



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

DOMINGAS COELHO DE SOUSA COSTA BEZERRA

**O ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM BREVE  
LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO NA REVISTA COCAR**

MARABÁ  
2021

DOMINGAS COELHO DE SOUSA COSTA BEZERRA

**O ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM BREVE  
LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO NA REVISTA COCAR**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado à Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA como requisito para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Hildete Pereira dos Anjos.

MARABÁ  
2021

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
**Biblioteca Setorial Josineide da Silva Tavares**

---

Bezerra, Domingas Coelho de Sousa Costa

O aluno com transtorno do espectro autista: um breve levantamento bibliográfico na revista cocar / Domingas Coelho de Sousa Costa Bezerra ; orientador (a), Hildete Pereira dos Anjos. — Marabá : [s. n.], 2021.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Instituto de Ciências Humanas, Faculdade de Ciências da Educação, Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, Marabá, 2021.

1. Transtorno do espectro autista – Educação - Pará. 2. Inclusão escolar. 3. Educação inclusiva. 4. Autismo. 5. Aprendizagem. 6. Ensino. 7. Educação especial. I. Anjos, Hildete Pereira dos, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. III. Título.

CDD: 22. ed.: 371.9098115

---

Elaborado por Miriam Alves de Oliveira – CRB-2/583

DOMINGAS COELHO DE SOUSA COSTA BEZERRA

**O ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM BREVE  
LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO NA REVISTA COCAR**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado à Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA como requisito para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Data de aprovação: Marabá (PA), 19 de agosto de 2021.

Banca Examinadora:

Profª Drª. Hildete Pereira dos Anjos  
Orientadora

Profª Drª. Terezinha Pereira Cavalcante  
Examinadora

Prof. Dr. Walber Christiano Lima da Costa  
Examinador

Dedico esse trabalho a minha família pelo apoio, compreensão e incentivo.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pela vida que Ele me concedeu.

Agradeço a minha família que sempre estiveram ao meu lado e compreenderam minhas ausências durante o meu percurso acadêmico.

Sou grata pela confiança e acompanhamento da minha Orientadora. Obrigada pelo acompanhamento e orientação durante esse processo.

Por último, agradeço a todo o corpo docente da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, pelos ensinamentos que me permitiram apresentar um melhor desempenho no meu processo de formação profissional.

“Autismo é apenas uma maneira diferente de ver o mundo, com jeito único de ser” (Asperger).

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo conhecer os principais desafios encontrados em artigos publicados no periódico paraense Cocar (Universidade do Estado do Pará), acerca da inclusão de alunos com autismo na sala de aula do ensino regular. Para o desenvolvimento da pesquisa empregou-se a pesquisa bibliográfica, na perspectiva da abordagem qualitativa. O periódico analisado publica pesquisas acerca da educação especial e tem focado a temática em estudo. Na análise dos dados, percebe-se que um longo caminho tem sido percorrido no e para o processo de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista em escolas no ensino regular. No entanto, são significativos os avanços e os desafios têm sido, pouco a pouco transformados em possibilidades e realidade conseguidas a partir da constatação de que a escola é o espaço propício para que aconteça a aprendizagem e que assim sejam rompidas as barreiras e as dificuldades, pois todos tem o direito de aprender e se desenvolver.

**Palavras-chave:** Periódicos. Inclusão. Autismo. Revista Cocar.



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 AVANÇOS NAS POLÍTICAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS .....	15
2 AVANÇOS NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: A INCLUSÃO DO AUTISMO COMO DEFICIÊNCIA.....	19
3 AVANÇOS NAS PRÁTICAS DOCENTES DAS SALAS COMUNS .....	23
4 DIFICULDADES APONTADAS PELOS AUTORES .....	25
5 POTENCIALIDADES PARA A EDUCAÇÃO DE AUTISTAS .....	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	34

## **LISTA DE QUADROS**

- Quadro 1. Trabalhos analisados e seus respectivos autores.....p. 13**
- Quadro 2. Autores que abordaram os avanços nas políticas..... p.18**
- Quadro 3. Avanços na legislação apontados pelos autores.....p. 23**
- Quadro 4. Avanços nas práticas apontados pelos autores.....p. 24**
- Quadro 5. Dificuldades abordadas pelos autores.....p. 29**
- Quadro 6. Potencialidades destacadas pelos autores.....p. 32**

## INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) pode ser observado no bojo dos temas de maior incidência e que recebe importante atenção por parte dos profissionais no campo da psicopedagogia, da psicologia e de outras áreas afins, compreendendo a dimensão de suas consequências.

Nesse sentido, evidenciam-se as discussões no que diz respeito ao ensino especial, inclusão e acerca da personalização do ensino aos educandos com Transtorno do Espectro Autista, principalmente considerando a necessidade citada por Santos (2017), de que o docente apresente conhecimentos específicos para o manejo do comportamento desses alunos. A proposta de personalização indicada pela autora mostra-se como um componente necessário e que, ao mesmo tempo, confere complexidade às propostas inclusivas ora disseminadas. Destaca-se, inclusive, a necessidade de que a proposta de atendimento educacional especializado possa ocorrer preferencialmente na escola comum, já que a ideia não é de substituição, mas complementaridade.

A partir destas considerações, tem-se um dos desafios significativos apresentados, que é de promover a inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista num ambiente de necessária personalização do ensino e, inclusive, sem trazer prejuízos aos demais alunos no campo da proposta e do ritmo de aprendizado. As dificuldades de aprendizado dentro dos modelos convencionais exigem que sejam construídas estratégias diferenciadas destinadas a esse público sem, contudo, traduzir uma abordagem segregacionista ou de exclusão deles quanto ao convívio e interação com alunos não-autistas.

Observa-se, que os obstáculos à obtenção de qualidade e efetividade nas propostas de inclusão incluem a capacitação docente, a estrutura física e o currículo, entre outros componentes. Assim, faz-se necessário que a própria forma de compreender os Transtornos do Espectro do Autismo seja definida como um subsídio para o desenvolvimento de estratégias de ensino que possam, ao mesmo tempo que atenderem às necessidades no âmbito da inclusão, o que muitas vezes converge para elementos genéricos que compõem as propostas pedagógicas, serem efetivas no que se refere à personalização exigida para o ensino.

Verifica-se que a elaboração de tais estratégias tem como característica a multidisciplinaridade, sendo que o diagnóstico ocorre principalmente sob o prisma da psicanálise que, segundo Gonçalves et al., (2017), tem suas práticas orientadas para a observação da subjetividade, da singularidade e dos comportamentos de cada indivíduo, considerando, inclusive, as causas e tratamentos destinados a esses alunos.

Diante das considerações a respeito das dificuldades e potencialidades inerentes aos Transtornos do Espectro do Autismo, observa-se, conforme Nascimento e Oliveira (2018), que tais transtornos representam uma condição clínica que se mostra intrigante para diversos pesquisadores e estudiosos. Outro ponto observado pelos autores diz respeito às mudanças que ocorrem quanto ao diagnóstico e classificação dos Transtornos do Espectro do Autismo, que atualmente possui uma distinção conforme o nível de gravidade com relação à comunicação e à interação.

Compreende-se que, no contexto da Educação Especial, o termo “educacional” refere-se a todo espaço institucional voltado para o desenvolvimento e a aprendizagem do indivíduo. Esse espaço é compreendido com os múltiplos e interdependentes aspectos do desenvolvimento – cognitivo, afetivo, socioemocional, tendo como referência as diferenças individuais e as possibilidades socio-educacionais de seus sujeitos.

Acredita-se que toda criança tem direito de estar inserida em um programa educacional, independentemente de suas possibilidades de aprendizagem acadêmica, até porque o sentido aqui atribuído ao processo educacional ultrapassa, e muito, os limites impostos a um programa restrito à educação formal.

O direito de todos os indivíduos à educação, como caminho possível de integração com o meio social, deve ser respeitado, independentemente das dificuldades ou deficiências do educando. Conforme a Constituição Federal de 1988, no Capítulo III, Seção I, Art. 205:

A educação constitui direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada, com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

No artigo 208 foram especificadas algumas exigências que devem ser atendidas, para que se considere cumprido o dever do Estado de garantir o direito à educação. Entre essas exigências, está expresso no inciso III, o “Atendimento Educacional Especializado a pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Assim as escolas comuns passaram a ser obrigadas a aceitar a matrícula desses alunos, com idade de 4 a 17 anos, conforme prevê a meta 4 do PNE, mas não sem resistências, em função de suas insuficiências.

Diante das equidades de acesso na educação declaradas por lei, com os parâmetros e resoluções, constituem efetivas formas de acesso à educação para pessoas com deficiência, entretanto não basta somente o ingresso desse público ao ensino regular, é de fundamental importância que as políticas públicas visem a permanência desse educando, tal como formação de professores e acessibilidades nas escolas regulares de ensino, visando assim a melhoria dos alunos com necessidades especiais ao serem incluídos em escolas regulares, diminuindo assim as desigualdades presentes entre esses alunos.

Com base nas garantias que permitem o acesso e permanência desse público, apresentou se como problema a ser investigado, como os pesquisadores pesquisados analisam o processo de inclusão das crianças com TEA na região?

Para tanto, o ponto de partida para a elaboração do presente trabalho e principalmente, como intuito de responder tal questionamento teve início no período de estágio, onde vivenciei como se dá o processo de inclusão de aluno com autismo em sala regular e também na sala de Atendimento Educacional Especializado. Em seguida foi proposto como principal objetivo, conhecer os principais desafios encontrados em quatro artigos publicados na Revista Cocar, entre 2017 e 2020, acerca da inclusão do aluno com TEA na sala de aula do ensino regular. Período esse que se utilizou como recorte para ser mais direcionado e específico.

Para tanto, foram selecionados e analisados os seguintes trabalhos:

Quadro 01: Trabalhos analisados e seus respectivos autores

<b>Título do artigo</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Ano</b>
Montando um quebra-cabeça: a criança com autismo, o brinquedo e o outro.	OLIVEIRA, Ivone Martins de; VICTOR, Sonia Lopes; CHICON, José Francisco.	2017
Atribuições de	NUNES, Vera Lucia	

profissionais da educação sobre o aluno com autismo.	Mendonça; MANZINI, Eduardo José.	2019
Prática Pedagógica Inclusiva: desafios do processo escolar de estudantes autistas.	PIMENTEL, Jaqueline Lúcio; SOUZA, Sirlene Vieira de.	2019
Os sentidos do autismo no ensino superior: contribuições da oficina pedagógica bate papo sobre autismo.	SHAW, Gisele Soares Lemos; SILVA JUNIOR, G. S.	2020

Entre as categorias analisados foram os avanços nas políticas, avanços na legislação, nas práticas, as dificuldades e, também, as possibilidades apontadas pelos autores.

## 1 AVANÇOS NAS POLÍTICAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS

A inclusão dos alunos autistas no ensino regular, na verdade trata-se da garantia de um direito garantido por lei, como é expresso no capítulo V da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Direito este que trata sobre a educação especial visando à integração afetiva dessas crianças na vida em sociedade. Essa garantia também é abordada na Constituição Federal de 1988 e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência, Artigo 24, 2.b) no que se refere a Educação, afirma que para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que “as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem”. (BRASIL, 2009).

Na mesma linha de garantias de acesso dos alunos com autismo à escola regular, o Estatuto da Criança e do Adolescente no Artigo 5º da LDB menciona que:

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público acionar o poder público para exigi-lo (BRASIL, 1996).

Isso nos leva a compreensão de que na verdade o ensino com essa visão é de fato um ensino que oferece oportunidades iguais para os alunos aprendam o que é necessário e principalmente, que proporcione meios para que conquistem independência, tornem-se produtivos e desenvolvam competências necessárias de acordo com o seu nível e condições próprias, levando em conta as especificidades de cada educando.

O art. 84 do Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, traz com clareza a síntese das mudanças e sua amplitude, ao definir que a pessoa com deficiência tem assegurado o direito ao exercício de sua capacidade legal em igualdade de condições com as demais pessoas. Outras alterações importantes também foram trazidas na legislação, pelo Código Civil, como a definição de que não existem mais pessoas absolutamente incapazes (DINIZ, 2002). No bojo dos preceitos trazidos pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência o Capítulo IV volta-se ao Direito à Educação, por exemplo, no artigo 27:

Art. 27. 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 desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015).

Os autores que apresentam os avanços que possibilitaram tal inclusão são Pimentel e Sousa (2019), Nunes e Manzini (2019), Oliveira, Victor e Chicon (2017).

Pelo que se percebe a inclusão do autista foi se transformando em direito. Isso tem-se tornado possível devido aos inúmeros avanços, inclusive nas políticas como abordam Pimentel e Sousa (2020, p. 4), quando afirma, que é longo o percurso histórico feito pelo público alvo da Educação Especial na luta pela inserção na educação de qualidade e gratuita. Um vasto caminho marcado por extermínios nas sociedades primitivas, exclusão na Idade Média; segregação por serem visto como obstáculos para o funcionamento da sociedade e das escolas e num cenário mais atual, até poucas décadas atrás, integrados, isto é, apenas inseridos no contexto escolar, mas não socializando com os colegas nem realizando as mesmas atividades que o restante da turma. Vale salientar que esse contexto de integração, infelizmente, ainda é uma realidade constante nas escolas brasileiras.

Nunes e Manzini (2019, p. 4) afirmam que os avanços nas políticas e, que se trata de um avanço significativo ao afirmarem que sendo a escola um núcleo social, identificar como os profissionais caracterizam o aluno com autismo, constitui um enfoque importante, isto porque as concepções sociais influenciam as atitudes e conseqüentemente os tratamentos educacionais disponibilizados a estes alunos com autismo.

Na sequência das análises dos avanços nas políticas Shaw e Silva Júnior (2020, p. 2) afirmam que a partir da classificação do autismo como Transtorno Global de Desenvolvimento, agora (CID-10) de acordo com a Classificação Internacional de Doenças (DSM-V) e não mais como sintoma da esquizofrenia como era considerado e classificado anteriormente.

Nesse caminho que é o de inclusão de alunos com autismo, é necessário ter ciência sobre o autismo, pois, acredita-se que uma das maiores dificuldades no processo é a falta de informações, o que pode acarretar entraves ou deixar de proporcionar todos os meios para que esse aluno se desenvolva.



Evoluir-se para uma visão mais global e interativa, na qual se levam em conta não apenas as necessidades da criança, mas de todos os afetados: o que significa para os pais e para o resto da família ter um filho com uma incapacidade, qual é o papel da família em seu processo educativo e como se coordenam e se relacionam os diferentes sistemas educativos que afetam a criança (PANIAGUA, 2004. p. 331).

Nesse contexto, Oliveira, Victor e Chicon (2016, p. 6) afirmam que diferentes perspectivas teóricas têm sido utilizadas para compreender aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento da criança com autismo, as quais tem subsidiado a configuração de práticas educativas tanto na escola regular quando em escolas especiais.

Portanto, ressalta-se que o olhar dos autores em análise nos leva a observar e considerar que as ações do educando é a principal forma para conhecimento de seu ensino e aprendizagem. Trata-se da necessidade de unir teorias e práticas, bem como o conhecimento do professor para que a partir desse contexto ele tenha condições de no processo de ensino tornar o trabalho mais significativo e com significado para os educandos e mais especificamente os alunos com autismo. Pois,

É na relação sociocultural que o professor conduzirá a sua prática, segundo a sua condição de atuação. Para isto, ele utilizará conhecimentos teórico práticos, que foram internalizados nesse processo, para criar condições que o capacitem a intervir por meio da mediação no contexto de seu aluno de forma crítica, concreta e significativa (ORRÚ, 2007, p. 160).

Acrescenta-se a mudança de atitude a necessidade de o docente conhecer a realidade vivenciada por seus alunos, em especial os que estão autistas, fruto dessa pesquisa e estudo. Isso é necessário porque as influências do ambiente, bem como a cultura da sociedade em que a escola está inserida dizem muito sobre esse aluno. Assim suas intervenções poderão ser pensadas e baseadas na realidade dos educandos.

Considera-se sobre esse contexto, em especial sobre o comportamento do educando autista e que seja fundamental para que haja desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem, entender que é importante levar em conta a forma e os processos como se desenvolve esta aprendizagem. Fonseca (2014, p. 82), afirma que, “é necessário basear-se na forma de compreensão das pessoas com autismo que é totalmente diferente da nossa”. E ao conhecer as particularidades do

aluno com autismo, o professor irá buscar e desenvolver com mais propriedade e segurança as potencialidades desses educandos.

Enquanto isso, no contexto das análises nos avanços nas políticas, Maranhão e Sousa (2012, p. 2) afirmam que com a implementação da Lei 9.394/96, escolas regulares passaram a aceitar matrículas de alunos com necessidades especiais. E acima de tudo proporcionar a eles suporte necessário para que aprendam o que foi ensinado. É importante que os alunos com necessidades especiais sejam tratados da mesma maneira que os considerados sem necessidades especiais para que não se tornem vítimas de preconceitos. Enquanto isso para os autistas somente com a Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 expressa no § 2º “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”.

Como síntese dos avanços apontados pelos autores nos textos analisados, tem-se o seguinte:

Quadro 02: Autores que abordaram os avanços nas políticas

<b>Autores(as)</b>	<b>Avanços nas políticas</b>
Pimentel e Sousa (2020)	Situação de integração, em que tais crianças estariam inseridas no contexto escolar, mas não participando das turmas comuns.
Nunes e Manzini (2019)	Reconhecem a escola como um núcleo social.
Shaw e Silva Júnior (2020)	O autismo deixa de ser considerado esquizofrenia.
Oliveira, Víctor e Chicon (2016)	Diferentes perspectivas teóricas têm sido utilizadas para compreender aspectos da aprendizagem.

Nessas análises, ou seja, no que se refere aos avanços nas políticas e na visão de todos os autores pesquisados analisados, nota-se que abordam um esforço em demonstrar esses avanços e, para os autistas, eles precisam mais do que ter matrícula aceita e/ou garantida na rede regular de ensino. É também dever da escola oferecer um ambiente, onde o aluno autista se sinta acolhido, seja respeitado e principalmente, recebam as mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

## 2 AVANÇOS NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: A INCLUSÃO DO AUTISMO COMO DEFICIÊNCIA

Não se pode falar em avanços na legislação sem partir da Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Lei que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e representa um salto significativo, uma vez que até então o autista não era considerado pessoa com deficiência, ou seja, isso não estava especificado em nenhuma legislação e o § 2º afirma que “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”. (BRASIL, 2012). Diante disso, até então, ou seja, até esse reconhecimento através dessa lei, ficavam de fora, principalmente dos benefícios disponíveis para as pessoas com deficiências.

Além do direito de frequentarem a escola regular, garantido também nessa mesma lei, o Art. 7º especifica que:

O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos. (BRASIL, 2012).

Maranhão e Sousa (2021, p. 9) trazem como avanços na legislação a Declaração de Salamanca, ocorrida em 1994. Declaração essa que especifica “O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.” Na sequência tivemos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 que aborda no 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 portadores de necessidades especiais (BRASIL, 1996).

Diante disso, ou seja, a partir do processo de interação e na inclusão escolar a criança com TEA tem a oportunidade de vivenciar a alternância entre aquilo que acontece todos os dias da mesma forma e aquilo que acontece de forma diferente. Essa alternância permite o acúmulo de experiência que irá tornar o ambiente social menos imprevisível. (2021, p. 9).

Maranhão e Sousa (2021, p.14) acrescentam ainda que ao reconhecer a Educação Especial como modalidade de ensino que permeia todos os níveis escolares, deixa claro que não há, nos sistemas de ensino, tipos separados de educação. Sendo assim, a Educação Especial não é um subsistema e as unidades escolares devem ter um conjunto de recursos que devem ser organizados e disponibilizados para que todos os alunos possam desenvolver suas competências com respeito e dignidade, entre eles os que necessitam de apoios diferenciados.

Pimentel e Sousa (2020, p. 289) citam a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994, p 1) a qual afirma que “toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas”, de modo que “os sistemas educacionais devem ser designados e programas nacionais devem ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de características e necessidades.”

Ainda sobre os avanços na legislação, Pimentel, Sousa (2020, p. 4) afirmam a necessidade de estratégias pedagógicas maleáveis na escola. Essas apontadas na Lei de 12.764 de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, também garante que:

em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado. (Brasil, 2012).

Entende-se como avanço na legislação o que Pimentel, Sousa (2020, p. 6) quando afirmam que o direito de cada criança à educação teve seu ponto de partida na metade do século XX. “Toda pessoa tem direito à educação”, é o que diz a Declaração Universal de Direitos Humanos, publicada em 1948, que estipula alguns direitos básicos e inalienáveis de todos os seres humanos. As autoras afirmam ainda que nesse contexto, décadas mais tarde, a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos (1990), reafirmou fortemente esse direito e trouxe à tona discussões acerca da necessidade de uma aprendizagem que desenvolvesse conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para todas as crianças, visando assim o fortalecimento da Educação Básica.

Ressalta-se ainda como avanço na visão de Pimentel, Sousa (2020, p. 6) que somente com a Declaração de Salamanca (1994), que além de prever a universalização da educação, sinalizou a importância de uma Pedagogia centrada

na criança, onde cabe ao Governo oferecer sistemas educacionais que sejam capacitados para a educação de cada uma. Aqui, entra o ponto de destaque deste documento: o acesso à rede regular de ensino das crianças com deficiências.

Pimentel e Sousa (2020, p. 13) atentam para o que prevê a Lei Brasileira de Inclusão - LBI sobre flexibilização curricular, pois adaptações, modificações e ajustes necessários e requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas todos os direitos e liberdades fundamentais (BRASIL, 2015).

Nunes e Manzini (2019, p. 2) afirmam sobre os avanços na legislação, que a inclusão educacional escolar, no Brasil, é uma ação política, cultural, social e pedagógica que tem o objetivo de garantir o direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo, desenvolvendo e participando (BRASIL, 2007).

Mais uma vez a Lei nº 12.764/2012, é citada agora pelos autores Nunes e Manzini (2019, p. 13) que afirmam seu artigo 4º, no parágrafo único, “[...] direito a acompanhante especializado na classe comum, nos casos de comprovada necessidade do aluno com autismo”.

Shaw e Silva Júnior (2020, p. 2), trazem como avanços na legislação o fato de que o autismo deixou de ser tratado como uma síndrome comportamental, envolvendo problemas complexos no desenvolvimento. No entanto, essas alterações já são especificadas pelos autores quando mencionaram a Lei de 12.764 de 2012.

Diante disso, ainda dentro do contexto de análise dos avanços na legislação, os autores Oliveira, Victor e Chicon (2016, p. 2), o movimento de inclusão escolar foi se delineando especialmente a partir da Declaração de Salamanca (1994) e, progressivamente, se intensificando a partir da Política Nacional de Educação Especial de 1994 (BRASIL, 1994), das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Esse movimento tornou visíveis as particularidades do desenvolvimento de crianças pequenas com autismo; as diferentes e, por vezes, questionáveis interpretações sobre a síndrome; e a precariedade das práticas educativas orientadas para esses sujeitos, na educação infantil, configurando um quadro da inclusão escolar cujas peças ainda estamos longe de dispor em uma imagem coesa e nítida.

Para melhor compreensão do exposto acerca dos avanços na legislação, apontaremos uma breve síntese das análises feitas.

Quadro 03: Avanços na legislação apontados pelos autores.

<b>Autores(as)</b>	<b>Avanços na legislação</b>
Pimentel e Sousa (2020).	Toda criança possui características, interesses e habilidades de aprendizagem.
Nunes e Manzini (2019).	A inclusão escolar tem como objetivo garantir o direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e se desenvolvendo.
Shaw e Silva Júnior (2020).	O autismo deixou de ser tratado como uma síndrome comportamental.
Oliveira, Victor e Chicon (2016).	O movimento de inclusão escolar foi se delineando especialmente a partir da Declaração de Salamanca (1994).

Nota-se que no que se refere às legislações, há no Brasil leis específicas e claras, no sentido de resguardar e garantir os direitos das pessoas com autismo. Isso, de fato é um grande avanço, ainda mais em se tratando de algo mais recente, como é o caso do autismo ser considerado deficiência. Portanto, considera-se que seja um diferencial em se tratando de inclusão de pessoas com autismo em sala regular.

### 3 AVANÇOS NAS PRÁTICAS DOCENTES DAS SALAS COMUNS

Acredita-se que um dos pontos fundamentais a serem considerados e abordados nas análises feitas, são os avanços nas práticas, pois até certo tempo, mais precisamente com a Lei de 12.764 de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, também garante que “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado” (BRASIL, 2012). Pimentel e Souza, (2021, p. 5) afirmam que é notória a garantia da flexibilidade, além da figura de um apoio com formação qualificada, nas práticas pedagógicas para estudantes com deficiências.

É importante acrescentar ainda no que se referem aos avanços nas práticas para Pimentel e Souza (2021, p. 6) são os destaques trazidos pela Declaração de Salamanca (1994) no que se refere ao acesso à rede regular de ensino das crianças com deficiências.

Nunes e Manzini (2021, p. 14) afirmam que é preciso que pais e professores percebam que a convivência da criança com autismo junto a outras crianças que não possuem autismo irá beneficiá-la e muito, pois ela carece deste espaço que privilegia as relações sociais e não a segregação. Com certeza, ela irá apreender e internalizar conhecimentos que jamais experimentaria se estivesse segregada em uma instituição especializada.

Nota-se, portanto, que existe um encadeamento dos fatos, dos direitos e que esses avanços são frutos de conquistas, de direitos adquiridos.

Shaw e Silva Júnior (2021, p 6), apresentam um estudo feito por Grasu (2018), que destacou sintomas apresentados por pessoas autistas, relacionados principalmente ao isolamento social, dificuldade de desenvolvimento da linguagem, comportamentos rígidos, repetitivos, estereotipados, dificuldades no sono e na alimentação, comportamento opositivo, além de auto e heteroagressão.

A história da Educação Especial é, na visão de Oliveira e Chicon (2016, p. 6), é fortemente marcada pelo saber da medicina e, por volta do século XIX, é de médicos que começam a se delinear conhecimentos e práticas disseminados na educação de sujeitos com comprometimentos no desenvolvimento e nessa categoria também estão incluídas as pessoas com autismo.

Com a implementação da Lei 9.394/96, segundo Maranhão e Sousa (2021, p. 2), as escolas regulares passaram a aceitar matrículas de alunos com necessidades especiais. E acima de tudo proporcionar a eles suporte necessário para que aprendam o que foi ensinado. É importante que os alunos com necessidades especiais sejam tratados da mesma maneira que os considerados sem necessidades especiais para que não se tornem vítimas de preconceitos.

Diante do exposto, entende-se que a inclusão de autistas é sim propulsora de uma nova visão da escola, de seu papel de ensinar, acolher, incluir e cuidar sob a narrativa do respeito às diferenças, oportunizando não só a escolarização, educação e aprendizagem de qualidade. Nessa perspectiva, fica visível o papel dos professores, esses que são os gestores da educação e do processo de ensino dentro da escola.

Tudo isso é possível mediante o cumprimento das leis, mas só se efetivará com o respeito aos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista, esse que é o nosso objeto de estudo, mas, sobretudo, com práticas inclusivas que potencializem esse processo de inclusão e de aprendizagem.

Com o intuito de facilitar a compreensão do leitor, apresenta-se uma síntese dos avanços nas práticas, segundo os autores analisados:

Quadro 04: Avanços nas práticas apontados pelos autores

<b>Autores(as)</b>	<b>Avanços nas práticas</b>
Pimentel e Sousa (2020).	É notória a garantia da flexibilidade, a formação qualificada e as práticas pedagógicas.
Nunes e Manzini (2019).	A convivência da criança com autismo junto a outras crianças sem autismo irá beneficiá-la e muito.
Shaw e Silva Júnior (2020).	Apresentaram os sintomas que normalmente as pessoas autistas tem.
Oliveira, Victor e Chicon (2016).	Abordam os saberes apresentados pela medicina.

Acredita-se que os avanços nas práticas de inclusão de alunos com autismo em sala regular, trata-se de fator determinante, pois é certeza de que o caminho da inclusão está sendo percorrido, que os direitos estão sendo postos em prática e respeitados.



#### 4 DIFICULDADES APONTADAS PELOS AUTORES

Quando se fala sobre a inclusão da criança com autismo na escola de ensino regular, deve-se levar em conta diversos fatores, como por exemplo, as dificuldades. Nos autores analisados Pimentel e Sousa (2020, p. 6) trazem um fato importante que pode ser apontado como dificuldades quanto afirmam que dentro do contexto da sala de regular torna-se imprescindível que o professor esteja disposto para conhecer o estudante autista em toda a sua gama de características individuais: gostos, preferências, reação às situações, a natureza de suas limitações e dificuldades e, principalmente, seus pontos fortes, além de, é claro, conhecimentos sobre o autismo, para que sejam utilizados pelo docente na hora de definir seus objetivos de ensino e avaliação.

Acrescenta-se ainda o fato de que para que o desenvolvimento do estudante seja considerado de qualidade, será preciso que sua educação seja, antes de qualquer coisa: relevante (trazer à tona aquilo que realmente importa para a aprendizagem), pertinente (tratar de assuntos que têm validade nos contextos socioculturais dos estudantes) e equitativa.

Pimentel e Sousa (2020, p. 8) sobre as dificuldades apontadas estão, o fato de que segundo as diretrizes, a escola deve organizar sua proposta de ensino e aprendizagem para promover também o desenvolvimento da criança sobre os princípios éticos (trabalhar questões da convivência em sociedade), políticos (trabalhar direitos e deveres) e estéticos (trabalhando as culturas e as diferentes possibilidades de relacionamento com o diferente).

Pode ser facilmente compreendido como dificuldades o que as autoras Pimentel e Sousa (2020, p. 12) afirmam ter presenciado no ato da pesquisa mais especificamente no “dia 18 de setembro de 2018, primeiro contato dentro da sala de aula regular, a mesma perguntou qual era o tema da pesquisa, quando falei, Maria disse: “estou perguntando porque eu deixo Ângela com o apoio e ela que resolve tudo”. Logo de início, sua fala causa preocupação, uma vez que não se mostra coerente com sua resposta durante a entrevista, além de distorcer totalmente os fundamentos da inclusão, pois denuncia um atendimento segregado.

Pimentel e Sousa (2020, p. 13) afirmam que o objetivo do currículo flexível é justamente alcançar a todos que possuem limitações ou dificuldades, sendo possível, que todos aprendam juntos os mesmos conteúdos. No entanto, esse não é

o caso empregado na sala observada, pois notou-se atividades limitadoras, infantilizadas e sem objetivos pedagógicos não contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem individual e coletiva do educando.

Pode-se acrescentar ainda sobre o que se refere às dificuldades, na visão de Pimentel e Sousa (2020, p. 13) que o problema maior não está no brincar de massinha ou no jogo da memória, mas na falta de objetivos de aprendizagem que precisam ser alcançados pela estudante, é preciso que haja uma intencionalidade na atividade exercida.

Diante do que se vem analisando e afirmando que se caracteriza como dificuldades Pimentel e Sousa (2020, p. 14) trazem mais uma questão para análise: Ângela faz parte da sala de aula comum e sua professora é a da sala de aula comum, portanto, deixar as atribuições do planejamento com a professora do AEE é totalmente descabido, uma vez que planejar, executar os conteúdos e avaliá-los são funções da professora regente. Mantoan et al (2018) nos faz um alerta sobre os perigos de enxergar o trabalho do AEE como substitutivo à escolarização, pois,

[...] O papel do professor de AEE é de identificar as barreiras, de toda e qualquer natureza, no âmbito da escola e articular, mobilizar todos os envolvidos para que tais barreiras sejam removidas. Esse trabalho não inclui, portanto, planejar o ensino de conteúdos escolares, e por consequência, mensurar os “resultados de aprendizagem”. Essa função é do professor de sala comum, que planeja, ensina e avalia seus estudantes. Querer trazer de volta esse papel ao professor da Educação Especial é um retrocesso sem precedentes (MANTOAN *et al*, p. 29, 2018).

Nisso a troca de papéis entre a professora Maria e o AEE é inadmissível numa instituição que busca ser coerente com a proposta de uma educação inclusiva.

No que se refere às dificuldades, Nunes e Manzini (2019, p. 3), apontam que a construção de uma sociedade inclusiva passou a ser considerada como peça fundamental da democracia, já que a educação inclusiva é parte deste processo (ALVES, 2005).

Sobre o que se refere a dificuldades enfrentadas Shaw e Silva Júnior (2020, p. 3) afirmam que o processo de inclusão escolar de pessoas autistas não é fácil e seus desafios estão relacionados a diversos fatores que vão desde a estigmatização social do autismo, perpassando pelo desconhecimento do transtorno pela comunidade escolar, por comportamentos disruptivos apresentados por pessoas

com TEA, falta de recursos pedagógicos e até por déficits na formação de professores.

Shaw e Silva Júnior (2020, p. 3) colocam que, entre as dificuldades enfrentadas pela família de todos que tem autismo, estão o fato de que além do tratamento com profissionais especializados, há diversas dificuldades associadas ao acesso à educação nas escolas regulares, tais como falta de apoio da gestão escolar e de professores, falta de recursos pedagógicos, ausência de tempo para intervenção especializada, ausência de formação de professores e de funcionários. Os autores afirmam também que apesar da ampliação de diagnósticos de TEA, ainda há muito desconhecimento acerca do transtorno.

No que se refere às dificuldades segundo Favoreto e Lamônica (2014, *apud* Oliveira, Victor e Chicon (2016, p. 2), constataram que, embora a grande maioria desses profissionais reconheça a necessidade de se proceder a adaptações para a inclusão de crianças com transtornos do espectro autista, também considera que ocasionalmente elas têm potencial para aprender no ensino comum; a maioria também indica não estar preparada para intervir de maneira significativa em situações de alteração de comportamentos, dificuldades de socialização e comunicação.

Oliveira, Victor e Chicon (2016, p. 6), consideram ainda dificuldades o fato de que tendo se organizado para instruir crianças consideradas “normais”, a escola, que recentemente começa a receber alunos público-alvo da Educação Especial, ainda está despreparada para atender a esses sujeitos. Não conhecendo suas particularidades nem as possibilidades educativas desses alunos, tende a estigmatizá-los, tomando como base conhecimentos do senso comum e até mesmo o discurso médico, apropriado, algumas vezes, de forma distorcida.

Muitas são as barreiras a serem vencidas no que se refere às dificuldades e, para Oliveira, Victor e Chicon (2016, p. 6), [...] muitos educadores tendem a considerar que crianças com autismo “são como são”, suas possibilidades de ser e existir no mundo já estão dadas, havendo pouco a ser feito por elas no ambiente escolar.

Sobre as dificuldades apresentadas por Maranhão e Sousa (2012, p. 6), acredita-se que a inflexibilidade estaria então, no cerne da maioria das características das crianças com TEA, já que, no âmbito social, a flexibilidade é tão ou mais importante do que outras habilidades. Isso poderia explicar a falta de

reciprocidade social nos casos de crianças com TEA, manifestadas, em sua grande maioria, pelo isolamento social, em decorrência da dificuldade em antecipar, dar sentido e conseguir analisar o propósito das relações sociais.

O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Segundo a Declaração de Salamanca (1994), esse princípio orientador consiste em afirmar que as escolas devem se ajustar a todas as crianças, independente de suas condições sejam elas físicas, mentais ou sociais.

Neste contexto, as instituições de ensino terão que encontrar formas de educar com sucesso estas crianças. De acordo com a Declaração de Salamanca, existe o consenso crescente de que as crianças e jovens com deficiência devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas a maioria das crianças, o que conduziu ao conceito da escola inclusiva. “Na escola inclusiva professores e alunos aprendem uma lição que a vida dificilmente ensina: respeitar as diferenças. Esse é o primeiro passo para construir uma sociedade mais justa”. (MANTOAN, 2005 p. 24).

Para minimizar essa dificuldade de convívio social, vale criar situações de interação, já que elas são limitadas, pela ausência de iniciações sociais com os seus companheiros e falta de sensibilidade às iniciações com os outros. Para tanto, é importante e necessário respeitar os limites dos autistas, encorajando-a para que ela realize as atividades propostas e sempre comunicar mudanças na rotina antecipadamente. A paciência, a compreensão e o apoio são fundamentais, uma vez que cada aluno tem e apresenta características e necessidades únicas.

Segundo Gauderer (1987, apud Oliveira, 2020, p.2),

as crianças com autismo, em geral, apresentam dificuldade em aprender a utilizar corretamente as palavras, mas quando participam de um programa intenso de aulas parecem ocorrer mudanças positivas nas habilidades de linguagem, motoras, interação social e a aprendizagem.

Assim, entende-se que o processo de inclusão de crianças com autismo é um desafio diário. A escola e principalmente o professor terá que perceber as dificuldades, as limitações, mas, sobretudo, suas potencialidades, preferências e estímulos; esses sim, são determinantes para o desenvolvimento desses alunos.

Assim, apresenta-se uma síntese das principais dificuldades, na visão dos autores cujos trabalhos foram analisados:

Quadro 05: Dificuldades abordadas pelos autores.

<b>Autores(as)</b>	<b>Dificuldades</b>
Pimentel e Sousa (2020).	Apontam o fato de que a professora regular deixa a criança com autismo exclusivamente por conta da professora auxiliar, às vezes com atividades sem nenhum objetivo.
Nunes e Manzini (2019).	Nem sempre a sociedade é inclusiva.
Shaw e Silva Júnior (2020).	O processo de inclusão de pessoas com autismo não é fácil
Oliveira, Victor e Chicon (2016).	Nem sempre as atividades são adaptadas para pessoas com autismo, como se elas não tivessem capacidades de aprender.

Nota-se que o caminho da inclusão passa por diversos fatores, entre eles encontram-se algumas dificuldades entre elas, está o fato de que às vezes na sociedade há barreiras e alguns impedimentos, como por exemplo nem sempre ela é inclusiva.

## 5 POTENCIALIDADES PARA A EDUCAÇÃO DE AUTISTAS

Em se tratando das potencialidades, acredita-se que é um fator de extrema relevância. Assim, pode se acrescentar, ainda sobre a oferta de um currículo adequado aos autistas ou com qualquer que seja sua necessidade, de acordo com Miura (2008, p. 155):

O desenvolvimento de um Currículo Funcional Natural (CFN) para pessoas com necessidades educacionais especiais fundamenta-se numa filosofia de educação que determina a forma e o conteúdo de um currículo adequado às características individuais. Requer uma metodologia instrucional que enfatiza a aplicação do conhecimento e habilidades em contexto real.

Entende-se como potencialidades, na visão de Riviére (*apud* Pimentel, Sousa (2020, p. 5) [...] dois pontos chaves na educação de autistas: diversidade e personalização. Acrescenta se ainda, conforme Riviére (2004, p. 250 *apud* Pimentel, Sousa (2020, p. 5), pesquisas psicopedagógicas demonstram que o envolvimento da família é um dos fatores mais relevantes no êxito das tarefas educacionais e terapêuticas com crianças autistas.

Acrescentam ainda sobre potencialidades na visão de Pimentel e Sousa (2020, p. 7) que através de uma mediação do professor ensinando tanto a criança com TEA, como as demais, sobre a importância de acolher a todos, independentemente das diferenças e dificuldades, acreditamos que assim as relações interpessoais também serão fortalecidas.

As autoras Pimentel e Sousa (2020, p. 8) afirmam que a escola será um espaço que contribuirá para qualidade social, aprendizagem efetiva que ultrapassa o movimento restrito de socialização, contribuindo para a diminuição das desigualdades que foram produzidas historicamente.

É determinante ainda nesse quesito potencialidades Pimentel, Sousa (2020, p. 8) nos orientam que as crianças autistas têm plena capacidade de participar das aulas como sujeitos ativos e reflexivos de sua aprendizagem. Afirmam ainda que jogos, livros, músicas, atividades com desenho e pintura e tecnologias podem estimular a comunicação e linguagem; para o desenvolvimento matemático: blocos de lógica, jogos de encaixar usados para ilustrar situações cotidianas ou até mesmo materiais do cotidiano das crianças para fazer o uso do concreto e do lúdico; para o desenvolvimento motor: atividades de recorte e cola, atividades físicas em ambientes externos, atividades de dança com circuitos de bambolês e garrafas pet,

que podem ser utilizados por todas as crianças, trabalhando as regras do jogo de uma forma lúdica.

Pimentel e Sousa (2020, p. 9) apontam que vale ser ressaltado como potencialidade que estimular as habilidades sociais, autonomia e a independência do estudante autista são extremamente importantes e o professor pode fazê-lo através de atividades em grupos, jogos, brincadeiras de faz de conta que trabalhem limites, expressões faciais, situações da vida prática, direitos e deveres. Brinquedos sensoriais também podem ser trabalhados, respeitando os limites da criança autista, uma vez que algumas podem ter sensibilidade maior a certos objetos, sons e barulhos. Quanto à sua rotina, é um recurso positivo e pertinente de ser utilizado, de modo que ajuda a estudante a organizar as situações que acontecerão ao longo do dia que não causem desconforto e agitação, além de estimular a sua autonomia (SILVA, 2012).

Pimentel e Sousa (2020, p. 16) afirmam que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é extremamente importante enfatizar aqui que este é um trabalho pedagógico imprescindível para a aprendizagem da criança autista, uma vez que tem o papel de identificar e ultrapassar todas as barreiras educacionais encontradas, visando a autonomia da criança dentro e fora da escola.

Nunes e Manzini (2019, p. 9) afirmam que os autistas apresentam comportamentos estereotipados e repetitivos: pular, rodar, balançar, entre outros, como também comportamentos disruptivos, entre eles, a rotina e rituais, interesses restritos.

Entre as potencialidades, Shaw e Silva Júnior (2020, p. 2) afirmam que com o advento do DSM-V, o diagnóstico do autismo passou a ser enquadrado num espectro, dada sua heterogeneidade, identificado como TEA. Duas áreas passaram a ser exploradas na identificação desse diagnóstico - o campo das deficiências sociais e de comunicação e o campo dos interesses restritos, fixos e intensos e comportamentos repetitivos. Shaw e Silva Júnior (2020, p. 4) afirmam que estudos recentes apontam essas questões, trazendo informações importantes sobre o transtorno e sobre a importância da inclusão escolar e seus desafios.

Pode-se considerar como potencialidades, no que se refere ao discente com autismo, para Suplino (2007), *apud* Oliveira, Victor e Chicon (2016, p. 3), um aspecto interessante ressaltado pela pesquisadora é o papel da brincadeira de forma a favorecer processos inclusivos entre crianças pequenas. A brincadeira pode

propiciar uma situação de maior leveza, descontração e espontaneidade nas relações interpessoais e na ação das crianças. Nesse contexto, é ressaltada também a participação do professor, de forma a incentivar a criança a brincar.

Entende-se também como fator importante no contexto do que se considera potencialidades das crianças com autismo, segundo Oliveira, Victor e Chicon (2016, p. 4), no que tange às práticas educativas, a inserção da criança com autismo em espaços inclusivos pode permitir-lhe vastas oportunidades de interações com outras crianças e adultos e com as produções culturais próprias à sua idade; também podem ter um efeito enriquecedor ao seu desenvolvimento, desde que adequadamente mediadas. Entre as crianças pequenas, o brincar se destaca como uma atividade potente ao desenvolvimento.

Para Maranhão e Sousa (2012, p. 6), vale ressaltar que é imprescindível a inclusão de alunos com TEA, previsto em Lei, em escolas regulares de ensino. Pois além de possibilitar a interação social, disponibiliza o desenvolvimento da teoria da mente e da função executiva dessas crianças.

Tem-se nesse contexto, como um dos maiores desafios da atualidade, proporcionar uma educação para todos, sem distinções, além de assegurar um trabalho educativo organizado e adaptado para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos. Miranda e Filho (2012, p. 12) salientam que, “nesse processo, o educador precisa saber potencializar a autonomia, a criatividade e a comunicação dos estudantes, e, por sua vez, tornar-se produtor de seu próprio saber”.

Desse modo o ensino e aprendizagem são dois movimentos que se ligam na construção do conhecimento. A inclusão de crianças com TEA deve estar muito além da sua presença na sala de aula deve focar, desejar e buscar a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades e potencialidades. No entanto o grande diferencial será esses educandos conseguirem superar o mais possível suas dificuldades.

No que se refere às potencialidades, apresenta-se uma breve síntese:

Quadro 06: Potencialidades destacadas pelos autores

<b>Autores(as)</b>	<b>Potencialidades</b>
Pimentel e Sousa (2020).	Apresentam como potencialidades dois pontos chaves na educação de autistas: diversidade e personalização.
Nunes e Manzini (2019).	O reconhecimento dos tipos de



	comportamentos dos autistas.
Shaw e Silva Júnior (2020).	O diagnóstico do autismo passou a ser enquadrado num espectro.
Oliveira, Victor e Chicon (2016).	A brincadeira favorece processos inclusivos entre crianças pequenas.
Maranhão e Sousa (2012).	A inclusão de alunos com TEA deve estar muito além da sua presença na sala de aula.

Vê-se aqui o ponto fundamental de todo o contexto da inclusão de crianças com autismo, pois, acredita-se que é possível, pois tem se um cenário promissor, uma vez que as leis asseguram os direitos desses alunos e mais ainda, é possível que esses alunos estejam inseridos na escola e que são perfeitamente capazes de aprender e se desenvolver.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa se percebe, a partir dos artigos publicados na revista *Cocar*, a complexidade da inclusão de alunos com transtorno do espectro autista em escolas regulares. Observa-se também que são muitas vezes tortuosos os caminhos, sobretudo porque nem sempre o diagnóstico dessas situações é tarefa fácil.

No percurso do estudo foi possível observar que entre as tentativas de inclusão existem considerações de destaque, como por exemplo, perceber os avanços na legislação recente, tendo como marco inicial a garantia dos direitos especificados na Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012), pois foi a partir dela que o autista passou a ser considerada pessoa com deficiência. Tal lei foi um ponto de convergência e abordagem dos diversos trabalhos estudados. Entre os avanços, dificuldades e possibilidades apontados pelos autores, a grande maioria dos profissionais reconhecem as possibilidades de inclusão e de aprendizagem dos alunos com transtorno do espectro autista. Reconhecem também que se necessário for, são possíveis as adaptações, inclusive curriculares, para que esse aluno tenha não só o direito garantido, mas que possa de fato aprender.

Assim, compreende-se que o processo de inclusão de crianças com autismo em escolas regulares é sim um desafio diário, mas possível através do envolvimento da família (esse que é um fator relevante), bem como também com a mediação do professor ensinando, ao mesmo tempo que acolhe a todos, independente das diferenças e das dificuldades.

A atividade docente se constitui na complexidade que é a inclusão de alunos com TEA nas escolas e em turmas regulares. Nesse caminhar, se reconhece que a escola é e sempre será um espaço propício para que aconteça a aprendizagem efetiva e que contribui para a diminuição das desigualdades que foram produzidas e reproduzidas historicamente.

Assim, reconhece-se que a cada avanço, as limitações, barreiras e dificuldades vão cedendo espaço para o direito de aprender e de se desenvolver, independente das especificidades vivenciadas pelos alunos autistas. Direitos que os professores definem como o principal objetivo de suas atividades, enquanto docentes atuantes que são. Nesse processo, o educador potencializa a autonomia, a criatividade e a comunicação dos educandos, buscando e proporcionando não só a

aprendizagem, mas também seu desenvolvimento e potencialização de suas habilidades.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação/ SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Portaria nº 948/2007. Brasília, DF; MEC, 2008.

BRASIL. **Constituição da República do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília – Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**, Brasília, 1961. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 10 de abr. 2021.

BRASIL. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas, práticas na área das necessidades educativas especiais. Espanha, UNESCO, 1994.

**DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2021.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. Coleção primeiros passos. Brasília, 2007.

GONÇALVES, A. P. et al. Transtornos do espectro do autismo e psicanálise: revisitando a literatura. **Tempo Psicanalítico**, Rio de Janeiro, v. 49.2, p. 152-181, 2017.

MANTOAN, M.T.E. **Compreendendo a deficiência mental**: Novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione. 2005.

MARANHÃO, B. S. S.; SOUSA, M. S. S. R. **Educação Física, Transtorno do Espectro Autismo (TEA) e Inclusão Escolar**. Disponível em: [https://paginas.uepa.br/ccbs/edfisica/files/2012.2/BRENDA\\_MARANHO.pdf](https://paginas.uepa.br/ccbs/edfisica/files/2012.2/BRENDA_MARANHO.pdf). Acesso em: 05 mar. 2021.

MIURA, R. K.K. Considerações sobre Currículo Funcional Natural – CFN. In: OLIVEIRA, A. a. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. r. M. (Org.). **Inclusão Escolar**: as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Fundep Editora, 2008.

MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. Apresentação. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012

NASCIMENTO, I. V.; OLIVEIRA, M. V. B. Um olhar bakhtiniano sobre a linguagem e o autismo: um estudo de caso. **Distúrb. Comun.**, São Paulo, v. 30, p. 4, p. 713-725, dezembro, 2018.

NUNES, V. L. M.; MANZINI, E. J. Atribuições de profissionais da educação sobre o aluno com autismo. **Revista Cocar**. v. 13 n. 25 (2019): Jan./Abr.2019 Disponível em:

<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2151>. Acesso em: 03 mar. 2021.

OLIVEIRA, C. Um retrato do autismo no Brasil. **Revista Espaço Aberto**, USP, n. 170, abr. 2018. Disponível em: [http://www.usp.br/espacoaberto/?materia=um-retrato-do-autismo-no-brasil#:~:text=Segundo%20dados%20do%20CDC%20\(Center,de%202%20milh%C3%B5es%20de%20autistas](http://www.usp.br/espacoaberto/?materia=um-retrato-do-autismo-no-brasil#:~:text=Segundo%20dados%20do%20CDC%20(Center,de%202%20milh%C3%B5es%20de%20autistas). Acesso em 15 fev. 2021.

OLIVEIRA, F. L. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 34, 8 de setembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/joseph-autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>

OLIVEIRA, I. M.; VICTOR, S. L.; CHICON, J. F.. **Montando um quebra-cabeça: a criança com autismo, o brinquedo e o outro**. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/965>. Acesso em: 01 mar. 2021.

OMS. Transtorno do espectro autista. Organização Mundial da Saúde. **Folha Informativa**. 2017. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?Itemid=1098#:~:text=Estima%2Dse%20que%2C%20em%20todo,que%20s%C3%A3o%20significativamente%20mais%20elevados>. Acesso em 15 fev. 2021.

ORRÚ, S.E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

PANIAGUA, G. **As famílias de crianças com necessidades educativas especiais**. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Orgs.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação – transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 330-346.

PIMENTEL, J. L.; SOUZA, S. V. **Prática pedagógica inclusiva: desafios do processo escolar de estudantes autistas**. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3121>. Acesso em: 03 mar. 2021.

SANTOS, L. F. O transtorno do espectro autista e sua singularidade: uma proposta inclusiva calcada no ensino personalizado. **Revista @mbienteeducação**. Universidade Cidade de São Paulo, v. 10, n. 1, jan./jun. 2017, p. 101-116.

SHAW, G. S. L.; SILVA JUNIOR, G. S. **Os sentidos do autismo no ensino superior: contribuições da oficina pedagógica bate papo sobre autismo**. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3573>. Acesso em: 03 mar. 2021.

SILVA, A. B. B. *et al.* **Mundo singular: entenda o autismo**. Brasil: Fontanar, 2012.