	Revista	Ano	Palavras – chave
Avaliação assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar	ENUMO, Sônia Regina Fiorim	Revista Brasileira de Educação Especial, vol.11, n.03, pp.335-354. ISSN 1413-6538	2005	Avaliação Assistida; Inclusão Escolar; Crianças com Necessidades Educacionais Especiais.
Avaliação Educacional, inclusão escolar e representações sociais.	NAUJORKS, Maria Inês.	Revista Educação Especial, [S. l.], v. 23, n. 38, p. 399–408.	2010	Inclusão; Avaliação da Aprendizagem; Representações Sociais.
Avaliação da aprendizagem: práticas e alternativas para a inclusão escolar.	CHRISTOFARI, Ana Carolina; BAPTISTA, Claudio Roberto	Revista Educação Especial, vol. 25, núm. 44, pp. 383-398	2012	Avaliação da aprendizagem; Inclusão escolar; Educação especial.
Inclusão em educação: processos de avaliação em questão.	SANTIAGO, Mylene Cristina; SANTOS, Mônica Pereira dos; MELO, Sandra Cordeiro de.	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 25, n. 96, p. 632–651, jul.	2017	Formação de professores; Atendimento educacional especializado; Inclusão em práticas de avaliação
Avaliação em larga escala da educação básica e inclusão escolar: questões polarizadoras	SOUSA Sandra Maria Zákia Lian,	Revista Educação Especial, vol. 31, núm. 63, pp. 863-878. Santa Maria. RS.	2018	Avaliação em larga escala; Educação Especial; Inclusão Escolar.
Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar	BRAUN, Márcia; MARIN, Patrícia.	Revista Educação Especial, vol. 31, núm. 63, pp.1009-1024. Santa Maria, RS.	2018	Avaliação da aprendizagem; Prática pedagógica; Deficiência intelectual; Autismo.

Fonte: Elaborado pelos autores.

O artigo de Enumo (2005), publicado na Revista Brasileira de Educação Especial, com o título “Avaliação assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar”, teve como discussão e a avaliação dinâmica como uma abordagem complementar para avaliar as crianças com necessidades educacionais especiais. A avaliação dinâmica que envolve ajudar e interagir com a criança durante os testes para entender seu potencial de aprendizagem e como eles aprendem. Ele fornece informações mais prescritivas do que os testes padronizados tradicionais sozinhos. Para a autora, a avaliação dinâmica pode ajudar no diagnóstico e identificar os suportes apropriados.

A autora Naujorks (2010), em seu artigo "Avaliação Educacional, inclusão escolar e representações sociais", publicado na Revista Educação Especial, objetivou analisar a avaliação na educação, inclusão escolar e representações sociais. A autora explora como a avaliação pode melhorar o autoconhecimento para professores e alunos, melhorar a prática pedagógica e



contribuir para a compreensão das conquistas e dificuldades. Ela utiliza o conceito de representações sociais de Moscovici (1978) e Jodelet (2001) para realizar o estudo. Em seu estudo a avaliação é vista como um processo que qualifica situações de ensino e aprendizagem, a teoria das representações sociais considera como os indivíduos constroem significados simbólicos para tornar mais familiar os aspectos incertos da comunicação e do comportamento. A pesquisadora examina também as representações dos professores dos alunos que podem influenciar a prática pedagógica e as percepções dos próprios alunos.

Christofari e Baptista (2012) no artigo "Avaliação da aprendizagem: práticas e alternativas para a inclusão escolar", teve como objetivo analisar a avaliação da aprendizagem, com análise da produção acadêmica e apoio na literatura existente, tendo como pressuposto que a avaliação é um processo da relação pedagógica que atinge todos os alunos inclusive aqueles com deficiência. Os autores compreendem a avaliação "como processo que deve servir como acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem com o objetivo de construir estratégias de ensino considerando as singularidades dos alunos" (Christofari; Baptista, 2012, p. 383).

Para os autores, a prática da avaliação da aprendizagem, como está organizada para aferir os resultados de desempenho do aluno, que permite, ao mesmo tempo, medir e sancionar, classificar e excluir, é um obstáculo para que inclusão escolar aconteça, desafiando os professores em sua prática pedagógica. É necessário identificar como os alunos aprendem, quais práticas pedagógicas utilizar e construir estratégias de ação pedagógica que atenda às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência e "pensar a avaliação com uma concepção de uma prática que produza, crie estratégias de intervenções pedagógicas para cada um e para todos" (Christofari; Baptista, 2012, p. 393).

Os autores concluem seu trabalho apresentando a avaliação como uma ferramenta poderosa para construir estratégias que privilegia e potencializam a singularidade do alunado público da educação especial, sendo facilitadora para a criação de estratégias pedagógicas que atendam todos os alunos e, ao mesmo tempo atenda a um aluno. Os autores não se eximem da crítica da avaliação que "sanciona" quem está dentro ou fora da régua.

Santiago; Santos; Melo (2017), no artigo "Inclusão em educação: processos de avaliação em questão", publicado na Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, discutiu o processo de avaliação e inclusão em educação a partir dos dados do Observatório Nacional da Educação Especial (Oneesp) no Estado do Rio de Janeiro. Utilizou como metodologia, entrevistas coletivas da participação dos professores no ciclo de formação continuada. Identificou-se questões referentes ao diagnóstico do aluno da educação especial, sobre o atendimento educacional especializado, sobre as políticas avaliativas de larga escala e as mudanças necessárias



nas práticas avaliativas no cotidiano escolar.

A pesquisa demonstrou que apesar do discurso dos governos sobre as avaliações serem procedimentos de promoção da qualidade da educação, não engloba o público da educação especial, pois na maioria das vezes são excluídos das avaliações em larga escala, ou seja, para eles “as expectativas da escola se colocam em patamares distintos das relacionadas aos outros alunos” (SANTIAGO; SANTOS; MELO, p.875)

O artigo “Avaliação em larga escala da educação básica e inclusão escolar: questões polarizadoras” de Sousa e Maria (2018), publicado também na Revista Educação Especial, discute avaliações externas em larga escala da educação básica no Brasil e suas implicações para a inclusão escolar, particularmente no que diz respeito aos alunos com deficiência matriculados em aulas regulares de educação básica. Descreve as características das propostas de avaliação implementadas no Brasil nos níveis federal, estadual e municipal. Analisa como os resultados da avaliação têm sido utilizados para orientar as políticas educacionais e suas consequências nas escolas. O artigo aborda os efeitos da associação de incentivos com resultados de avaliação na expectativa de que as avaliações gerem concorrência e a concorrência gerará qualidade. Analisa-se o potencial de exclusão escolar resultante do uso dos resultados da avaliação, com referências específicas aos alunos com deficiência. Para as autoras, as pesquisas disponíveis mostram que esses alunos são frequentemente excluídos da participação em avaliações por meio de diferentes mecanismos.

Para Sousa e Maria (2018), se considerar a expectativa declarada nas propostas do governo federal, de governos estaduais e municipais de que essas avaliações se constituem em mecanismo de promoção da qualidade da educação, pode-se afirmar que este compromisso tende a não acolher o público-alvo da educação especial. Por outro lado, se nos pautarmos nos estudos que têm revelado as consequências de usos de resultados das avaliações, não se pode reivindicar a participação desse alunado nas avaliações externas e em larga escala sem as devidas adaptações, o que certamente traria impactos no processo de inclusão escolar. As adaptações seriam necessárias para sua inclusão, o que poderia impactar o processo de inclusão escolar.

E, por último, o artigo "Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar" de Braun e Marin (2018), discute as práticas de avaliação no contexto da inclusão escolar para alunos com deficiência intelectual ou autismo. Revisa a literatura sobre avaliação de aprendizagem que revela que estudos sobre o tema ainda são escassos, principalmente no que diz respeito às práticas cotidianas em sala de aula. As experiências de duas escolas mostraram que, além de a mediação ser confirmada como fator essencial, as práticas de avaliação para os alunos fazem sentido e promovem o desenvolvimento quando os instrumentos e estruturas escolares são organizados



com as demandas e especificidades dos alunos em mente. As autoras discutem a importância da organização de instrumentos e estruturas escolares, como tempo, espaço, recursos humanos e materiais, para atender às demandas e especificidades da aprendizagem dos alunos. Enfatizam a necessidade de práticas de avaliação para fazer sentido e promover o desenvolvimento para estudantes com deficiência intelectual ou autismo.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto neste artigo, observou-se a ampliação exponencial das matrículas do público da educação especial nas escolas públicas de ensino regular. No entanto, sabe-se que a inclusão escolar vai além do acesso aos espaços como forma de socialização e convivência com os demais. "A inclusão escolar só é significativa se proporcionar o ingresso e permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, e isso só ocorrerá a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento" (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007, p. 345).

Importante ressaltar, que em nossa trajetória lógica apresentamos como se deu o acesso dos alunos com deficiência ao longo da história da educação brasileira a partir dos documentos oficiais. Porém sabemos que a mesma valência dada ao fator do acesso dos alunos deve ser dada ao fator permanência e a qualidade do atendimento educacional que recebe. Entender como se dá os saberes desse público, mostra que a educação não é uma fórmula exata, homogênea e estanque, muito pelo contrário, ela é viva, senciente e flexível. O fato que esse estudo nos mostrou, a partir da preocupação com a avaliação deste público, que pensar em avaliação adequada a este público é sinônimo de trabalhar pela permanência e aprendizagem desse.

Nosso objetivo neste trabalho foi criar um diálogo a partir das pesquisas encontradas sobre esse tema, sendo assim em Enumo (2005), entendemos que alguns estudantes precisam ser assistidos para que expor o potencial de aprendizagem. O que contrasta com a ideia de representação social de Naujorks (2010) que evidencia que a avaliação não tradicional, bem estruturada pode auxiliar a prática pedagógica do professor em sala de aula e em relação aos alunos da educação especial.

Christofari e Baptista (2012) conceituam a avaliação como uma ferramenta poderosa para construir estratégias que privilegia e potencializam a singularidade do alunado público da educação especial, sendo facilitadora para a criação de estratégias pedagógicas que atendam todos os alunos e, ao mesmo tempo, atenda a um aluno. Os autores não se eximem crítica da avaliação que “sanciona” que está dentro ou fora da régua, que de certa forma vai de encontro com as



avaliações de larga escala estudadas por Santiago; Santos; Melo (2017), porém trazem a luz a denúncia de que na maior parte das avaliações em grande escala excluem o alunado da educação especial. E nesta mesma seara Sousa e Maria (2018), falam das consequências do conflito de interesse entre incentivos de resultados e de uma educação de qualidade.

Fechamos esta revisão com Braun e Marin (2018) que confirmam nossa constatação, de que há pouquíssimas pesquisas focadas em saber como é proposta a avaliação da aprendizagem para os estudantes da educação especial.

Percebe-se a necessidade de se ressignificar os procedimentos e instrumentos de avaliação da aprendizagem em geral e os fins a que se destinam, contextualizando os procedimentos avaliativos, incluindo outras variáveis de análise, se necessário, além dos referentes aos alunos. Na avaliação do processo de aprendizagem do aluno com deficiência, é sempre preciso fazer alguns ajustes em relação ao processo natural de avaliação escolar, deve ser um procedimento contínuo, de maneira que o professor possa captar suas capacidades de aprendizagem, assim como avaliar e acompanhar o que ele é capaz de fazer, sozinho e/ou com apoio. Os instrumentos e/ou processos avaliativos devem ser vistos como oportunidades disponibilizadas em sala de aula, que não sejam um fim em si mesmas, mas como um caminho para entender como os conhecimentos, e novos conhecimentos são gerados pelos alunos com deficiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. 1996. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 26 fev. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 2012

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF. 2008a.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, 5 out. Seção 1, p. 17. Brasília, DF. 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF. 2011. Disponível em:



http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 12 mai. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF. 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília–DF. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. [online]. Brasília, DF. 2022. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 1 fev. 2023.

BRAUN, Márcia; MARIN, Patrícia. Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar Revista Educação Especial, vol. 31, núm. 63, 2018, Outubro-Dezembro, pp. 1009-1024. Santa Maria, RS, 2016. Disponível em: . <https://www.redalyc.org/journal/3131/313158928014/313158928014.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2023.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino (Orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP. Junqueira&Marin ; Brasília, DF. 2008.

COSTA, Margarete Terezinha de Andrade. **Formação docente para a diversidade**. - 1. ed. - Curitiba, PR. IESDE Brasil, 2016.

CHRISTOFARI, Ana Carolina; BAPTISTA, Claudio Roberto Avaliação da aprendizagem: práticas e alternativas para a inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, vol. 25, núm. 44, septiembre-diciembre, 2012, pp. 383-398 Universidade Federal de Santa Maria, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313127406003.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes; GROSSI JUNIOR, Geraldo; FURTADO, Roberval Angelo Monitoramento e Avaliação dos Planos de Educação: Breves Contribuições. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 32, n. 2, p. 449 - 461 mai./ago. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/67198> acesso em: 15 ago. 2023.

ENUMO, Sônia Regina Fiorim. **Avaliação assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar**. Rev. bras. educ. espec. [online]. 2005, vol.11, n.03, pp.335-354. ISSN 1413-6538.. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-65382005000300003&script=sci_abstract. Acesso em 6 jun. 2023.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade Educação. **Revista do Centro de Educação**, vol. 32, núm. 2, 2007, pp. 343-355 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, RS, 2007.

GOMES, Vera Lucia. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e a Meta 4: Oferta Educativa e Atendimento Educacional Especializado aos Estudantes da Educação Especial (2014-2018)**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco - UCDB. Campo Grande, 2022.



HOFFMANN, Jussara. **O Jogo do contrário em Avaliação**. 2ªed. - Porto Alegre: Mediação, 2006. 192p.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. 20.ed. - Porto Alegre: Mediação, 2015. 152p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 18 ed. São Paulo. Cortez, 2006.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar *Revista Educação Especial*, vol. 31, núm. 63, 2018, Outubro-Dezembro, pp. 1009-1024 Universidade Federal de Santa Maria Brasil. <https://www.redalyc.org/journal/3131/313158928014/313158928014.pdf>

NAUJORKS, Maria Inês. Avaliação Educacional, inclusão escolar e representações sociais. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 23, n. 38, p. 399–408, 2010. DOI: 10.5902/1984686X2411. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2411>. Acesso em: 27 jul. 2023

PRESTES, Irene Carmen Picone **Fundamentos da educação especial**. - 1. Ed. - Curitiba-PR: IESDE Brasil, 2017.

SOUSA, Zákia Lian, MARIA, Sandra. Avaliação em larga escala da educação básica e inclusão escolar: questões polarizadoras. **Revista Educação Especial**, vol. 31, núm. 63, 2018, outubro-Dezembro, pp. 863-878. Santa Maria. RS. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313158928006/313158928006.pdf>. Acesso em 12 jun. 2023.

SANTIAGO, Mylene Cristina; SANTOS, Mônica Pereira dos; MELO, Sandra Cordeiro de. Inclusão em educação: processos de avaliação em questão. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 96, p. 632–651, jul. 2017. Disponível em: Acesso em 20 abr. 2023.

SANTOS, Andreia Silva dos; TENO, Neide Araújo Castilho. **Prova Brasil no Ensino Fundamental: Análise dos descritores e suas relações com a prática de ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo, Mentis Abertas, 2021, 114 p.