



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
LICENCIATURA EM LETRAS**

**ANA JACINTA PEREIRA DA SILVA**

**A INCLUSÃO DE PESSOAS AUTISTAS NO AMBIENTE ESCOLAR**

**GUARABIRA  
2017**

**ANA JACINTA PEREIRA DA SILVA**

**A INCLUSÃO DE PESSOAS AUTISTAS NO AMBIENTE ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (Monografia), apresentado ao Curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), para obtenção do grau de licenciada em Letras, sob a orientação da Professora Me. Débora Regina Fernandes Benício.

**GUARABIRA  
2017**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA SETORIAL DE  
GUARABIRA/UEPB

S586d Silva, Ana Jacinta Pereira da

A inclusão de pessoas autistas no ambiente escolar / Ana  
Jacinta Pereira da Silva – Guarabira: UEPB, 2017.

36 p.

Monografia (Graduação em Letras) – Universidade  
Estadual da Paraíba.

“Orientação Profa. Ma. Débora Regina Fernandes  
Benício.”

1. Autismo. 2. Inclusão Escolar. 3. Educação Inclusiva.  
I.Título.

22.ed. CDD 371.9

**ANA JACINTA PEREIRA DA SILVA**

**A INCLUSÃO DE PESSOAS AUTISTAS NO AMBIENTE ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (Monografia), apresentado à Coordenação do Curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), para obtenção do grau de licenciada em Letras.

Aprovação em 25/07/17

Débora Regina Fernandes Benício  
Professora Me. Débora Regina Fernandes Benício  
(UEPB Campus III – DE) – Orientadora

Edilma de Lucena Catanduba  
Professora Dr<sup>a</sup>. Edilma de Lucena Catanduba  
(UEPB Campus III) - Examinador(a)

Verônica Pessoa da Silva  
Professora Dr<sup>a</sup>. Verônica Pessoa da Silva  
(UEPB Campus III) - Examinador(a)

Dedico a conquista dessa vitória a Deus, por dar-me vida e saúde e, em especial, minha mãe, Maria das Neves, por acreditar sem cessar em mim. Amo-te, mãe!

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço a Deus que me deu forças para superar as dificuldades.

Um especial agradecimento aos meus pais e familiares, que sempre apoiaram o meu percurso acadêmico.

À Professora Me. Débora Regina Fernandes pelas suas palavras sábias e pela preciosa orientação que me dispensou.

A todos os professores que, no decurso dos vários semestres, me ajudaram a entender o quanto é importante uma aprendizagem contínua.

A todos os colegas com os quais cruzei e partilhei as minhas dúvidas e angústias, assim como, especialmente, à Arianne Carvalho, que foi como uma segunda orientadora para mim, tendo em vista que com a sua experiência me esclareceu muitas dúvidas e me foi alertando para vários aspectos importantes.

A todos os meus amigos que acreditam em mim, meu muito obrigada, do fundo do coração!

## RESUMO

Este trabalho investigou de que forma que podemos incluir crianças autistas na escola tendo como objetivo geral contribuir com a inclusão escolar de crianças autistas no sistema regular de ensino. Essas enfrentam obstáculos diários diante de uma sociedade preconceituosa e injusta. Como metodologia, foi utilizada a pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, recorrendo-se a autores e materiais disponíveis sobre a Educação Especial e o Autismo. O estudo justifica-se tanto por contribuir para uma discussão abrangente sobre a temática proposta, quanto por entender que a Educação Especial deve atender às exigências de uma sociedade que busca incessantemente pela democracia. O levantamento histórico apresentado foi necessário para indentificarmos o caminho percorrido pela Educação Especial, a inclusão ao longo da história, a partir de pesquisas sobre a legislação referente à Educação Especial e textos de vários autores, tais quais: FUMEGALLI (2012); FOSSI (2010); REIS (2010); BARBOSA (2013); MENDES (2002); KLIN (2016); GIKOVATE (2009); SANTOS et. Al. (2010); BOSA (2003), dentre outros. Através do estudo, foi possível perceber que é de fundamental importância que haja uma reflexão acerca do autismo, além da implementação de políticas públicas que garantam o acesso, a permanência e a aprendizagem de todas as pessoas, respeitando as peculiaridades e características de cada uma.

Palavras-chave: Autismo; Inclusão Escolar; Educação Inclusiva.

## ABSTRACT

This work investigated ways to include autistic children in school, with the general objective of contributing to school inclusion of autistic children in the regular system of education, autistic children face daily obstacles in front of a prejudiced and unfair limited society. As a methodology, it was used a qualitative bibliographic research using authors and available materials on special education and Autism. The study is justified both because it contributes to a comprehensive discussion on the proposed theme as to understand, that special education has to meet specific requirements of a society that seeks ceaselessly for democracy. The historical survey presented was necessary to identify the way special education occurred along the history, inclusion throughout history, based on research on the legislation regarding special education and the texts of several authors, such as: FUMEGALLI (2012); FOSSI (2010); REIS (2010); BARBOSA (2013); MENDES (2002); KLIN (2016); GIKOVATE (2009); SANTOS et. Al. (2010); BOSA (2003), among others. Through the study, it was possible to perceive that it is of fundamental importance that there is a reflection about autism, besides the implementation of public policies that guarantee the access, the permanence and the learning of all the people, respecting the peculiarities and characteristics of each one.

Keywords: Autism; School inclusion; Inclusive education.



## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AEE - Atendimento Educacional Especializado

CF – Constituição Federal

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

ONU- Organização das Nações Unidas

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TID - Transtorno Invasivo do Desenvolvimento

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2 METODOLOGIA.....</b>	<b>13</b>
<b>3 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....</b>	<b>14</b>
<b>4 COMPREENDENDO O AUTISMO.....</b>	<b>21</b>
<b>5 A EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES COM TEA.....</b>	<b>25</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>32</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>33</b>

## 1 INTRODUÇÃO

No decorrer da história da humanidade sabemos que houve um grande avanço no que se refere à inclusão de crianças e adolescentes no campo escolar e que, as leis, relatórios, portarias, publicações e declarações estão focadas cada vez mais na possibilidade de inserir no meio social todas as pessoas, sejam elas com necessidades educacionais especiais ou não.

Observando a dimensão dos argumentos e atendimentos às referidas pessoas com carências especiais, nos perguntamos sobre as discrepâncias dos movimentos relacionados à Educação Especial, às diferenças e ao crescimento de rótulos empregados para designar as pessoas com alguma deficiência ao longo do tempo.

Nesta perspectiva, para nortear a pesquisa tem-se a seguinte problemática: De que forma podemos incluir crianças autistas na escola?

Dessa forma, o presente trabalho apresenta como relevância acadêmica, social e profissional, desmistificar estereótipos e estigmas acerca das pessoas autistas, sobretudo no ambiente escolar, pois o referido local tem se apresentado, historicamente, como um espaço de interação por excelência e também como perpetuador e disseminador de preconceitos, o que impede muitos de acreditarem no potencial e no desenvolvimento de todos os seres humanos.

Portanto, é notório que a sociedade continua com uma mentalidade fechada e, quando se depara com o “diferente” ou com aquele que não se enquadra nos moldes/estereótipos por ela criados, tem a tendência a descartar e satirizar. No caso do autismo, acredita-se que, por haver falta de informação e de contato com esta realidade, o preconceito vem se enraizando e perpetuando em nosso meio.

Por conseguinte, o estudo justifica-se tanto por contribuir para uma discussão abrangente sobre a temática proposta quanto por entender que a Educação Especial deve atender as exigências de uma sociedade que busca incessantemente pela democracia. Desse modo, os conhecimentos advindos deste trabalho poderão ser úteis para a sociedade de uma forma geral e para os estudiosos da área.

Sob este olhar, o objetivo geral deste trabalho é contribuir com a inclusão escolar de crianças autistas no sistema regular de ensino. Tem, ainda, como objetivos específicos: a) abordar aspectos históricos acerca da educação especial; b) definir o que é autismo; c) esclarecer acerca da educação de estudantes com

Transtorno do Espectro Autista (TEA); e d) apresentar propostas metodológicas para o trabalho com pessoas autistas na escola.

Sendo assim, a superação do medo com o diferente, com aquilo que é novo, é um desafio que será discutido no decorrer deste estudo. O intuito é fazer valer as leis de respeito às diferenças e deixar um trabalho que possa contribuir para a inclusão escolar, objetivando, em especial, que as pessoas autistas possam se adaptar ao meio social, promovendo a busca pela sociabilidade e independência.

Como metodologia, utilizar-se-á a pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, recorrendo-se a diversos autores, tais quais: FUMEGALLI (2012); FOSSI (2010); REIS (2010); BARBOSA (2013); MENDES (2002); KLIN (2016); GIKOVATE (2009); SANTOS *et. al.* (2010); BOSA (2003), dentre outros, além de materiais disponíveis sobre a Educação Especial e o Autismo, assim como sobre a legislação referente à Educação Especial.

O trabalho conta com a parte da introdução, seguido da metodologia. Posteriormente, tem-se os capítulos que tratam dos aspectos históricos da Educação Especial; autismo; e a educação de estudantes com TEA, além das considerações finais e referências.

Dessa forma, em cada capítulo dessa monografia foram explicados e apontados meios de atuação onde todos possam aprender dentro e fora da escola. Acreditamos que cada ambiente deve estar preparado para acolher a todos, oferecendo oportunidades de desenvolvimento, seja qual for o obstáculo a ser superado.

## 2 METODOLOGIA

O presente trabalho é de natureza bibliográfica. Através da literatura, buscamos a relevância que a temática do autismo vem sendo abordada, assim como a sua aplicação no contexto escolar e social. Este tipo de pesquisa tem como finalidade proporcionar maior intimidade com a problemática em questão, para que seja possível torná-lo mais explícito e acessível aos estudiosos e interessados no tema em estudo (Autismo).

Desse modo, a pesquisa foi desenvolvida a partir de materiais publicados em livros, artigos, monografias, dissertações e teses, independente do ano de publicação. Optou-se pela revisão bibliográfica em função do tempo para desenvolver este trabalho, bem como por acreditar que este é um procedimento básico e adequado para estudos monográficos.

De acordo com Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica é feita 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.

Portanto, diante do que foi estudado, é importante mencionar que a revisão bibliográfica não se configura como uma mera repetição do que já foi relatado - por diversos autores - sobre determinado tema, mas é capaz de proporcionar um exame minucioso sob nova abordagem, chegando a vertentes e olhares inovadores.

### 3 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

*A Educação Especial é uma modalidade de ensino que visa proporcionar à pessoa com deficiência a promoção de suas capacidades, o desenvolvimento pleno de sua personalidade, a participação ativa na sociedade e no mundo do trabalho e aquisição de conhecimentos. (FUMEGALLI, 2012)*

Tomando por base o pensamento exposto acima, afirmamos que é imprescindível contextualizar a Educação Especial desde os seus primórdios até a atualidade, uma vez que ela apresenta-se como uma modalidade de ensino cujo objetivo inicial é o de promover o desenvolvimento das capacidades da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Para que se possa falar em Educação Especial, é fundamental que se reflita a história, atitudes e formas de vida em sociedade e os produtos de escolhas culturais que atendam às necessidades dos homens, num determinado contexto e numa determinada época, afirmam Noronha e Pinto (2010).

A história evidencia que os conceitos e práticas relativas ao atendimento da pessoa com necessidades educativas especiais têm evoluído no decorrer dos tempos. No entanto, esta também relata políticas extremas de exclusão da sociedade de muitos de seus elementos, diz Fossi (2010).

Conforme Fumegalli (2012), a Educação Especial que irá surgir ao longo dos tempos retrata a concepção e a visão da deficiência próprios de cada momento histórico, político e social, onde muitas vezes o que predominava era a educação elitista sendo que poucas instituições ofereciam atendimento aos deficientes, revelando assim a pouca preocupação com sua educação e com o nível de segregação a que estavam submetidos.

Na Antiguidade havia total falta de atendimento, os deficientes eram abandonados, perseguidos e eliminados devido às suas condições atípicas, e a sociedade legitimava essas ações como sendo normais, conforme Fossi (2010). Assim, o exemplo histórico do preconceito e da marginalização com o diferente começa no marco inicial da era cristã, particularmente em Roma, onde era lei a morte de crianças que nasciam com alguma deficiência. Para os romanos que viviam nesta época, o progresso relacionado à saúde consistia em retirar a vida das

peças com alguma deficiência para que estas não se misturassem com aquelas que nasciam saudáveis, conta Reis (2010).

Os registros históricos comprovam que vem de longo tempo a resistência à aceitação social das pessoas com deficiência. Desde a Idade Antiga, as políticas atribuídas a elas eram extremadas, e registros apontam que em Esparta, na Grécia Antiga, as crianças com alguma deficiência eram abandonadas nas montanhas, em Roma, eram atiradas nos rios, diz Correia (1997).

Comungando com o pensamento supramencionado, Fossi (2010) afirma que em Esparta crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas subumanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono. Portanto, pode-se dizer que não existia nenhum processo de interação com tais indivíduos.

Na Grécia, o descuido com aqueles que possuíam algum tipo de deficiência também era notável. Eles eram sacrificados ou mantidos escondidos da sociedade. A cultura grega enaltecia o ideal de formas físicas perfeitas, cultuava o corpo, portanto, não aceitava quem nascia fora do padrão estipulado de beleza, afirma Reis (2010).

Para esse mesmo autor, pessoas com deficiência mental eram usadas como “bobos da corte” nos circos romanos. Nesta época, as deficiências eram tidas como castigo de Deus para a sociedade e por isso eliminava-se todo indivíduo que nascia com alguma deficiência física ou mental. A pessoa com deficiência era um ser sem alma que quando não era morto precisava ser sacrificado. Assim, toda vida era dada a condições desumanas além de serem tratadas sucessivamente com inferioridade.

De acordo com Fossi (2010), os deficientes na Idade Média, começam a escapar do abandono e da exposição, passando a serem acolhidos em instituições religiosas sob a ambivalência castigo e caridade. Merecem o asilo cujas paredes convenientemente isolam e escondem o incômodo ou inútil. O modo de enxergar as pessoas com deficiência modificou-se com o avanço do cristianismo. Seguindo os valores cristãos, aquele indivíduo que nascia com alguma deficiência era um ser humano com alma e deveria ter sua vida preservada como qualquer outro filho de Deus, acrescenta Reis (2010).

Com o cristianismo estas pessoas ganharam alma e, eliminá-las ou abandoná-las significava atentar contra os desígnios da divindade. Assim, ao longo da Idade Média são consideradas “filhos de Deus” (anjos retratados em pinturas da época possuíam características de síndrome de Down). Todavia, a igualdade de

status moral ou teológico não correspondia à igualdade civil e de direitos. A pessoa com deficiência mental passa a ser acolhida caritativamente em conventos ou igrejas, ou, quando a deficiência não era acentuada, sobrevivia na família, escapando à exposição (prática do abandono à inanição ou servindo como palhaços ou atrações em circos), conta Rodrigues (2008).

Como afirma Reis (2010), foi aproximadamente no Século XVII que as instituições iniciaram os trabalhos de assistência voltados às pessoas com necessidades especiais. Como exemplo podem-se citar as instituições São Vicente de Paulo e Irmãs de Caridade. Neste século também houve uma ressignificação do estudo baseado nas pessoas com necessidades especiais. O estudo passou a ser muito mais científico, surgindo assim diversos pensadores, como: John Locke (1632-1704); Charles Michel Eppée (1712-1789). Na época do iluminismo, o famoso Jean Jacques Rousseau (1712-1778); o pedagogo suíço, que promoveu um modo de pensar diferente e revolucionário na educação, Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1820); entre outros pensadores. A partir daí, a expansão dos estudos científicos para a prestação de serviços às pessoas com necessidades especiais, que se inicia na Europa, cresce de tal forma dando origem a pesquisas nos EUA, Canadá até chegar ao Brasil na época do Império.

Ainda citando Reis (2010), na era moderna começam a surgir alguns pensadores que citam em seus estudos referências sobre as deficiências, contudo as explicações para as “anormalidades” tinham um cunho muito mais religioso do que científico, as explicações e razões científicas eram ainda muito arcaicas.

A partir do começo do Século XX, deu-se início a alguns avanços no tratamento dado aos deficientes. Após as guerras e alguns conflitos militares, muitos soldados voltaram mutilados, necessitando de tratamentos especiais. Deu-se então, maior empenho ao tratamento também das crianças com o desenvolvimento de especialidades e programas de reabilitação específicos, como afirma Barbosa, (2013).

As grandes tendências que marcaram o início do século XX e determinaram a direção pedagógica do atendimento educacional das pessoas com deficiência foram a vertente médico-pedagógica, embora a prioridade fosse o atendimento médico, mas a questão pedagógica foi significativa.

A Educação Especial passa, no final do Século XX e início do Século XXI, por grandes reformulações, crises e mudanças. É dentro deste contexto histórico que se



intensifica o processo de exclusão e que o termo “excepcional” passa a ser utilizado. Portanto, a história da humanidade, nas diferentes culturas ocidentais, nos transporta ao resgate das diferentes formas de se entender a deficiência e, portanto, seus paradigmas de atendimento, explica Fumegalli (2012).

Face às mudanças de pensamento em relação à Educação Especial, os autores que antes defendiam características das pessoas com necessidades como irreversíveis, sofrem uma modificação de pensamento e passam a rever o caráter inatista de seus estudos. O que se examina é que a intervenção social é de suma importância para o crescimento e desenvolvimento das pessoas com necessidades especiais. Foi a partir daí que se ampliaram as instituições e locais que desenvolviam projetos para inserção social e inclusão. Com a nova visão de que não se considera apenas a deficiência encontrada em um indivíduo e sim levar em conta o projeto educacional que se faz para inseri-los na sociedade, pontos de vista antigos foram dissolvidos para dar lugar a ideias novas que consideram a criação de um ambiente favorável para interferir nas suas dificuldades e trabalhá-las para que estas não sejam um empecilho para o aprendizado, mostra Reis (2010).

O desenvolvimento e a evolução da Educação Especial ficaram marcados através dos muitos avanços na área da medicina, a partir da compreensão das deficiências analisadas de maneira individual e também na área da Pedagogia, através da criação dos diversos métodos que foram usados como forma de desenvolver a escolarização das pessoas com deficiência. Por deduzir que as crianças com deficiência não eram capazes de desenvolver nenhum conhecimento pedagógico, elas foram, durante muito tempo, segregadas da sociedade e das escolas, impedidas de ter a chance de se desenvolver intelectualmente, afirma Barbosa (2013).

É *mister* destacar que, tradicionalmente, a Educação Especial se organizou como um atendimento especializado que substituiria o ensino comum, o que na época levou à criação de instituições especializadas. Historicamente, estruturou-se no meio escolar uma cultura excludente, que veio a reforçar essa oposição entre a escola regular e a escola especial.

A Educação Especial no Brasil teve início na segunda metade do século sob influência europeia, com o surgimento de instituições privadas especializadas no atendimento de crianças com deficiência sensorial (cegueira, surdez), física e intelectual, menciona Mendes (2010). Em termos de legislação, a educação especial

apareceu, pela primeira vez, no contexto nacional, na Lei 4.024 de 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em cujo artigo 88 (BRASIL, 1961) referiu-se à educação de excepcionais (termo usado, à época, para nomear alunos com deficiência), definindo que a educação desses indivíduos deveria ser enquadrada no sistema geral de educação, de modo que fossem integrados na comunidade.

No fim da Década de 1980, a inclusão social de pessoas com deficiência, por meio da escola ganha um respaldo legal ainda maior com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), ao determinar, em seu Art. 3, inciso IV, que o Estado deve promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. A CF/88 preceitua, conforme o art. 206, I, como princípio para o ensino, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e garante, em seu art. 208, III, o atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferivelmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Na Década de 1990, dois relevantes documentos oficiais, resultantes de acordos internacionais, dos quais o Brasil foi signatário, passam a impulsionar as políticas nacionais de educação inclusiva no cenário nacional: a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). A Declaração de Jomtien, resultante da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que ocorreu na Tailândia, teve como objetivo “formular políticas para escola de países emergentes compatíveis com o funcionamento do capitalismo globalizado” (LIBÂNEO, 2013, 45), de forma a promover a satisfação das necessidades básicas de aprendizagens, sobretudo dos grupos considerados prioritários, que não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais, como afirmam Silva Júnior e Duarte (2015).

A Declaração de Salamanca (1994), por sua vez, reitera o direito à educação para todos, especialmente para as pessoas com necessidades especiais, e defende o acesso educacional equitativo, reconhecendo a urgência de ser o ensino ministrado no sistema comum da educação e a todos os indivíduos com necessidades educativas especiais. É recomendado, nessa Declaração, que a escola crie as condições necessárias para que todos os sujeitos possam aprender juntas, independentemente de suas dificuldades ou diferenças, afinal a integração e a participação fazem parte essencial da dignidade humana (BRASIL, 1994).

Ainda na Década de 1990, tem-se mais um marco de grande relevância no contexto da Educação Especial brasileira: a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96, que reafirma a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado e gratuito aos estudantes com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, com início na pré-escola, e recomenda mudanças substanciais no currículo, na estrutura física, no pedagógico, de modo que recebam educação especializada e sejam incluídos com qualidade (BRASIL, 1996).

No Capítulo V, a LDB nº. 9.394/96 define Educação especial da seguinte forma:

Art. 58 Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

Quanto à forma que esta modalidade de educação deve ser oferecida a referida lei indica:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996).

Conforme Haddad (2008), no que diz respeito à oposição entre a escola regular versus escola especial, atualmente, as políticas públicas devem proporcionar a inter-relação entre essas duas modalidades, com vistas a garantir as condições de acessibilidade aos seus educandos de maneira integral.

Sinalizando um novo conceito de Educação Especial, a política enseja novas práticas de ensino, com vistas a atender as especificidades dos estudantes que constituem seu público alvo e garantir o direito à educação a todos. Com isso, tem-se a necessidade de se subverter a supremacia de uma cultura escolar excludente e para a possibilidade de se reinventar seus princípios e práticas escolares, aponta Cavalcante (2011).

Desse modo, fica claro que a Educação Especial envolve todos os níveis e modalidades de ensino, realizando o atendimento educacional especializado, disponibilizando e orientando sobre recursos e serviços que promovam o processo de ensino e aprendizagem nas turmas do ensino regular. Com relação ao atendimento especializado, o mesmo deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou em instituição especializada que o ofereça (MEC, SEESP, 2008).

O papel da Educação Especial assume, a cada ano, grande importância, dentro da perspectiva de atender às crescentes exigências de uma sociedade em processo de renovação e de buscas incessantes da democracia que só será alcançada quando todas as pessoas, sem discriminação, tiverem acesso à informação, ao conhecimento e aos meios necessários para a formação de sua cidadania. Mas, como o discurso democrático nem sempre corresponde à prática das interações humanas, alguns segmentos da comunidade, principalmente os sujeitos com necessidades especiais, permanecem à margem, discriminados, exigindo ordenamentos sociais específicos, que lhes garantam o exercício dos direitos e deveres, é o que dizem Stobaus e Mosquera (2004).

## 4 COMPREENDENDO O AUTISMO

*O autismo, embora possa ser visto como uma condição médica, também deve ser encarado como um modo de ser completo, uma forma de identidade profundamente diferente [...]*

*(SACKS, 2008)*

Desde os primórdios da existência humana, as comunidades parecem ter sido edificadas em torno das pessoas ditas normais, excluindo ou negligenciando todos aqueles que se afastam da norma. Atualmente, as atenções começam a centrar-se nesses indivíduos que, de alguma forma, não se inserem numa sociedade construída à margem de todos aqueles que apresentam necessidades especiais, segundo Sousa e Santos (2011).

O termo autismo foi utilizado pela primeira vez por Bleuler, em 1911, para definir a perda de contato com a realidade, porém foi Leo Kanner, em 1943, quem apresentou alguns casos semelhantes de crianças que apresentavam isolamento, dificuldade na comunicação, ausência de reciprocidade no olhar, dentre outros. Nos anos subsequentes, o autismo se fortaleceu como uma entidade diagnóstica e, passou a ser estudado por inúmeros pesquisadores. Assim, ao longo do tempo, o conceito foi se expandindo, admitindo-se, atualmente, que existem distintos graus de autismo, aponta Praça (2011).

Fazendo uma cronologia na evolução histórica, Brito (2015) esclarece que as primeiras descrições do autismo foram feitas nos anos 1940. No âmbito educacional, a influência dos modelos explicativos sobre o autismo, ao longo da história, determinou as primeiras iniciativas de intervenção no ensino que, entretanto, foram muito específicas e distanciadas daquelas desenvolvidas no meio social inerente à escola como a conhecemos hoje.

De acordo com Riviére (2004), Kanner, em 1943, definiu o autista como:

[...] aquela pessoa para a qual as outras pessoas são opacas e imprevisíveis, aquela pessoa que vive como ausente – mentalmente ausente – as pessoas presentes, e que por tudo isso, se sente incompetente para regular e controlar sua conduta por meio da comunicação, (RAVIÉRE, 2004, p.16).

Para Klin (2006), o autismo, também conhecido como transtorno autístico, autismo da infância, autismo infantil e autismo infantil precoce, é o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID) mais conhecido. Nessa condição, existe um marcado e permanente prejuízo na interação social, alterações da comunicação e padrões limitados ou estereotipados de comportamentos e interesses.

Esse mesmo autor (2006) afirma que Kanner observou, também, respostas incomuns ao ambiente, que incluíam maneirismos motores estereotipados, resistência à mudança ou insistência na monotonia, bem como aspectos não-usuais das habilidades de comunicação da criança, tais como a inversão dos pronomes e a tendência ao eco na linguagem (ecolalia). Kanner enfatizou a predominância dos *déficits* de relacionamento social, assim como dos comportamentos incomuns na definição da condição.

Para Mello (2007), o autismo caracteriza-se por um distúrbio do desenvolvimento que apresenta alterações desde idade muito precoce, tipicamente antes dos três anos de idade, com impacto múltiplo e variável em áreas nobres do desenvolvimento humano como as áreas de comunicação, interação social, aprendizado e capacidade de adaptação.

Nesta perspectiva, Gauderer (1977) afirma que o autismo é uma desordem comportamental e emocional, devido a algum tipo de comprometimento orgânico cerebral, e não de origem psicogênica. Entre suas características, estão uma diminuição do ritmo do desenvolvimento psiconeurológico, social e linguístico, bem como ouvir, ver, tocar, sentir, equilibrar e degustar. A relação com pessoas, objetos ou eventos é realizada de uma maneira não usual, levando a crer que haja um comprometimento orgânico do sistema nervoso central.

O autismo é um comprometimento permanente e a maioria dos indivíduos afetados por esta condição permanece incapaz de viver de forma independente, e requer o apoio familiar ou da comunidade ou a institucionalização. No entanto, a maioria das crianças com autismo apresenta melhora nos relacionamentos sociais, na comunicação e nas habilidades de autocuidado quando crescem. Pensa-se em vários fatores como preditores do curso e do desfecho de longo prazo, particularmente a presença de alguma linguagem de comunicação ao redor dos cinco ou seis anos, nível intelectual não-verbal, gravidade da condição e a resposta à intervenção educacional, acrescenta Klin (2006).

É consenso dos autores na área, como para Garcia e Mosquera (2011), em afirmar que os indivíduos com esse transtorno possuem comportamento e interesses restritos, repetitivos e estereotipados, adotam uma rotina permanente, apresentam restrição numa área de interesse, podem insistir bruscamente em algo e ainda podem apresentar anormalidades na postura.

De acordo com Schmidt e Bosa (2003), o conceito de autismo, ao longo do tempo, modificou-se baseado em pesquisas científicas, as quais detectaram diferentes etiologias, graus de severidade e características específicas, deixando então de ser considerado um quadro único e passando a ser visto como uma síndrome. Sendo assim, é notório que o autismo apresenta-se como uma síndrome complexa, afetando três importantes áreas do desenvolvimento humano, que são a comunicação, a socialização e o comportamento. Ainda não se sabe a causa ao certo, nem se há cura, até o presente momento apresenta apenas tratamento. Porém, há um consenso mundial de que quanto antes for diagnosticada e tratada, melhores são as possibilidades de maior qualidade de vida da pessoa diagnosticada como autista, esclarece Brito (2015).

Nesta linha, Holmes (1997) enfatiza que o autismo é um transtorno excepcionalmente sério, envolvendo três sintomas primários. O primeiro é a falta de responsividade a outras pessoas, ou seja, o autista parece viver em seu próprio mundo; o segundo sintoma é um prejuízo na comunicação verbal e não-verbal. A ausência de linguagem é um fator muito importante para determinar o prognóstico da criança. O terceiro sintoma é um repertório de atividades e interesses grandemente restringido. Sendo assim, o autista pode se sentar sozinho durante horas com um olhar fixo, ou pode se balançar para frente e para trás infindavelmente.

Com relação às suas atividades e interesses, os autistas são resistentes às mudanças e costumam manter rotinas e rituais. É comum insistirem em determinados movimentos. Frequentemente, preocupam-se excessivamente com determinados assuntos, tais como horários de determinadas atividades ou compromissos.

Neste âmbito, Rotta e Riesgo (2005) afirmam que os aspectos que mais influenciam na integração da criança com autismo na família, na comunidade e na escola, são os *déficits* sociais, cognitivos, os problemas de comportamento e da comunicação. Nas crianças, incluem também a hiperatividade, desatenção,

agressividade e automutilação, como também algumas respostas anormais a estímulos sensoriais: audição, tato, visão.

No que concerne à causa, inicialmente, foi valorizada a hipótese de que o autismo era ocasionado por fatores psicológicos e de que os pais eram responsáveis pelo surgimento do quadro clínico. A afirmativa da ocasião era de que os pais apresentavam um comportamento frio e obsessivo com os seus filhos e que isto causava o autismo. Com o passar do tempo, essa hipótese foi posta de lado pela literatura médica e, atualmente, se considera o autismo como uma desordem neurobiológica, mostra Gikovate (2009).

Acredita-se, assim, que a origem do autismo esteja em anormalidades em alguma parte do cérebro ainda não definida de forma conclusiva e, provavelmente, de origem genética. Além disso, admite-se que possa ser causado por problemas relacionados a fatos ocorridos durante a gestação ou no momento do parto, diz Mello (2007).

Nesse sentido, Santos (2008) afirma que poucos distúrbios ou doenças causam mais perplexidade, sugerem mais pesquisas e estudos como o autismo. Cientistas e estudiosos do mundo todo buscam os fatores causadores do autismo, mas só conseguiram chegar a alguns fatores que poderiam ser predisponentes. São eles: rubéola materna, fenilcetonúria não tratada, encefalite, meningite, exposição química, desbalanceamento químico durante o desenvolvimento da criança e predisposição genética. Sobre esse último, poderíamos citar a síndrome do “X” frágil.

Apesar disso, Gikovate (2009) esclarece que é importante que fique claro que não existe exame complementar capaz de comprovar se a criança tem autismo. O diagnóstico de autismo se baseia somente em dados clínicos (história e observação do comportamento). Os exames complementares permitem apenas investigar a presença de doenças que estão comumente associadas com autismo.

Portanto, cientes de toda a especificidade da temática em tese, acreditamos que a partir da disseminação do conhecimento e das informações poderemos contribuir para a diminuição do preconceito e promover assim, a inclusão social e educacional do estudante com TEA.



## 5 A EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES COM TEA

São inúmeros os embates travados na área da Educação dos estudantes com TEA e, embora haja uma lei em vigor, é perceptível o despreparo e a ausência de informações neste campo. Sendo assim, é evidente que há uma tensão entre os profissionais, tanto da educação quanto da saúde, o que aumenta ainda mais as dificuldades para que tenhamos uma educação inclusiva eficaz.

Nesta linha, Chiote (2013) aponta que:

[...] incluir a criança com autismo vai além de colocá-la em uma escola regular, em uma sala regular; é preciso proporcionar a essa criança aprendizagens significativas, investindo em suas potencialidades, constituindo, assim, o sujeito como um ser que aprende, pensa, sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele, com toda sua singularidade, (CHIOTE, 2013, p. 21).

Para Brande e Zanfelice (2012), receber alunos com deficiência, especialmente com transtornos globais do desenvolvimento, constitui um desafio com o qual as escolas se defrontam cotidianamente, pois pressupõe a utilização de adequações ambientais, curriculares e metodológicas. Tal aspecto já é apontado pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), ao propor que a Educação Especial atue de forma articulada com o ensino comum, de modo que procure atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação

Este desafio, como explica Mendes (2002), tem sua base no princípio básico da inclusão escolar, o qual consiste em que as escolas identifiquem as diferentes necessidades dos alunos e a elas respondam, garantindo-lhes uma educação de qualidade, que lhes proporcione aprendizagem por meio de currículo adequado e promova modificações organizacionais, estratégias de ensino e uso de recursos, dentre outros quesitos.

Segundo Farias, Maranhão e Cunha (2008) a inclusão de pessoas com deficiências ou necessidades educativas especiais é, atualmente, um assunto debatido de forma ampla nos cenários social e educacional, nos quais surgem mecanismos para regulamentação do processo de inclusão que assegurem a

igualdade de direitos de tais indivíduos. Um dos exemplos disso é a elaboração de documentos que discutem e defendem a questão da educação inclusiva, dentre os quais se destacam a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) e, mais recentemente, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

A Declaração de Salamanca, criada em 1994, na Espanha desperta a atenção dos governantes para o atendimento das pessoas com deficiência no ensino comum, instituindo que cada criança tem características, interesses, capacidades de aprendizagem que lhe são próprios. Consta nessa Declaração que os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados, de modo a considerarem toda a gama dessas diferentes características e necessidades, mostra Araújo (2016).

Em linhas gerais, “a Declaração de Salamanca reconhece a educação especial como forma de equalização de oportunidades e de inclusão de pessoas com deficiência” (ASSIS, POZZOLI, 2005, p. 311) e defende a ideia de que todos os alunos devem aprender juntos, apontando, todavia, para a escolarização de crianças em escolas especiais, mas somente nos casos em que a educação regular não consiga satisfazer às necessidades educativas ou sociais do aluno, diz Fossi (2010).

Por sua vez, a Convenção da ONU sobre o Direito das Pessoas com Deficiência - primeiro tratado internacional de Direitos Humanos do século XXI, específico para essas pessoas - homologada em 13 de dezembro de 2006, busca assegurar o direito de todos os alunos frequentarem o ensino regular, não podendo haver qualquer tipo de discriminação por apresentarem uma deficiência. Esse documento garante também o direito ao apoio necessário para facilitar a aprendizagem do aluno com deficiência, por meio de Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual deve levar em consideração as necessidades específicas de cada aluno, explica Lopes (2007).

Consta, no Artigo 24 da “Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência”, que os Estados deverão assegurar que:

- a) as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; b) as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais

peças na comunidade em que vivem; c) adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas; d) as pessoas com deficiência recebem o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; e e) efetivas medidas individualizadas de apoio sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, compatível com a meta de inclusão plena, (BRASIL, 2007, s/p).

Desse modo, no cenário nacional, o mecanismo mais relevante de luta por uma educação inclusiva, tanto no âmbito da educação pública quanto privada, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual define, em seu capítulo V, que a educação para alunos com deficiência deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, sendo um dever do Estado e da família promovê-la. Já a escola, segundo o mesmo capítulo da referida lei, deve empenhar-se em promover o pleno desenvolvimento do educando, de modo a prepará-lo para a cidadania e qualificá-lo para o trabalho (BRASIL, 1996).

Não obstante, é preciso, ainda, assegurar a permanência e o prosseguimento do estudo das crianças com deficiência no ensino comum, pois a luta pela qualidade na educação deve ser defendida para todas as crianças e, a inclusão, enquanto movimento social, é um dos principais meios para se alcançar esse objetivo. Sendo assim, não adianta apenas assegurar a presença física da criança com deficiência na escola regular, é necessário que ela seja parte efetiva do processo ensino-aprendizagem e, para tanto, a escola deve refletir como incluí-la, mostra Figueira (2011).

Mrech (*apud* SALVADOR 2006) elenca alguns fatores próprios de uma escola inclusiva, a saber:

[...] colaboração e cooperação entre todos os participantes; boas relações entre professores e alunos; infraestrutura montada de forma acessível a todos; ampla participação dos pais no processo de ensino-aprendizagem; estabelecimento das estratégias educacionais por todos que participarão do processo educacional (professores, alunos, equipe técnica, pais, entre outros); aplicação de estratégias de avaliação que atendam a todos, isto é, que deem possibilidades de todos os alunos construir e (re)construir os conhecimentos; e continuidade de trabalhos voltados à inclusão educacional, (MRECH *apud* SALVADOR, 2006, p.15).

Desse modo, para ser inclusiva, a escola deve criar propostas educacionais flexíveis e mostrar-se acessível, adaptando seu currículo, seu ambiente físico às necessidades dos alunos, dispondo-se a quebrar os paradigmas existentes dentro do próprio contexto educacional, para alcançar a sociedade como um todo. Neste espaço, a relação entre o professor e o aluno com deficiência, explicam Farias, Maranhão e Cunha (2008), deve influenciar a autoimagem desse aluno e a forma como os demais o veem, de maneira que gerem benefícios tanto para ele quanto para o seu grupo e facilite a todos obter sucesso no processo educacional. A escola inclusiva, portanto, deve promover as possibilidades e potencialidades de todo e qualquer indivíduo, especialmente daquele com deficiência.

Especificamente no que se refere à inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (ou simplesmente autismo), foi sancionada a Lei nº. 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Tal dispositivo faz com que alunos com TEA passem a ser considerados oficialmente pessoas que são também público-alvo da Educação Especial, enquanto modalidade de ensino, concedendo-lhes direito a todas políticas inclusivas do país, entre elas, a educação. Desse modo, é garantido ao autista o direito de estudar em escolas regulares, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Profissionalizante, e com um acompanhante especializado, caso apresente necessidade. Ficam definidas, também, sanções aos gestores que se recusarem matricular esse tipo de aluno, ou com qualquer deficiência (BRASIL, 2012).

Para que haja a inclusão escolar de um aluno com TEA, é necessário que se mobilize professores, funcionários e os pais, pois a inclusão desse tipo de aluno difere, por exemplo, da inclusão de um deficiente. No caso de um estudante com TEA, é essencial que esse aluno possa frequentar salas de apoio com professores especializados, condição da qual dependerá o êxito em seu desenvolvimento. O professor especializado deve saber realizar avaliações, organizar sistemas de trabalho, avaliar sua eficiência, avaliar problemas de comportamento, definir estratégias e, sobretudo, saber demonstrar, atuando diretamente com a criança, tudo que quer transmitir ao aluno, esteja ele em uma sala especial ou de ensino regular (MEC, 2004).

O planejamento do atendimento ao aluno com TEA deve ser estruturado levando-se em consideração o seu desenvolvimento. Em crianças pequenas, por

exemplo, as prioridades devem ser a fala, a interação social/linguagem e a educação, ferramentas que são consideradas de grande relevância para promoção da inclusão de crianças com autismo, menciona Bosa (2006). Destarte, deve-se promover uma mudança na imagem estereotipada que a sociedade criou em relação às crianças com autismo, sendo relevante que a escola e o professor respaldem suas técnicas a partir da compreensão dos diversos aspectos associados a este tipo de transtorno, bem como suas características e as consequências para o desenvolvimento do aluno, acrescenta Kupfer (2004).

Para se obter sucesso na inclusão de um aluno com TEA em uma sala de ensino regular, devem ser considerados, segundo o Ministério da Educação (MEC) (2004, p. 26), os seguintes pontos:

a) o primeiro, é que o aluno deve ser inserido, preferencialmente, em uma sala que tenha alunos cuja média de idade seja a mesma de sua idade cronológica. O máximo que a idade cronológica do aluno inserido pode ultrapassar a idade média dos outros alunos da sala é de dois anos; b) o segundo, é que o aluno deve ser inserido em uma sala com nível de desenvolvimento semelhante ao dele; e c) o terceiro, é que se deve evitar o aparecimento, no ambiente de sala de aula, de problemas de comportamento que comprometam a convivência dessa criança, ou que tais problemas, se aparecerem, tendam à extinção por meio da interferência rápida do professor, com apoio do responsável pelo programa, (MEC, 2004, p. 26).

Antes de tentar inseri-lo, porém, Paulino (2015) explica que a escola deve conhecer as características dessas crianças e buscar acomodações necessárias, apresentar palestras e minicursos em busca de novas informações para formar os diversos profissionais que lidarão com esses alunos, como também preparar programas de incentivo à educação em diversos perfis, visto que os autistas podem possuir variados estilos e potencialidades. Além disso, o autor alerta para a necessidade de a escola criar atividades físicas regulares, especialmente as socializadoras e de demonstrar sensibilidade às necessidades de cada aluno e habilidades para planejar com a família o que deve ser feito ou continuado em casa.

Ressalta-se, também, que alguns profissionais demonstram resistência em atuar com o indivíduo com autismo, seja pela ausência de conhecimento acerca da condição autista em si ou por se defrontarem rotineiramente com a possibilidade de não conseguirem retorno diante de uma intervenção pedagógica com tal aluno, afirmam Bridi, Fortes e Bridi Filho (2006).

Nesta perspectiva, apesar dos mecanismos legais que garantem ao indivíduo com TEA o acesso à educação, o que se observa ainda, no cenário nacional, é a existência de vários obstáculos referentes à inclusão educacional do aluno com autismo, tanto em classe regular ou em classe especial, mostram Farias; Maranhão; Cunha (2008).

Sendo assim, de acordo com Santos *et al.* (2010), falar no ensino de crianças autistas no contexto educacional brasileiro, de fato, ainda é um muito complicado, visto que existe uma série de implicações que não permitem que a palavra inclusão seja literalmente vivenciada na maioria das escolas públicas, seja por falta de incentivo e investimentos governamentais, pela falta de assistência e parceria de todo o corpo pedagógico, ou pela falta de formação do professor ou mesmo pelo conceito de que crianças autistas não aprendem.

No entanto, Santos (2013) afirma que, no processo de inclusão de um aluno com TEA, é de suma importância atividades de desenvolvimento que trabalhem o pensamento lógico, despertem a autonomia intelectual, o prazer na busca pelo novo. Para tanto, o autor sugere a utilização de recursos como a arte em um ambiente aberto, pincéis, diversas cores, telas, chão, paredes, jogos adequados, que contribuem de forma positiva, propiciando a vivência em equipe, a criatividade, concentração e atenção. Tudo isso, ressalta o autor, torna a inclusão prazerosa, propicia a intervenção do professor e a interação social do aluno, assumindo papel fundamental na prática pedagógica de um professor que trabalha com alunos com TEA.

Deste modo, levando em consideração que as pessoas com autismo têm uma perturbação no Sistema Nervoso que afetam algumas áreas, as práticas pedagógicas devem ser desenvolvidas respeitando essas limitações, mas ao mesmo tempo incentivando a superação. Assim, uma boa metodologia deve ser iniciada com a redução do número de alunos por turma, para que o professor possa oferecer a assistência necessária, e devem ser criadas também rotinas de trabalho, incluindo a arrumação da sala, a forma de escrever no quadro etc., pois autistas irritam-se com quaisquer mudanças bruscas, esclarece Santos *et al.* (2010).

Ainda segundo Santos *et al.* (2010), as propostas metodológicas de ensino para crianças autistas tendem a variar conforme suas necessidades e transtorno. Cada criança precisa de um atendimento diferenciado com metodologias apropriadas a suas necessidades. É certo que o professor deve respeitar suas

limitações, mas deve também propor atividades incentivadoras promovendo estímulos e quem sabe, sua superação.

Desse modo, considerando o assunto abordado, verifica-se que não é apenas a presença de recursos que significam o progresso do aluno, mas a atenção e o processo reflexivo acerca das metodologias utilizadas. É necessário, portanto, pensar em métodos nos quais o aluno com TEA possa apresentar maior autonomia e desenvolvimento, uma vez que este tem o direito a uma educação de qualidade que promova o aprendizado para toda a vida.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do estudo, foi possível perceber que é de fundamental importância que haja uma reflexão acerca do autismo, para que se possa atuar nesta área de forma contundente e com responsabilidade. É imprescindível a criação e implementação de políticas públicas que garantam o acesso, a permanência e a aprendizagem de todas as pessoas, respeitando, porém, as peculiaridades e características de cada um.

É nessa perspectiva que, asseguramos que a escola tem um papel fundamental no processo de integração/inclusão dos alunos autistas. Destacamos, todavia, que integrar e incluir não se resume em auxiliar no desenvolvimento das habilidades essenciais para a conquista de uma maior autonomia, mas também na possibilidade de poder contribuir com a sua evolução como pessoas.

Dessa maneira, espera-se da escola uma atitude incisiva, no sentido de promover um ambiente inclusivo e propício para o acesso e permanência dos alunos com TEA. É indispensável, portanto, que a instituição escolar esteja preparada para receber esses indivíduos para que todos possam conviver com naturalidade neste meio.

Neste aspecto, para que seja possível transpor a realidade de desafios e de processos que geram a exclusão, é necessário proporcionar e incentivar a convivência com o outro, com o que parece diferente. Dessa forma, é necessário se livrar dos discursos pré-concebidos de que o autista não é capaz de aprender ou se desenvolver e, com isso, entender que é de crucial importância o desenvolvimento de projetos que promovam uma educação para todos, não um grupo específico.

Por fim, é importante mencionar que seguir um projeto que proporcione uma educação para todos é algo que precisa ser vivido plenamente, tendo em vista que se trata de uma expressão de cidadania. Neste sentido, acreditamos que uma instituição que detém uma atitude inclusiva leva em consideração as interações em grupo e a troca de experiências, configurando-se em um cenário acolhedor da pluralidade e diversidade.



## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, G. A. S. M. Recursos pedagógicos para alunos com transtornos do espectro autista na rede estadual de ensino de São Paulo. **Educação, Gestão e Sociedade: Revista da Faculdade Eça de Queirós**, v. 6, n. 21, fev. 2016.

ASSIS, O. Q.; POZZOLI, L. **Pessoa portadora de deficiência: direitos e garantias**. 2. ed. São Paulo: Damásio de Jesus, 2005.

BARBOSA, M. G. S. **Os Avanços da Educação Especial ao Longo da História - da Segregação à Inclusão**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado (Pedagogia) - Centro de Ciências Humanas - UNIRIO, Rio de Janeiro, 2013.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. 2006; 28(Supl I): S47-53. Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre (RS), 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a07v28s1.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2016.

BRANDE, C. A.; ZANFELICE, C. C. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. **Revista de Educação Especial**., Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 43-56, jan./abr. 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 15 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 13 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: 2012.

\_\_\_\_\_. **A Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em: 12 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/tecnico/legisla\\_tecnico\\_lei4024.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei4024.pdf)> Acesso em: 12 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Política nacional de educação na perspectiva da educação inclusiva. Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela portaria ministerial nº 555 de 05 de julho de 2007. In: Inclusão: **Revista da Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial/ MEC. Brasília, v. 4, n.1, p. 07-17, jan./jun. 2008.

\_\_\_\_\_. **Saberes e práticas da inclusão.** Dificuldades acentuadas de aprendizagem (Autismo). Coordenação Geral: Francisca Roseneide Furtado do Monte, Idê Borges dos Santos – reimpressão. Brasília: MEC/SEESP, 2004. (Educação Infantil). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000436.pdf>>. Acesso em 01 set. 2016.

BRIDI, F. R. S.; FORTES, C. C.; BRIDI FILHO, C. A. Educação e Autismo: as sutilezas e as possibilidades do processo inclusivo. *In*. ROTH, B. W. **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRITO, E. R. A inclusão do autista a partir da Educação Infantil: um estudo de caso em uma pré-escola e em uma escola pública no município de Sinop – Mato Grosso. **Revista Eventos Pedagógicos**, Mato Grosso, v. 6, n. 2, p. 82-91, jun. 2015.

CAVALCANTE, M. **A Educação especial na perspectiva da inclusão escolar.** Brasília: MEC, 2011.

CHIOTE, F. A. B. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: Trabalhando a mediação pedagógica.** Rio de Janeiro: Wak, 2013.

CUNHA, P. A criança com autismo na escola: possibilidades de vivência da infância. *In*: MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

FARIAS, I. M.; MARANHÃO, R. V. A.; CUNHA, A. C. B. Análise do padrão de mediação do professor no processo de inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.14, n.3, p.365-384, dez. 2008.

FIGUEIRA, E. **O que é Educação Inclusiva.** São Paulo: Brasiliense, 2011.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da Pesquisa Científica.** Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FOSSI, G. C. G. **Necessidades educativas especiais e a inclusão escolar.** Monografia (Especialização em Prática Interdisciplinar: Educação Infantil, Séries Iniciais e a Inclusão da Educação Especial) - Faculdade Capivari, Capivari de Baixo, 2010.

FUMEGALLI, R. C. A. **Inclusão escolar: O desafio de uma educação para todos?** Monografia apresentada no curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Especial: Deficiência Mental e Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2012.

GARCIA, Priscila Mertens; MOSQUERA, Carlos Fernando França. Causas neurológicas do autismo. **O Mosaico** – Revista de Pesquisa em Artes da Faculdade de Artes do Paraná. Número 5 – jan./jun 2011 | ISSN: 2175-0769 | <http://goo.gl/nuqUp>. Paraná: Faculdade de Artes do Paraná, 2011. Disponível em:

<[http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Comunicacao\\_2012/Publicacoes/O\\_Mosaico/Numero\\_5/OMosaico5\\_Art08\\_PriscilaMertensGarcia.pdf](http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Comunicacao_2012/Publicacoes/O_Mosaico/Numero_5/OMosaico5_Art08_PriscilaMertensGarcia.pdf)>. Acesso em 16 set. 2016.

GAUDERER, C. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento**: uma atualização para os que atuam na área: dos especialistas aos pais. Brasília: Corde, 1977.

GIKOVATE, Carla Gruber. **Autismo**: compreendendo para melhor incluir. Rio de Janeiro: 2009.

HADDAD, Fernando. Entrevista. Inclusão: **Revista Educação Especial**, Brasília, v. 4 , n.1, p. 04-06, jun. 2008.

HOLMES, D. S. **Psicologia dos transtornos mentais**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. 2006; 28(Supl I): S3-11. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a02v28s1.pdf>>. Acesso em 03 set. 2016.

KUPFER, M. C. M. A transmissão do pai e suas consequências para a psicanálise de crianças. In: Bernardino, L. M. F. **Psicanalisar crianças**: que desejo é esse? Salvador: Ágalma, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LOPES, Laís Vanessa Carvalho de Figueiredo. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência da ONU. In: GUGEL, Maria Aparecida; COSTA FILHO, Waldir Macieira; RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes (Org.). **Deficiência no Brasil**: uma abordagem integral dos direitos das pessoas com deficiência. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007. p. 41-65

MELLO, A. M. S. R. **Autismo**: guia prático. 6 ed. Brasília: Corde, 2007.

MENDES, E. G. Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, E. S. C. F. (Org.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EduFSCar, 2002.

NORONHA, E. G.; PINTO, C. L. **Educação Especial e Educação Inclusiva**: aproximações e convergências, 2010. Disponível em: <[http://www.catolicaonline.com.br/semanapedagogia/trabalhos\\_completos](http://www.catolicaonline.com.br/semanapedagogia/trabalhos_completos)>. Acesso em: 16 set. 2016.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006. Disponível em:<<http://www.bengalalegal.com/convencao.php>>. Acesso em: 17 set. 2016.

PAULINO, Kadu Vinicius Toledo. **Autismo**. São Carlos: Universidade de São Paulo (USP), 2015.

PRAÇA, Élida Tamara Prata de Oliveira. **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular**. Juiz de Fora (MG): Abril 2011. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS. Pós-Graduação em Educação Matemática Mestrado Profissional em Educação Matemática).

REIS, L. DOS. **Educação Inclusiva: Uma Reflexão**. Monografia licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, 2010.

RIVIÈRE, A. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COLL, C; ÁLVARO, M.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação – Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RODRIGUES, O. M. P. R. **Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente**. In: Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.) – Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

ROTTA, N. T. O.; RIESGO, R. **Rotinas em neuropsiquiatria**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SALVADOR, D. S. C. O. *et al.* Processo Educacional Inclusivo: Das Discussões Teóricas À Necessidade Da Prática. **HOLOS**, v. 22, n. 10, dez. 2006.

SANTOS, A. *et al.* **Metodologias de ensino para crianças autistas: Superando limitações em busca da inclusão**, Bahia, 2010. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho\\_Comunicacao\\_or\\_al\\_idinscrito\\_1695\\_ee8a90ab371b8e7be05bf467184f1ded.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_or_al_idinscrito_1695_ee8a90ab371b8e7be05bf467184f1ded.pdf)>.

SANTOS, Ana Maria Tarcitano dos. **Autismo: desafio na alfabetização e no convívio escolar**. São Paulo: CRDA, 2008. (Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao CRDA – Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem, como exigência parcial para obtenção do grau de Especialização Lato Sensu em Distúrbios de Aprendizagem. Sob a orientação do Professor Mestre Orlando Pereira de Souza Junior).

SCHMIDT, C; BOSA, C. A. Estratégias de  *coping*  de mães de portadores de autismo: lidando com dificuldades e com a emoção. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v.20, n.1, 2007.

SILVA JÚNIOR, Samuel Vinente da; DUARTE, Márcia. **A inclusão escolar no Brasil: Da Declaração de Jomtien (1990) ao Plano Nacional de Educação (2014)**. (2015). Disponível em:<<http://docplayer.com.br/10904851-A-inclusao-escolar-no-brasil-da-declaracao-de-jomtien-1990-ao-plano-nacional-de-educacao-2014-abstract.html>>. Acesso em: 14 set. 2016.

SOUSA, P. M. L.; SANTOS, I. M. S. C. Caracterização da síndrome autista. **Psicologia: O portal dos psicólogos**, Coimbra, 2011.

STOBAUS, D.; MOSQUERA, J. J. M. **Educação Especial**: em direção à educação inclusiva. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 03 set. 2016.