



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

JANAÍNA TATIANA DOS SANTOS

LUANA MARA DE SOUSA

**O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS(AS) COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA:
Uma revisão bibliográfica entre os anos de 2012 a 2018**

MARIANA - MG

2019

JANAÍNA TATIANA DOS SANTOSLUANA

MARA DE SOUSA

**O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS(AS) COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA:
Uma revisão bibliográfica entre os anos de 2012 a 2018**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Disciplina EDU 381, sob responsabilidade da Prof. Dra. Rosa Maria da Exaltação Coutrim, como exigência parcial para a obtenção dos Títulos de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP.

Orientadora: Prof. Áquila Bruno Miranda



FOLHA DE APROVAÇÃO

Janaina Tatiana dos Santos e

Luana Mara de Souza

O processo de ensino e aprendizagem de alunos(as) com Transtorno do Espectro Autista - TEA: uma revisão bibliográfica entre os anos de 2012 e 2018

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Pedagogo(a)

Aprovada em 05 de dezembro de 2019

Membros da banca

Ma. Áquila Bruno Miranda - (Orientadora) Universidade Federal de Ouro Preto
Dra. Rosa Maria da Exaltação Coutrim - Universidade Federal de Ouro Preto
Dra. Cristina Carla Sacramento - Universidade Federal de Ouro Preto

Ma. Áquila Bruno Miranda, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 09/12/2019



Documento assinado eletronicamente por **Marco Antonio Torres, VICE-COORDENADOR(A) DE CURSO DE PEDAGOGIA**, em 23/11/2022, às 12:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0430795** e o código CRC **5048EFE5**.

*Dedicamos este trabalho aos colegas da
graduação e aos(as) professores(as) que
partilharam conosco conhecimentos durante a
nossa caminhada acadêmica.*

AGRADECIMENTOS

Uma etapa se encerra e uma nova caminhada se iniciará. E este processo contou com muitas pessoas, as quais não poderíamos deixar de demonstrar nossa eterna gratidão. Primeiramente agradecemos a Deus, nossa fonte de força e luz, sempre presente em nossas vidas. Aos nossos familiares, que embarcaram nessa aventura com a gente, obrigada pelo apoio, incentivo, amor, compreensão e paciência. A nossa orientadora, Prof^a. Áquila Bruno Miranda, e a Prof^a. Dra. Rosa Maria da Exaltação Coutrim, que com enorme sabedoria compartilharam conhecimentos e nos fez crescer academicamente e como pessoas. À Prof^a. Dra. Cristina Carla Sacramento pelo incentivo e por aceitar o convite para ser a leitora crítica deste trabalho. Nossa total gratidão e respeito! A todos os nossos amigos e amigas que torceram e vibraram com nossas conquistas, somos gratas por dividirem conosco as angústias e as alegrias dessa caminhada. E a todos aqueles que fizeram parte, de forma direta ou indiretamente, da nossa formação social, o nosso muito obrigada.

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista - TEA vem sendo estudado pelo campo da neurociência e genética, que buscam encontrar as causas fisiológicas ou genéticas que desencadeiam esse transtorno. Mesmo com essas pesquisas, ainda não foi identificado um fator responsável pela causa dessa deficiência. O presente estudo teve como objetivo analisar as produções científicas sobre as práticas desenvolvidas no processo educativo de alunos(as) com TEA, no período de 2012 a 2018. Os dados foram analisados de acordo com um levantamento bibliográfico, das produções existentes sobre o objeto de pesquisa na base da SciELO, com os descritores “educação especial”, “inclusão”, “práticas”, “processo de ensino e aprendizagem” e “Transtorno do Espectro Autista”. O referencial teórico dessa pesquisa foi baseado nas reflexões de Vygotsky sobre o pensamento, a linguagem e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), para conhecer melhor e refletir sobre o objeto investigado, na tentativa de contextualizar o tema, sustentar a pesquisa e responder nossas inquietações. Os dados demonstram que as pesquisas sobre a inclusão escolar de crianças com TEA apresentaram pouca integração entre os(as) gestores(as), os(as) professores(as) e os pais no processo de escolarização inclusiva, além disso, mostraram que a inclusão de alunos(as) com TEA nas escolas onde as análises foram feitas, não era desejável. Dessa forma, os dados desse estudo sugerem a realização de um trabalho contínuo para implementar concepções mais inclusivas no âmbito educacional. Os(as) professores(as) precisam se sentir mais seguros(as) para oferecer um ensino de qualidade, ao contrário disso, pode significar que a educação para todos não está sendo efetivamente oferecida.

Palavras-chave: Educação especial; Inclusão; Práticas; Processo de ensino e aprendizagem; Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

Autistic Spectrum Disorder - ASD has been studied by the field of neuroscience and genetics, which tirelessly seek to find the physiological or genetic causes that could trigger this disorder. Even with this research, a factor responsible for the cause of this deficiency has not yet been identified. The present study aimed to analyze the scientific productions on the practices developed in the educational process of students with ASD, from 2012 to 2018. The data were analyzed according to a bibliographic survey of the existing productions on the subject of SciELO database, with the descriptors "special education", "inclusion", "practices", "teaching and learning process" and "Autistic Spectrum Disorder". The theoretical framework of this research was based on Vygotsky's reflections on thought, language and the Proximal Development Zone (ZDP), to better understand and reflect on the investigated object, in an attempt to contextualize the theme, support the research and answer our questions. concerns. The data show that research on school inclusion of children with ASD showed little integration between managers, teachers and parents in the inclusive schooling process. The inclusion of students with ASD in the schools where the analyzes were performed was not desirable. Thus, the data from this study suggest the continuous work to implement more inclusive conceptions in the educational field. Teachers need to feel safer in order to provide quality education, on the contrary, it may mean that education for all is not being offered effectively.

Keywords: Special education; Inclusion; Practices; Teaching and learning process; Autistic Spectrum Disorder.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|--|
| APA | Associação Americana de Psiquiatria |
| CID | Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CONAE | Conferência Nacional de Educação |
| DSM | Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LIBRAS | Língua Brasileira de Sinais |
| MEC | Ministério da Educação |
| NAAH/S | Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| SBP | Sociedade Brasileira de Pediatria |
| SciELO | Biblioteca Eletrônica Científica Online |
| TEA | Transtorno do Espectro Autista |
| UFOP | Universidade Federal de Ouro Preto |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 8 |
| 1. ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE OS CONCEITOS ELABORADOS POR VYGOTSKY | 11 |
| 2. BREVE HISTÓRICO DOS PRINCIPAIS MARCOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA | 16 |
| 2.1 Transtorno do Espectro Autista nas Políticas Nacionais de Educação | 22 |
| 3. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA BREVE TRAJETÓRIA DE UM CONCEITO | 24 |
| 4. PRÁTICAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS(AS) COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONTRIBUIÇÕES DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA..... | 29 |
| 4.1 A linguagem como mediador funcional | 30 |
| 4.2 A relação do(a) professor(a) com o(a) aluno(a) autista | 31 |
| 4.3 A formação do(a) professor(a) | 33 |
| 4.4 Os desafios da inclusão | 34 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 37 |
| REFERÊNCIAS..... | 39 |

INTRODUÇÃO

A educação especial inclusiva tem buscado, nos últimos tempos, a escolarização para todos e dentro dessa nova perspectiva, o ingresso de alunos(as) com autismo na escola regular pode ser entendido como um processo recente e, por isso, marcado por inúmeros desafios. Considerando essa questão, torna-se necessário pensar sobre as práticas utilizadas no processo de ensino e aprendizagem de alunos(as) com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Para Mantoan (2003):

A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que a identidade do aluno se revista de novo significado. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, sem identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais (p. 20).

O processo educativo do aluno é contínuo e deve considerar a pluralidade e os olhares de todos atores envolvidos. De acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria - SBP, no Manual de Orientação, Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento o número de pessoas com TEA é crescente e tal afirmativa pode ser observada nos seguintes dados:

Nos últimos anos, as estimativas da prevalência do autismo têm aumentado dramaticamente. Nos Estados Unidos da América, por exemplo, de 1 para cada 150 crianças de 8 anos em 2000 e 2002, a prevalência do TEA aumentou para 1 para cada 68 crianças em 2010 e 2012, chegando à prevalência de 1 para cada 58 em 2014, mais que duplicando o número de casos durante esse período (SBP, 2019, p. 2).

A escolarização de pessoas com TEA ainda é novidade para muitos educadores. Conforme Minetto (2008, p. 17), “o novo gera insegurança e instabilidade, exigindo reorganização, mudança. É comum sermos resistentes ao que nos desestabiliza. Sem dúvida, as ideias inclusivas causaram muita desestabilidade e resistência”.

Vicari (2019) afirma que a escola é um dos espaços sociais que deve propiciar a aproximação ao conhecimento, a interação social e a mediação entre o processo de ensino e aprendizagem. A aprendizagem de alunos(as) com TEA

envolve, principalmente, conhecer e identificar suas necessidades. O ambiente escolar e todos os envolvidos no processo de aprendizagem devem estar preparados, ou se prepararem, para receber os(as) alunos(as) que demandam atendimentos pedagógicos mais específicos. Diante disso, pensar nas práticas inclusivas é pensar em trabalhar com o novo, romper modelos e paradigmas construídos historicamente. Mobilizadas por esse desafio, buscamos ao longo desse estudo responder a seguinte questão: o que dizem as pesquisas científicas sobre as práticas desenvolvidas no processo de escolarização de alunos(as) com TEA?

Como forma de tentar compreender parte da complexidade que envolve a escolarização de pessoas com TEA **o objetivo geral do estudo foi analisar as produções científicas sobre as práticas desenvolvidas no processo educativo de alunos(as) com TEA, no período de 2012 a 2018.**

Sendo assim, para o desenvolvimento desse trabalho selecionamos três objetivos específicos, que foram: 1) Identificar as publicações que analisam as práticas desenvolvidas no processo educativo de alunos(as) com TEA; 2) Analisar, a partir da bibliografia pesquisada, qual a definição de autismo e suas características; 3) Conhecer as práticas educativas voltadas para os(as) alunos(as) com TEA.

A Biblioteca Eletrônica Científica Online - SciELO abrange uma vasta e selecionada coleção de revistas brasileira científicas. A metodologia realizada nesse trabalho foi a análise de um levantamento bibliográfico baseado nos seguintes descritores: “educação especial”, “inclusão”, “práticas”, “processo de ensino e aprendizagem” e “Transtorno do Espectro Autista”. Diante disso, debatemos oito dos dezoito trabalhos encontrados que apresentaram as práticas relacionadas ao objeto de estudo da nossa pesquisa.

Segundo Severino (2007), a pesquisa bibliográfica se realiza partir do:

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (p.122).

Entendemos que esse estudo, de caráter qualitativo, contribuirá com pesquisas sobre inclusão de alunos(as) com TEA e práticas de intervenção no

espaço escolar, ou seja, ajudará na formação inicial e continuada dos(as) professores(as).

De acordo com Minayo (2012):

[...] uma análise qualitativa deve apresentar um texto capaz de transmitir informações concisas, coerentes e, o mais possível, fidedignas. Pois, o relato final da pesquisa configura uma síntese na qual o objeto de estudo reveste, impregna e entranha todo o texto (p. 5).

A pesquisa foi baseada nos últimos sete anos, período compreendido entre 2012 a 2018, por acreditar que o reconhecimento do Transtorno do Espectro Autista como deficiência na lei nº 12.764/12 faz com que a abordagem nesse período seja satisfatória.

Diante do questionamento central desse trabalho, tomamos como referencial teórico os conceitos de pensamento, linguagem e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky, para conhecer melhor e refletir o objeto investigado, na tentativa de contextualizar o tema, sustentar a pesquisa e responder a nossa pergunta.

Dessa forma, o estudo foi organizado da seguinte maneira: no primeiro capítulo apresentamos uma síntese dos conceitos de pensamento, linguagem e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) conforme Vygotsky. No segundo capítulo mostramos o histórico dos principais marcos da educação especial na legislação brasileira, enfatizando o TEA nas políticas nacionais de educação. No terceiro capítulo abordamos a trajetória de construção do conceito de TEA. No quarto capítulo, apresentamos as práticas no processo educacional de alunos(as) com TEA, onde utilizamos as contribuições das publicações selecionadas como forma de promover alguns aspectos como a formação do(a) professor(a) e as práticas inclusivas no processo de ensino e aprendizagem escolar desses(as) alunos(as). Por último, levantamos as considerações finais sobre nossa pesquisa.

1. O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO E DA LINGUAGEM A PARTIR DE VYGOTSKY

Um dos grandes precursores da psicologia histórico-cultural foi Vygotsky, que aborda o desenvolvimento psicológico do sujeito, relacionando-o diretamente com as condições da organização social. Em sua visão, o desenvolvimento não é definido por leis de caráter universal, mas pelo processo biológico que está subjugado ao desenvolvimento cultural (CÔRREA, 2017).

Diante disso, nesse capítulo apresentamos uma breve explicação sobre o desenvolvimento do pensamento e linguagem a partir do conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Para Vygotsky a memória, o pensamento, a linguagem oral, a escrita e as operações numéricas fazem parte de um núcleo central para identificar as características básicas do funcionamento do psiquismo do homem primitivo (GERKEN, 2008).

Segundo Vygotsky e Luria (1996), “[...] o homem primitivo só pode contar com sua memória direta - ele não possui linguagem escrita. Por isso, frequentemente encontramos uma forma semelhante de memória primitiva em pessoas analfabetas [...]” (p. 109). Diante disso, os processos constitutivos da linguagem e do pensamento são analisados como duas retas independentes de evolução que se cruzam em determinado período do desenvolvimento, formando assim, uma nova totalidade funcional. Dois extremos são traçados, de um lado as maneiras que são entrelaçadas as ações anteriores a constituição da linguagem e de outro as formas de verbalização que constituirão o desenvolvimento da linguagem, inicialmente na expressão de emoções das crianças pequenas (GERKEN, 2008).

Para Vygotsky (1995) “[...] A linguagem intelectualiza-se, une-se ao pensamento e o pensamento verbaliza-se e une-se à linguagem [...]” (p. 172). Então, como consequência dessa articulação, a percepção deixa de ser ligada pela impressão imediata da realidade na aquisição da linguagem (GEKEN, 2008).

De acordo, ainda, com Vygotsky (1995), existe uma relação na apropriação da linguagem.

[...] A criança se apropria da forma externa da linguagem e “assimila que a cada objeto corresponde sua própria palavra, domina a estrutura que pode unificar a palavra e o objeto, de forma que a palavra que identifica o objeto venha a ser propriedade do objeto” [...] (p. 175).

Sendo assim, o sujeito exerce com o mundo físico uma relação que será sempre mediada. Para Delfrate, Santana e Massi(2009) a linguagem pode ser considerada como dialógica, ela é vista como um exercício do sujeito sobre a língua para alcançar a significação, nesse processo, as crianças se formam sujeitos de linguagem, enquanto também, constroem o seu conhecimento de mundo intermediado pelo outro. A relação “sujeito x objeto” é construída a partir de um processo de objetivação solidário desencadeando em um processo de subjetivação.

Segundo Franchi (1976) a aquisição da linguagem é muito mais complexa que se apropriar de um conjunto de regras, é também dominar estruturas que possibilitam a partir de elementos simples, fazer construções abstratas para a realização das diversas experiências humanas.

Conforme Lier-Devitto (1995) é claro que a função do outro é bastante significativa, pois esse é o responsável pelo adentramento desse sujeito na linguagem, desse modo, a interação com o outro é imprescindível no processo de aquisição da linguagem.

De acordo com Albano (1990) são necessárias quatro condições básicas para que a criança desenvolva a linguagem. A primeira seria que a criança tenha uma certa disposição para brincar; a segunda que haja nessa criança pelo menos um sistema sensório-motor íntegro; a terceira é que a criança seja inserida em um local onde a linguagem faça parte da rotina; e a quarta que tenha pelo menos uma língua minimamente auto referenciada.

Nessa perspectiva a única condição que falta as crianças com TEA é a primeira, pelo fato de não haver interesse em interagir e brincar com o outro. A criança passa pelo processo de diferenciar o que é pergunta e o que não é, passando assim por um processo de adequação das suas respostas a partir dos 2 anos de idade. Esse exercício de trocas verbais exige da criança habilidades convencionais básicas, como por exemplo, iniciar e manter a interação (FERNANDES, 2006).

No caso do Transtorno do Espectro Autista, as crianças têm dificuldades justamente na interação. Crianças com TEA que foram estudadas por Kanner

(1947), demonstravam um desvio no contato afetivo, certa insistência na manutenção de rotina e movimentos repetitivos, e em alguns casos não desenvolviam a fala, mesmo as que conseguiam desenvolver não demonstravam a intenção de manter uma comunicação. O pesquisador afirma que o retraimento social é um empecilho que prejudicaria o desenvolvimento da linguagem de maneira funcional por parte dessa criança; ela conseguiria aprender palavras, mas não o conceito (DELFRATE; SANTANA; E MASSI, 2009).

Wing(1985) relata que as crianças com TEA demonstram dificuldades em estruturar o discurso, evidenciando-se alterações na estrutura do discurso, a prosódia pode ser utilizada de maneira inadequada, alguns desvios nas normas gramaticais e dificuldades na manutenção de tópicos.

Nesse sentido o aspecto sintático é o mais prejudicado. Nas crianças com TEA o vocabulário aparece de maneira reduzida, com a ausência de elementos coesivos causando uma certa confusão para a compreensão do interlocutor. Pode ser constatado também, nas crianças com esse diagnóstico, dificuldades no uso funcional da linguagem, em continuar diálogos e expressar ideias.

[...] De modo geral, o domínio de estruturas linguísticas flexíveis e essenciais para a compreensão da linguagem falada, como pronomes, verbos, adjetivos e conjunções, geralmente está prejudicado na criança com autismo. Uma das características mais marcantes é a dificuldade na aquisição do pronome “EU” [...] (DELFRATE; SANTANA; E MASSI, 2009, p. 323).

Segundo Delfrate, Santana e Massi(2009) a criança com TEA apresenta grave comprometimento na comunicação e no desenvolvimento da linguagem.

[...] Para Vygotsky (1995), toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social (categoria intersíquica), e depois no psicológico (categoria intrapsíquica) [...] (CORRÊA, 2017, p. 382).

Vygotsky explica que cada percurso do desenvolvimento psicológico da criança está relacionado a uma nova estrutura de idade. Esse conceito de nova estrutura de idade diz respeito a um agrupamento de relações integrais entre funções psicológicas, dando enfoque nas inter-relações e não acatando-as de maneira isolada (CORRÊA, 2017).

De acordo com Vygotsky o processo de reorganização da personalidade da criança está intimamente ligado a cada etapa do seu desenvolvimento psicológico. Essa nova reorganização acontece pela contraposição entre as capacidades que a criança já possui suas aspirações e possibilidades com as demandas do ambiente. Esse processo de contraposição que a criança é estimulada a superar em suas atividades, pode contribuir para a formação de novas funções ou o fortalecimento das já existentes, evidenciando assim, a importância da ZDP (CORRÊA,2017).

Para Corrêa a ZDP pode ter finalidades diferentes, isso vai depender da análise do desenvolvimento psicológico.

[...]o conceito de ZDP é utilizado para dois diferentes propósitos na análise vygotskyana do desenvolvimento psicológico. Um deles é identificar os tipos de funções psicológicas em maturação e as interações sociais a elas associadas necessários para a transição de um período do desenvolvimento para o seguinte; e o outro é identificar o estado atual da criança em relação ao desenvolvimento dessas funções necessárias para essa transição [...] (CORRÊA, 2017, p.383).

A zona de desenvolvimento próximo é caracterizada como objetiva por causa das funções psicológicas que precisam ser construídas ao longo dos ciclos etários, para a construção do período subsequente (CORRÊA, 2017).

Corrêa afirma, ainda, que existem mudanças nessas funções psicológicas.

[...] De acordo com Vygotsky, as funções em maturação são as fontes de mudanças na estrutura interna de um dado período etário. Assim, procedimentos avaliativos devem estar direcionados à identificação do atual estado destas funções em maturação [...] (CORRÊA, 2017, p. 383).

Dessa maneira, a medida em que a função de maturação está avançando para o seu próximo nível de desenvolvimento, é caracterizada a ZDP subjetiva, que é levar em consideração o estado atual do desenvolvimento da criança em detrimento das funções psicológicas essenciais para a transposição de um nível de desenvolvimento a outro (CORRÊA, 2017).

Vygotsky, com a formação do conceito de ZDP evidencia que para melhor ensinar é necessário passar o conhecimento adiante e guiar, desse modo, a mediação do(a) professor(a) nesse processo é fundamental (CORRÊA 2017).

As reflexões de Vygotsky também são reafirmadas por Martins e Monteiro (2017) que destacam que o sucesso da inclusão de alunos(as) com TEA está diretamente ligado às relações desses(as) alunos(as) com seus pares, mostrando que as crianças com deficiência podem se desenvolver no contato com o outro, isso possibilita também pensar nesse transtorno. Ao avaliar o desenvolvimento de uma criança com autismo, devemos considerar a importância das relações sociais delas com os sujeitos. Tirar o foco do autismo e colocá-lo nas relações da criança com os outros sujeitos, segundo as autoras, possibilita perceber como as ações dos autistas são significadas pelos outros sujeitos.

2. BREVE HISTÓRICO DOS PRINCIPAIS MARCOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

A educação é um direito humano fundamental e sua concretização deve ser cumprida sem distinção. Levando isso em consideração, percebemos constantes mudanças e rompimentos de paradigmas ao longo dos anos no sistema educacional brasileiro.

O número de alunos(as) da educação especial matriculados na rede regular de ensino vem crescendo em decorrência das políticas estabelecidas pelo governo. Para entender melhor a história do ensino especial é essencial compreender historicamente a evolução desse processo. Mantoan (1998) divide a história da educação especial brasileira em três períodos, sendo cada um marcado por ações concretizadas naquela época, logo: 1854 a 1956, ações de iniciativa privada; 1957 a 1993, ações de âmbito nacional; e 1993 até os dias atuais, ações em favor da inclusão.

Inicialmente a oferta de atendimento às pessoas com deficiência começou no Rio de Janeiro com a criação de duas instituições, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857 (BRASIL, 2016).

Em 1926, foi criado o Instituto Pestalozzi, instituição para atendimento específico de pessoas com deficiência mental; posteriormente, em 1945, na Sociedade Pestalozzi, foi realizado o primeiro atendimento às pessoas com superdotação; e, em 1954, foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. Mas, foi em 1961, que os atendimentos passaram a ser ancorados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 4.024/61, que ressaltou o direito dos “excepcionais” preferencialmente dentro do sistema geral de ensino da educação. Mais tarde, a Lei nº 5.692/71 altera a LDB reforçando que os(as) alunos(as) com deficiência devem ser encaminhados para um tratamento especial em classes e escolas especiais(BRASIL, 2016).

Na tentativa de organizar a educação especial, o Ministério da Educação - MEC criou em 1973 o Centro Nacional de Educação Especial. Esse centro foi responsável por gerenciar a educação especial brasileira no qual o atendimento especializado não era organizado e não respeitava as particularidades de aprendizagem (BRASIL, 2016).

De acordo com Mazzotta (1982), existia uma visão “cristalizada” no atendimento à pessoa com deficiência.

Um consenso social pessimista, fundamentado essencialmente na idéia de que a condição de ‘incapacitado’, ‘deficiente’, ‘inválido’ é uma condição imutável, leva à completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas dessa população (p. 3).

A partir de 1988, com o intuito de garantir os direitos das pessoas com deficiência foi elaborada a Constituição da República Federativa do Brasil. O objetivo desse documento era promover o bem a todos, com direito a educação e a igualdade de condições no ensino. Além disso, garantiu como dever do Estado, o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular. A partir daí, a não garantia de todos à educação é considerado um crime constitucional (BRASIL, 1988).

No âmbito das políticas públicas nacionais, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei nº 8.069/90, reforçou a obrigação dos pais ou responsáveis em matricular seus filhos na rede regular de ensino. Nessa mesma época, documentos como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), consolidada em Jomtien, na Tailândia, e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) na qual estabeleceu que "as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades", influenciaram na formulação das políticas públicas da educação inclusiva. Nessa mesma época, aconteceu a Conferência Mundial de Educação para Todos que objetivava assegurar o acesso e a permanência de todos na escola.

Em 1994, a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade foi realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura- UNESCO com a intenção de alcançar as metas de educação para todos. Também em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial para reformular as práticas educacionais, mas manteve sob responsabilidade da educação especial a educação desses(as) alunos(as).

No que se refere à educação especial, destaca-se também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, que estabeleceu o

sistema de ensino como responsável em assegurar aos(as) alunos(as) requisitos específicos para atender às suas necessidades. A partir dessa lei, os atendimentos educacionais especializados às pessoas com deficiência deverão ser realizados, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Em 1999, o Decreto nº 3.298 regulamenta a Lei nº 7.853/89 que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e define a educação especial como uma modalidade de ensino, destacando a educação especial complementar ao ensino regular (BRASIL, 1999).

A partir de 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica ampliaram o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar ao ensino regular, porém, ao assumir a possibilidade de substituir esse tipo de escolarização, não reforçaram o acordo de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino (BRASIL, 2001).

Logo depois, o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/01, ressaltou que a construção de uma escola inclusiva seria um grande avanço da educação. Além disso, estabeleceu metas e estratégias para favorecer os(as) alunos(as) da educação especial, porém, não alcançou o objetivo da oferta de ensino especializado. Neste mesmo ano, a Convenção da Guatemala (1999) promulgou no Brasil o Decreto nº 3.956/2001 de grande repercussão na educação. Uma vez que esse decreto afirmou a igualdade de direitos humanos e liberdades fundamentais para as pessoas com deficiência (BRASIL, 2016).

Em 2002, na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 01/02 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Essas diretrizes decretaram que as instituições de ensino superior tinham a obrigação de considerar, na elaboração do currículo, a formação de professores(as) voltada à diversidade, além de promover conhecimentos específicos e particulares dos(as) alunos(as) dessa rede de ensino. No mesmo ano, a Lei nº 10.436/02 reconheceu legalmente a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como forma de comunicação e expressão. Essa lei determinou a difusão e o apoio do uso da linguagem, bem como a inclusão da disciplina de LIBRAS no currículo dos cursos de formação de professores(as) e fonoaudiologia (BRASIL, 2002).

O MEC implementou em 2003 o Programa Educação Inclusiva para garantir a transformação do sistema de ensino brasileiro em sistemas educacionais inclusivos (BRASIL, 2016).

Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento intitulado “O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular de Ensino”. Esse documento buscou romper parâmetros para a inclusão, reafirmando que os(as) alunos(as) que possuem alguma deficiência tivessem direitos e benefícios nas turmas comuns do ensino regular. Além disso, com o intuito de promover a inclusão social e educacional, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00 para promover a acessibilidade das pessoas com deficiência. Em seguida, o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades foi apresentado com a intenção de apoiar e promover o acesso urbano e universal aos espaços públicos (BRASIL, 2004).

Em seguida o Decreto nº 5.626/05 regulamenta a Lei nº 10.436/02 que inclui a LIBRAS como disciplina no currículo da escola de alunos(as) surdos(as). Neste mesmo ano, foram implantados os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/ em todo o território brasileiro para atender de forma especializada as famílias e os(as) professores(as), organizando a política de educação inclusiva (BRASIL, 2005).

A partir disso, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a UNESCO, lançaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos com o intuito de contemplar e desenvolver ações relativas às pessoas com deficiência. Na mesma época, o Decreto nº 5.773/06 julgou responsabilidade das instituições de educação e cursos superiores do ensino federal o desenvolvimento de ações para atendimento às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida (BRASIL, 2006).

Em 2007 foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação, validado pela Assistência Social para adequar o atendimento das pessoas com deficiência no ensino superior e monitorar o acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada, buscando a superação da divergência entre a educação regular e a educação especial. Logo depois, surge o Decreto nº 6.094/07 para implementar o PDE, estabelecendo nas diretrizes do Compromisso Todos pela

Educação a garantia, a permanência e o atendimento aos(as) alunos(as) com deficiência nas escolas públicas (BRASIL, 2007).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 é ratificada com força de Emenda Constitucional, por meio do Decreto Legislativo nº 186/08 e do Decreto Executivo nº 6.949/09, na qual determinou que os estados adotem medidas para garantir um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2016).

Logo em 2008, o Decreto nº 6.571/08 acrescentado ao Decreto nº 7.611/11 criou a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Esse fundo estabeleceu medidas de apoio à inclusão escolar desenvolvendo e disponibilizando vários serviços na educação especial para complementar ou suplementar a escolarização desses(as) alunos(as) (BRASIL, 2016).

O Conselho Nacional de Educação - CNE publicou a Resolução CNE/CEB 04/09 em 2009 com o objetivo de administrar a organização dos sistemas educacionais inclusivos. Para isso, criou as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Esse documento é específico para o atendimento dos(as) alunos(as) na educação especial e prevê sua fundação no projeto político pedagógico da instituição (BRASIL, 2016).

Baseada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em 2009, a Resolução CNE/CEB nº 05/09, anunciou a obrigatoriedade de haver disposição para o trabalho e para a sua organização, assegurando assim, acessibilidade para as crianças com deficiência na Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Em 2010, a resolução, que lançou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, é ratificada pela Resolução CNE/CEB nº 04/10, sugerindo que todos os sistemas de ensino matriculem alunos(as) com deficiência nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado. No mesmo ano, a Resolução CNE/CEB nº 07/10 firmou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, estabelecendo que as escolas públicas e privadas devem ofertar melhores condições de acesso e permanência dos(as)

alunos(as) com deficiência nas classes comuns do ensino regular, buscando assim, a universalização do atendimento às necessidades específicas apresentadas. Ainda nesse ano, o Decreto nº 7.084/10 estabeleceu que o Ministério da Educação assumia medidas para promover acessibilidade aos programas de material didático destinados aos(as) alunos(as) do ensino especial e professores(as) de educação básica da rede pública de ensino (BRASIL, 2016).

Nas condições da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2011, criou-se, por intermédio do Decreto nº 7.612/11, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite com a finalidade de dar impulso às políticas públicas sociais inclusivas das pessoas com deficiência (BRASIL, 2011).

Em 2012, a Resolução CNE/CEB nº 02/12 assentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, recomendando que no projeto político-pedagógico das escolas que possuem Ensino Médio considerem as necessidades das pessoas com deficiência. Além disso, a Resolução CNE/CEB nº 06/12 deliberou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio reafirmando o reconhecimento dos(as) alunos(as) da educação especial, assim como seus direitos e garantias (BRASIL, 2012).

Baseada nas determinações da Conferência Nacional de Educação - CONAE/10, a Lei nº 13.005/14 instaurou em 2014 o Plano Nacional de Educação - PNE estabelecendo que os estados, o Distrito Federal e os municípios atendam as especificidades dos(as) alunos(as) da educação especial, assegurando a inclusão deles no sistema educacional de toda a rede.

Em 2015 foi aprovada a lei nº 13.146/15 que respalda as políticas de ações afirmativas e inclusivas. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, trouxe a prerrogativa de igualdade e direito das pessoas com deficiência à educação, permanentes da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei nº 13.005/14, que organiza o Plano Nacional de Educação, assim como aponta documentos legais que integram o processo de efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - ONU/2006 (BRASIL, 2016).

No âmbito da educação, a Lei nº 13.146/15 defende:

- [...] II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
- III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;
- [...] VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;
- [...] IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;
- [...] XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (BRASIL, 2015, Art. 28).

Depois de abordar um pouco sobre a trajetória da educação especial na legislação, é possível perceber que o objetivo principal da educação é a formação do sujeito. Vale ressaltar ainda que, apesar dos avanços nas políticas públicas, a educação especial ainda é compreendida como algo “novo” na educação brasileira.

Transtorno do Espectro Autista nas Políticas Nacionais de Educação

Em 27 de dezembro de 2012, foi sancionada pela presidente Dilma Rousseff, a Lei nº 12.764, conhecida como Lei Berenice Piana. Esse nome se deu em homenagem a uma brasileira, mãe de uma criança com TEA. Berenice Piana é ativista na luta pelos direitos das pessoas com autismo e é a coautora dessa lei, que se tornou o primeiro caso de sucesso no senado como legislação participativa. A referida lei resguardou os direitos das pessoas com TEA. Um desses direitos foi a garantia do acesso à educação, com aplicação de multas ou até mesmo a perda do cargo para os responsáveis que recusarem a matrícula de alunos(as) com esse tipo de transtorno. Além disso, a lei apresenta também, em parágrafo único, que com a comprovação de necessidade, o aluno com TEA incluído nas classes comuns de ensino regular, tenha direito a acompanhamento especializado (VICARI, 2019).

Na Lei nº 12.764/12, os seguintes direitos de uma pessoa com TEA foram assegurados:

I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;

II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;

III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo: a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo; b) o atendimento multiprofissional; c) a nutrição adequada e a terapia nutricional; d) os medicamentos; e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;

IV - o acesso: a) à educação e ao ensino profissionalizante; b) à moradia, inclusive à residência protegida; c) ao mercado de trabalho; d) à previdência social e à assistência social (BRASIL, 2012, Art. 3).

Em síntese, 2012 foi um marco para o reconhecimento do autismo, para efeitos legais, como uma deficiência. A lei nº 12.764/12 garante o exercício da dignidade da pessoa com TEA, sendo assim, é de grande relevância na história da legislação brasileira.

3. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA BREVE TRAJETÓRIA DE UM CONCEITO

Por volta de 1910 o psiquiatra suíço Eugen Bleuler usou o termo “pensamento autístico” para explicar o comportamento dos seus pacientes de se desconectarem do convívio entre pessoas e se relacionarem com uma realidade interior (DONVAN; ZUCKER, 2017).

O termo autismo foi utilizado por Bleuler pela primeira vez em 1911. Nessa época, ele buscava, em suas pesquisas, descrever as características da esquizofrenia. Bleuler trabalhava principalmente com pessoas esquizofrênicas, o autismo era considerado patologicamente como uma predisposição dos doentes em se isolar do ambiente. Mas foi em 1943 que a nomeação do autismo ganha destaque em grande proporção por meio de Leo Kanner, um psiquiatra que em seus primeiros estudos já retratava características do autismo de forma instigante (CUNHA, 2015).

Com base nessas características, Klin (2006) destaca que nos sujeitos observados:

[...], havia uma "incapacidade de relacionar-se" de formas usuais com as pessoas desde o início da vida. Kanner também observou 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) (p. 2).

Na década de 1940, os psiquiatras austríacos Leo Kanner (1894-1981) e Hans Asperger (1906-1980), coincidentemente, pronunciaram sobre o autismo. Em 1943, Kanner publicou nos Estados Unidos o artigo *Autistic disturbances of affective contact*, dizendo que: “Desde 1938, nossa atenção foi atraída por um certo número de crianças cujo estado difere tão marcada e distintamente de tudo o que foi descrito anteriormente” (KANNER, 1943, p. 111).

A distinção entre os sintomas apresentados pelos pacientes considerados esquizofrênicos, foi uma notável contribuição do psiquiatra, como especificado abaixo:

No autismo extremo, os traços obsessivos, a estereotipia e a ecolalia combinados estabelecem um quadro global em relação a certos fenômenos tipicamente esquizofrênicos. Para diversas crianças, aliás, em um momento ou outro, este diagnóstico foi feito. Mas apesar das semelhanças notáveis, em muitos aspectos, este estado difere de todas as outras formas conhecidas de esquizofrenia na criança. (KANNER, 1943, p. 167)

Dias (2015) relata que ao mesmo tempo que Kanner realizava seus estudos e análises nos Estados Unidos, o psiquiatra e pediatra austríaco, Hans Asperger, em 1944, apresentava os casos atendidos em uma clínica, na sua tese de livre docência, na Faculdade de Medicina de Viena. O artigo *Autistic Psychopathy in Childhood* da autoria de Asperger fazia parte de sua tese de pós-graduação. Nele, o autor relatava a história de quatro meninos com idade entre sete e dezessete anos (DONVAN; ZUCKER, 2017).

Nesse mesmo artigo, Asperger qualificou o comportamento desses meninos como “psicopatia autista da infância”. Vale destacar que o termo “psicopatas autistas”, usado pelo psiquiatra e pediatra, na Alemanha, corresponde a “transtorno de personalidade”, diferente da menção inglesa que lançava a ideia de criminoso ou mente perturbada (DONVAN; ZUCKER, 2017).

Nos anos de 1940 e 1950, obteve-se a padronização dos diagnósticos psiquiátricos por meio das edições do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) - DSM, estruturada pela *American Psychiatric Association* (Associação Americana de Psiquiatria), além do surgimento de tratamentos biológicos para as doenças psiquiátricas (GRINKER, 2010).

A primeira versão do DSM foi publicada em 1952 e a segunda em 1968, porém, nas duas versões, o autismo não é apontado como um distúrbio particular, mas sim, como parte do esclarecimento dos sintomas de esquizofrenia do tipo infantil. O lançamento da terceira versão do DSM foi em 1980, é nela que o autismo se diferencia da esquizofrenia e se torna um quadro da medicina que se dedica ao estudo, descrição e classificação das diferentes doenças, com métodos para seu diagnóstico, recebendo o nome de *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento*.

Na quarta edição revisada do DSM, em 1994, o TID ganhou um novo nome: Transtornos Globais do Desenvolvimento, que alcança as seguintes classes: (1) Autismo; (2) Síndrome de Asperger; (3) Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outras especificações; (4) Síndrome de Rett; e (5) Transtorno Desintegrativo da Infância. Mas, foi a quinta edição do DSM, em 2014, que alcançou a descrição mais recente do autismo, como Transtorno do Espectro Autista. Nessa categorização, as classes citadas (exceto a Síndrome de Rett), presentes no DSM-IV, foram compreendidas por um único diagnóstico, Transtorno do Espectro Autista.

O Transtorno do Espectro Autista - TEA é uma nomenclatura que contempla dentre outras expressões, o autismo. Como vimos, desde a primeira descrição, o autismo passou por várias modificações, tanto terminológicas quanto de critérios diagnósticos. Recentemente essa nomenclatura vem sendo bastante utilizada, por isso, exige um conhecimento específico para explicar sobre o conceito, as características e as dificuldades que identificamos em pessoas com esse transtorno.

O TEA é qualificado pela Associação Americana de Psiquiatria - APA (2014) como um transtorno do neurodesenvolvimento. Assim sendo, recentemente vem sendo estudado pelo campo da neurociência e genética, que buscam as causas fisiológicas ou genéticas que desencadeiam esse transtorno. Porém, mesmo com vários estudos ainda não foi possível detectar um fator que seja responsável pela causa do transtorno.

O DSM-V estabeleceu que o TEA é caracterizado por dois critérios: dificuldades incessantes na comunicação social; e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. De acordo com Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013), as manifestações do sujeito com TEA podem variar, apresentando o comprometimento em algumas áreas como: interação social, linguagem comunicativa, jogos simbólicos ou imaginários. Cabral e Marin (2017), trazem que nessa 5ª edição do DSM, o autismo passou a pertencer a uma categoria chamada Transtornos de Neurodesenvolvimento.

No entanto, é possível perceber as características do autismo no dia a dia da pessoa. A ausência ou atraso do desenvolvimento da linguagem oral é um dos aspectos de deficiência na comunicação. A dificuldade de socialização é um dos atributos relevantes destacada na falta de interação social. E outra característica

visível é com relação ao comportamento. A pessoa com autismo tem a necessidade de seguir uma rotina, além disso, na maioria dos casos, essas pessoas realizam movimentos repetitivos, como dito anteriormente.

Diante disso, é possível observar que existem algumas particularidades nas características da pessoa com TEA, pois “[...] o TEA é definido como um distúrbio do desenvolvimento neurológico que deve estar presente desde a infância, apresentando déficit nas dimensões sociocomunicativa e comportamental” (SCHMIDT, 2013, p. 13).

De acordo com as definições das concepções, a APA (2014, p. 25) acredita no seguinte parecer:

[...] as manifestações comportamentais que definem o TEA incluem comprometimentos qualitativos no desenvolvimento sociocomunicativo, bem como a presença de comportamentos estereotipados e de um repertório restrito de interesses e atividades, sendo que os sintomas nessas áreas, quando tomados conjuntamente, devem limitar ou dificultar o funcionamento diário do indivíduo.

A pessoa com TEA pode se enquadrar em diferentes níveis do transtorno. Para Cunha (2015) “o uso atual da nomenclatura Transtorno do Espectro Autista possibilita a abrangência de distintos níveis do transtorno, classificando-os de leve, moderado e severo”(p. 23).

Sendo assim, os sujeitos com autismo não podem ser comparados. Existem vários elementos com diferentes níveis de entendimento, por isso, é importante o conhecimento específico das características desse transtorno. Algumas manifestações dos sujeitos com TEA são conseqüentemente estimuladas pelo transtorno.

No que diz respeito a essas manifestações:

[...] É também comum se observar crianças autistas fascinadas por certos estímulos visuais, como luzes piscando e reflexos de espelho bem como tendo certas aversões ou preferências por gostos, cheiros e texturas específicas [...] (SILVA; MULICK, 2009, p.120).

A Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde - CID é uma classificação que abrange todas as doenças e motivos de consultas. Em 2000, na sua décima versão, a CID-10, o autismo ainda

era descrito como Transtorno Global do Desenvolvimento e envolvia oito sub quadros, sendo eles: Autismo Infantil; Autismo Atípico; Síndrome de Rett; Outro transtorno desintegrativo da infância; Transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados; Síndrome de Asperger; Outros transtornos globais do desenvolvimento; e os Transtornos globais não especificados do desenvolvimento.

Existem algumas teorias que tentam explicar o autismo e ajudar a entender os comportamentos das pessoas com esse transtorno. Nos anos de 1989 e 1990, Premack apresentou a teoria da mente. O estudo dele compreende a mente como um conjunto de aparatos predispostos a processar de maneira inata as informações. Segundo Premack (1978), a mente tem um desenvolvimento natural e se um dos componentes não se comporta bem, todos os demais são prejudicados. No autismo, o sujeito tem um comprometimento que prejudica o seu desenvolvimento, ou seja, há uma incapacidade de conhecer a própria mente e a do outro.

A compreensão do Transtorno do Espectro Autista e suas peculiaridades são importantes e vão além da sua definição e conceito. Por isso, no próximo capítulo, serão apresentadas as contribuições da literatura sobre as práticas com esse sujeito no ambiente escolar.

4. PRÁTICAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS(AS) COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONTRIBUIÇÕES DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

No processo de escolarização é necessário considerar a presença de alunos(as) com diferentes tipos de desenvolvimento e tempos específicos para a aquisição de conhecimentos, motivos que apontam a necessidade e a importância de se criar estratégias pedagógicas respeitando a diversidade e garantindo a escolarização.

No processo de ensino e aprendizado dos(as) alunos(as) com TEA o objetivo é oferecer a esses(as) alunos(as) o acesso, a permanência e a aprendizagem em seu percurso escolar. É notório que os(as) educadores(as) sentem a necessidade de desenvolver conhecimentos específicos para a realização de práticas que possam auxiliar na escolarização desses sujeitos.

Diante do desafio de oferecer a escolarização para os(as) alunos(as) com TEA, conciliando na prática os direitos assegurados pela legislação, como já foi citado anteriormente, é fundamental considerar algumas especificidades no processo de aprendizagem desses(as) alunos(as).

Dessa maneira, assumir a diferença como um aspecto próprio da condição humana e considerá-la essencial para a educação, com vistas a inserir todos(as) os(as) alunos(as) nas relações sociais (MATTOS; NUERNBERG, 2011).

Ressalta-se que, com o desdobramento dessa discussão, não esperamos que os(as) professores(as) tenham um conhecimento apurado sobre o estudo de ações e metodologias do ensino especial para os(as) alunos(as) com TEA, mas sim que sejam levantadas formas de diálogo entre essa linha de pesquisa e as práticas estabelecidas na escolarização, de modo que o(a) aluno(a) seja beneficiado(a), adquirindo autonomia, e o(a) professor(a) tenha mais confiança na sua intervenção.

Lourenço e Leite (2015) ressaltam que nas últimas décadas o TEA tem chamado a atenção de muitos pesquisadores que tentam discutir a problemática. O objetivo dessas autoras é identificar as necessidades de formação docente dos(as) professores(as) da escola regular e da escola especial para a inclusão de alunos(as) com TEA nas escolas de ensino regular. Para isso, elas procuram conhecer as

concepções sobre a inclusão de alunos(as) com TEA na escola regular e a formação adequada de professores(as) e diretores(as) tanto da escola regular quanto da escola especial e de pais. Além disso, as pesquisadoras buscaram entender as práticas nas salas de aula, a forma de organização, a gestão do currículo, o apoio e o acompanhamento específico dos(as) alunos(as) com esse transtorno. Lourenço e Leite (2015) afirmam ainda que entre os(as) professores(as) existe uma grande variedade de opiniões sobre a implementação de práticas inclusivas nas escolas.

Cabral e Marin (2017) atestam que são poucas as pesquisas brasileiras relacionadas a essa temática. Elas destacam também a falta de estudos a respeito da interação entre gestores(as), professores(as) e pais no processo de inclusão de alunos(as) com TEA.

Partindo do objetivo geral proposto por esse trabalho qual seja: analisar as produções **científicas sobre as práticas desenvolvidas no processo educativo de alunos(as) com TEA, no período de 2012 a 2018**. Ao longo da revisão bibliográfica os artigos analisados foram organizados pensando em quatro elementos centrais para pensar a intervenção no ensino de crianças com TEA: a linguagem como mediador funcional, a relação do(a) professor(a) com o(a) aluno(a) autista; a formação do(a) professor(a) e por último os desafios da inclusão

A linguagem como mediador funcional

Segundo Martins e Monteiro (2017), Vygotsky discute a relação entre pensamento e linguagem, e de acordo com ele, a linguagem é um mediador funcional. A criança desde o seu nascimento constitui-se como um ser social e é necessário que ela conviva com os adultos para o desenvolvimento de sua fala, ou seja, a criança vai adquirindo o processo comunicativo da linguagem por intermédio das suas vivências. Para reforçar essas teorias, elas ainda destacam Vasques (2008) que relata que, muitas vezes, a maior dificuldade dos(as) professores(as) em ensinar os(as) alunos(as) com autismo está em conseguir interpretar algumas de suas manifestações, que na maioria das vezes apresentam ações e discursos reduzidos.

As autoras ressaltam, ainda, que na releitura da obra “Imaginação e Criação da Infância” realizada por Smolka (2009), Vygotsky declarava que a generalização é essencial no processo de aquisição da linguagem, ela possibilita a significação, que é muito importante, pois nela é possível qualificar um objeto e nomeá-lo. No processo de significação, a escola desempenha um papel importante pelo fato de se configurar como um espaço social onde se privilegia a construção de vários significados e sentidos de um determinado contexto social. A criança quando adentra o ambiente escolar é levada a interagir com aspectos diferentes do que estava habituada originalmente, em sua relação com o seio familiar. Esse ingresso é cercado por expectativas, pois a função da escola socialmente é o de instruir.

Como foi abordado no decorrer do trabalho, as crianças com TEA são prejudicadas por ter dificuldades em interagir, iniciar e manter diálogos com seu interlocutor apresentando problema na sintaxe e no uso funcional da linguagem. A inserção dessas crianças em ambientes que privilegiem a comunicação e a linguagem de forma sistemática, como é o caso da escola, ajudaria muito no processo de aquisição da linguagem dessa criança.

A relação do(a) professor(a) com o(a) aluno(a) autista

Em um estudo sobre as práticas desenvolvidas por professores(as) na inclusão de alunos(as) com TEA realizado por Humphrey e Lewis (2008), em quatro escolas do Reino Unido, foi observado que existia diferença no processo de ensino dos(as) alunos(as) com TEA para os demais, ou seja, não existia benefícios para um processo de inclusão eficaz. Além do mais, era visível a negligência dos(as) professores(as) em relação a esses(as) alunos(as). A responsabilidade pelo ensino era afetada, ou seja, não era definido quem tinha a função de ensinar o(a) aluno(a) com esse transtorno, o(a) professor(a) da turma ou o(a) professor(a) de ensino especial.

Na pesquisa de Martins e Monteiro (2017), deparamos com uma pesquisa que analisa uma sala de aula do ensino fundamental em uma escola especial que acolhe alunos(as) com TEA. Nos primeiros contatos com esses(as) alunos(as) a pesquisadora somente observou, depois disso, começou a realizar algumas filmagens e, nessa oportunidade, os(as) alunos(as) se mostraram muito

interessados(as) pela câmera. Para entender um pouco melhor essa relação das crianças com os outros, a pesquisadora observou a interação dos(as) alunos(as) com a professora, com a assistente e com os(as) colegas da sala de aula. Elas relatam um episódio da seguinte forma:

[...] a professora aproxima-se de Luís para retirá-lo de cima da cadeira e o conduz até sua carteira, explicando com auxílio da ficha de identificação onde deveria sentar-se. Luís reage afetuosamente apertando delicadamente a bochecha da professora, abraçando-a, beijando-a e se aninhando, mas quando ele aperta com mais força a bochecha da professora e ri, ela o repreende e afasta-se. O comportamento inesperado de Luís provoca uma reação de afastamento da professora. Fica difícil para ela interpretar a ação da criança, ao mesmo tempo em que ele a acaricia e a agride em seguida. Esse é um fenômeno comum na relação com os autistas, quando não respondem conforme o esperado as pessoas em torno tendem a desistir da interação, por não encontrar sentido na sua resposta [...] (MARTINS E MONTEIRO, 2017, p. 219).

Nessa situação, a professora, por não receber do aluno a resposta esperada, se afasta rapidamente mostrando-se insatisfeita. Nos diversos contextos sociais em que o(a) aluno(a) com autismo está inserido, seja na escola, na família, ou outro ambiente, encontramos frequentemente as dificuldades que essas pessoas têm em compreender as respostas dadas pelos autistas e observa-se sempre a espera por uma resposta específica.

As autoras Martins e Monteiro (2017) explicam, também, a realidade do trabalho com crianças com autismo. Elas afirmam que é equivocado analisar se a criança responde ou não as expectativas, nas respostas dadas, o importante é, observar os indícios dessas respostas. Nesse estudo, é demarcada a importância do papel do outro no desenvolvimento das funções psíquicas das crianças com TEA principalmente no que se refere à construção do sentido. Em outro momento da pesquisa, a professora questiona a outro aluno sobre a figura de um leão, perguntando qual animal seria, ele responde que é o sol, provavelmente relacionando a juba do leão aos raios do sol. Logo após, ela o questiona se o sol é um animal e o menino logo diz que é um lobo mal, a professora de imediato o adverte e diz que é um leão. Nesse momento, a professora quebra a rede de significado que esse aluno estava construindo, isso porque ela tinha uma expectativa muito grande em receber a resposta correta.

Mesmo com essa atitude da professora não sendo a ideal, porque rompeu a construção de sentido do aluno, é importante destacar o movimento que ele faz ao tentar produzir um significado para a atividade que estava sendo realizada. Nesse ponto de vista, percebemos que um dos grandes desafios enfrentados pelos(as) professores(as) na prática educativa dos(as) alunos(as) com TEA é referente a definição de métodos e estratégias diante da ampla variedade existente no transtorno.

Lourenço e Leite (2015) ressaltam que a inclusão do aluno com TEA deve ser feito de maneira gradual. O(a) professor(a) do ensino especial deve estar presente com o(a) aluno(a) na sala de aula e com o(a) professor(a) do ensino regular, ajudando no passo a passo das atividades. Em seguida, quando o(a) aluno(a) for dominando o processo, o(a) professor(a) vai se retirando aos poucos. O(a) professor(a) do ensino regular que tem um(a) aluno(a) com TEA na sala, deve ter em mente que a aprendizagem será um trabalho difícil para a criança. Os(as) alunos(as) com TEA devem ser ensinados(as) de uma maneira que percebam que são capazes de compreender naturalmente, a intervenção precoce auxilia para que o ensino seja mais fácil futuramente, já que o(a) aluno(a) não terá que “desaprender” alguns comportamentos, como a birra por exemplo.

No que se refere a comunicação das professoras com esses(as) alunos(as), somente em uma, das nove turmas, a professora se dirigia enquanto falava ao(a) aluno(a) com TEA ao mesmo tempo que aos demais alunos(as). Na maioria das turmas essa comunicação da professora com esses(as) alunos(as) era inexistente, e quando existia era somente para repreender os comportamentos deles(as). É importante destacar também, que os(as) alunos(as) com TEA se expressavam verbalmente quando se recusavam a fazer alguma atividade, normalmente eram atividades individuais. Eles(as) demonstravam mais interesse em realizar atividades que envolviam toda a turma (LOURENÇO; LEITE, 2015)

Nesse estudo, observamos que, o(a) professor(a) ainda encontra dificuldades no seu relacionamento com os(as) alunos(as) com TEA. A comunicação com eles(as), geralmente é feita por meio de gestos, abraços e um carinho quando as crianças fazem algo que os(as) agradam. Os(as) professores(as) ainda preferem abrir mão do relacionamento com o(a) aluno(a), delegando-o(a) quase que exclusivamente ao(a) professor(a) de educação especial. Percebe-se que ainda é

“falha” a relação “professor(a) x aluno(a)”, e que ainda temos muito que caminhar nesse aspecto.

Enfim, muitas vezes a professora substitui a comunicação com o(a) aluno(a) com TEA, pela comunicação com a assistente. Ou seja, a comunicação das professoras em sala de aula é precária, na maioria das vezes os(as) alunos(as) com TEA não são incluídos no diálogo com a turma. No entanto, independente da prática exercida pela professora, a falta de comunicação na sala de aula cria um bloqueio no processo educacional do(a) aluno(a) com TEA.

A formação do(a) professor(a)

Lourenço e Leite (2015) evidenciam, especialmente a formação de professores(as). Cochran-Smith e Zeichner (2005), afirmam que pesquisas relacionadas a formação de professores(as) para ensinar alunos(as) com TEA ainda são muito escassas. Isso pressupõe que se o espaço dedicado a pesquisa sobre a formação de professores(as) para o trabalho com as necessidades educacionais especiais é escasso, é um indício de que a formação de professores(as) nessa área também se desenvolve lentamente.

Pressupõe-se então que as dificuldades que os(as) professores(as) encontram na interação, na comunicação, no relacionamento e no processo de ensino e aprendizagem dos(as) alunos(as) com TEA, perpassam principalmente pela escassez de pesquisas voltadas para a formação de professores(as) para o trabalho com essas crianças. O que nos leva a crer é que se as pesquisas nessa área forem expandidas melhorará muito o processo de inclusão desses(as) alunos(as) no ambiente escolar.

Os desafios da inclusão

Alguns aspectos que limitam o(a) professor(a) na hora de ensinar o(a) aluno(a) com TEA podem ser citados, como: acesso limitado a informação; atitudes negativas; interpretação restrita; e utilização de práticas inclusivas. Essas limitações fazem com que muitos(as) professores(as) ensinem os(as) alunos(as) com TEA nos mesmos padrões de desenvolvimento cognitivo típico de aprendizagem. Isso é

inquietante do ponto de vista pedagógico, porque não levam em consideração as especificidades dos(as) alunos(as) com TEA e acabam excluindo-os(as) sem ter consciência dessa exclusão (RODRIGUES, 2006).

De acordo com Lourenço e Leite (2015) e Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) as ações do(a) professor(a) são importantes para o sucesso da intervenção. Eles ainda citam alguns aspectos para a formação de uma atitude positiva do(a) professor(a) para ensinar os(as) alunos(as) com necessidades educacionais especiais:

[...]O conhecimento e discussão de casos de sucesso e “boas práticas”; O estabelecimento de relações de cooperação entre vários elementos de forma a terem uma visão equilibrada e abrangente do aluno; O investimento na formação em serviço (formação continuada) de modo a evitar a fixação dos professores em ideias e atitudes pré-estabelecidas[...] (RODRIGUES & LIMA-RODRIGUES, 2011, p. 69).

Lourenço e Leite (2015) destacam ainda um estudo de caso realizado por pesquisadoras que analisaram nove turmas com alunos(as) autistas. As salas eram organizadas de maneira tradicional, somente duas dessas salas eram organizadas em grupos de quatro alunos(as). Na maioria das turmas, os(as) alunos(as) com TEA se sentavam nas primeiras fileiras, em três dessas nove turmas eles(as) se sentavam nas últimas filas ou ao fundo da sala. Apenas em uma turma, o(a) aluno(a) com TEA tinha um(a) colega sentado ao lado, nas demais estavam isolados(as) ou com um(a) assistente que o(a) acompanhava na escola. Vale ressaltar que nas salas observadas não tinham disponibilidade de recursos pedagógicos adequados ao ensino desses(as) alunos(as), os recursos mais utilizados na aprendizagem eram os cadernos e as cópias de atividades.

Independente das seriações dessas turmas, os(as) alunos(as) com TEA desenvolveram em sua grande maioria atividades ao nível do pré-escolar. As categorias mais trabalhadas foram a matemática e a expressão plástica. Na maioria dessas turmas, os(as) alunos(as), exceto os(as) alunos(as) com TEA, realizavam as atividades propostas pela professora. Apenas em uma turma, o(a) aluno(a) com TEA realizava atividades iguais aos dos demais, isso somente porque ele(a) recusava realizar as atividades diferenciadas. Na maior parte das turmas, os(as) alunos(as) com TEA eram auxiliados(as) por uma assistente, apenas em duas turmas, as

professoras estavam presentes com os(as) alunos(as) com TEA no momento das atividades (LOURENÇO ELEITE, 2015).

Alguns pontos positivos foram destacados nesse estudo de caso. Um deles foi o fato dessas professoras planejarem previamente as atividades que eram sequenciadas e aumentavam o grau de dificuldade gradativamente. Outro ponto foi as habilidades demonstradas pela professora ao negociar com esses(as) alunos(as) quando não queriam realizar as atividades propostas. Mas também foram observados pontos negativos e um deles foi o fato de somente em duas, das nove turmas, os(as) alunos(as) com TEA podiam contar com um(a) colega de apoio sentado ao seu lado. Ter esse apoio privilegia o desenvolvimento da criança com necessidades especiais, melhora a aceitação, facilita a cooperação entre os(as) alunos(as) e ajuda no processo de inclusão (LOURENÇO ELEITE, 2015).

O estudo demonstra a realidade no desafio da inclusão. São necessários alguns ajustes, principalmente no que se refere a recepção e a forma de atendimento do(a) professor(a) com o(a) aluno(a) autista. Seria interessante uma resignificação da profissão professor(a), com formação continuada, para melhorar a forma de trabalhar e ensinar as crianças com TEA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento desse trabalho, diversas indagações sobre o tema se entrelaçaram. Sabendo disso, é valioso retornar ao ponto de partida, a motivação da pesquisa, que era conhecer o processo de ensino e aprendizagem de alunos(as) com Transtorno do Espectro Autista, analisando as práticas das professoras com esses(as) alunos(as) na sala de aula.

Na revisão bibliográfica, as pesquisas sobre a inclusão escolar das crianças com TEA apresentaram pouca integração entre os(as) gestores(as), os(as) professores(as) e os pais no processo de escolarização inclusiva. Ao avaliar o desenvolvimento de uma criança com TEA, devemos considerar a importância das relações sociais com os sujeitos que ela convive. Apesar das dificuldades que essas crianças possuem no relacionamento com o outro, esse aspecto é fundamental para o seu desenvolvimento.

O estudo mostrou que o espaço físico da sala de aula contribui no processo de ensino e aprendizagem dos(as) alunos(as) com autismo, e poucos ou nenhum recurso pedagógico para esse ensino é prejudicial. O modelo que as professoras utilizaram para organizar as aulas não beneficia o desenvolvimento de alunos(as) com TEA. A maneira como as práticas foram realizadas por essas professoras dificulta a inclusão de alunos(as) com autismo.

A pesquisa também evidenciou a existência de poucos estudos que busquem desenvolver técnicas de formação inicial e continuada para os(as) professores(as) que atuam com alunos(as) da educação especial. Apesar do TEA parecer algo novo para muitos(as) educadores(as), é notório os avanços ocorridos nas políticas públicas de educação especial, que asseguram o acesso e a permanência desses(as) alunos(as) nas escolas. Porém, existe uma necessidade de ampliação do debate de inclusão, das práticas e outros aspectos que promovam essa inclusão.

Por fim, observamos vários desafios enfrentados por todos que participam da comunidade escolar em favorecer uma educação inclusiva, uma vez que encontram muitas dificuldades para trabalhar com as diferenças dos(as) alunos(as). Por isso, é necessário realizar um trabalho contínuo para implementar concepções mais inclusivas no âmbito educacional, os(as) professores(as) precisam se sentir

mais seguros(as) para oferecer um ensino de qualidade, ao contrário disso, pode significar que educação para todos(as) não está sendo efetivamente oferecida.

REFERÊNCIAS

ALBANO, E.C. **Da fala a linguagem tocando de ouvido**. Martins Fontes. São Paulo, 1990.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5a. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2014.

BAGAROLLO, Maria Fernanda; RIBEIRO, Vanessa Veis; PANHOCA, Ivone. O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n.1, jan./mar. 2013, p. 107-120.

BRASIL. **A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil 2003 a 2016**. 2016. Disponível

em: http://feapaesp.org.br/material_download/571_Orienta%C3%A7%C3%B5es%20para%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20na%20Perspectiva%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf. Acesso em: 05/08/2019.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/br/pnedh2/pnedh_2.pdf. Acesso em: 04/09/2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 20/08/019.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 03/09/2019.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 07/09/2019.

_____. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso em: 05/09/2019.

_____. **Decreto nº 5.773**, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores no sistema federal de ensino. Disponível em:

http://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Dec_5773_2006_05_09.pdf. Acesso em: 05/09/2019.

_____. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 05/09/2019

_____. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispões sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: http://www.ebc.com.br/sites/portalebc2014/files/atoms/files/decreto_n_6.571_de_17_de_setembro_de_2008.pdf. Acesso em: 05/09/2019.

_____. **Decreto Legislativo nº 186**, de 24 de dezembro de 2008. Diário Oficial da União, Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso em: 05/09/2019.

_____. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009, promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - ONU. Diário Oficial da União, Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 06/09/2019.

_____. **Decreto nº 7.084**, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre os programas de material didático e prevê a adoção mecanismos para acessibilidade aos estudantes e professores com deficiência das escolas públicas e estabelece. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7084-27-janeiro-2010-601493-publicacaooriginal-123120-pe.html>. Acesso em: 05/09/2019.

_____. **Decreto nº 7.612**, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm. Acesso em: 05/09/2019.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 03/09/2019.

_____. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm. Acesso em: 05/08/2019.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 08/09/2019.

_____. **Lei nº 13.146**, de 06 de junho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 08/09/2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 01**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Portal MEC. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 08/09/2019.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 05/09/2019.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. **Lei 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10/09/2019.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10/09/2019.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10/09/2019

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 02/09/2019.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 16/09/2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Disponível em: <https://www.andi.org.br/file/51328/download?token=RDL1NJoK>. Acesso em: 05/09/2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 05/09/2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.296**, de 02 de dezembro de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 05/09/2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 12/08/2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 10/09/2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 12/08/2019.

_____. Ministério da Educação/CNE. **Resolução CNE/CEB nº 04**, de 02 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 06/09/2019.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 05**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 10/09/2019.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 04**, de 13 de junho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 10/09/2019.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 07**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 10/09/2019.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 02**, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/res_ceb_2_30012012.pdf. Acesso em: 10/09/2019.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 06**, de 20 de setembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica do Nível Médio. Disponível em: http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CNE_CEB-06_2012.pdf. Acesso em: 10/09/2019.

CABRAL, Cristiane Soares; MARIN, Angela Helena. **Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura**. Educação em revista/ Belo Horizonte, n33, e142079, 2017,p. 1-21.

COCHRAN-SMITH, M.;E ZEICHNER, K. **Studyingteachereducation**. Executivesummary. Washington: AERA, 2005.

CORRÊA, CrístiaRosineire Gonçalves Lopes. **A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas**. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 21, Número 3, *Setembro/Dezembro de 2017*, p. 379-386.

CUNHA, Eugenio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 6 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2015, 140 p.

DELFRATE, Christiane de Bastos. SANTANA, Ana Paula de Oliveira. MASSI, Giselle de Athaide. **A aquisição de linguagem na criança com autismo: um estudo de caso**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 14, n. 2, abr./jun. 2009, p. 321-331.

DIAS, Sandra. **Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade**. *Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.*, São Paulo, 18(2), jun. 2015, p. 307-313.

DONVAN, John; ZUCKER, Caren. **Outra Sintonia: A história do Autismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

FERNANDES, F.M. **Análise de funções comunicativas expressas por terapeutas e pacientes do espectro autístico**. *PRÓ-FONO Revista de Atualização Científica*, vol.18, num.3, setembro/dezembro 2006, p. 239-248.

FRANCHI, C. **Teoria funcional da linguagem**. *Tese de Doutorado*. IFCH- Unicamp, 1976.

GERKEN, Carlos Henrique de Souza. **A dialética da linguagem oral e escrita no desenvolvimento das funções psíquicas superiores**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 3, jul./set. 2008, p. 549-558.

GRINKER, Roy Richard. **Autismo: um mundo obscuro e conturbado**. São Paulo: Larrousse do Brasil, 2010.

HUMPHREY, N;E LEWIS, S. **What does inclusion "mean for pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools?** *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(3), 2008, p. 132-140.

- KANNER, Leo. **Os distúrbios Autísticos de Contato Afetivo [1943]**. In: ROCHA, Paulina S. (org.). *Autismos*. São Paulo: Escuta, 1943/2012, p. 111 - 183.
- KLIN, Ami. **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral**. *Rev. Bras. Psiquiatr.* [online]. 2006, vol.28, suppl.1, pp.s3-s11. ISSN 1516-4446. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a02v28s1.pdf>. Acesso em: 03/08/2019
- LIER-DEVITTO. **Sobre a interpretação. Em Caderno de estudo linguísticos**. Campinas, jul./dez. 1995, p. 9-15.
- LOURENÇO, Dídia; LEITE, Tereza. **Prática de inclusão de alunos com perturbação do espectro do autismo**. Da investigação as práticas. 2015, p. 63-86.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Ensino inclusivo/educação (de qualidade) para todos**. *Revista Integração*, nº 20, 1998, p. 29-32.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como se faz?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MARTINS, Alessandra DilairFormági; MONTEIRO, Maria Inês Bascelar. **Alunos autistas: Análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico**. *Psicologia Escolar e educacional*. SP, v21, n2, maio/agosto de 2017, p. 217-224.
- MATTOS, Laura K., NUERNBERG, Adriano Henrique. **Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil**. *Revista Educação. Especial*, Santa Maria, jan./abr. 2011, vol. 24, n. 39, p. 129-142.
- MAZZOTTA. **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.
- SASSAKI, R.K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- MINAYO, M. C. de S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 2012, 621–626. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>. Acesso em: 18/11/2019
- MINETTO, M. F. **O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2008.
- PREMACK, D. & WOODRUFF, G. **Does the chimpanzee have a theory of mind?** *Behavioural and Brain Science*, 1, 1978, p. 515-526.
- RODRIGUES, D. **Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva**. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação Inclusiva? Estamos a fazer progressos?* Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 2006, p. 75-88.
- RODRIGUES, D., & LIMA-RODRIGUES, L. **Formação de professores e inclusão: Como se reformam os reformadores?** In D. Rodrigues (org.), *Educação Inclusiva: Dos conceitos às práticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 2011.

SBP. **Manual de Orientação - Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento**. N° 5. Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019, 24p.

SCHMIDT, Carlo. Autismo, educação e transdisciplinaridade. In: SCHMIDT, C (org) **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Micheline. MULICK, James A. **Diagnosticando o Transtorno Autista: Aspectos Fundamentais e Considerações Práticas**. Psicologia ciência e profissão, 2009, 29 (1), 116 – 131. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v29n1/v29n1a10.pdf>. Acesso em: 05/08/2019.

SMOLKA, A. L. **Apresentação e comentários**. Em L. S. Vygotsky. Imaginação e criação na infância. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009, p. 77.

VICARI, Luiza Pinheiro Leão. **Escolarização de alunos com TEA: Práticas educativas em uma rede pública de ensino**. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e inclusão social) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Em A. Alvarez & P. Del Rio (Orgs.), *Obras escogidas III* (Colección Aprendizaje, V. CXV). Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. & Luria, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WING, L. **“Crianças a parte: o autista e sua família”**, *Autismona década de 80*, Sarvier. São Paulo, 1985.