



**FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES- FICS**  
**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**AIDA GREICE RAMOS DA SILVA**

**APLICABILIDADE DO MATERIAL PEDAGÓGICO ADAPTADO PARA ALUNOS  
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): uma análise a partir da  
Escola Estadual Manoel Marçal de Araújo – Manaus/Amazonas**

**ASSUNÇÃO - PARAGUAI**  
**2023**

**AIDA GREICE RAMOS DA SILVA**

**APLICABILIDADE DO MATERIAL PEDAGÓGICO ADAPTADO PARA ALUNOS  
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): uma análise a partir da  
Escola Estadual Manoel Marçal de Araújo - Manaus/Amazonas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da FICS – FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

Prof. Orientador: Dr. Marciel Costa de Oliveira.

Linha de Pesquisa: Educação Especial e Inclusiva.

**ASSUNÇÃO - PARAGUAI**

**2023**

FICHA CATALOGRÁFICA

(PEDIR DA BIBLIOTECA DA UNIVERSIDADE)

**AIDA GREICE RAMOS DA SILVA**

**APLICABILIDADE DO MATERIAL PEDAGÓGICO ADAPTADO PARA ALUNOS  
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): uma análise a partir da  
Escola Estadual Manoel Marçal de Araújo - Manaus/Amazonas**

Tipo de trabalho: **Dissertação**

Examinadores:

---

---

---

Parecer

---

---

Nota: \_\_\_\_\_ Aprovado ( ) Reprovado ( ) Reformular ( )

Localidade: \_\_\_\_\_ Ficha \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Banca de Examinadores

---

---

**ASSUNÇÃO - PARAGUAI**

**2023**

Dedico este trabalho inteiramente a Deus que ao inundar meu ser com sua presença, restaura minhas forças, a cada instante, com sua infinita sabedoria renova minhas esperanças a cada vitória alcançada.

## AGRADECIMENTO

Primeiramente agradeço a Deus por todos os momentos que ele me proporcionou nesses dois anos de curso.

Ao Professor Dr. Orientador: Marciel Costa de Oliveira pelo incentivo, orientação, atenção, dedicação e apoio durante a elaboração deste trabalho.

Aos membros da banca de qualificação agradeço imensamente as contribuições únicas que resultaram no aperfeiçoamento deste trabalho.

Aos demais colegas de turma por compartilhar conhecimentos e experiências vivenciadas.

Aos Professores do curso de Mestrado em Ciências da Educação por inúmeras e sábias orientações, por diferentes debates e momentos para a realização deste trabalho.

E finalmente aos meus queridos amigos que me apoiaram e incentivaram nessa caminhada.

“Jamais existirão mudanças em nossa sociedade sem o envolvimento de homens e mulheres de bem. O que nos move é a certeza de que a vida é um presente, e o que queremos escrever e/ou deixar para as futuras gerações é uma história que mereça ser contada de lutas, batalhas pelo bem comum, e pelos valores que enobrecem a nossa existência a dignidade humana. Ter autismo não é somente ter uma deficiência, mas é ter também um grande DESAFIO”.

(Ulisses da Costa Batista)

## RESUMO

A presente dissertação teve como desígnio analisar o uso de estratégias educativas adaptadas como meio facilitador de aprendizagem do aluno com transtorno do espectro autista (TEA), proporcionando assim uma transformação e avanço de suas inúmeras habilidades. Nosso estudo foi pautado no objetivo principal de analisar o uso de estratégias educativas adaptadas como meio facilitador de aprendizagem do aluno com TEA. A metodologia utilizada foi bibliográfica, de natureza qualitativa e quantitativa e para a coleta de dados utilizamos uma entrevista estruturada com 21 (vinte e um) professores que têm em suas salas de aulas alunos com transtorno do espectro autista e 100 (cem) pais/responsáveis que tem filho devidamente matriculado na instituição de ensino. Os resultados apontaram que quando o aluno o aluno é estimulado será rompido suas maiores dificuldades e o estágio no qual o aluno autista se encontra despertando assim seu interesse, ocorrendo uma evolução contínua no processo ensino-aprendizagem. Apontaram ainda que o docente está sempre em contínuo aprendizado conseqüentemente estará apto para trabalhar em sala de aula com novas metodologias de ensino-aprendizagem, proporcionando de fato aos seus alunos um maior avanço nas habilidades educacionais. E o quanto a participação efetiva da família nas ações da escola é fundamental para desencadear os processos evolutivos do aluno com TEA.

Palavras-chave: Autismo. Material adaptado pedagógico. Escola inclusiva.



## RESUMEN

El propósito de esta tesis fue analizar el uso de estrategias educativas adaptadas como medio para facilitar el aprendizaje de los estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA), proporcionando así una transformación y avance de sus múltiples habilidades. Nuestro estudio se basó en el objetivo principal de analizar el uso de estrategias educativas adaptadas como medio para facilitar el aprendizaje del alumnado con TEA. La metodología utilizada fue de carácter bibliográfico, cualitativo y cuantitativo y para la recolección de datos se utilizó una entrevista estructurada con 21 (veintiún) docentes que tienen alumnos con trastorno del espectro autista en sus aulas y 100 (cien) padres/tutores que tienen un hijo debidamente matriculado en la institución educativa. Los resultados demostraron que cuando se estimula al estudiante, se rompen sus mayores dificultades y la etapa en la que se encuentra el estudiante autista, despertando así su interés, con una evolución continua en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También señalaron que el docente siempre está en continuo aprendizaje y en consecuencia podrá trabajar en el aula con nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, brindando de hecho a sus alumnos un mayor avance en las competencias educativas. Y cuánto la participación efectiva de la familia en las acciones escolares es fundamental para desencadenar los procesos evolutivos del alumno con TEA.

Palabras clave: Autismo. Material pedagógico adaptado. Escuela inclusiva.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa de localização da cidade de Manaus, destacando suas zonas administrativas e sua divisão por bairros. ....71

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pontos importantes a serem observados durante a adaptação .....	64
Quadro 2: Distribuídas por Coordenadoria Distrital de Educação .....	72
Quadro 3: Quantitativo de alunos com diagnóstico do espectro autista incluídos nas escolas estaduais.....	73
Quadro 4: Quantitativo de alunos com outras deficiências incluídos nas escolas estaduais.....	73
Quadro 5: Público alvo e modalidade de ensino das Escolas Especializadas em Manaus-AM.....	74
Quadro 6: Técnicas e instrumentos de coleta de dados .....	77

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Gênero dos docentes que participaram da pesquisa.....	79
Gráfico 2: Faixa etária dos docentes que participaram da pesquisa.....	80
Gráfico 3: Escolaridade dos docentes que participaram da pesquisa.....	80
Gráfico 4: Tempo de serviço dos docentes que participaram da pesquisa.....	82
Gráfico 5: Relevância de materiais adaptados segundo os docentes que participaram da pesquisa.....	83
Gráfico 6: Dificuldade no uso de materiais adaptados.....	84
Gráfico 7: Relevância da Formação Continuada para os docentes.....	85
Gráfico 8: Participação dos docentes em formação continuada em 2022.....	87
Gráfico 9: Construção de materiais adaptados.....	89
Gráfico 10: Relevância da parceria escola e família.....	90
Gráfico 11: Expectativa em relação às ações pedagógicas realizadas pela escola..	92
Gráfico 12: Contribuição na utilização do material adaptado pedagógico.....	93
Gráfico 13: Construção dos materiais pedagógicos.....	94
Gráfico 14: Gênero dos pais e responsáveis que participaram da pesquisa.....	95
Gráfico 15: Faixa etária dos pais e responsáveis que participaram da pesquisa.....	96
Gráfico 16: Escolaridade dos pais e responsáveis que participaram da pesquisa....	96
Gráfico 17: Faixa etária dos alunos cujos responsáveis participaram da pesquisa...	97
Gráfico 18: Relevância do uso de materiais adaptados na visão dos pais e responsáveis.....	97
Gráfico 19: Construção de materiais adaptados no ambiente familiar.....	98
Gráfico 20: Comunicação entre escola e família para a construção de material em casa.....	99
Gráfico 21: Relevância da parceria entre escola e família na visão dos respondentes.....	100
Gráfico 22: Contribuição dos materiais adaptados para a aprendizagem.....	101
Gráfico 23: Consideram importante que a escola ofereça oportunidades curriculares.....	102
Gráfico 24: Importância do uso de material adaptado de acordo com o desenvolvimento do estudante.....	103

## LISTA DE SIGLAS

<b>AACD</b>	Associação de Assistência à Criança Deficiente
<b>ABA</b>	Análise do Comportamento Aplicada
<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>APAE</b>	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
<b>CID</b>	Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
<b>CIPTEA</b>	Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
<b>CNE/CP</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>DCNs</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>DSM</b>	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
<b>FCEE</b>	Fundação Catarinense de Educação Especial
<b>LBI</b>	Lei Brasileira de Inclusão
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>OMS</b>	Organização Mundial da Saúde
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PAE</b>	Profissional de Apoio Escolar
<b>PDI</b>	Plano de desenvolvimento
<b>PECS</b>	Sistema de Numeração por falta de figuras
<b>TEA</b>	Transtorno Spectro Autista
<b>TEACCH</b>	Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados com a Comunicação
<b>TID</b>	Transtorno Invasivo do Desenvolvimento
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>TDGs</b>	Transtorno do desenvolvimento Global
<b>UNESCO</b>	Fundação Catarinense de Educação Especial



## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	14
1.1 PROBLEMA .....	14
1.2 JUSTIFICATIVA .....	15
1.3 PROBLEMATIZAÇÃO.....	15
1.4 OBJETIVOS.....	16
1.4.1 Geral.....	16
1.4.2 Específicos .....	16
2 MARCO TEÓRICO .....	16
2.1 BREVE HISTÓRICO E PRINCIPAIS MARCOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ....	16
2.2 CONCEITOS E DEFINIÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	20
2.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA LEI Nº 13.146/2015 -LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO (LBI) .....	25
3 ENTENDER É ESSENCIAL: TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)..	29
3.1 HISTORIANDO O TEA.....	29
3.2 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS: MÉTODOS DE INTERVENÇÃO .....	45
4 MATERIAL LÚDICO – PEDAGÓGICO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO FRENTE AO ESTUDANTE COM TEA.....	62
4.1 AUTISMO NA CIDADE DE MANAUS: DADOS ESTATÍSTICOS DE ALUNOS AUTISTAS MATRICULADOS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO E NAS ESCOLAS ESPECIALIZADAS.....	67
5 MARCO METODOLÓGICO .....	74
6 MARCO ANALÍTICO .....	78
6.1 ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	78
7 CONCLUSÃO .....	104
8 RECOMENDAÇÕES.....	105
9 REFERÊNCIAS.....	106
10 APÊNDICE.....	114

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa aborda a significância da aplicabilidade do material adaptado para alunos autistas, também conhecidos como Transtorno do Espectro Autista (TEA); são transtornos que causam atrasos no desenvolvimento da linguagem, nos processos de comunicação na interação com o outro e no comportamento social da criança.

Esse estudo tem o propósito de discorrer sobre o uso do material adaptado pedagógico, onde essas atividades irão desenvolver os estímulos sensoriais permitindo e ampliando o processo de significação de conceitos e comportamentos sociais.

O uso dos materiais adaptados exerce na educação como uma prática onde oportuniza tentativas de educação inclusiva, visando assim oferecer as condições para que os alunos possam participar efetivamente das atividades propostas em sala de aula e assim aproveitar toda a dinâmica pertinente as suas habilidades.

É perceptível que não é somente o material adaptado que faz parte do aprendizado do aluno, mas sim a maneira de como é aplicado e manuseado somente assim despertará confiança em sua interação.

Assim, espera-se além de identificar esses desafios, descrever e compreender essa temática, com base nas respostas obtidas do questionário, e dos pensamentos dos teóricos, com a finalidade de se chegar uma conclusão sobre o problema, e descobrir possíveis soluções para sua resolução.

### 1.1 PROBLEMA

A utilização dos materiais adaptados pedagógicos é um instrumento que facilita ao docente trabalhar diferentes habilidades com vários alunos, praticamente ao mesmo tempo. Enriquecendo o trabalho em sala de aula, mas também possibilitando o atendimento de maneira individualizada com cada um de seus alunos. Compensando uma ou mais limitações funcionais motoras e sensoriais, permitindo que envolva um trabalho onde explore suas potencialidades sem focar em suas limitações, com respeito, aceitação e capacitação profissional adequada para enfrentar as diferenças.

Nesse contexto, é preciso considerar a situação problema: **Qual a concepção dos docentes, dos pais e/ou responsáveis de alunos com transtorno do espectro autista acreditam no uso de materiais didáticos adaptados no tocante a ser ferramentas indispensáveis no ensino aprendizagem?**

## 1.2 JUSTIFICATIVA

A relevância desta pesquisa baseia-se em contribuir para futuros estudos a respeito do tema, além de buscar expor o desenvolvimento e múltiplas habilidades dos alunos com transtorno do espectro autista, contribuindo com novas reflexões quanto ao uso do material adaptado permitindo assim um momento prazeroso de aprendizado.

O uso dos materiais adaptados atua na educação como um ato que promove tentativas de educação inclusiva, pois visa oferecer as condições para que os alunos possam participar das atividades escolares sendo assim participantes efetivos. Entretanto, muitos professores se sentem despreparados por não conseguirem confeccionar esse tipo de material. Um aluno com TEA é capaz de aprender assim como as crianças biologicamente “normais”. Uma sala de aula que tenha aluno com autismo ou não pode conter atividades educacionais suficientes para contemplar a todos eles.

As atividades pedagógicas podem ser amplamente aproveitadas sem excluir nenhum aluno, podendo juntar o lúdico com o poder de ensinar, sendo assim teremos resultado claramente dividido em dois aspectos: aproveitamento e diversão dos alunos.

Uma colocação significativa, é que sempre devemos levar em conta que cada aluno apresenta uma peculiaridade, o que deve ser respeitado e, posteriormente trabalhado.

## 1.3 PROBLEMATIZAÇÃO

O que possibilita no processo de desenvolvimento do aluno com TEA, na aprendizagem ressignificativa, quanto a utilização do material adaptado pedagógico?



Qual a relação na formação do docente e seu olhar diferenciado, levando em consideração a ação pedagógica inerente à escola?

De que forma a construção e a utilização do material adaptado pedagógico é uma estratégia facilitadora de aprendizado do aluno com Tea, nos ambientes escolar e familiar?

## 1.4 OBJETIVOS

### 1.4.1 Geral

Analisar o uso de estratégias educativas adaptadas como meio facilitador de aprendizagem do aluno com transtorno do espectro autista (TEA).

### 1.4.2 Específicos

- Enfatizar a importância da participação e formação efetiva do docente frente ao aluno com TEA;
- Relatar as estratégias metodológicas de trabalho do docente proposto e realizado para o aluno, com o intuito de facilitar em sala de aula o uso de materiais pedagógicos adaptados;
- Inferir diálogos pedagógico junto aos docentes, pais e/ou responsáveis com a finalidade de facilitar o uso dos materiais adaptados concretos e visuais aos alunos com TEA em sala de aula.

## 2 MARCO TEÓRICO

### 2.1 BREVE HISTÓRICO E PRINCIPAIS MARCOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Desde os primórdios do mundo todos que fossem vistos como diferente e não se enquadrassem no padrão da época, eram tratados com desprezo e discriminação. Como Seneca apud Cardozo (2011) afirmou:”. Matam-se cães quando estão com raiva; exterminam-se touros bravos; cortam-se as cabeças das

ovelhas enfermas para que as demais não sejam contaminadas; matamos os fetos e os recém-nascidos monstruosos; se nascerem defeituosos e monstruosos afogamos, não devido ao ódio, mas à razão, para distinguimos as coisas inúteis das saudáveis”.

A pessoa que tivesse uma deficiência, dependendo da sociedade e cultura em que estava inserida, poderia ser considerada um fardo, um castigo ou até mesmo uma maldição divina. Em outras épocas e costumes essas pessoas poderiam ser consideradas seres especiais, até mesmo dotadas de poderes divinos. Desse modo, a forma como a sociedade enxergava essas pessoas era carregada de preconceito e mito.

Na antiguidade pessoas com deficiências eram entregues à própria sorte, muitas foram mortas e tantas outras maltratadas e abandonadas nas florestas para morrerem. Aristóteles dizia que era necessário “Tratar igualmente o igual e desigualmente o desigual”.

Na Roma antiga, foi onde pela primeira vez ocorreu a comercialização de pessoas com deficiência para prostituição ou entretenimento de pessoas ricas.

Na idade média também foi eliminado qualquer um que apresentasse comportamento inadequado, “sobrenatural” que não voltassem “ao normal” através das orações. De acordo com Bianchetti (2006), na idade média “as deficiências passaram a ser identificadas, mas não podiam ser tratadas por razões físicas”, porque advinham de um “problema de alma”, como castigo de Deus. A própria igreja católica adotava comportamentos discriminatórios e de perseguição, substituindo a caridade pela rejeição.

Em alguns lugares, com a chegada do cristianismo, pessoas com deficiência começaram a ser vistas de forma mais piedosa: não eram mais eliminadas, não sendo mais vistas como um castigo, mas passaram a ser olhadas como pessoas merecedoras de caridade, passando a receber cuidados para sua sobrevivência em locais específicos, como asilos, hospitais, igrejas, no entanto, sendo excluídas da sociedade. Não é um processo homogêneo, em outros lugares o tratamento de exclusão era considerado “normal”.

Com início do renascimento, paulatinamente a religião vai dando lugar a ciência, e a deficiência passa a ser analisada sob a perspectiva médica, o que é melhor do que ser analisada sob o ponto de vista da idade média. O deficiente

passou a ser visto como alguém que precisava de cura. Porém muitas experiências médicas que foram realizadas não tiveram nenhum resultado satisfatório.

Durante a segunda guerra mundial (1939-1945), sob o comando de Hitler, muitas crueldades foram feitas.

“Acredita-se que o holocausto eliminou por volta de 275 mil adultos e crianças com deficiência e outras 400 mil pessoas suspeitas de portarem a hereditariedade de surdez, cegueira e deficiência mental”. Essas pessoas foram mortas em nome da crença de Hitler na existência de uma raça humana mais pura, denominada Ariana, a qual essas pessoas, segundo ele, não poderiam fazer parte, assim como os judeus e ciganos também não”. (CARDOZO, 2011)

Em nome do preconceito inúmeras pessoas deficientes foram mortas. Em outros momentos, estas pessoas eram vistas como loucas. Pessoas que apresentassem qualquer diferença eram colocadas juntas em uma mesma instituição, rodeada por muros altos, para isolá-las dos demais.

Após a guerra a sociedade organiza-se em busca de soluções para amenizar os efeitos cruéis que ela deixou. Então é criada a Organização das Nações Unidas (ONU-1945) e todos se reúnem acordando jamais chegarem a tal ponto novamente. Esse acordo, juramento se torna um documento onde está descrito todos os direitos de um ser humano. Posteriormente sendo chamado de Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Para garanti-los passa a ser errado abandonar, subjugar e maltratar qualquer pessoa, pois afirma em seu artigo 1º. “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. Cardozo (2011) reitera que nesse contexto retornam a visão médica em relação à pessoa com deficiência, assim torna-se objetivo das pessoas deficientes a reabilitação para “voltarem a normalidade”. Muitos centros de reabilitação e novas instituições voltadas para a reintegração da pessoa com deficiência surgem pelo mundo.

No Brasil, a partir da década de 1950, começam a surgir instituições especializadas em atender algumas deficiências: cegos, surdos, pessoas com deficiência física ou mental, como a APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, a AACD - Associação de Assistência à Criança Deficiente, entre outras. Aos poucos, a vergonha que a sociedade e as famílias tinham das pessoas com deficiência começa a diminuir conforme o olhar sobre o assunto vai sendo modificado.

Com esta nova perspectiva, as escolas especiais tornam-se comuns. Pois se tinham a visão de que essas pessoas poderiam se curar, então poderiam ser educadas também. Aos poucos as pessoas com deficiência foram sendo integradas a escola. Mas o que é integração? Segundo o Ministério da Educação e Cultura - MEC (Brasil, 1994, p.18).” Integração é um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua integração nos grupos sociais, implicando reciprocidade”. Ou seja, integrar implica a participação e interação de todos em um mesmo ambiente.

Por volta da década de 1960, as escolas, por exemplo, criaram as “salas especiais”, localizadas no mesmo prédio, porém separadas. Em seguida, começou-se a integrar os alunos às salas de aula. No entanto, apesar de o aluno ser inserido no ambiente escolar como qualquer outro, as diferenças e as necessidades específicas em sua aprendizagem não eram consideradas. Nesse modelo, ao invés de a escola ter que se adaptar ao aluno, é o aluno que precisa se adaptar à escola.

Segundo Menezes (2001), a Conferência Mundial sobre a Igualdade de Oportunidade, Acesso e Qualidade, realizada em 1994, na Espanha, em cooperação com a UNESCO, mais conhecida como Declaração de Salamanca foi um dos mais importantes documentos em prol da inclusão social. Nesta declaração de acordo com Brasil (1994).

“O termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem, muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades especiais em algum ponto durante a sua escolarização”. (BRASIL, 1994)

De maneira ampla, necessidades especiais é um termo bem abrangente que poderia incluir desde as dificuldades de aprendizagem até as deficiências, pois em tese, todos podem em algum momento de sua vida escolar passar por uma necessidade especial. Porém, legalmente são consideradas apenas as que impedem o desenvolvimento em longo prazo e não temporariamente. Até os dias de hoje existe uma luta para que estas palavras sejam uma realidade para todos, porque as marcas da exclusão ainda estão enraizadas na sociedade.

A educação só será inclusiva quando conseguir transformar não apenas a rede física, mas a postura, as atitudes e os pensamentos dos educadores e da

comunidade escolar em geral, para aprender a lidar com as diferenças e conviver naturalmente com elas.

A inclusão social traz uma nova visão onde deficiência não é mais vista como algo que está na pessoa e, portanto, não é ela que precisa se adaptar, ser reabilitada, ou educada para poder alcançar os padrões impostos pela sociedade. Mas é a sociedade que deve fazer as mudanças necessárias para possibilitar que essas pessoas exerçam seus direitos.

Nesse contexto, as pessoas com deficiência têm suas necessidades educacionais respeitadas e finalmente seus direitos a educação podem ser garantidos, uma vez que toda comunidade escolar se preocupa em atendê-los da melhor forma dentro de suas necessidades e assim, se preparam para assumir seus papéis na sociedade, desenvolvendo-se como pessoas, como profissionais e como cidadãos.

Há mais de 100 (cem) anos pesquisadores e médicos de todo o mundo estudam o autismo. Ainda assim, após as pesquisas bibliográficas e a vivência na área da educação especial há mais de 20 anos, ressaltamos que a persistência, comprometimento com a ciência e compaixão com alunos autistas permeiam a história das descobertas que melhoram a vida destas crianças.

## 2.2 CONCEITOS E DEFINIÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

De acordo com a nova política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva:

Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores, quanto a sua utilização no ensino regular. (BRASIL,2008, p.16)

A educação especial deve agir de modo a garantir respostas educacionais de qualidade que correspondam às necessidades dos alunos que, por alguma limitação requerem modificações ou adaptações no processo de ensino, para que possam atingir seu potencial máximo.

Segundo o Ministério da Educação (2008), os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, os com transtornos globais do

desenvolvimento e os com altas habilidades/superlotação nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o atendimento educacional especializado - AEE, promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade. O atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

Os objetivos da educação especial são os mesmos da educação em geral, o que difere é o atendimento, que passa a ser de acordo com as diferenças individuais do educando.

No Brasil, a Lei Federal nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, assegura os direitos básicos das pessoas com deficiência. Em seu artigo 8º constitui como crime punível com reclusão (prisão) de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa: (Redação dada pela Lei nº 13.146, de 2015) (Vigência) quem:

I - recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência; (Redação dada pela Lei nº 13.146 de 2015) (Vigência).

II - obstar inscrição em concurso público ou acesso de alguém a qualquer cargo ou emprego público, em razão de sua deficiência; (Redação dada pela Lei nº 13.146 de 2015) (Vigência).

III - negar ou obstar emprego, trabalho ou promoção à pessoa em razão de sua deficiência; (Redação dada pela Lei nº 13.146 de 2015) (Vigência).

IV - recusar, retardar ou dificultar internação ou deixar de prestar assistência médico-hospitalar e ambulatorial à pessoa com deficiência; (Redação dada pela Lei nº 13.146 de 2015) (Vigência).

V - deixar de cumprir, retardar ou frustrar execução de ordem judicial expedida na ação civil a que alude esta Lei;

VI - recusar, retardar ou omitir dados técnicos indispensáveis a propositura da ação civil pública objeto desta Lei, quando requisitados. (Redação dada pela Lei nº 13.146 de 2015) (Vigência),

§ 1º Se o crime for praticado contra pessoa com deficiência menor de 18 (dezoito) anos, a pena é agravada em 1/3 (um terço). (Incluído pela Lei nº 13.146, de 2015) (Vigência).

§ 2º A pena pela adoção deliberada de critérios subjetivos para indeferimento de inscrição, de aprovação e de cumprimento de estágio probatório em concursos públicos não exclui a responsabilidade patrimonial pessoal do administrador público pelos danos causados. (Incluído pela Lei nº 13.146, de 2015) (Vigência).

§ 3º Incorre nas mesmas penas quem impede ou dificulta o ingresso de pessoa com deficiência em planos privados de assistência à saúde, inclusive com cobrança de valores diferenciados. (Incluído pela Lei nº 13.146, de 2015) (Vigência).

§ 4º Se o crime for praticado em atendimento de urgência e emergência, a pena é agravada em 1/3 (um terço). (Incluído pela Lei nº 13.146, de 2015) (Vigência).

Ao longo de toda história da educação especial o reconhecimento e efetivação dos direitos conquistados deverão ser assegurados aos alunos com deficiência, e isso propõe ambientes e recursos pedagógicos acessíveis assim como, professores com formação acadêmica voltada para atender alunos com deficiência.

Vivenciar os direitos humanos propõe práticas que atuem contra qualquer tipo de exclusão, onde “todos” possam usufruir dos seus direitos independentes de suas condições físicas, intelectuais, sociais, entre outras. É nesse sentido que a educação especial em tempos de inclusão deverá apropriar-se.

A educação especial é um modelo de educação que deve tornar acessível o ensino para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, seja por alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou superdotação, garantindo que todos sejam integrados na educação regular. Já a educação inclusiva propõe a valorização e o acolhimento das diferenças de modo geral. Todos os alunos são incluídos de maneira igual, sem distinção alguma, levando em consideração diversidades socioculturais, étnicas, gênero, intelectuais, etc.

Alguns acham que inclusão significa estar junto, no mesmo espaço. Porém inclusão é muito mais do que isso, podemos estar junto com pessoas dentro de uma sala de aula, de um ônibus, por exemplo. Isso é aglomeração! Somente colocar o aluno em sala de aula também não é inclusão, é integração.

O caminho das pessoas com deficiências até os bancos escolares foi longo e árduo, mas eles não foram os únicos que foram excluídos dos espaços escolares. Mulheres, pobres, negros, eram mantidos longe. No século XIX, havia escolas



separadas para meninas e meninos. À medida que a sociedade mudou e passou a enxergar os direitos deles, a escola também foi abrindo as portas.

As crianças especiais por exemplo, eram colocadas em “escolas especiais”. Davam um ensino específico para crianças consideradas normais e outro totalmente diferente para as ditas não normais. Ou seja, estar no mesmo espaço não significa incluir.

Inclusão é todo o processo pedagógico e social, que tenha estrutura e acessibilidade física para o aluno e atenção especial para saber compreender o ritmo de aprendizagem do aluno. Incluir é sobre interação e disposição de todos e não de um.

Conforme o Diário Oficial da União (2020), Art.3º São princípios da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva, e com aprendizado ao longo da vida:

I - Educação como direito para todos em um sistema educacional equitativo como aquele que promove políticas, práticas e esforços diferenciados e necessários para que todos tenham oportunidades iguais e alcancem seus melhores resultados, valorizando, ao máximo, cada potencialidade. O sistema educacional inclusivo é aquele que promove políticas, práticas e esforços considerando tanto a singularidade como a diversidade.

II - Aprendizado ao longo da vida. O foco no aprendizado ao longo da vida é um grandioso avanço para a educação especial brasileira, uma vez que se estabelece um direcionamento para que o olhar pedagógico esteja na progressiva autonomia e independência do estudante, objetivando sua formação como cidadão no sentido convencional e no sentido pessoal ao longo da vida.

III - Ambiente escolar acolhedor e inclusivo.

IV - Desenvolvimento pleno das potencialidades do educando.

V - Acessibilidade ao currículo e aos espaços escolares.

VI - Participação de equipe multidisciplinar no processo de decisão da família ou do educando quanto à alternativa educacional mais adequada.

VII-Garantia de implementação de escolas bilíngues de surdos e surdos/cegos.

VIII - Atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no território nacional, incluída



a garantia da oferta de serviços e de recursos da educação especial aos educandos indígenas, quilombolas e do campo.

IX - Qualificação para professores e demais profissionais da educação.

Muitas mudanças sociais só aconteceram após a criação de leis que garantissem os direitos de igualdade para pessoas com deficiência, capazes de punir legalmente quem não as cumprissem.

As leis são muito importantes como primeiro passo para garantir a inclusão. Toda e qualquer criança tem o direito a uma educação que lhe permita realizar o seu máximo potencial humano, independente da sua capacidade de aprendizagem. Para tanto, os artigos 58 a 60 da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional LDB nº 9394/96, lei que além de instituir obrigatoriedade o atendimento a portadores de necessidades especiais na escola, dispõe de serviços de apoio especializado nas escolas regulares, afim de adaptar às particularidades de cada aluno.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio, especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas, para atender as suas necessidades;

II- terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para conclusão do ensino fundamental, em virtude de sua deficiência, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III- professores com especialização em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como os professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV- educação especial para o trabalho, visando sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelam capacidade de inserção no mercado de trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora;

V- acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60 Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializados e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro para o Poder Público.

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino.

Diante disso, podemos concordar que a Legislação Brasileira evoluiu de modo a cada vez mais garantir os direitos das pessoas com deficiência. Inserir-las na escola torna a sociedade mais democrática. Tornar esse espaço inclusivo é dever de todo aquele que trabalha com crianças especiais. Percebe-se também que a partir da Constituição Federal de 1988 o compromisso do Brasil em educar a todos sem qualquer discriminação ou exclusão social tornou o acesso ao ensino um direito de todos. Nesse sentido, as famílias poderiam fazer sua exigência perante o Poder Público.

### 2.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA LEI Nº 13.146/2015 -LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO (LBI)

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, foi criada em 2015 com o objetivo de “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.”

Ela é uma adaptação da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU e trata da acessibilidade e da inclusão em diferentes aspectos da sociedade como: saúde, educação, tecnologia, mercado de trabalho, assistência social, transporte, entre outros.

A sua criação no Brasil foi primordial para impulsionar e ampliar o olhar sob 45 milhões de brasileiros com algum tipo de deficiência (IBGE/2010) que são ainda negligenciados pela sociedade.

Além de mudar o conceito da própria deficiência, a LBI garante que os direitos das pessoas com deficiência sejam respeitados, e que elas exerçam suas tarefas e atividades em condições de igualdade, sem exclusão, discriminação ou preconceito.

Antigamente, a visão que existia era de que a deficiência era uma condição. Hoje, essa lei traz uma perspectiva diferente sobre a definição da palavra “deficiência”. Se antigamente era vista como uma condição, atualmente é entendida como uma situação dos espaços (físicos ou sociais), que não estão aptos para recebê-las da forma adequada.

A LBI veio para mostrar que a deficiência está, na verdade, no espaço que ocupamos, e não nas pessoas. Deficientes são as cidades, as empresas e a sociedade que não oferecem condições adequadas. Quanto mais acessos e oportunidades oferecemos às pessoas, menores são as dificuldades enfrentadas.

Pensando dessa forma, podemos compreender que possuir uma deficiência não torna uma pessoa ineficaz dentro de uma empresa ou incapaz de realizar uma atividade. Muito pelo contrário. Se oferecemos as condições adequadas, ela será capaz de exercer normalmente todas as funções e as tarefas existentes, seja em sua vida pessoal ou profissional.

Tivemos alguns dos avanços da LBI em diferentes áreas:

Em relação à capacidade civil, a lei passou a garantir às pessoas com deficiência o direito de casar ou constituir união estável, além do direito de decidir sobre o número de filhos que desejam ter, por exemplo. Isso, antes, não era possível.

No que diz respeito ao direito à educação, a lei assegura que pessoas com deficiência tenham acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida. Além disso, estabelece a adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, com fornecimento de profissionais de apoio, sem que a escola cobre valores adicionais por este serviço.

Na área do esporte, cultura, turismo e lazer, a pessoa com deficiência tem direito a todos em igualdade de oportunidades, sendo, assim, garantido o acesso a:

– bens culturais em formato acessível; II – programas de televisão, cinema, teatro e outras atividades culturais e desportivas em formato acessível; e III – monumentos e locais de importância cultural e a espaços que ofereçam serviços ou eventos culturais e esportivos.

E não só isso. De acordo com a LBI, a pessoa com deficiência tem direito a receber atendimento prioritário em diversos serviços públicos específicos, além do atendimento prioritário já tradicionalmente previsto em outras leis, como em bancos e supermercados, por exemplo. Dentre eles, podemos citar: proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; atendimento em todas as instituições e serviços de atendimento ao público; disponibilização de pontos de parada, estações e terminais acessíveis de transporte coletivo de passageiros e garantia de segurança no embarque e no desembarque; recebimento de restituição de imposto de renda; entre outros.

E é sempre importante enfatizar: para aqueles que induzirem ou incitarem a discriminação de pessoas com deficiência, a lei estabelece uma pena de 1 a 3 anos de reclusão, mais multa.

São inúmeras as dimensões em que a LBI se faz presente: direito à vida, habilitação e reabilitação; saúde; educação; moradia; trabalho; assistência social; previdência social; cultura, esporte, turismo e ao lazer; transporte e mobilidade; informação e comunicação; acessibilidade digital; tecnologia assistiva etc.

A Lei Brasileira de Inclusão torna obrigatória a acessibilidade digital em sites. Uma dessas dimensões está relacionada ao ambiente digital. A LBI obriga que todos os sites brasileiros sejam acessíveis.

Segundo o art.63, “é obrigatória a acessibilidade nos sítios da internet mantidos por empresas com sede ou representação comercial no País ou por órgãos de governo, para uso da pessoa com deficiência, garantindo-lhe acesso às informações disponíveis, conforme as melhores práticas e diretrizes de acessibilidade adotadas internacionalmente”.

Esse é um avanço para que todos, sem discriminação, possam fazer uso da web. As pessoas com deficiência também devem ter direito a uma participação plena e igualitária em todas as esferas da vida, e uma dessas esferas diz respeito ao ambiente digital e à internet.

E nós sabemos que a internet hoje é um ambiente essencial para que as pessoas tenham acesso à educação, exerçam atividades profissionais, se informem

e realizem compras online. Portanto, tornar seu conteúdo e seu website acessível possibilita que mais de 45 milhões de pessoas com deficiência naveguem com autonomia e liberdade pela web.

Porém, mesmo com a Lei, menos de 1% dos sites brasileiros atende aos padrões exigidos. A realidade é que apenas 0,89% dos websites são acessíveis atualmente, segundo dados da pesquisa realizada pela BigDataCorp (Plataforma de dados).

A Lei Brasileira de Inclusão/LBI, de 2015, define: Pessoa com deficiência é aquela que possui impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Art.2).

Segundo o MEC (Brasil,1994), a pessoa com necessidades especiais é aquela que: Apresenta, em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas ou altas habilidades, necessitando, por isso, de recursos especializados para desenvolver mais amplamente o seu potencial e/ou superar ou minimizar suas dificuldades. No contexto escolar, costumam ser chamadas de pessoas de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais.

Afirma que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurando 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.

A expressão “pessoa com deficiência” pode ser atribuída a pessoas portadoras de qualquer tipo (s) de deficiência. Porém, em termos legais, esta mesma expressão é aplicada de um modo mais restrito e refere-se a pessoas que se encontram sob o amparo de determinada legislação.

Há diferença entre os termos portador de necessidades especiais, portador de deficiência, e pessoa com deficiência?

A discussão sobre a terminologia adequada para referir-se a pessoas com deficiência não é nova. Ao longo do tempo várias denominações foram dadas e depois modificadas pela sociedade ao perceberem que não eram exatamente adequadas. Ambos os termos são usados como sinônimos e se referem as pessoas que tem algum tipo de deficiência. Segundo Guedes (2012),

Na Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das pessoas com Deficiência, ficou decidido que o termo correto utilizado seria "pessoas com deficiência". Foram sete motivos para chegar a essa expressão "pessoas com deficiência", entre eles: não esconder ou camuflar a deficiência, mostrar com dignidade a realidade e valorizar as diferenças e necessidades decorrentes da deficiência. (GUEDES, 2012)

A partir desta convenção, a denominação mais apropriada atualmente é "pessoas com deficiência", pois evita denominações preconceituosas, já que "portador de deficiência" remete a deficiência como algo que possa ser portado e deixado momentaneamente, e não é essa a realidade. Deve-se evitar generalizar a todos como portadores de necessidades especiais, já que a pessoa com ou sem deficiência pode ter necessidades especiais.

### **3 ENTENDER É ESSENCIAL: TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

#### **3.1 HISTORIANDO O TEA**

A compreensão sobre o transtorno do espectro autista tem sido modificada no decorrer do tempo e de estudos, com mudanças significativas a respeito das condutas comportamentais e de diferentes hipóteses sobre a origem. Em relação a classificação poderia se dizer que não, já que como o próprio termo "TEA" diz, autismo é um transtorno, não uma deficiência. O autismo envolve um transtorno global do desenvolvimento com sintomas como dificuldades de comunicação e interação social. Claro que alguns autistas podem possuir deficiências, mas tratam-se de comorbidades, não de causas ou consequências do TEA.

Porém, no âmbito legislativo a pessoa com autismo é considerada pessoa com deficiência e possui todos os seus direitos de acordo com o Art. 1º da Lei nº 12.764 do dia 27 de dezembro de 2012:

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal usada

para interação social, ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

Esse transtorno não possui cura e suas causas ainda são incertas, porém ele pode ser trabalhado, reabilitado, modificado e tratado para que, assim, possa se adequar ao convívio social e as atividades acadêmicas o melhor possível. Quanto antes o autismo for diagnóstico melhor, pois o transtorno não atinge apenas a saúde do indivíduo, mas também de seus cuidadores, que, em muitos casos, acabam se sentindo incapazes de encararem a situação.

O transtorno do espectro autista também é dividido em níveis:

Nível 1 – Leve: Crianças desse nível costumam ter dificuldade para iniciarem uma interação social com outras pessoas. Além disso, também podem apresentar pouco interesse por essas interações sociais.

Nível 2 – Médio: Nesse nível, as crianças apresentam um grave déficit nas suas habilidades sociais, sejam elas verbais ou não. Além disso, também possuem prejuízos sociais mesmo quando recebem apoio e limitações para iniciar algum tipo de interação.

Nível 3 – Grave: Crianças com autismo de nível 3 tem déficits graves na comunicação verbal e não verbal. Também tem dificuldade em iniciar uma interação social ou se abrir a alguma que se parta de outras pessoas.

É importante desde cedo ajudá-los a desenvolver a linguagem não verbal. A estimulação pode ser feita através de jogos e brincadeiras, contação de histórias e conversas. O cérebro da criança precisa perceber os estímulos sensoriais. Cada criança possui as suas particularidades. Portanto, a equipe multidisciplinar decidirá qual o tipo de tratamento que deve ser abordado.

Por meio de leituras e pesquisas foi possível sinalizar os principais pontos desta caminhada da história do autismo:

Em 1943, o psiquiatra Leo Kanner publica a obra “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”, onde relatou 11 casos de crianças com “isolamento extremo desde



o início da vida e um desejo obsessivo pela preservação das mesmices”. Ele usa o termo “autismo infantil precoce”, pois os sintomas já eram evidentes na primeira infância, e observa que essas crianças apresentavam maneirismos motores e aspectos não usuais na comunicação, como a inversão de pronomes e a tendência ao eco.

Em 1944, Hans Asperger escreve o artigo “A psicopatia autista na infância”, onde evidencia a ocorrência preferencial em meninos, que apresentam a falta de empatia, baixa capacidade de fazer amizades, conversação unilateral, foco intenso e movimentos descoordenados. As crianças são chamadas de pequenos professores, devido à habilidade de discorrer sobre um tema detalhadamente. Como seu trabalho foi publicado em alemão na época da guerra, o relato recebeu pouca atenção e, só em 1980, foi reconhecido como um pioneiro do segmento.

Em 1952, a Associação Americana de Psiquiatria divulga a primeira edição do manual diagnóstico e estatístico de doenças mentais DSM-1. Referência mundial para pesquisadores e clínicos do segmento, este manual fornece as nomenclaturas e os critérios padrão para o diagnóstico dos transtornos mentais estabelecidos. Nessa primeira edição, os diversos sintomas de autismo eram classificados como um subgrupo da esquizofrenia infantil, não sendo entendido como uma condição específica e separada.

Entre os anos 50 e 60, no decorrer dos anos 50, houve muita confusão sobre o autismo, e a crença mais comum era de que o distúrbio seria causado por pais emocionalmente distantes (hipóteses da “mãe geladeira”, criada por Leo Kanner). No entanto, nos anos 60, crescem as evidências sugerindo que o autismo era um transtorno cerebral presente desde a infância e encontrado em todos os países e grupos socioeconômicos e étnico-raciais. Leo Kanner tentou se retratar e, mais tarde a teoria mostrou-se totalmente infundada.

Em 1965, diagnosticada com síndrome de Asperger, Temple Grandin cria a “Máquina do Abraço”, aparelho que simulava um abraço e acalmava pessoas com autismo. Revolucionando-se assim as práticas de abate de animais e suas técnicas e projetos de instalação são referências internacionais. Além de prestar consultoria para a indústria pecuária em manejo, instalações e cuidado de animais. Temple Grandin ministra palestras pelo mundo todo, explicando a importância de ajudar crianças com autismo a desenvolver suas potencialidades.



Em 1978, o psiquiatra Michael Rutter classifica o autismo como um distúrbio do desenvolvimento cognitivo, criando um marco na compreensão do transtorno. Ele propõe uma definição com base em quatro critérios: atraso e desvio sociais não só como deficiência intelectual; problemas de comunicação não só em função de deficiência intelectual associada; comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos; e início antes dos 30 meses de idade.

Em 1980, a definição inovadora de Michael Rutter e a crescente produção de pesquisas científicas sobre o autismo influenciam a elaboração do DSM-3. Nesta edição do manual, o autismo é reconhecido pela primeira vez como uma condição específica e colocado em uma nova classe, a dos transtornos invasivos do desenvolvimento (TID). Este termo reflete o fato de que múltiplas áreas de funcionamento do cérebro são afetadas pelo autismo e pelas condições a ele relacionadas.

Em 1981, a psiquiatra Lorna Wing desenvolve o conceito de autismo como um espectro e o termo síndrome de Asperger, em referência à Hans Asperger. Seu trabalho revolucionou a forma como o autismo era considerado, e sua influência foi sentida em todo o mundo. Como pesquisadora e clínica, bem como mãe de uma criança autista, ela defendeu uma melhor compreensão e serviços para indivíduos com TEA e suas famílias. Fundou a National Autistic Society, juntamente com Judith Gold, e o Centro de Lorna Wing.

Em 1988, sucesso de bilheteria, Rain Man torna-se um dos primeiros filmes comerciais a caracterizar um personagem com autismo. Embora o filme tenha sido fundamental para aumentar a conscientização e sensibilizar a opinião pública sobre o transtorno, ele também contribuiu para a interpretação incorreta de que todas as pessoas com TEA também possuem habilidades “savant” (disfunção cerebral rara em que a pessoa apresenta aptidões altamente desenvolvidas em certas áreas).

Em 1994, novos critérios para o autismo foram avaliados em um estudo internacional multicêntrico, com mais de mil casos analisados por mais de 100 avaliadores clínicos. Os sistemas do DSM-4 e da CID- 10 (classificação estatística internacional de doenças) tornaram-se equivalentes para evitar confusão entre pesquisadores e clínicos. A síndrome de Asperger é adicionada ao DSM, ampliando o espectro do autismo, que passa a incluir casos mais leves, em que os indivíduos tendem a se funcionais.

Em 1998, a revista Lancet publicou um artigo do cientista Andrew Wakefield, no qual afirmava que algumas vacinas poderiam causar autismo. Este estudo foi totalmente desacreditado por outros cientistas e descartado. Em maio de 2014, o cientista perdeu seu registro médico. A revista Lancet também se retratou e retirou o estudo de seus arquivos pela falta de comprovação dos resultados. Mais de 20 estudos seguintes mostraram que a associação da vacina ao autismo não tem fundamento.

Em 2007, a ONU instituiu o dia 2 de abril como o dia mundial da conscientização do autismo para chamar atenção da população em geral para importância de conhecer e tratar o transtorno, que afeta cerca de 70 milhões de pessoas no mundo todo, segundo a organização mundial de saúde (OMS). Em 2018, o 2 de abril passa a fazer parte do calendário brasileiro oficial como dia nacional de conscientização sobre o autismo.

Em 2012, é sancionada, no Brasil, a Lei Berenice Piana (12.764/12), que instituiu a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista. Este foi um marco legal relevante para garantir direitos aos portadores de TEA. A legislação determina o acesso a um diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamento pelo sistema único de saúde; a educação e a proteção social; ao trabalho e a serviços que propiciem a igualdade de oportunidades.

Em 2013, o DSM-5 passa a abrigar todas as subcategorias do autismo em um único diagnóstico: transtorno do espectro autista (TEA). Os indivíduos são agora diagnosticados em um único espectro com diferentes níveis de gravidade. A síndrome de Asperger não é mais considerada uma condição separada e o diagnóstico para o autismo passa a ser definido por dois critérios: as deficiências sociais e de comunicação e a presença de comportamentos repetitivos e estereotipados.

Em 2014, o maior estudo já realizado sobre as causas do autismo revelou que os fatores ambientais são tão importantes quanto a genética para o desenvolvimento do transtorno. Isto contrariou estimativas anteriores, que atribuíam à genética de 80% a 90% do risco do desenvolvimento de TEA. Foram acompanhadas mais de 2 milhões de pessoas na Suécia entre 1982 e 2006, com avaliação de fatores como complicações no parto, infecções sofridas pela mãe e o uso de drogas antes e durante a gravidez.

Em 2015, a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiências (LBI) (13.145/15) cria o estatuto da pessoa com deficiência, que aumenta a proteção aos portadores de TEA ao definir a pessoa com deficiência como “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial”. O estatuto é um símbolo importante na defesa da igualdade de direitos dos deficientes, do combate à discriminação e da regulamentação da acessibilidade e do atendimento prioritário.

Em 2020, entra em vigor a Lei 13.977, conhecida como Lei Romeo Mion. O texto cria a carteira de identificação da pessoa com transtorno do espectro autista (CIPTEA), emitida de forma gratuita, sob responsabilidade de estados e municípios. O documento é um substituto para o atestado médico e tem o papel de facilitar o acesso a direitos previstos na Lei Berenice Piana.

Em 2022, a nova versão da classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde, a CID 11, segue o que foi proposto no DSM-V, e passa a adotar a nomenclatura transtorno do espectro do autismo para englobar todos os diagnósticos anteriormente classificados como transtorno global do desenvolvimento.

De maneira inicial o saber da área médica, mais propriamente da psicanálise, foi precursor nos estudos, inclusive evidenciaram a nomenclatura e a caracterização sobre o que seria o TEA. Logo após esse movimento e simultaneamente a ele houve a exploração quanto aos conhecimentos psicopedagógicos/psicoeducacionais que trouxeram os movimentos da área da psicologia e desenvolvimento humano. Essas se empenharam para referir ações que aprimorassem a interação social e o desenvolvimento educacional dos indivíduos com TEA.

Houve ênfase quanto as questões sobre como a educação contribui no desenvolvimento social e intelectual. Acima de tudo, o conhecimento dos movimentos sociais explanando a luta de pais e/ou responsáveis para que os direitos sociais se consubstancializassem em seu cotidiano, investigando inclusive respaldo legal por intermédio da criação e luta para a execução do prescrito. Existe nos conhecimentos dos movimentos sociais a exposição da abordagem social da deficiência, ao qual indivíduos com TEA buscam serem respeitados em suas potencialidades e peculiaridades. Perfazendo os conhecimentos que transpassam o universo relacionado a pessoa com este transtorno, traremos o conhecimento

artístico, buscando constatar o que a literatura e a mídia expõem e as próprias pessoas com TEA sobre seus movimentos em sociedade.

As discussões correlacionadas a educação das pessoas com deficiência, segundo Jannuzzi (1992;2004a) inicializaram desde os primórdios pelos profissionais da área médica, inclusive foram eles que especificaram a ideia do que seria hoje a inclusão social. O TEA é referido na área médica como um transtorno mental, explicitado classificado há mais de 30 anos por meio do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, habitualmente conhecido pela sigla DSM (APA, 2014; BRASIL, 2015b).

É adequado elucidar que os “Transtornos mentais são definidos em relação a normas e valores culturais, sociais e familiares” (APA, 2014, p. 14), além do mais os estudos atinentes aos transtornos evoluem constantemente. A APA (2014) estabelece o transtorno mental com objetivos clínicos, de saúde pública e de pesquisa. Expõe que:

Um transtorno mental é uma síndrome caracterizada por perturbação clinicamente significativa na cognição, na regulação emocional ou no comportamento de um indivíduo que reflete uma disfunção nos processos psicológicos, biológicos ou de desenvolvimento subjacentes ao funcionamento mental. Transtornos mentais estão frequentemente associados a sofrimento ou incapacidade significativos que afetam atividades sociais, profissionais ou outras atividades importantes. (APA, 2014, p.20)

Quando pensado em relação ao TEA, ele se caracteriza como um transtorno do neurodesenvolvimento, visto seu aparecimento ser na primeira infância (SCHWARTZMAN, 2011; BRASIL, 2015b). Os indivíduos que possuem essa classificação são atendidos pela área da saúde mental e também pela área da Educação Especial.

Na trajetória da história do TEA, o marco inicial remete-se ao estudo de dois médicos, Kanner e Asperger, além do mais foram eles que criaram a definição básica sobre o TEA, que recebeu diversas nomenclaturas. Kanner transformou o autismo em uma síndrome e divulgou seu conhecimento aos profissionais da saúde mental (GRINKER, 2010). O conjunto de características relacionados ao TEA nos remete ao conceito disposto inicialmente por Kanner em seu estudo: Os transtornos autistas de contato afetivo (KANNER, 1943/1997).

O autor Asperger estudava o mesmo fenômeno no mesmo tempo, sendo em locais diferentes e que não havia comunicação entre ambos (RIVIERE, 2010; BARBOSA, 2014). Também considerada pioneira nos estudos sobre o TEA (1997), a pesquisadora Wing (1997), intitulou a diferença entre ambos, prescrevendo assim dois quadros diferenciados de TEA: Síndrome de Asperger e o Autismo de Kanner. Logo, a Associação de Psiquiatria Americana, destaca:

Fusão de transtorno autista, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento no transtorno do espectro autista. Os sintomas desses transtornos representam um continuum único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos em vez de construir transtornos distintos. Essa mudança foi implementada para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico de transtorno do espectro autista e para identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos específicos observados. (APA, 2014, p.42)

A enunciação espectro existente no TEA envolve as diversas variantes, assim o transtorno não mais configuraria uma linha reta com variações entre o leve e o grave. Rivière clarifica que: A ideia de considerar o autismo como um “contínuo”, mais do que como uma categoria que define um modo de “ser”, ajuda-nos a compreender que, apesar das importantes diferenças que existem entre diferentes pessoas, todas elas apresentam alterações, em maior ou menor grau, em uma série de aspectos ou “dimensões” cuja afecção se produz sempre nos casos de transtorno profundo do desenvolvimento (RIVIÈRE, 2010, P.241).

O termo espectro confirma a diversidade e a abrangência de variações características do TEA em cada indivíduo. De acordo com Donvan e Zucker (2017) o termo espectro foi referenciado pela autora ativista Wing que se envolveu para popularizar esse termo.

Dentro dele, argumentava Wing, as características do autismo podiam aparecer em um grande número de combinações e em infinitos matizes de intensidade, “até o limite da normalidade”. Esse, asseverou ela com audácia, era o quadro maior que escapara até o grande Kanner. [...] em mesma ideia {de contínuo das características do autismo] (DONVAN; ZUCKER, 2017, 317).

As especificidades referenciadas de comum acordo nos múltiplos estudos relacionam-se com aspectos distintos qualitativamente da interação social, linguagem, movimentos repetitivos e estereotipados (KANNER, 1943/10997;

BELISÁRIO FILHO, CUNHA, 2010; CHIOTE, 2013; MELO, 2013; APA, 2014; BARBOSA, 2014; SCHMIDT, 2017). No princípio falava-se de uma tríade característica do TEA: interação social, linguagem, movimentos repetitivos e estereotipados, visto que na atualidade a APA (2013) transmudou a tríade em díade, por ponderar que o prejuízo qualitativo na área social e de comunicação possui uma intrínseca concordância. Dessa maneira, a díade ficou especificada como: “a) déficits sociais e de comunicação e b) interesses fixados e comportamentos repetitivos” (LAPANE, 2014, p. 231).

Bender, em 1947, pressupunha que o TEA seria a forma precoce da esquizofrenia, sendo manifestada na infância do indivíduo (GAUDERER, 1997). Conforme o DSM I, de 1952, e no DSM II, de 1968, o TEA manteve-se como a classificação de esquizofrenia infantil (GOMES, 2007; MARTINS, 2012). Com o decorrer dos anos e com as novas pesquisas, o TEA foi sendo dissemelhante da esquizofrenia infantil e a partir do DSM-III, foi terminantemente diferenciado da esquizofrenia infantil tendo assim como primordial ponto diferenciador a idade do aparecimento das características de cada transtorno (GOMES, 2007; GRINKER, 2010; BARBOSA, 2014; SCHMIDT, 2017).

Segundo Gomes (2007) e Barbosa (2014) consolidam que o DSM-IV manteve-se trazendo o transtorno com a mesma nomenclatura. Uma vez que a partir da classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados com a saúde (CID) 10 e do DSM – IV TR que o TEA foi agrupado no grupo dos transtornos globais do desenvolvimento (TGD) (APA, 2008; OMS, 2000).

A Organização Mundial de Saúde, por meio da CID-10, descreve os TGD como “Grupo de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicações e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo” (OMS, 2000, p. 367). As inúmeras condições patológicas englobadas na CID 10 para o TGD eram classificadas em: Autismo; Síndrome de Rett; Transtorno ou Síndrome de Asperger; Transtorno Desintegrativo da Infância; e, Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação (OMS, 2000; APA, 2008). Cada uma dessas classificações possui aspectos próprios que as diferenciam. Na atualidade os teóricos desenvolveram a CID 11, nela houve a retirada da Síndrome de Rett e unificação das condições no termo TEA (APA, 2014; BARBOSA, 2014).

A alteração na definição médica ampliou os cuidados médicos e a rede de cuidados para os indivíduos que antes eram marginalizados a exclusão social em manicômios psiquiátricos. Logo após tantas modificações de nomenclatura fundamentalmente o TEA na área médica continua sendo classificado como transtorno mental. De acordo com a APA (2014) o diagnóstico do TEA se relaciona especificamente aos transtornos do neurodesenvolvimento, que são:

[...] um grupo de condições com início no período do desenvolvimento. Os transtornos tipicamente se manifestam cedo no desenvolvimento, em geral antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência (APA, 2014, p. 31)

Atualmente, com a atualização do DSM-5, o autismo está associado a uma díade, ou seja, ao invés de serem reconhecidos três domínios de sintomas de autismo (comunicação, socialização e comportamento repetitivo ou restrito), o transtorno se categoriza em apenas dois déficit na interação social e linguagem e comportamentos e interesses restritos e repetitivos são mencionadas em diversos estudos (GOMES, 2007; LAZZERI,2010; ASSUMPÇÃO JÚNIOR;KUCYNKI, 2011a; SCHWARTZMAN, 2011; CUNHA, 2013; PEREIRA,2014a; BARBOSA, 2014; VASQUES, 2015) e provém desde a primeira publicação de Kanner em 1943. Alguns detalhes são transformados ou ampliados pela APA por se estabelecerem os critérios diagnósticos utilizados pelos médicos, sob código 299.00 no DSM e na CID 10 F84.0. A intensidade das manifestações diagnósticas enquadra o indivíduo no transtorno e no atual DSM há possibilidade de o médico utilizar os especificadores de gravidade para descrever, de maneira sucinta, a sintomatologia atual, sendo os níveis de intensidade: Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”. Nível 2: “Exigindo apoio substancial” e Nível 1 “Exigindo apoio”.

Antigamente a APA classificava os indivíduos com TEA sob quatro classificações, agora há unificação da nomenclatura, embora seja possível classificá-los em três níveis. Schwartzman (2011) afirmou que a unificação do termo TEA potencializaria a descoberta de novos conhecimentos e não mais haveria diferenciações entre as pessoas que possuíssem o transtorno, sendo que os níveis



de gravidade continuam separando os sujeitos. Tal diferenciação por vezes estigmatiza e rotula ainda mais as pessoas.

O conhecimento médico dominante provém do DSM que “posa de sabedoria do que fazer, iludindo quaisquer necessidades de questionamentos teóricos e éticos” (COSTA – ROSA, 2013, p.142). O autor persiste criticando o DSM (I, II, III, IV, IV-R), ao observar que este não procura considerar sobre o que há por trás destes diagnósticos e quais as suas implicações. Quando há determinação de um diagnóstico, nomenclatura, classificação, há a criação de um rótulo e esse por si só estigmatiza inúmeros indivíduos. Grinker (2010) evidencia que sempre observou peculiaridades em sua filha e isso fazia dela apenas uma pessoa singular, no entanto ao receber o diagnóstico da filha passou a vê-la sob o transtorno, ele declara ainda: “Lembro o dia em que Izabel foi diagnosticada como autista como o dia em que ela se tornou autista [...]” (GRINKER, 2010, p. 35).

Vasques (2008;2015) reconhece que este modelo de diagnóstico possui limitações, e não analisa, nem registra as variações qualitativas das interações sociais, abnegando inclusive as características do contínuo presente no TEA.

O diagnóstico do transtorno na área médica é clínico (SCHWARTZMAN,2011; APA,2014). Divulga-se tal perspectiva como verdade absoluta. Dessa maneira, apenas a equipe médica seria detentora deste saber para conseguir efetivá-lo.

Em direção oposta Padilha (2001) defende que o modelo médico não dá conta das teorias sobre o homem, nem sobre as atuações com as pessoas público alvo da educação especial em geral, não oferecendo, subsídios para que a população compreenda os transtornos, inclusive quando se trata do TEA. Reconhecemos que o diagnóstico não deveria subjugar as práticas de profissionais de outras áreas de intervenção:

No campo da educação e educação especial é necessário problematizar a instância diagnóstica, não no sentido de oferecer uma ou outra teoria como salvação dos impasses educacionais que o encontro com tais crianças projeta, mas porque, sobretudo, o diagnóstico circula sem maiores questionamentos, sob a ótica imprecisa de um rótulo assumido como transparente. (VASQUES, 2015, p.113)

O olhar acrítico sobre o diagnóstico das crianças com TEA colabora na perpetuação de um olhar voltado para as peculiaridades do estudante, quando na verdade, todo indivíduo deve ser visto como um ser histórico-cultural e a educação tem que buscar um olhar para além das características biológicas do sujeito, dado



que o indivíduo é formado a partir de suas interações com o meio (VIGOTSKI, 1984/2010). Inclusive o diagnóstico não acrescenta informações a respeito da individualidade única de cada criança (LAGO,2007).

Assumpção Júnior e Kuczynski (2011b), bem como Chiote (2013), asseguram que cerca de 1/3 de indivíduos com TEA usam medicamentos psicotrópicos e/ou vitamínicos direcionados aos comprometimentos psiquiátricos e comportamentos associados. Ainda salientam que a psicofarmacoterapia não é o principal tratamento para o TEA. Os psicofármacos não tratam especificamente o transtorno e sim produzem melhorias nas características centrais, inclusive nos comportamentos repetitivos e hiperativos (BRASIL, 2015b; DONVAN; ZUCKER, 2017).

No entanto, para além da saúde, há os conhecimentos da área da psicologia relacionado a educação e os diversos saberes quanto ao desenvolvimento humano, assim sendo as abordagens psicanalítica, cognitivista, behaviorista e a psicologia histórico cultural. Todas afirmam diferentes olhares sobre os indivíduos e seus estudiosos buscam elucidar a respeito da pessoa com TEA e seu desenvolvimento, sendo que nesse estudo há o foco para o desenvolvimento humano por meio da psicologia histórico cultural nos estudos de Vigotski. Essa teoria atualmente vem crescendo no que diz respeito aos estudos com indivíduos com TEA (CHIOTE, 2011; BRAGA; ROSSI,2012; CHIOTE, 2013; MARTINS; GÓES, 2013; BARBOSA,2014; BARBOSA, FUMES, 2016; NEVES,2018).

Na obra de Vigotski não há explicitado questões relacionadas ao TEA sendo que os saberes concernentes a pessoa com deficiência em seus escritos potencializa inúmeros avanços teóricos e práticos. Além disso o autor se debruçou nos estudos relacionados a linguagem e interação social, que são pontos chaves para compreender o desenvolvimento das pessoas com TEA. Esse desenvolvimento infantil é descrito como:

[...] processo de apropriação da cultura pela significação que o outro mediador faz das ações da criança, transformando-as em atos significativos. A criança constitui-se como ser social com e pelo outro, por meio da mediação que a insere no meio cultural. (CHIOTE, 2011, p. 39)

A educação é um dos pilares da sociedade contemporânea, sendo além disso um direito social consagrado na Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988). É por intermédio da escola que os indivíduos têm acesso aos conhecimentos científicos e sistematizados pela humanidade. Existe a educação formal, informal e a

não formal. A educação formal acontece por meio da sistematização dos saberes ofertados pela instituição escola. Enquanto a educação não informal acontece de forma espontânea por meio dos aspectos culturais, inclusive os relacionados a família e a educação não formal se materializa em organizações distintas das instituições escolares. Saviani (2013, p.84) expõe que:

A educação escolar é simplesmente a educação; já as outras modalidades são sempre definidas pela via negativa. Referimo-nos a elas através de denominações como educação não escolar, não formal, informal, extraescolar. Portanto, a referência de análise, isto é, o parâmetro para se considerarem as outras modalidades de educação, é a própria educação escolar. [...]. Em outros termos, a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar. (SAVIANI, 2013, p.84)

Barbosa (2014) e Caiado (2015) definem que a construção da ideia de inclusão escolar imposta diz respeito ao acesso, permanência e aprendizagem dos conteúdos acadêmicos. Contudo o modelo de escolarização preconizada e realizada na prática social relacionada ao movimento da inclusão escolar ainda está em construção no Estado brasileiro, apresentando historicamente grandes desafios, haja vista a garantia do acesso, embora esse nem sempre acompanhe ações de permanência e de aprendizagem no interior da escola regular (SERRA, 2008; GOMES; MENDES, 2010; LAZZERI, 2010; FREITAS, 2011; MILANESI, 2012; SILVA; ALMEIDA, 2012; GARCIA, 2013; RIBEIRO, MELO; SELLA, 2017).

No que diz respeito a escolarização das pessoas com TEA, enfatizam que estudar em escolas regulares é de grande relevância, visto que nelas têm acesso aos conhecimentos científicos, bem como compartilham das relações sociais com seus pares, tendo inclusive nesse espaço a possibilidade de construção de amizades e desenvolvimento pessoal (BITTENCOURT; FUMES, 2017).

Em nível Brasil, há os aspectos do currículo escolar com direcionamentos legais, quanto ao ensino dos conteúdos gerais e clássicos que deve, a priori, ser ensinado, disponibilizado para todos os estudantes.

Clássico é aquele conhecimento que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto. No que diz respeito a escola o

clássico é a transmissão - assimilação do saber sistematizado, relacionado aos conteúdos inerentes a escola. Assim os elementos clássicos são aqueles que se quer chegam a ser questionado, tais como alfabetização, aquisição de conhecimento matemático, entre outros. E, portanto, tais conteúdos devem estar relacionados no currículo como atividade essencial. Há de se pensar na distinção dos conteúdos entre curricular e extracurricular para que assim a escola aprimore seu papel frente a sociedade. (SAVIANI, 2013, p. 13)

Esse ensino deve ocorrer por meio dos pressupostos das políticas de educação inclusiva, no qual todos os estudantes com ou sem deficiência devem aprender em conjunto. O conhecimento deve ser flexibilizado para que a diversidade de estudantes tenha acesso aos saberes científicos, sistematizados adquiridos pela humanidade ao longo do tempo (SAVIANI, 2009; 2013).

O ensino pode seguir diversos direcionamentos teóricos e práticos, considerando-se que o professor brasileiro tem autonomia sobre lecionar a seus estudantes, sendo que nos dispositivos legais há hiatos quanto a forma que esse professor vai adotar para lecionar a gama de estudantes presentes em sua sala de aula, inclusive aos estudantes com TEA. Cunha (2008, p.83) explica que:

Ao receber uma criança com autismo, evidencia-se a impossibilidade de atuarmos sob a lógica da prontidão e dos objetivos e planejamento pré-concebidos, com a organização de espaços e tempos rígidos. Faz-se necessário investir tempo no conhecimento desse aluno através do cotidiano escolar para que se possa estabelecer as estratégias pedagógicas e reconhecer as possibilidades de aprendizado. (CUNHA, 2008, p.83)

Efetivamente, as pesquisas apontam que o ensino tradicional possui inúmeras debilidades quando relacionada as peculiaridades desse público (SERRA, 2008; GOMES, MENDES,2010; LIMA,2012; SCHMIDT, ET AL., 2016; DONVAN; ZUCKER,2017).

É imperioso conhecer o estudante com TEA para efetivamente auxiliar em seu desenvolvimento, por meio da adoção de novas práticas pedagógicas. Isso em ambiente de sala de aula comum, sala de recursos multifuncionais (SEM) e /ou demais ambientes que ocorre o ato de lecionar e mediar o conhecimento em instituição escolar.

A prática do ensino para estudantes com TEA tem sido a base de diversos autores que buscam explanar caminhos e formas de ensino para esse público

(CUNHA, 2010; GOMES; MENDES,2010; CHIOTE, 2011; GOMES, 2011,2012; CUNHA,2013; PEREIRA ET AL., 2015; SCHMIDT, ET AL., 2016). Com base nestes estudos evidenciam que toda a prática deve estar respaldada nas potencialidades do indivíduo e nas necessidades que ele demanda. Além disso há ênfase quanto a inexistência de uma forma única para lecionar, levando-se em conta a diversidade de características presentes no espectro. É preciso conhecer o estudante e trilhar uma estratégia de ensino para ele, em conjunto com os demais estudantes, por meio das trocas sociais empreendidos em ambiente de escola regular.

O ensino para esses estudantes deve auxiliar na compensação de suas dificuldades e que a maioria das dificuldades dos estudantes com TEA se relacionam com as habilidades sociais, interação social, linguagem, presença de movimentos estereotipados e repetitivos, adesão fixa a rotina e hipersensibilidade a alguns barulhos, ruídos específicos, abstração de conteúdos e dificuldade em permanecer em locais com grande agrupamento de pessoas. Á visto disso é indispensável pensar em um ensino que levem em conta as especificidades dos estudantes e que visem o desenvolvimento das habilidades acadêmicas.

“A intervenção deve ser capaz de estimular as seguintes áreas: cognição, socialização, comunicação, comportamento, autonomia, jogo e competências acadêmicas” (LIMA, 2012, P. 41). Por conseguinte, o ensino deve possuir planejamento antecipado, flexibilização curricular, uso de materiais concretos, realização de atividades grupais, presença de elementos lúdicos.

Guareschi e Naujorks (2016, p. 619) apontam que: “Em sua prática pedagógica, os professores precisam criar, no dia a dia da escola, estratégias para ensinar os alunos com autismo que não estão previstas em métodos fechados, completos”. Para realizar essas ações há necessidade de estudos e procura por mudanças. Assim sendo é possível relatar algumas estratégias, tais como: utilizar recursos concretos (visuais), visto que o estudante possui dificuldade na abstração de conteúdos mediados exclusivamente pela exposição oral. Sendo assim possível planejar aulas mais dinâmicas, com recursos visuais, tais como utilização de: desenhos (quadro branco, cartolina e/ou Power point); contação de história com objetos(chapéu, miniaturas e/ou objetos);materiais concretos (cones, bolas, entre outros);bem como tornar o invisível em visível para o estudante, trabalhar com frase que os estudantes compreendam, visto que eles têm dificuldades em compreender as metáforas, afastando-se assim do real conteúdo abordado (PASSARINO, 2005;

BARBOSA, 2014; PEREIRA, BARBOSA; SILVA, 2015; GRANDIN; PANEK, 2016; CHMIDT, et.al, 2016). Cabe ainda explicar que o concreto deve ser usado como estratégia para estimular o aprendizado dos conhecimentos abstratos (VIGOTSKI, 2009; 2010).

Outro procedimento que pode ser disposto pelos docentes seria passar uma única atividade por vez, visto que, é comum vivenciar inúmeros docentes que utilizam livro didático, enquanto outros alunos copiam atividades do quadro branco, ou mesmo o docente dá aula expositiva enquanto outro grupo de alunos realizam alguma atividade anterior. Fazendo com que todas essas atividades realizadas ao mesmo tempo, mesmo sendo por grupos de alunos diferentes, tendo a atenção dividida, dificultando o acesso ao conteúdo, por mais visível que seja as explicações do docente, nem sempre é acessível para o estudante.

O estudante com TEA tem maior possibilidade de realizar uma atividade por vez com atenção necessária para adquirir os conhecimentos acadêmicos.

Há a possibilidade também de vivenciar o sistema de tutoria, por meio de atividades em dupla de estudantes, desde que ocorra observação por parte do professor e divisão de tarefas. “Ensinar pessoas com autismo exige planejamento, organização, técnica, delicadeza e persistência “(GOMES, 2015, p. 126). Além das inúmeras estratégias utilizadas, há também possibilidades quanto ao uso das tecnologias assistivas e aparelhos eletrônicos objetivando o ensino de determinados conteúdos. Convém destacar que os estudantes com TEA manifestam facilidade e interesse quanto ao manejo e atenção voluntária quanto a utilização de softwares e aparelhos tecnológicos (BARBOSA, 2014). Dessa forma quando há o emprego de estratégias que potencializam o desenvolvimento do estudante há ganhos nas habilidades acadêmicas no cotidiano escolar (BARBOSA, BARROS, FUMES, 2015; SCHMIDT, et al, 2016).

Passerino (2005) aplicou numa perspectiva sócio histórica um ambiente digital de aprendizagem para estimular competências acadêmicas em estudantes com TEA, dando ênfase inclusive nas necessidades e interesses de cada estudante, estimulando autonomia nos processos de aprendizagem, bem como interação social por intermédio da mediação.

A mediação pedagógica é algo recorrente nas pesquisas com indivíduos com TEA, (SILVA; ALMEIDA, 2012; CHIOTE, 2013; BARBOSA, 2014). Contudo, vale

ênfatizar tanto ambientes tradicionais de ensino, como ambientes digitais necessitam de mediação para auxiliar no processo de aprendizagem deste aluno.

Estudos, como o de Chiang e Lin (2007) e Guareschi e Naujorks (2016) asseguram que crianças com TEA tem capacidade de aprendizagem das habilidades acadêmicas, relacionadas à leitura, escrita, habilidades de compreensão, entre outras. Sendo assim, cada educador deve flexibilizar o currículo, os métodos e as estratégias de ensino estimulando o aprendizado de todos os estudantes.

É relevante exprimir que para além do planejamento e ensino diversificado para os estudantes com TEA, é necessário flexibilizar as questões de avaliação educacional. Não no quesito de sua inexistência, mas sim de sua flexibilização. Todo e qualquer estudante deve ser avaliado, para tanto deve se observar suas especificidades.

As avaliações devem ser diferenciadas. O estudante precisa ter ciência do que necessariamente precisa fazer na avaliação. Uma das estratégias elencada em Lima (2012) seria diminuir as questões, deixando-as mais claras, devido a dificuldades na abstração do pensamento da pessoa com o transtorno. Também é necessário ampliar o tempo que o estudante terá na realização de algumas avaliações.

### 3.2 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS: MÉTODOS DE INTERVENÇÃO

A adaptação das atividades para autistas é imprescindível e são indispensáveis para a efetivação da aprendizagem e para se desenvolver as habilidades que viabilizam a evolutiva na aprendizagem escolar.

Antes mesmo do professor realizar a adaptação do aluno autista é fundamental aplicar o protocolo de avaliação. É por meio e a partir dessa avaliação, que o docente terá compreensão do que o aluno tem conhecimento, quais são suas potencialidades e habilidades.

Após toda a investigação, o docente poderá adaptar as atividades de acordo com as necessidades e intervir conforme os interesses, habilidades e potencialidades da criança, pois elas aprendem de forma diferente e precisam de intervenção para efetivação do aprendizado. E para que isso se concretize, é necessário que o professor tenha conhecimento dessas ferramentas para possibilitar

um ensino mais inclusivo e de qualidade. Cada aluno é único e aprende de forma diferente e com os alunos autistas não é diferente. Por isso, é relevante explorar o interesse e o aprendizado das crianças.

O professor acaba sendo o grande articulador em saber quais estratégias funcionam, pois muitas das vezes quando é utilizado recursos estratégicos em sala de aula muda totalmente a forma de ensinar e o entusiasmo do aluno em permanecer em sala.

Dentre essas formas de tratamento, existem alguns tipos de métodos de intervenção, comprovados cientificamente, aos quais os profissionais acabam por se basear. Mello (2005) refere-se três tipos de métodos que são utilizados para aprendizagem: O método TEACCH (Tratamento e educação para crianças autistas e com distúrbios correlatos da comunicação). Visa a independência e o aprendizado da criança. O TEACCH é estruturado para combinar diversas cores e materiais visuais em um único ambiente a fim de organizar a rotina e o sistema de trabalho empregado.

O método TEACCH se baseia na organização do ambiente físico através de rotinas organizadas em quadros, painéis ou agendas e sistemas de trabalho, de forma a adaptar o ambiente para tornar mais fácil para a criança compreendê-lo, assim como compreender o que se espera dela. Através da organização do ambiente e das tarefas da criança de modo que ela necessite do professor para ao aprendizado, mas que possa também passar grande parte de seu tempo ocupando-se de forma independente (MELLO, 2004, p. 28)

Um dos métodos de ensino mais utilizados no Brasil para atender o autista é o TEACCH, desenvolvido no início de 1970 pelo Dr. Eric Schopler e colaboradores, na Universidade da Carolina do Norte, tornando-se conhecido no mundo inteiro.

O TEACCH não é uma abordagem única, é um projeto que tenta responder às necessidades do autista usando as melhores abordagens e métodos disponíveis. Os serviços oferecem desde o diagnóstico e aconselhamento dos pais e profissionais, até centros comunitários para adultos com todas as etapas intermediárias: avaliação psicológica, salas de aulas e programas para professores (MELLO, 2007)

Consequentemente, o método TEACCH acaba sendo uma forma indispensável de trabalhar de maneira reservada as dificuldades de cada criança, onde o educador tem livre arbítrio para interpor mediante de um ambiente planejado e organizado, com rotinas e jogos adaptados ao nível cognitivo e motor do aluno.



O método ajuda ainda a programar atividades, nos quesitos tempo, duração e material, na previsibilidade e nas rotinas organizadas em quadros, painéis ou agendas, enaltecendo as características dos princípios metodológicos dirigidos ao aprendizado do aluno autista. Segundo Sianlian et al. (2009), ele pode ser utilizado em casa, na escola e no ambiente terapêutico, abordando todas as características do indivíduo no seu dia a dia, onde cada espaço tem a sua demanda específica.

O método ABA (Análise aplicada do comportamento). Literalmente, a ABA é uma análise comportamental da criança que se embasa nos princípios fundamentais da teoria do aprendizado. Dentro dela, há algumas técnicas e estratégias de ensino que incluem: tentativas discretas, análise de tarefas, ensino incidental e análise funcional.

O primeiro ponto importante é tornar o aprendizado agradável para a criança. O segundo ponto é ensinar a criança a identificar os diferentes estímulos. Respostas problemáticas, como negativas ou birras, não são, propositalmente, reforçadas. Em vez disso, os dados e fatos registrados são analisados em profundidade, como reforço ou recompensa para os comportamentos negativos, desencadeando-os. A criança é levada a trabalhar de forma positiva, para que não ocorram os comportamentos indesejados. A repetição é um ponto importante neste tipo de abordagem, assim como o registro exaustivo de todas as tentativas e seus resultados. (MELLO, 2004, p. 29)

Deve ser proporcionado a criança uma aprendizagem agradável por meio de diferentes estímulos e sendo desenvolvido positivamente para que não traga consequências em comportamentos indesejados; e a repetição é essencial tanto na atividade quanto no registro delas para análise dos efeitos provocados.

No método ABA, as intervenções são delimitadas de acordo com cada necessidade. Contudo, diferente das terapias convencionais, não está proposto apenas para determinados comportamentos, mas sim para tudo o que é capaz de influenciá-los.

Os benefícios do método ABA são relacionados à autonomia e autodesenvolvimento, pois os alunos, durante o desenvolvimento da aplicação, conseguem ter melhorias consideráveis no que diz respeito à comunicação. Desse modo, contribui de modo significativo para processos mais independentes no dia a dia.

De acordo com Carvalho Neto (2002) “Análise do Comportamento tem compromissos de melhoria da vida humana e o seu braço aplicado pode funcionar como um eficiente aferidor das consequências práticas prometidas”. Ou seja, a ABA



tem grande funcionalidade e resultados para diversas demandas, sendo comprovada empiricamente e embasada cientificamente.

Para o autismo tem alcançado resultados extraordinários registrados na literatura, contribuindo para a evolução e melhoria da qualidade de vida, sendo dessa forma uma intervenção e não método, embasada em conceitos teóricos, filosóficos e experimentais de alto grau de complexidade.

Quanto ao método PECS (Sistema de comunicação através de troca de figuras), este método de comunicação é realizado através de troca de figuras e ajuda não só os pacientes que possuem problema e/ou limitações na fala, mas também aqueles que sequer chegaram a desenvolvê-la.

O PECS foi desenvolvido para ajudar crianças e adultos autistas e com outros distúrbios de desenvolvimento a adquirir habilidades de comunicação. O sistema é utilizado primeiramente com indivíduos que não se comunicam ou que possuem comunicação, mas a utilizam com baixa eficiência. [...] (MELLO, 2004, p. 31)

A priori a criança que não fala vai percebendo que por meio da figura ela pode pedir algo que deseja e assim irá sentindo a necessidade de se comunicar cada vez mais, e aquelas que já possuem uma linguagem, irão organizar suas ideias e ter mais segurança, conseqüentemente irão diminuir problemas de conduta, pois a criança terá uma forma de se fazer entender e de desenvolver mais sua linguagem.

O professor deve ensinar a criança a aprender e para isso é preciso planejar de forma individual de acordo com a necessidade de cada um, tendo como foco principal a compreensão do aluno e um envolvimento mais significativo nas relações sociais.

O papel do educador é imprescindível no processo de aprendizagem para auxiliar o desenvolvimento pleno da criança, dentro de suas possibilidades. O professor precisa promover o gosto pela aprendizagem ajudando a derrubar as barreiras que foram construídas pela deficiência. Por isso, a formação do professor deve ocorrer sob a perspectiva da educação inclusiva.

É necessário que o professor esteja disposto para trabalhar com quaisquer dificuldades que lhe apareça. Sua prática educacional deve ser adequada e preparada para receber os alunos e suas necessidades. Em seu planejamento deve verificar quais são as habilidades que devem ser desenvolvidas e procurar os materiais adequados que as propiciem. Para isso, deve buscar ajuda e orientações

com técnicos da saúde, criatividade e disposição para o novo darão conta da grande maioria de dúvidas e incertezas.

De fato, é lei que os professores incluam os alunos, mas é vidente que encontrará desafios para inseri-los. As dificuldades que podem ser encontradas pelo professor são em relação a linguagem do aluno, a compreensão, agressividade partindo da criança, o medo por parte do professor, dúvidas em relação às práticas pedagógicas, a adequação do espaço, falta de recursos ou insuficientes e inadequados para proporcionar um melhor ensino. Apesar das dificuldades o professor necessita incluir os alunos, de forma que proporcione oportunidades da mesma maneira dos demais, para que as crianças sejam aceitas pela turma e por toda a sociedade.

Este professor que busca se aperfeiçoar na educação especial pode atuar no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, P.11).

É o educador que muitas vezes quem sugere aos pais a necessidade de buscar orientação médica. Então quanto mais ele souber sobre o desenvolvimento infantil, mais cedo a ajuda poderá vir possibilitando uma intervenção precisa e em tempo. Daí a importância de estar atualizado continuamente, conhecer as etapas do desenvolvimento do ser humano, pesquisar novas formas de conhecimento, estratégias de aprendizagem e avaliação, sabendo também usar as novas tecnologias como grandes aliadas em suas ações.

O bom professor é aquele que consegue incluir a todos no processo educacional e sabe identificar quais são as dificuldades e potencialidades do aluno, o que ele consegue ou não fazer, independente do rótulo, e assim buscar mais estratégias pedagógicas.

A escola para se tornar inclusiva, deve acolher todos os seus alunos, independentemente de suas condições sociais, emocionais, físicas, intelectuais, linguísticas, entre outras. Ela deve ter como princípio básico desenvolver uma pedagogia capaz de educar e incluir todos aqueles com necessidades educacionais especiais e também aos que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes,

pois a inclusão não se aplica apenas aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência ou transtornos, mas a todos aqueles que precisam de uma educação especializada por não aprenderem da mesma maneira que os demais. A escola precisa criar um currículo adequado para qualquer aluno que apresente dificuldades particulares, ou seja, todos têm o direito à inclusão.

Novamente afirmamos com toda convicção, tanto por meio de leituras e pesquisas e principalmente pela vivência diariamente em uma escola especializada, o professor realmente precisa ter este olhar diferenciado, sendo assim o articulador atuante e imprescindível no processo de aprendizagem do aluno.

Para que uma escola seja considerada inclusiva não basta defender a teoria, precisa na prática existir mudanças necessárias. Infelizmente, a verdade é que muitas escolas não estão capacitadas para receber esses alunos, falta conhecimento sobre o tema, assim os professores se sentem mal preparados para lidar com essas situações.

A partir desse pensamento, percebemos que a educação é para todos, mas que a inclusão ainda não é a realidade para todas as escolas. Portanto, para se incluir é necessário mudanças e união entre a escola e a sociedade. A escola será inclusiva quando conseguir transformar não apenas a rede física, mas a postura, as atitudes e os pensamentos dos educadores e da comunidade escolar em geral, para aprender a lidar e conviver naturalmente com as diferenças, ser cooperativa, promover parceria com os pais, montar estratégias baseadas em pesquisas e estabelecer novas formas de avaliação.

Para se ter um bom rendimento como escola inclusiva de verdade, deve-se atentar para três pontos:

- Condições físicas de sala de aula.
- Condições pedagógicas, disponibilidade de material didático adequado à faixa etária e método pedagógico de acordo com a realidade da criança.
- Condições de corpo docente, professores qualificados, motivados e dedicados.

Um dos maiores desafios existentes nas redes de ensino é garantir a inclusão de todos os alunos. Há diferenças culturais e sociais entre as crianças e por isso a escola precisa estar preparada para oferecer o suporte necessário para qualquer tipo de necessidade especial.

Para começar, a escola inclusiva precisa de adaptações em diferentes âmbitos. Desde órgãos federais, estaduais e municipais de educação até dos professores, que precisam buscar constantemente por especializações a fim de inserir os alunos de forma eficaz.

Estes desafios podem ser: A falta de recursos materiais, infraestrutura insuficiente, superlotação das salas de aulas. Para que a escola possa aceitar e desenvolver o ensino-aprendizagem de alunos especiais, ela precisa estar devidamente estruturada. E isso significa que ela deve estar equipada com todos os meios de acesso possíveis, como rampas, banheiros acessíveis, piso diferenciado e demais medidas de acessibilidade e despreparo da comunidade escolar

Não só os próprios estudantes, como os professores, os coordenadores, gestores e funcionários também não possuem capacitação para receber e educar alunos especiais, o que é uma barreira para que a inclusão seja uma realidade. Há falta de profissionais especializados em educação inclusiva em nosso país, e os que existem, geralmente, estão sobrecarregados com funções que não são suas. E é por isso que este é um dos grandes desafios da educação inclusiva no Brasil. Nesse sentido, formação continuada é uma necessidade de todos.

Infelizmente o preconceito ainda é um dos maiores desafios da educação inclusiva no Brasil a ser enfrentado. O preconceito e a exclusão acontecem, muitas vezes, por falta de conhecimento e de reconhecimento do outro como um ser humano igual e que merece respeito. Outro fator é a pouca visibilidade dada a pessoas especiais no Brasil. Ainda hoje não é tão comum ver pessoas deficientes sendo representadas em mídias consumidas pela grande maioria das pessoas, como jornais, novelas etc., tudo isso faz com que essas pessoas sejam invisíveis a sociedade na escola, o preconceito vem através do bullying, prática que deve ser fortemente combatida.

Diante disso, percebe-se que a maior barreira que pode haver para uma pessoa com deficiência é a “barreira humana” que persiste através do preconceito, discriminação e inabilidade de lidar com o desconhecido, com o diferente. A única maneira de vencer o preconceito é a partir do contato com o outro que é diferente e com o desenvolvimento do respeito, empatia, solidariedade nos ambientes escolares.

E é por isso que cada vez mais e com mais afinco a educação inclusiva precisa ser implantada nas escolas do país, para que este tipo de comportamento

que ainda permeia na sociedade seja extinto. Atender as necessidades educacionais especiais dos alunos dentro da diversidade escolar requer uma postura educativa adequada, que exige graduais adaptações no currículo.

O currículo utilizado com os alunos com necessidades educacionais especiais, estejam eles incluídos no sistema regular de ensino ou em escolas especializadas, é o das diretrizes curriculares nacionais (DCNs) para as diferentes etapas e modalidades da educação básica: educação infantil, educação fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional.

Rever o currículo requer uma mudança em relação as metodologias e conteúdos para diferentes necessidades educacionais. Isso pode ser no âmbito individual ou social. No individual, deve ser feito através de um acompanhamento minucioso da necessidade específica daquela criança, para que dentro de suas possibilidades também consiga aprender. Flexibilizar não é mudar todo conteúdo, mas buscar uma metodologia diferente que corresponde o grau cognitivo da criança, onde ela faça a mesma coisa que os outros alunos, porém de um jeito diferente e adaptado ao que ela consegue realizar. Como exemplo podemos citar o Plano de Desenvolvimento Individual e Escolar (PDI) é o documento que descreve o plano de trabalho a ser desenvolvido com o estudante da educação especial, durante o ano letivo. Deve abranger o currículo, a prática pedagógica e a avaliação às necessidades e capacidades específicas de cada estudante, de acordo com o nível, complexidade e ritmo de aprendizagem de cada um, considerando a acessibilidade curricular como garantia de igualdade.

Além do âmbito individual, outra maneira de flexibilizar o currículo é no âmbito social, onde todas as crianças possam participar de maneira coletiva, pode-se trabalhar com desenvolvimento de projetos pedagógicos, com temáticas interessantes e significativas sugeridas pelos próprios alunos e que envolvam a todos, e estes devem nascer na própria escola, considerando as diferenças que nela se encontram com relação a raça, etnia, culturas, especificidades decorrentes de deficiências, interesses, etc. Projetos onde cada aluno pode oferecer suas contribuições e desenvolver competências de acordo com suas capacidades e possibilidades. O currículo deve ser adaptado às necessidades dos alunos e os alunos que devem se adaptar ao currículo. As escolas devem, portanto, oferecer oportunidades curriculares que se adaptem a alunos com diferentes interesses, potencialidades e capacidades.

Observar o ritmo de desenvolvimento de cada criança, pois dependendo da necessidade poderá requerer um tempo mais prolongado, diversidade de estratégias, repetições de experiências concretas para assimilar conhecimentos, enfim, que sejam respeitados suas necessidades e seu jeito de aprender. Nesse sentido, jogos e brincadeiras vão ao encontro do universo lúdico da criança, aliviando tensões e promovendo a integração do grupo, dando ênfase à educação psicomotora por meio de atividades que proporcionem a descoberta do próprio corpo, de sua capacidade na execução do movimento, dos outros parceiros do grupo, do meio.

Deve-se dar ênfase às atividades que satisfaçam as necessidades motoras, sensoriais, afetivas e intelectuais e, ao mesmo tempo, sejam, prazerosas, passam a fazer parte importante do sistema de significações da criança (HEYMEYER&GANEM, 1993).

As estratégias de ações implementadas para facilitar as experiências com a utilização dos recursos de aprendizagem e da distribuição do tempo devem prever:

- Apresentação de estimulação como brincadeira adequada aos interesses da criança;
- Oportunidade para que ela também crie e realize suas próprias estratégias;
- Progressividade, isto é, uma vez alcançando um nível de cada vez;
- Autonomia, facilitação da livre escolha, para a criança tomar decisões, expressar suas ideias e ir se acostumando a responsabilizar-se por seus próprios atos;
- Autodisciplina, aceitação da autoridade e das turmas, sem que isso limite a sua liberdade de expressão e criatividade;
- Possibilidade de serem educadas em um ambiente apropriado, com materiais diversos e um clima emocional adequado, por meio dos quais elas possam ter a oportunidade de desenvolver seus esquemas de ação nas diferentes áreas de seu desenvolvimento.

Essas atividades devem ser criteriosamente programadas e selecionadas de acordo com o seu nível de desenvolvimento, porque dessa forma a probabilidade de êxito e a modificação do potencial de aprendizagem podem com certeza aumentar.

A experiência de conviver com uma criança com deficiência não traz benefícios apenas para ela, mas para todas as pessoas envolvidas. Os adultos e os

colegas ganham com o aprendizado sobre a diferença, descobrindo que há lugar para todos e que há formas diferentes de ver o mundo e de interagir com ele. Amplia-se o olhar sobre o indivíduo e sobre si mesmo. Aprendemos que há diversas formas de ser, desenvolvemos nossa maneira de escutar a linguagem, ampliamos nosso olhar, e ao mesmo tempo passamos a observar detalhes pequenos, mas muito importantes, que antes passavam despercebidos. Um olhar, um pequeno gesto ou som passa a ter a importância de um discurso aumentando cada vez mais nossa percepção e compreensão da própria vida.

As avaliações sempre tiveram essa conotação voltada para algo mais formal, onde não se pode errar, onde sua capacidade é medida por um papel e que sabemos que nem sempre representa o nível de conhecimento adquirido pelo aluno. A avaliação na educação inclusiva quebra padrões e paradigmas, pois na perspectiva inclusiva os erros são muito bem-vindos. Os processos de avaliação que valorizam as peculiaridades e as produções individuais de cada um. Cada pessoa tem a oportunidade de explorar e dar inúmeras respostas para um mesmo problema.

É importante usar a avaliação para acompanhar o progresso de cada aluno, porém buscando uma proposta que respeite o desempenho e o processo de construção do conhecimento de cada um.

No contexto atual a função da avaliação na inclusão, primeiramente é a avaliação chamada também de diagnóstica que visa localizar e analisar as causas das dificuldades dos alunos em todas as áreas das suas atividades. É o ponto de partida para saber como atuar. A outra função da avaliação é conseguir ver quais áreas de aprendizagem o aluno precisa melhorar, ou de mais estímulo necessário para que ele continue se desenvolvendo.

Além disso como já foi dito pelo próprio Ministério da Educação de nosso país, devem ser avaliados, ao menos, três âmbitos: o educacional (escola e ação pedagógica), o aluno (nível de desenvolvimento e condições pessoais) e a família (ambiente e convívio familiar). (BRASIL, 2003)

O professor da classe comum avalia a competência curricular, tendo como referência as expectativas do ano escolar no qual o aluno está matriculado, embora não seja o currículo em si, ou seja, não se avalia a ciências, a língua portuguesa ou outros componentes curriculares, examina-se competências necessárias para o desenvolvimento desses conhecimentos e que se relacionam diretamente com a aprendizagem dos conteúdos.



O professor de AEE como seu papel é de suporte e de ser o ponto de apoio para aprendizagem, deverá avaliar os aspectos que compõem o PDI, que, no caso da deficiência intelectual, relacionam-se com as funções cognitivas ou intelectuais, porém, ao mesmo tempo, relacionam-se com a proposta curricular.

Assim deverá avaliar:

1. Função cognitiva: percepção, atenção, memória, linguagem, raciocínio lógico;
2. Função pessoal social: estado emocional, reação à frustração, isolamento, medos, interação grupal, cooperação, afetividade.

É importante que não se perca a ideia de todo o contexto e a de que o aluno é da escola e que a responsabilidade de avaliação e intervenção, portanto, a articulação entre classe comum e atendimento educacional especializado (AEE) é imprescindível para que se garanta um trabalho efetivo, capaz de beneficiar o processo escolar do aluno com deficiência.

Precisamos também destacar que é com a família que as crianças passam grande parte do tempo. É também nas primeiras etapas da vida onde a criança passa mais tempo ou com os pais ou em creches e é justamente nessa etapa onde deve acontecer os primeiros estímulos, pois quanto mais cedo melhor é a capacidade de desenvolvimento. Por isso é importante que os pais recebam apoio e orientações necessárias sobre as possibilidades de desenvolvimento da criança, para que assim, possam favorecê-las desde cedo:

- o meio ambiente tem uma enorme influência na aprendizagem, através da estimulação direta ou indireta que é dada à criança;
- os primeiros anos da infância são o período mais favorável para a estimulação, visto corresponderem à fase da vida em que o desenvolvimento psicofísico é mais acelerado;
- tudo o que a educação pode oferecer a criança nestas idades requer menor esforço educativo do que nas idades posteriores.

A participação da família torna-se importante no contexto escolar, no acompanhamento de suas ações, nas contribuições coletivas, e tem como objetivo a integração entre escola e comunidade para a construção de uma sociedade inclusiva.

A escola precisa se mobilizar para estar mais perto das famílias, fortalecendo esse vínculo para que haja uma participação efetiva no ambiente escolar, pois é



uma parceria para o desenvolvimento do aprendizado, com o objetivo de prestar suporte à execução das atividades de aprendizagem e de socialização aos alunos severamente comprometido somado ao apoio de professores especialistas e equipe de apoio externo.

É a família que dá o feedback para que o professor possa planejar novas ações, articulado ao professor do AEE, para que possamos eliminar as barreiras e o estudante tenha garantido o direito à aprendizagem.

De acordo com Filho, Bitencourt e Rotta (2018), a capacidade de aprendizagem de cada ser humano é definida por questões genéticas e ambientais, isso quer dizer que, mesmo que as características genéticas não sejam favoráveis, um ambiente com estímulos adequados, aliados ao esforço intelectual do indivíduo, refletem na plasticidade do cérebro e nas capacidades cognitivas do indivíduo.

Quanto mais cedo as intervenções acontecerem melhor é para a criança com deficiência, pois à medida que vivencia atividades e treinos uma teia neural de conhecimentos vai sendo criada proporcionando novos. De acordo com Consenza e Guerra (2011):

O treino e a aprendizagem podem levar à criação de novas sinapses e a facilitação do fluxo da informação dentro de um circuito nervoso. A aprendizagem pode levar não só ao aumento da complexidade das ligações em um circuito neural, mas também à associação de circuitos até então independentes. É o que acontece quando aprendemos novos a partir de conhecimentos já existentes. (CONCENZA; GUERRA, 2011)

Refletindo sobre a neuroplasticidade no contexto escolar em estudantes com deficiência, entende-se que existe a real possibilidade de o professor ensinar e o estudante aprender, porém os recursos e metodologias devem ser diferenciados. De acordo com Guerra (2011), diferentes estratégias pedagógicas, preferencialmente multissensoriais e que sejam de acordo com a realidade dos estudantes, devem ser inseridas no contexto social, favorecendo a aprendizagem significativa.

A escola inclusiva é onde se reúnem todas as diversidades humanas existentes. Nesse sentido, o papel da afetividade é fundamental e relevante, pois a afetividade é um caminho para incluir qualquer educando no ambiente escolar. A afetividade é quem media a aprendizagem e os relacionamentos dentro da escola. A permanência do educando na escola depende da aceitação, da motivação e da autoconfiança que recebe quando entra no ambiente escolar. (MATTOS, 2008, p.5).

Quando as relações são afetivas o resultado é um ambiente acolhedor e saudável de aprendizagem para o aluno com deficiência, pois este sente-se seguro, melhora a autoestima e a autoconfiança, fatores indispensáveis a aprendizagem. Através das relações com o outro, a criança vai construindo seu próprio valor e desenvolvendo sua autonomia.

A escola deve levar em consideração que além de seu caráter formativo da cognição, ela também lida com seres humanos que precisam ser desenvolvidos de maneira integral. A afetividade e a cognição possuem bases orgânicas que vão adquirindo complexidade em contato com o social. “O nascimento da afetividade é anterior a inteligência”. Porém, a inteligência não se desenvolve sem afetividade e vice-versa, pois ambas compõem uma unidade de contrários”. (WALLON apud ALMEIDA, 2012, p. 29 e 42).

Onde houver pessoas haverá interação social e estas por sua vez precisarão da afetividade para o desenvolvimento, porém, essas relações afetivas necessariamente não precisam ser somente com o contato corporal, mas a depender da idade da criança ela pode exigir o afeto mais cognitivo, em nível de linguagem, como palavras de incentivo ou elogios. Dependendo da idade, mas importante que um abraço da professora, é identificar seus trabalhos mostrar que o reconhece, demonstrar que se interessa por sua vida. (ALMEIDA, 2012, p.108).

A criança com deficiência não é diferente no aspecto do desenvolvimento de sua afetividade. É imprescindível que se estabeleça um vínculo com a criança, através de atitudes que demonstrem que se importa e acredite nela. Então essa criança, dentro de suas possibilidades dará o melhor de si para alguém que se envolve e acredita em sua capacidade.

É necessário que toda a comunidade escolar entenda a relevância da inclusão e trabalhe para que as relações afetivas sejam desenvolvidas de forma saudável e compatíveis com o nível de desenvolvimento do aluno. Nesse contexto, a escola precisa ressignificar seu papel quanto à importância do afeto, propiciando um ambiente de aprendizagem acolhedor e produtivo.

Um dos segredos da aprendizagem é: a criança aprende quando está motivada a fazer uma ação e quando a experiência lhe proporciona algo divertido e prazeroso. Quanto maior o interesse e a motivação, maior será a absorção deste conhecimento.

A emoção que causa prazer é a emoção que mais ficará na memória transformando-se por tanto, em conhecimento de longo prazo. Estruturas que integram o sistema de recompensa podem ser ativadas quando executam atividades que dão prazer, levando desafios e oportunidades de aprender através da cooperação.

A aprendizagem emocional é uma parte integrante da aparente aprendizagem cognitiva. A emoção vai dando forma a cognição e a aprendizagem.

Segundo Relvas (2015), temos duas memórias: uma emocional, que se emociona, sente, se comove, e outra racional, que compreende, avalia, julga, reflete. Essas duas memórias são complementares para que ocorra interação para o cérebro.

Aprender é um ato desejante, e sua negação é o não aprender. O desejo é movido pelo inconsciente que vem das emoções prazerosas. Então a criança terá prazer em aprender quando aquela vivência lhe for divertida. A emoção está para o prazer, assim como o prazer está para o aprendido. A amígdala cortical é o depósito da memória emocional. Se tirá-la a pessoa não tem mais emoção nenhuma. Quanto mais intenso for o estímulo da amígdala mais forte será o registro daquela memória, as experiências mais agradáveis ou mais apavorantes são as que mais lembramos.

A memória funcional está localizada no córtex pré-frontal, mas os circuitos que vão do cérebro límbico até lá, indicam fortes sinais de emoção, raiva, medo, ansiedade, podendo causar uma parada neural, impedindo a capacidade do cérebro de manter a memória funcional, por isso quando estamos perturbados emocionalmente não conseguimos raciocinar direito. A perturbação emocional pode criar deficiências na aprendizagem da criança, reduzindo e eliminando a capacidade de aprendizagem.

O melhor caminho para as convivências sociais é unir razão e emoção, alicerces necessários a construção do conhecimento e a aprendizagem significativa acreditando no potencial que cada um tem a desenvolver, não em relação aos outros mais em relação a ele mesmo. O passo que ele consegue dar, para aprender e ser um sujeito mais pleno e feliz, independentemente de suas limitações. Se a aprendizagem ocorrer em um espaço motivador, que desperta o gosto, o interesse, este processo acontecerá de fato, será verdadeiro, pois terá significado.

O transtorno do espectro autista (TEA) é anunciado, estabelecido e elucidado por muitos teóricos nas mais variadas áreas de conhecimento, principalmente aquelas correlacionadas a medicina e educação devido as especificidades que influenciam os pesquisadores à busca por resultados, tais como: Gomes (2007), Lazzeri (2010); Schwartzman (2011), Cunha (2013), Pereira (2014a), Barbosa (2014), Barbosa, Fumes (2016), Donvan, Zucker (2017).

De modo histórico houve várias definições ao longo do tempo. Além disso é a “área médica e psicológica, que vem desenvolvendo uma enorme quantidade de estudos sobre o autismo, propiciando a evolução na codificação do transtorno” (BARBOSA, 2014, p.23).

No entanto, antes mesmo de explicar a respeito do TEA, é imperioso expor que ele aparece predominantemente em dois campos do saber: o educacional e o da saúde mental e transpõe inúmeros saberes e estudos, além do mais alguns deles se complementam e/ou se apropriam das ideias do autismo.

Abordaremos assim o enfoque na educação, embora seja imprescindível pensar nesse sujeito com sofrimento psíquico. Relacioná-lo, citá-lo como sujeito com especificidades e direito é condição indispensável e essencial, mas também é essencial expor que ele tem direitos exclusivos devido ao sofrimento que existe na cognição, regulação emocional, dentre outras disfunções provenientes da área médica. Por conta dessas singularidades é que o indivíduo com este transtorno tem direitos conquistados para além daqueles assegurados a sociedade em geral. (BRASIL, 2014)

Os inúmeros estudos problematizam e expressam várias concepções sobre as causas, características e definições do TEA, inclusive algumas falas expandem as especificidades que se relacionam diretamente ao transtorno.

Desta maneira, os diferentes traços e o espectro presente no TEA dificultam diversas visões a respeito de quem seria o indivíduo que possui o transtorno, visto a dimensão de diversidades entre os sujeitos. Existe diversos conhecimentos que transpõem o universo da pessoa com TEA e estes se relacionam com os diferentes modos de compreender a pessoa. Assim sendo, iremos enfatizar os diversos indicadores que permeiam a educação e a saúde deste indivíduo. É considerável evidenciar que “não há consenso, mesmo dentro de uma cultura, sobre o que é exatamente o autismo ou como ele deve ser tratado”. (GRINKER, 2010, p.12).

Decorre diversos conhecimentos no que concerne a pessoa com deficiência neste estudo iremos explicar sobre eles correlacionando-os a pessoa com TEA.com esse propósito nos baseamos nos escritos de Jannuzzi (2004a) que se referiu a historicidade da concepção de deficiência por meio da visão médica pedagógica, vertente psicopedagógica e a vertente que pensa na educação como mediação, condicionada pelo contexto socioeconômico-político –cultural. Desde os primórdios os médicos se empenharam nos estudos relacionados a deficiência e foram eles que se instigaram para o campo educacional e para as perspectivas de desenvolvimento da aprendizagem. “A orientação principal na educação dessas crianças seria dada pelo médico, auxiliado pelo pedagogo”. Assim a área médica passou a intervir diretamente o campo educacional. (JANNUZZI, 2004a, p.47)

A vertente psicopedagógica, de acordo com a autora supramencionada, recebeu defluência direta da área da psicologia e dos testes de inteligência relacionando o desenvolvimento da aprendizagem das pessoas com deficiência aos princípios psicológicos (JANNUZZI, 2004a).

Naquela ocasião se manteve as classes especiais e o forte direcionamento dos estudantes público alvo para as instituições especializadas. A autora esclarece também sobre a educação como mediação baseada no materialismo histórico dialético e também nos estudos do autor Saviani, buscando mostrar a educação como parte da organização social, na qual “A análise procura mostrar os determinantes principais que atuam na educação - a organização social, apontando que a mudança, em última instância, depende dessa organização social” (JANNUZZI, 2004b, p.21)

Uma educação que se constitui em ambiente escolar problematizando as questões da prática social de cada indivíduo que nela adentra, buscando “estabelecer conexão entre a deficiência e o contexto em que ela se situa, enfatizando o outro lado do problema”. (JANNUZZI, 2004b, p.10)

Essas são Economia da Educação ou Teoria do Capital Humano e posteriormente o movimento da integração e da inclusão.

De acordo com Jannuzzi (2004b), a teoria do capital humano, se relaciona ao exposto no conceito da meritocracia da educação frente a aquisição do capital. A pessoa com deficiência deveria atuar no mercado de trabalho de alguma forma, inclusive desse movimento iniciou-se o treinamento em habilidades específicas, tais como: empacotamento, dentre outras atividades. Desse momento histórico advém o

que na atualidade, ainda existe, quanto ao trabalho subalterno das pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

As instituições especializadas no século XXI ainda ofertam oficinas de vida diária e de trabalhos manuais para as pessoas com deficiência em desvantagem do desenvolvimento acadêmico. Os movimentos demonstrados em Jannuzzi (2004a; 2004b) e em Meletti e Ribeiro (2014) não são estanques, nem surgiram de forma pontual, mas antes foram se materializando historicamente de forma perspicaz e em lugares ainda coexistem.

A partir da década de 1990, preconizou-se o movimento da inclusão. Nele a responsabilidade relacionava-se a escola, explicitando a necessidade de reestruturar o sistema educacional e o processo de escolarização para incluir a todos os estudantes. Esse quadro, historicamente foi percebido como avanço quanto as outras vertentes, ainda assim há ênfase na educação como redentora dos males sociais (JANNUZZI,2004b).

A autora ainda evidencia que para além da inclusão, é possível pensar a educação como influência no processo de transformação social.

Supõe assumir a responsabilidade da escola na sua complexidade, e, portanto, implica que os agentes escolares (diretor, supervisor, professor, funcionários em geral) estejam atentos à dificuldade de cada aluno e procurem pelo aprofundamento dos conhecimentos historicamente acumulados, pela percepção clara da realidade social e lhe facilitem a apropriação do saber realmente necessário ao tempo e ao lugar. (JANNUZZI,2004b.p.22)

Compreender o passado, por meio das vertentes, intensifica conhecer o presente e estudar possíveis avanços frente aos desafios pertinentes a educação das pessoas público alvo da educação especial. É necessário questionar cada uma delas e constatar o que ainda precisa se substancializar para que a escolarização desse público se torne real.

Para além das vertentes abordadas por Jannuzzi (2004a;2004b), há a abordagem social. Essa “incorpora as abordagens sociológicas e antropológicas da explicação do desvio e da divergência. Esta concepção entende a deficiência como um fenômeno de ordem social e enfatiza as circunstâncias sociais em que alguém é identificado e tratado como deficiente”. (NUNES ET AL.1999, p.335)

Vigotski (1983/1997;1984/2010) ao tratar sobre a pessoa com deficiência em seus estudos sobre a defectologia também enfatizou os aspectos sociais e o desenvolvimento da pessoa em sociedade.

Em sua obra, Vigotski (1983/1997), nos relaciona aos conceitos de deficiência primária (deficiência biológica) e deficiência secundária (deficiência social). A partir destas definições compreendemos que a deficiência primária resulta de caráter biológico, um trauma ou uma má formação (VIGOTSKI,1983/1997).

Já a deficiência secundária advém da sociedade, quando esta não se prepara para fornecer autonomia para as pessoas com deficiência terem pleno acesso a sociedade como um todo (VIGOTSKI,1983/1997), e ao processo de compensação, Góes (2007) esclarece que a compensação em Vigotski é advinda da proposta na qual é possível superá-la por meio da compensação sócio psicológica ou cultural.

#### **4 MATERIAL LÚDICO – PEDAGÓGICO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO FRENTE AO ESTUDANTE COM TEA**

Instrumentos e recursos, tais como materiais didáticos adaptados são de extrema relevância para a aprendizagem, podendo esses contribuir ou não na aquisição de conhecimentos, sendo necessário a adaptação desses materiais para pessoas com deficiências (VAZ, et al., 2012). A adaptação de recursos didáticos é assegurada pela (LBI) Lei Brasileira da Inclusão (Lei nº 13.146 de 2015) onde define em seu artigo 28 que é dever do Estado o:

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 (BRASIL, 2015).

O recurso didático adaptado, é o material que auxilia a busca do docente a resultados relacionados ao ensino aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades dos discentes, propondo atender educandos com necessidades especiais, porém, a falta de recursos didáticos adaptado é a realidade de muitas escolas, dificultando assim todo o processo de inclusão no sistema de ensino (GLAT; FERREIRA, 2003).



A criação de materiais adaptados por professores se tornam uma necessidade, permitindo assim ao professor revisar sua metodologia de ensino por meio da criação de novas alternativas didático – pedagógicas, um processo que redimensiona as interações sociais no contexto escolar (SELVATICI;MOURA, 2021).Contudo nem todos os professores conseguem desenvolver esse tipo de material, sentindo-se muitas vezes despreparados e necessitando de auxílio para o desenvolvimento desses recursos (MACHADO et al., 2018).

De acordo com Vaz et al (2012):

Nota-se que a escola passa a ser responsável por adequar-se às necessidades do aluno e não o inverso, o que vai ao encontro dos pressupostos de respeito às diferenças do alunado, combatendo assim práticas discriminatórias e preconceituosas no interior da instituição escolar. [...]. No que tange à aprendizagem, é de grande importância a utilização de instrumentos e recursos que auxiliem este processo, como, por exemplo, os materiais didáticos. (VAZ, et al., 2012)

De acordo com os autores Marinho e Merkle (2009), abordam que é necessário conhecer as intervenções pedagógicas do autismo para assim compreender métodos educacionais e alcançar meios de aprendizagem direcionados aos alunos com necessidades especiais.

Contudo, com materiais adaptados oferecidos aos alunos, faz-se um paralelo como o autor Vaz et al (2012) enfatiza “é por meio da construção e do acesso ao conhecimento produzido e valorizado em uma sociedade que os indivíduos deixam de ser figurantes passivos e passam a ser atores sociais e conscientes”. Dessa forma que a adaptação do material didático tem que ser feita a esse público.

Além disso, estudos apontam que o ensino da linguagem, aos autistas deve ser desenvolvido em ambientes naturais da criança, pois o mesmo facilita uma rotina na qual eles respondem melhor aos estímulos. (MARINHO; MERKLE,2009).

Deve ser levado em consideração na adaptação de material ou até mesmo em atividades para os alunos com TEA, antes de tudo, é pertinente ter em mente que a adaptação de materiais/atividades deve estar incluída no contexto da educação inclusiva. Dessa forma, a escola precisa consentir ao aluno o acesso ao currículo, mas com mudanças que contemplem as necessidades da criança. À vista disso, alguns detalhes relevantes precisam ser considerados:



Quadro 1: Pontos importantes a serem observados durante a adaptação

Conhecer previamente a condição do aluno.	Manter comunicação regular com a família da criança.	Manter comunicação com a coordenação pedagógica da instituição.	Facilitar o diálogo entre todas as partes envolvidas.	Procurar ajuda, caso seja necessário.
---	--	---	---	---------------------------------------

Fonte: elaborado pela autora

Além do mais, é necessário enfatizar que o foco deve ser voltado ao discente, sobretudo nas aptidões e habilidades que ele já possui. Enfim, elas servem como propulsores para a aquisição de novas habilidades. Ou seja, investir nessas peculiaridades abre uma porta cheia de oportunidades para aprendizagem que até então não haviam sido desenvolvidas.

Por conseguinte, fica coerente enfatizar que os materiais adaptados são importantes recursos didáticos no processo educacional, principalmente nos anos iniciais, sendo assim essencial para um bom desenvolvimento do trabalho pedagógico. Conforme Piaget “Os jogos não são apenas uma forma de divertimento, mas são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Para manter seu equilíbrio com o mundo, a criança necessita brincar, criar, jogar e inventar” (PIAGET,1989, p.5).

Por meio das inúmeras pesquisas bibliográficas e a vivência em uma escola especializada, é plausível elencar a relevância da aplicabilidade do material adaptado, estimulando assim o espírito de investigação, atenção, o interesse, a criatividade, o cognitivo, a curiosidade e o desenvolvimento de suas habilidades, desenvolvendo assim inúmeras competências como: montar, remontar, descobrir, analisar, avaliar, corrigir, praticar, desenvolver outros sentidos, entre outras.

Nessa perspectiva, é pertinente elencar no que relata Sérgio Lorenzato:

A construção do material didático, muitas vezes, é uma oportunidade de aprendizagem. Em sala de aula, é preciso oferecer inúmeras e adequadas oportunidades para que as crianças experimentem, observem, criem, reflitam e verbalizem. As atividades devem ser escolhidas considerando não somente o interesse das crianças, mas também suas necessidades e o estágio de desenvolvimento cognitivo em que se encontram. O professor deve observar atentamente seus alunos, ora com a intenção de verificar se é preciso intervir, no sentido de orientar, ora com a intenção de avaliar seus progressos. (LORENZATO, 2008, p. 20-21)

Todo contexto da sala de aula tem como foco principal promover situações de aprendizagem que possam contribuir para o desenvolvimento e habilidades dos alunos. O preceito é expor materiais que incentivem brincadeiras diversas e enriqueçam o processo de ensino-aprendizagem, para que reforcem ludicamente o conhecimento/habilidade adquirido. Dessa forma, é relevante enfatizar que o docente esteja preparado para trabalhar com uma metodologia que leve em consideração os interesses dos alunos, focalizando no seu cotidiano utilizando-se de todos recursos necessário para seu desenvolvimento.

As atividades vivenciadas por meio dos materiais adaptados são prazerosas, pois se tornam lúdicas e dinâmicas. Contribuindo assim, para uma melhor interação entre os alunos, auxiliando também para o desenvolvimento cognitivo, a atenção, a concentração, a organização, a solidariedade, o envolvimento dos alunos, em virtude que os discentes manuseiam um material concreto lúdico, podendo ainda correlacioná-los as figuras e objetos de seu cotidiano. Sendo assim, após toda explanação confirma com o que argumenta Maxwell (2005) quando diz que o professor, em suas atividades na sala de aula, deve estar constantemente desenvolvendo métodos para validar questionamentos, que surgem durante o momento de aprendizagem de seus alunos.

A participação do aluno na construção de materiais influencia qualitativamente na aprendizagem dos estudantes, pois proporciona uma aprendizagem significativa e atrativa. Nesta concepção, Freire (1999), alega que:

Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado e aprendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 1999, p. 29)

A aplicabilidade dos materiais adaptados pedagógicos, permite vencer todo o preconceito, dependendo assim da metodologia aplicada pelo docente e do envolvimento do aluno com todas atividades vivenciadas podendo se tornar um momento único, onde o aluno sinta prazer em adquirir conceitos, experimentar práticas e vivencias de sua realidade. Nesta acepção, Giancaterino (2009) afirma que:

O processo de ensino e aprendizagem é uma construção contínua e notável, onde requerem de nós, professores independentemente de sua cátedra, constante adaptação para que possamos retirar dos processos o melhor e aproveitar todas as suas etapas, respeitando evidentemente sempre o grau de dificuldade de cada educando. (GIANCATERINO, 2009, p. 17)

O uso do material didático adaptado favorece a ludicidade e o desenvolvimento do raciocínio lógico, e sua construção em sala de aula facilita a execução tornando a aprendizagem mais significativa, podendo ser manuseado em todas as disciplinas do currículo, ou seja, pode ser utilizado na interdisciplinaridade.

É de primordial importância o papel da escola para o desenvolvimento de todos os alunos. Procurar conhecer mais sobre o assunto, ter uma perspectiva inclusiva e preparar todo o quadro de docentes para trabalhar com alunos autistas é um relevante começo. Juntamente, com todas estas alternativas, a busca de estratégias metodológicas de interação e desenvolvimento de todos os alunos deve ser alvo constante de uma escola inclusiva.

Para contribuir nesse sentido, é relevante ainda ressaltar que a adaptação de recursos não somente enriquece o trabalho em sala de aula, mas também possibilita ao docente desenvolver de maneira individualizada com cada um de seus alunos. Quando elencamos especificamente alunos portadores de transtorno do espectro autista, há uma grande dificuldade ainda maior em relação ao trabalho do docente, cruzar a barreira da interação, pensar em atividades e recursos que deem conta da área social, sem preterir a ação pedagógica inerente à escola.

Considerando assim que a educação inclusiva deve estar a favor de todos os alunos, é fundamental pensar na ação pedagógica de forma que todos sejam integrantes do grupo da sala de aula. Assegurar o acesso efetivo aos processos educacionais é tarefa que cabe ao professor, com o respaldo de toda a equipe escolar. A adaptação de recursos é um instrumento que visa facilitar ao professor trabalhar inúmeras habilidades com diferentes indivíduos, praticamente ao mesmo tempo.

Perante novas demandas da educação e da necessidade dos alunos, é apropriado que o profissional da educação tenha uma formação inicial sólida e esteja em constante processo de formação continuada para que possam atuar em qualquer modalidade de ensino. Em vista disso, Pimenta (2005) intercede que se faz necessário a (re) construção de saberes - fazeres docentes a partir das

necessidades e desafios que o ensino como prática social que nos coloca o cotidiano. Para o autor:

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras de formação, e em parcerias com outras instituições de formação. (PIMENTA, 2005, p. 31)

#### 4.1 AUTISMO NA CIDADE DE MANAUS: DADOS ESTATÍSTICOS DE ALUNOS AUTISTAS MATRICULADOS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO E NAS ESCOLAS ESPECIALIZADAS

A cidade de Manaus é a capital do Amazonas, está situada na Região Norte do Brasil. De acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE.2022), com uma população total de 3.941. 175. Entre os anos de 2010 e 2022, houve um crescimento populacional de 457.190 pessoas, tornando Manaus o primeiro município do país com maior ganho em termos absolutos, com um aumento de 261,53 pessoas entre os dois censos.

No ano de 1669 a cidade de Manaus foi fundada pelos portugueses, recebendo assim o nome de Forte de São José do Rio Negro, sendo elevada à categoria de Vila em 1832, passando a chamar-se Manaus, em homenagem à nação indígena dos Manaós, assim sendo legalmente transformada em cidade no dia 24 de outubro de 1848 com o nome de Cidade da Barra do Rio Negro. Voltou a ter seu nome atual somente em 4 de setembro de 1856.

Conforme Cavalcante; Weigel (2002):

A população amazônica é caracterizada por uma rica sócio diversidade. Existem na região cerca de 200 mil índios, constituindo 81 etnias diferentes, em pleno domínio de suas línguas e culturas específicas. Além disso, culturas caboclas, vividas por grupos ribeirinhos que habitam o interior, às margens dos rios, lagos e igarapés e constituem também modos de vida amazônicos representando experiências e conhecimentos sobre formas de coexistência e utilização do meio local (p.2).

A cidade de Manaus ficou internacionalmente conhecida no começo do século XX, época áurea da borracha. Nesse período foi batizada como “Coração da Amazônia” e “Cidade da Floresta”. Seu principal motor econômico atualmente é o Pólo Industrial de Manaus. Tendo uma peculiaridade diferente de outras regiões do Brasil, a imensidão dos rios, a grande extensão territorial com sua exuberante

floresta equatorial, a zona franca de Manaus que atrai um grande fluxo migratório, destacando ainda pelo seu patrimônio arquitetônico e cultural, palácios, museus e teatros.

À Gerência de Atendimento Educacional Específico e da Diversidade (GAEED), unidade orgânica de execução, diretamente subordinada ao Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE), cabe elaborar, assegurar e desenvolver políticas públicas educacionais para as modalidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola, bem como a Educação das Relações Étnico-Raciais, os temas transversais da Educação Ambiental, da Diversidade de Gênero, da Diversidade Religiosa, dos Direitos Humanos e Cidadania, do Direito da Mulher, da Educação de pessoas em situação de Itinerância e o eixo de Letramento para a Educação de Jovens e Adultos. A GAEED tem por atribuições:

- colaborar com os Departamentos afins, Coordenações internas da GAEED e externas, além das Coordenadorias na elaboração das políticas públicas no que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, Educação Ambiental e Educação para Diversidade das Relações Étnico-Raciais, articuladas às metas do Plano Nacional de Educação (PNE), do Plano Estadual de Educação (PEE) e do Regimento Geral das escolas estaduais.
- alinhar as políticas públicas educacionais federais e estaduais, considerando os contextos global, regional e local;
- orientar e coordenar diretrizes para subsidiar as Coordenações, Coordenadorias e Escolas Estaduais;
- promover ações de apoio pedagógico às Coordenações, Coordenadorias e Escolas Estaduais;
- planejar, executar, monitorar o emprego de recursos Federais e/ou Estaduais de acordo com a natureza do objeto e os marcos regulatórios vigentes, destinados à capacitação de docentes, discentes e demais profissionais da educação no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, à Educação do Campo, à Educação Especial, à Educação Ambiental e à Alfabetização e Letramento;
- planejar, executar e monitorar o emprego de recursos Federais e/ou Estaduais de acordo com a natureza do objeto e os marcos regulatórios vigentes,

seja ela para aquisição de materiais permanente e de custeio, materiais pedagógicos específicos, manutenção e infraestrutura no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, à Educação do Campo, a Educação Especial e à Educação Ambiental;

- elaborar relatório de execução dos recursos Federais e/ou Estaduais de acordo com a natureza do objeto e os marcos regulatórios vigentes, destinados à aquisição de materiais permanente e de custeio, materiais pedagógicos específicos, manutenção e infraestrutura e a capacitação de docentes, discentes e demais profissionais da educação no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, à Educação do Campo, à Educação Especial, à Educação Ambiental e à Alfabetização e Letramento;

- colaborar, participar e ratificar os processos de criação e/ou de fechamento de Centros de Educação de Jovens e Adultos, Escolas que atendem pessoas privadas de liberdade, Escolas do Campo, Escolas de Atendimentos Específicos e Salas de Recursos Multifuncionais, junto as Secretarias Adjuntas, Departamentos, Coordenações, em conformidade às legislações vigentes;

- elaborar, orientar e acompanhar as Coordenações, Coordenadorias e Escolas Estaduais na execução das políticas públicas educacionais das modalidades de ensino, temas transversais e eixo de letramento a serem implementados nas escolas estaduais;

- acompanhar, em colaboração com Coordenações e Núcleo de Gestão Curricular (NUGEC), a sistematização do currículo formal das modalidades de ensino, atendendo às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum Curricular;

- estabelecer, em colaboração com Gerência de Ensino Regular (GER), Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI), Gerência de Apoio a Programas e Projetos Educacionais (GAPPE) e Gerência de Fortalecimento da Gestão Escolar (GFORGE), diretrizes para Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, Educação para Pessoas em situação de Itinerância e Educação Quilombola para articulação de estratégias e parcerias, visando à flexibilização do tempo na oferta das modalidades de ensino e na ampliação dos espaços das escolas da rede estadual de ensino;

- colaborar com Núcleo de Gestão Escolar (NUGEC), Gerência de Fortalecimento da Gestão Escolar (GFORGE) e Coordenações afins, na construção de Diretrizes para os Projetos Políticos Pedagógicos bem como na análise de suas dimensões;

IX – colaborar com o Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE) na definição do perfil profissional de servidores para atuarem na Gerência e Coordenações.

X – auxiliar no processo de lotação dos profissionais que atuarão nas escolas que atendem as modalidades de responsabilidade da Gerência de Atendimento Educacional Específico e da Diversidade (GAEED);

XI – colaborar com o Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE) na definição de diretrizes para cursos de formação inicial e continuada a serem oferecidos pelo Centro de Formação Profissional Pe. José de Anchieta (CEPAN) para profissionais da área técnica e pedagógica deste setor;

XII – definir, acompanhar e avaliar os processos de formação continuada relacionados às modalidades, eixos e temáticas de responsabilidade da Gerência de Atendimento Educacional Específico e da Diversidade (GAEED);

XIII – submeter à apreciação do Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE) as ações propostas para implementação de políticas públicas relativas às modalidades, eixos e temáticas;

XIV – compartilhar diretrizes e subsidiar as ações junto as Coordenações, Coordenadorias, Instituições, Fundações, Secretarias e outros;

XV – elaborar instrumentos para as atividades realizadas pela Gerência e Coordenações;

XVI – revisar periodicamente, em colaboração com Núcleo de Gestão Curricular (NUGEC), Gerência e Coordenações, o Currículo formal referente às modalidades da Educação Básica;

XVII – elaborar e acompanhar os Planos de Trabalho relacionados às modalidades, temáticas e eixos de responsabilidade da Gerência de Atendimento Educacional Específico e da Diversidade (GAEED) para efetivação das ações planejadas pela Gerência;

XVIII – orientar e acompanhar as Coordenações na elaboração das estratégias para a execução das políticas públicas educacionais voltadas às



modalidades, eixos e temáticas da Educação Básica a serem implementadas nas escolas;

XIX – analisar, em colaboração com o Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE) e Coordenações, os resultados das políticas públicas educacionais referentes às diferentes modalidades que foram implementadas nas escolas;

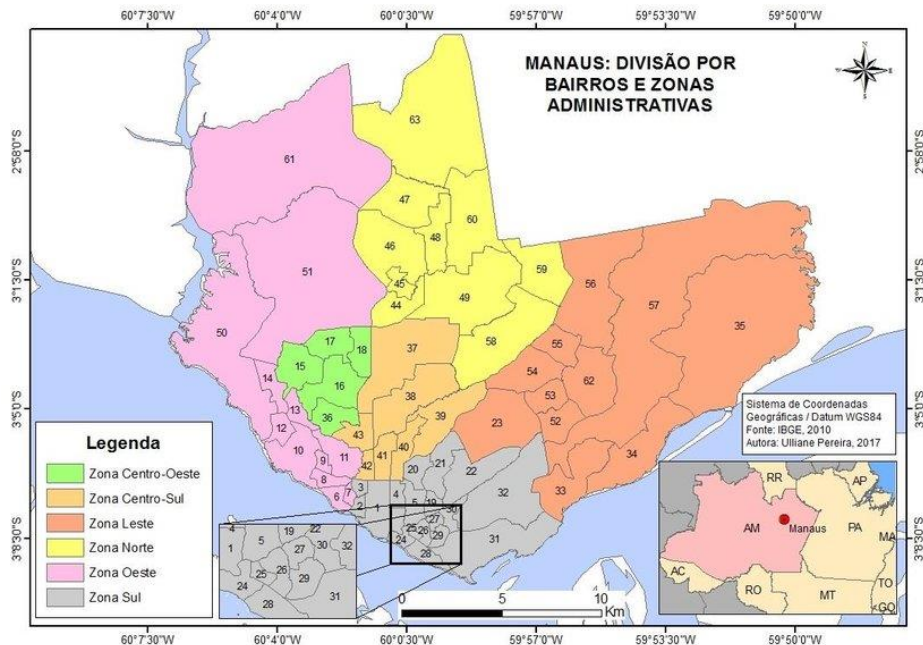
XX – auxiliar as Coordenações da GAEED na elaboração e reelaboração de Planos de Ação, a partir dos resultados da comparação e avaliação feita pelo Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE);

XXI – (re)alinhar as políticas públicas educacionais e diretrizes estabelecidas para o sistema estadual de ensino;

XXII – executar outras atribuições que lhes forem conferidas ou delegadas na sua área de atuação.

As escolas do município de Manaus estão localizadas em diversos bairros ou compõem as regiões administrativas da cidade. de acordo com a figura abaixo:

Figura 1: Mapa de localização da cidade de Manaus, destacando suas zonas administrativas e sua divisão por bairros.



Fonte: Org. de Pereira, 2017.

Dados levantados pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto - SEDUC, a rede estadual de ensino de Manaus concentra um total de 231 escolas, sendo 20 (vinte) anexos, 1 (um) Centro de Atendimento de Educação Especial Mayara Redman Abdel Aziz, 1(uma) Escola Profissionalizante – Pe Stelio Dalisson –



CETAM e 4(quatro) escolas especializadas. Por meio da pesquisa levantada estima-se que 208 escolas possuam alunos com algum tipo de deficiência devidamente matriculados (SEDUC – 2022).

Na Secretaria de Estado de Educação e Desporto – SEDUC, as escolas estão distribuídas por Coordenadoria Distrital de Educação na seguinte forma:

Quadro 2: distribuídas por Coordenadoria Distrital de Educação

<b>COORDENADORIA</b>	<b>QUANTITATIVO DE ESCOLAS</b>
Coordenadoria Distrital de Educação 1	31
Coordenadoria Distrital de Educação 2	36
Coordenadoria Distrital de Educação 3	37 (mais 20 anexos)
Coordenadoria Distrital de Educação 4	30 (mais 1 centro de educação especial)
Coordenadoria Distrital de Educação 5	35 (mais 1 escola profissionalizante)
Coordenadoria Distrital de Educação 6	27
Coordenadoria Distrital de Educação 7	12

Fonte: elaborado pela autora

De acordo com o quadro de levantamento acima, encontram-se devidamente matriculados alunos com o diagnóstico de autismo, atendidos nas seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil (Pré-escola), Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), Educação de Jovens e Adultos; Ciclo Especial e Oficinas Pedagógicas, distribuídos em 210 escolas estaduais (SEDUC - 2022).

Dados do Departamento de Gestão Escolar/SEDUC por meio da Gerência de Atendimento Educacional Específico e da Diversidade - GAEED, salientam que em 2022 a rede estadual efetivou 1.225 alunos com diagnóstico de autismo, incluídos no ensino regular e nas escolas especializadas totalizando 498 alunos.

Os quadros a seguir tem como referência o quantitativo de alunos com transtorno do espectro autista, matriculados nas salas comuns no município, no ano de 2022 e alunos com outras deficiências de acordo com as informações repassadas pela Gerência de Atendimento Educacional Específico e da Diversidade – GAEED.

Quadro 3: Quantitativo de alunos com diagnóstico do espectro autista incluídos nas escolas estaduais

<b>Coordenadoria Distrital de Educação</b>	<b>Quantitativo de alunos</b>
1	142
2	198
3	235
4	217
5	144
6	204
7	85
<b>Total de alunos: 1.225</b>	

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 4: Quantitativo de alunos com outras deficiências incluídos nas escolas estaduais

<b>Coordenadoria Distrital de Educação</b>	<b>Quantitativo de alunos</b>
1	269
2	338
3	360
4	287
5	449
6	383
7	113
<b>Total de alunos: 2.198</b>	

Fonte: elaborado pela autora

A partir da implementação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE – PEI/2008, facilitou o processo de democratização e universalização do ensino levando os municípios a adotarem uma atitude de inclusão com os alunos com deficiências.

Com o avanço da educação inclusiva como prioridade trouxe muitas mudanças onde permitiram a oferta de vagas na educação básica, valorizando

assim as diferenças e atendendo as especificidades de cada aluno. Contribuindo assim o acesso à educação de alunos com deficiências tem sido uma realidade nas escolas brasileiras.

Dentre os documentos levantados, o quadro se refere ao quantitativo das escolas especializadas, focando no público alvo e modalidade de ensino.

Quadro 5: Público alvo e modalidade de ensino das Escolas Especializadas em Manaus-AM

<b>ESCOLA</b>	<b>PÚBLICO ALVO / MODALIDADE DE ENSINO</b>
Escola Estadual Joana Rodrigues Vieira	Deficiência visual total e baixa visão a 6 anos - estimulação precoce 4 a 5 anos – pré-escolar 6 anos - alfabetização
Escola Estadual Manoel Marçal de Araújo	Autismo; Deficiências Múltiplas e síndromes Ciclo Especial 6 a 14 anos
Escola Estadual Diofanto Vieira Monteiro	Deficiência intelectual; e múltiplas Anos iniciais fundamental e EJA (1º segmento) 15 a 25 anos
Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos	Surdos 1º ao 5º ano fundamental 6º ao 9º ano fundamental

Fonte: elaborado pela autora

## 5 MARCO METODOLÓGICO

A pesquisa foi realizada em uma escola especializada denominada Escola Estadual Manoel Marçal de Araújo, criada pelo decreto Nº 16.593, 07 de julho de 1995, tendo como seu público alvo crianças de 6 a 14 anos, com autismo, deficiências múltiplas e diversas síndromes na modalidade de ciclo especial.

No momento da pesquisa a escola estava em processo de desenvolvimento dos seguintes projetos: Todos juntos podemos ler; brincando se faz arte;

psicomotricidade gerando habilidades; horta especial e brinquedoteca: brincando, aprendendo e criando.

Para a presente investigação usou-se os métodos quantitativo e qualitativo. Conforme o Fortin (2003, p. 22) “O método de investigação quantitativa é um processo sistemático de colheita de dados observáveis e quantificáveis”.

Sendo baseado na observação de fatos objetivos, de acontecimentos e de fenômenos que existem independentemente do investigador. Segundo Freixo (2009 p. 145) “O método de investigação quantitativo tem por finalidade contribuir para o desenvolvimento e validação dos conhecimentos; oferece também a possibilidade de generalizar os resultados, de prever e de controlar os acontecimentos.”

Para Hernández, Fernández & Baptista (2006, p. 5) “Enfoque quantitativo: usa coleta de dados para testar hipóteses com base na medição numérica e na análise estatística para estabelecer padrões de comportamento”.

Para Vilelas (2009, p. 103) Os estudos quantitativos admitem que tudo pode ser quantificável, isto é, que é possível traduzir em números as opiniões e as informações para, em seguida, poderem ser classificadas e analisadas. [...] visam à apresentação e a manipulação numérica de observações com vista à descrição e à explicação do fenômeno sobre o qual recaem as observações”.

Escolheu-se o método quantitativo para quantificar os dados dos envolvidos para ser tabulados, e direciona os dados exatos das opiniões dos respondentes.

Por meio de pesquisas, leituras dentre outras demos enfoque também a abordagem qualitativa, pois para Godoy (1995) “esta promove um estudo detalhado e interpretativo dos dados sob uma perspectiva descritiva, sistemática e complexa dos seus significados”.

Foram coletadas opiniões dos respondentes da pesquisa, sendo dados primários e secundários. A fonte dos dados primários foi a entrevista direta com 21 professores e 100 pais/responsáveis da Escola Estadual Manoel Marçal.

Como fonte de dados secundários, foram levantadas nos principais documentos para compor o referencial teórico, artigos relacionados ao tema, teses, dissertações, livros, jornais e revistas especializadas.

O campo no qual a pesquisa foi realizada se trata de uma escola especializada da rede pública estadual, sendo localizada na zona urbana, no município de Manaus, estado do Amazonas. Com uma população de 21 (vinte e um) professores, todos pertencentes ao quadro efetivo da escola, na modalidade de

ensino ciclo especial e de 100 (cem) pais e ou/ responsáveis, perfazendo um universo populacional de 121 (cento e vinte um).

Por mais que o estudo de todos os elementos da população possibilite um preciso conhecimento das variáveis que estão sendo pesquisadas, nem sempre é possível obter as informações de todos os elementos da população. Limitações de tempo, custo e vantagens do uso de técnicas de inferência justifica o uso das amostras. Por essa razão, o mais frequente é trabalhar com uma amostra, ou seja, com uma pequena parte dos elementos que compõe o universo (GIL, 2010). Torna-se claro que a representatividade da amostra dependerá do seu tamanho e da forma como é coletada visando obter uma amostra significativa, e que de fato represente toda a população (GONÇALVES, 2009).

Uma amostra trata-se de um subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população. Sendo que, uma população ou universo nada mais é do que um conjunto de elementos que possuem determinadas características (MASSUKADO-NAKATANI, 2009).

De forma precisa a amostra pode ser definida, de acordo com Levine et al., (2008), como uma parcela de uma população selecionada para fins de análise.

A representatividade e imparcialidade são duas questões importantes que devem ser levadas em conta na retirada da amostra, pois para ser apropriada tem que ser representativa, ou seja, deve conter em proporção tudo o que a população possui. Além do mais, todos os elementos da população devem ter igual oportunidade de fazer parte da amostra, ou seja, também deve ser imparcial (GONÇALVES, 2009).

Quando essa amostra é rigorosamente selecionada, os resultados obtidos tendem a aproximar-se bastante dos aferidos se todos os elementos do universo fossem pesquisados. E, com o auxílio de procedimentos estatísticos, torna-se possível até mesmo calcular a margem de segurança dos resultados obtidos (GIL, 2010, p. 109).

Os sujeitos que participaram da pesquisa de campo são pertencentes ao quadro pedagógico da Escola Estadual Manoel Marçal de Araújo, sendo em sua maioria lotados nos dois turnos (matutino/, vespertino), a maioria possui especialização ou curso direcionado na área da educação especial. Quanto aos pais e ou/responsáveis, são atuantes quanto a vida escolar de seus filhos na escola,

porém existe um grupo maior que não possui uma qualificação, porém têm a vivência diariamente e já criaram uma alternativa para trabalhar com seus filhos.

Quadro 6: Técnicas e instrumentos de coleta de dados

<b>COLETA DE DADOS</b>		
<b>TÉCNICAS</b>	<b>ENTREVISTAS</b>	<b>OBSERVAÇÃO</b>
Instrumentos	Guia de entrevista	Guia de observação

Fonte: elaborado pela autora

De acordo com Marconi & Lakatos (1999, p. 94), “entrevista é o encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto”.

Foi elaborada entrevista estruturada, devido ainda estarmos vivendo um período pós pandemia, foi criado um questionário e enviado pelo Google Forms, facilitando assim todo levantamento estatístico, onde os envolvidos receberam um link para participarem da pesquisa. Segundo Marconi & Lakatos (1999, p. 94), entrevista estruturada: o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido. Não é permitido adaptar as perguntas a determinada situação, inverter a ordem ou elaborar outras perguntas.

Para QUIVY & CAMPENHOUDT (2005, p. 205-206) “A observação compreende o conjunto das operações através das quais o modelo de análise é confrontado com dados observáveis. [...] Conceber esta etapa de observação equivale a responder às três perguntas seguintes: observar o quê? em quem? como?”.

A observação deu-se em uma observação participante. Conforme Marconi & Lakatos, (1999:90) “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo”.

A coleta de dados foi com os docentes pais/responsáveis da Escola Estadual Manoel Marçal de Araújo, sendo a referida pesquisa realizada no mês de dezembro do ano de 2022.

Com intuito de se obter a veracidade da pesquisa todos os participantes assinaram o termo de consentimento livre esclarecido o TCLE, solicitando assim, autorização para os mesmos responderem o guia de entrevista. Logo após conversou-se com a gestora da escola explicando os objetivos da pesquisa, e

entregou-se uma declaração pedindo autorização para que ocorressem as entrevistas. Foi realizada uma visita em todos os espaços da escola, com intuito de conversar com os colegas professores e explicitar todo o objetivo do trabalho. Dando continuidade foi repassado o link da pesquisa para a gestora da escola, com perguntas abertas e fechadas, os dados serão coletados por meio de um questionário com 14 (quatorze) perguntas pré estabelecidas para os docentes e 12 (doze) para os pais/responsáveis, considerando a aplicação criteriosa e justa para todos os participantes.

Pela facilidade de acesso, e a visualização das respostas, visto que, ainda estamos vivenciando um contexto pandêmico, será utilizado o aplicativo Google Forms para a criação deste questionário, com perguntas claras e objetivas.

E para manter o sigilo dos nomes dos professores foram atribuídos nomes codificados: aos professores foi atribuído a letra (P) maiúscula e aos pais/responsáveis será atribuído a letra (R) maiúscula.

Os dados quantitativos servem para tabular as opiniões dos envolvidos. Essa técnica é muito relevante em uma pesquisa quantitativa. A técnica quantitativa pelo uso da quantificação, tanto na coleta quanto no tratamento das informações, utilizando-se técnicas estatísticas, objetivando resultados que evitem possíveis distorções de análise e interpretação, possibilitando uma maior margem de segurança; Diehl (2004, p.6). A pesquisa qualitativa, por sua vez, descreve a complexidade de determinado problema, sendo necessário compreender e classificar os processos dinâmicos vividos nos grupos, contribuir no processo de mudança, possibilitando o entendimento das mais variadas particularidades dos indivíduos. De modo geral quantitativa é passível de ser medida em escala numérica e qualitativa não. (ROSENTAL; FRÉMONTIER-MURPHY, 2001).

## **6 MARCO ANALÍTICO**

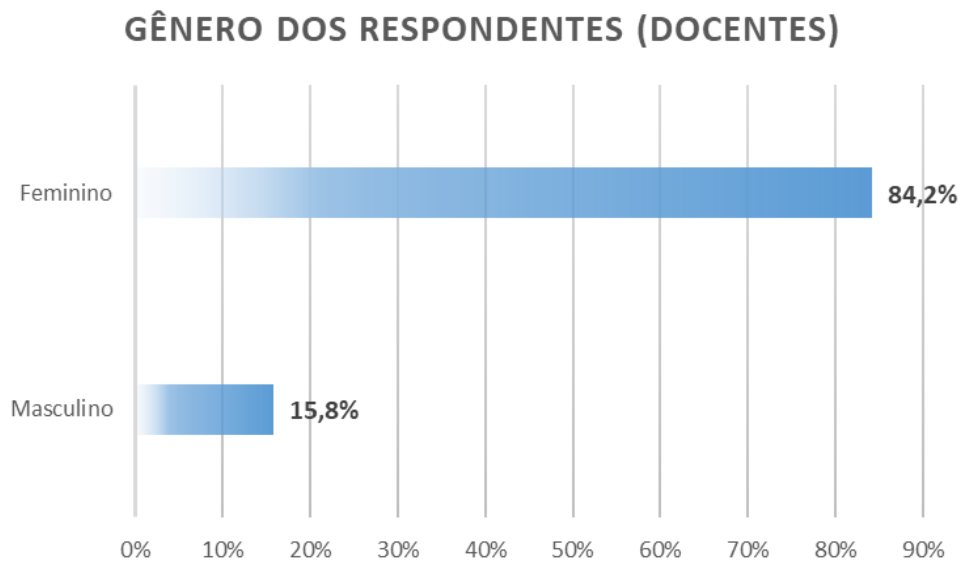
### **6.1 ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Neste capítulo daremos continuidade ao objetivo geral da pesquisa de campo: Analisar o uso de estratégias educativas adaptadas como meio facilitador de

aprendizagem do aluno com TEA da Escola Estadual Manoel Marçal de Araújo no município de Manaus ano de 2022.

No primeiro momento, iremos realizar o levantamento das pesquisas realizadas com os professores, onde será feita toda análise pertinente, foram elaboradas quatorze (14) perguntas, porém serão inseridas nos gráficos, as respostas inerentes e relevantes aos objetivos propostos no estudo.

Gráfico 1: Gênero dos docentes que participaram da pesquisa



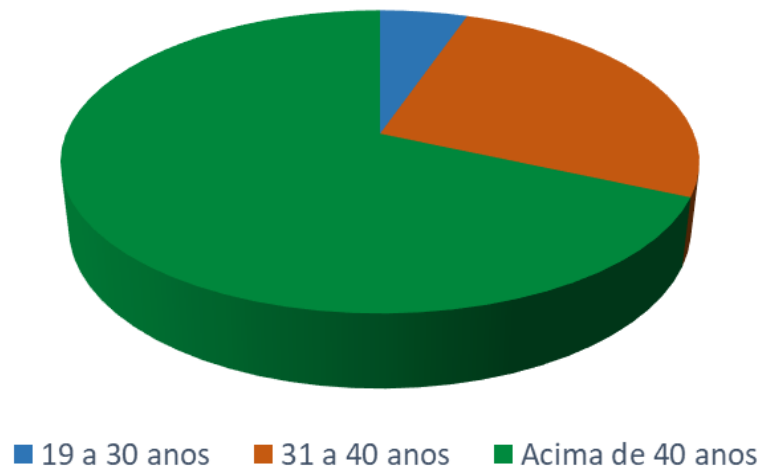
Fonte: elaborado pela autora

Conforme o Gráfico 1, constataram-se que 84,2% são do sexo feminino e 15,8% são do sexo masculino. Os registros históricos da trajetória da mulher brasileira na educação nos últimos séculos é para dizer pouco, extraordinária; de uma educação no lar e para o lar, no período colonial, para uma participação tímida nas escolas públicas mistas do século 19; depois uma presença significativa na docência do ensino primário. Diante desta realidade considera-se a discussão do feminismo e da igualdade de gênero a todos os espaços, inclusive na escola.



Gráfico 2: Faixa etária dos docentes que participaram da pesquisa

### FAIXA ETÁRIA (DOCENTES)



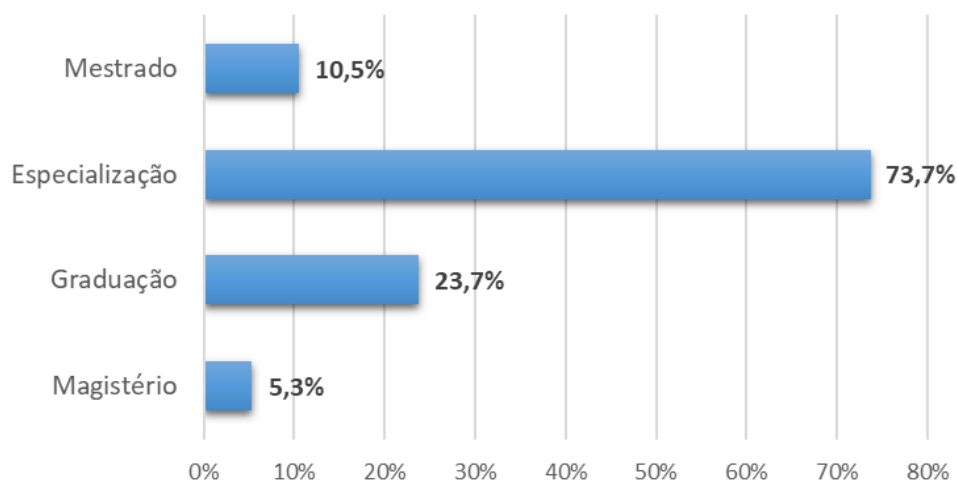
Fonte: elaborado pela autora

Conforme o Gráfico 2, constataram-se que 5,3% estão na faixa etária entre 19 a 30 anos de idade, 26,3% estão na faixa etária entre 31 a 40 anos e 68,4% estão acima de 41 anos.

Os referidos gráficos, foram necessários para termos uma base com fundamentos relevantes quanto a pesquisa.

Gráfico 3: Escolaridade dos docentes que participaram da pesquisa

### ESCOLARIDADE (DOCENTES)



Fonte: elaborado pela autora

De acordo com o Gráfico 3, constataram-se que 5,3% possuem somente magistério; 23,7% possuem graduação; 73,7% são especialistas e 10,5% mestrado.

Diante deste levantamento, algumas mudanças deveriam ter sido realizadas nos currículos dos cursos de formação de professores, sejam eles de nível médio ou superior, conseqüentemente acarretando melhorias no atendimento ao aluno público alvo da educação especial, nesta vertente diminuindo aos poucos as desigualdades geradoras de inclusão.

Por outro lado, Garcia apud Michels (2004):

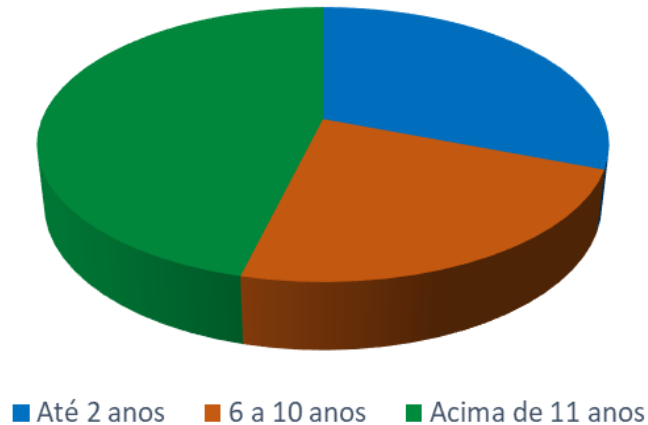
A proposta de educação especial na educação básica, aqui analisada [Resolução CNE/CEB 2/2001] em sua relação com a formação de professores, opera pela justaposição de profissionais com formação diferenciadas, como se a sua soma solucionasse as desigualdades educacionais que historicamente estão presentes nas proposições políticas para as escolas do ensino regular. A resposta apresentada contribui para administrar tais desigualdades, mas não as suplanta. (GARCIA apud MICHELS, 2004, p. 187)

Diante de toda explanação, embora as Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica, assim como resolução CNE/CP nº 1/2002 surgida logo depois, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a formação de professores da educação básica, tivessem sido comemoradas pelos defensores da causa pela inclusão na rede regular de ensino, já que ambas traziam aspectos que esperavam um futuro menos excludente e com mais qualidades, mesmo que em longo prazo, alguns anos após as elaborações de tais diretrizes, Michels (2006), afirma que:

[...] podemos inferir que a formação de professores proposta hoje pela política educacional brasileira não possibilita a superação da exclusão. Ao contrário, tal proposição consolida a exclusão dos alunos das classes populares, sendo eles considerados deficientes ou não, no seio mesmo da escola. Não mais falamos em excluídos da escola (do ensino fundamental), mas em excluídos do processo de aprendizagem no interior da escola. (MICHELS, 2006, p. 417-418)

Além disso, percebe-se que, mesmo que tais proposições pudessem significar um largo passo para o processo de inclusão, os alunos continuavam privados de seus direitos educacionais, pois permaneciam alheios ao processo de aprendizagem que as instituições ofereciam, já que pouca coisa mudou.

Gráfico 4: Tempo de serviço dos docentes que participaram da pesquisa

**TEMPO DE SERVIÇO NA INSTITUIÇÃO  
(DOCENTES)**

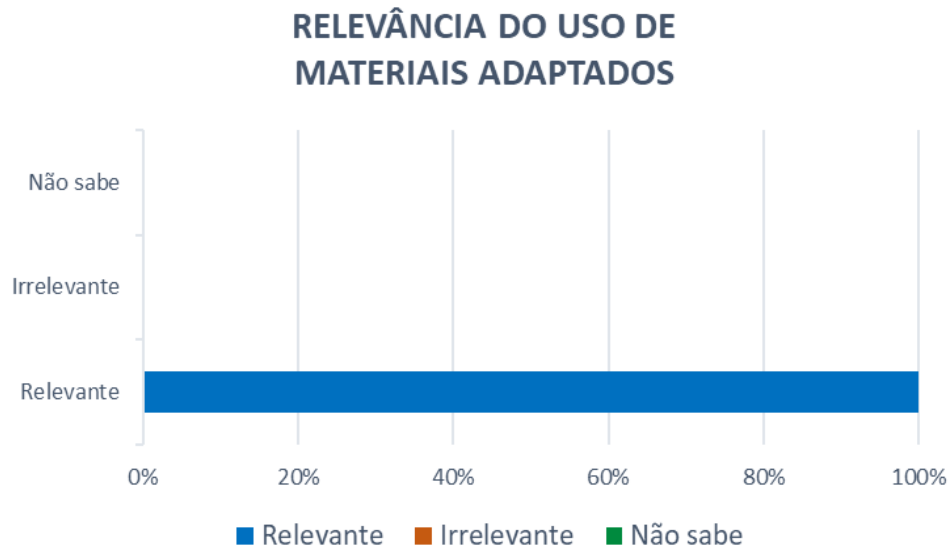
Fonte: elaborado pela autora

Conforme o Gráfico 4, constataram-se que 21,1%, possuem tempo de serviço na instituição de ensino até dois anos; e 15,8% estão entre 6 a 10 anos e 31,6% estão acima de 11 anos.

De acordo com a pesquisa, a instituição possui uma equipe que estão inseridos em um ambiente escolar diariamente sem muitas rotatividades isso faz com que a escola pare e pense em ações que não sejam punitivas, mas reflexivas, para que todos aprendam verdadeiramente que o outro tem direito de ser o que quiser, o que se é, e isso deve ser respeitado.

Os referidos gráficos, foram necessários para termos uma base com fundamentos relevantes quanto a pesquisa.

Gráfico 5: Relevância de materiais adaptados segundo os docentes que participaram da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora

De acordo com o Gráfico 5, constataram-se que 100% dos docentes consideram relevante o uso dos materiais adaptados pedagógicos em alunos com TEA.

Em conformidade com as respostas dos pesquisados, é coerente enfatizar que a adaptação de materiais e a criação de novas alternativas didático-pedagógicas oportuniza ao professor, revisão da sua metodologia de ensino, envolvendo não somente o cognitivo, mas o emocional e afetivo redimensionando as interações sociais (professores e alunos no contexto escolar).

Por conseguinte, favorece a busca de alternativas didático-pedagógicas, ampliando novas possibilidades para o ensino-aprendizagem do aluno com TEA e atendendo as possíveis dificuldades de aprendizagem.

A dificuldade por parte do professor em conceber o aluno com TEA não como um problema, mas como um sujeito que requer um atendimento especializado, pode traduzir-se em barreiras atitudinais frente à inclusão deste no ensino. Assim sendo, Bersch e Machado (2007) afirmam que:

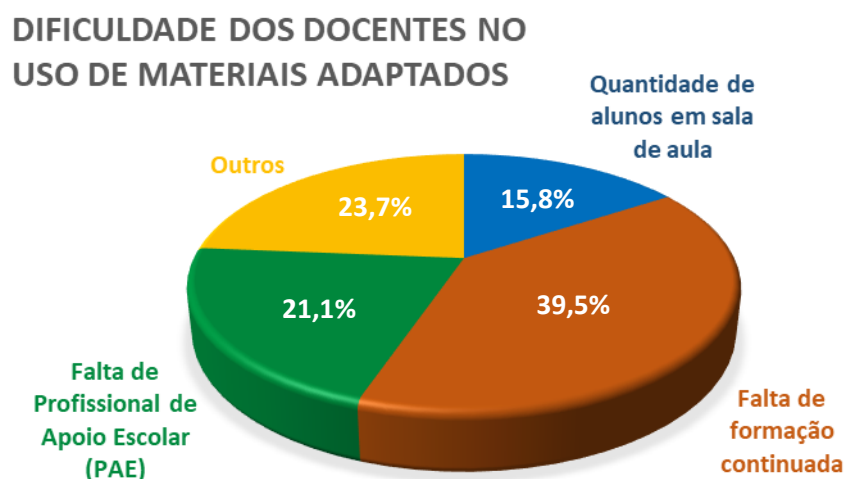
Atitudes como adequação do ambiente suprimindo suas necessidades básicas, eliminando barreiras de aprendizagem e provendo os meios de acessibilidade, o aluno pode ter uma deficiência sem sentir-se deficiente e não necessariamente seja incapaz; a incapacidade poderá ser minimizada quando o meio lhe possibilitar acessos. (BERSCH; MACHADO, 2007, p. 21)

Em vista disso, torna-se relevante a análise e compreensão das práticas pedagógicas que são utilizadas no trabalho com pessoas com TEA.” O material pedagógico adaptado propicia a interação, convivência, autonomia e independência nas ações, aprendizado de conceitos, melhoria de auto-estima e afetividade” (GOÉS, 2008).

Partindo dessas afirmativas, há a necessidade de o professor conhecer com mais cautela as condições adversas que este aluno enfrenta no seu cotidiano escolar, tendo sido esse (re)conhecimento, sendo assim o fio condutor das discussões e análises feitas, enfatizando assim o objetivo maior que foi propiciar ao docente o repensar de sua prática pedagógica frente aos desafios da escola no contexto atual.

Neste contexto vivenciado, é relevante enfatizar que a aplicabilidade do material pedagógico dá suporte ao processo educacional, quando são respeitadas as condições físicas, sensoriais e de aprendizagem do aluno com TEA. Contudo não podemos esquecer que para que isso aconteça será necessário a criatividade, a inventividade aliada à metodologia e didática do professor são fundamentais no processo de ensino, que juntamente com o apoio do professor especializado devem favorecer o acesso do aluno ao currículo.

Gráfico 6: Dificuldade no uso de materiais adaptados

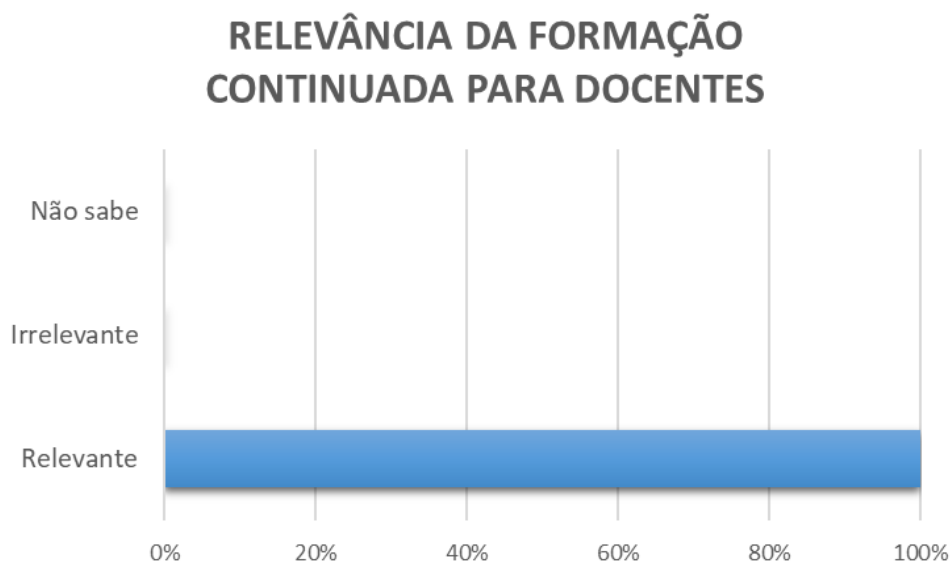


Fonte: elaborado pela autora

De acordo com o Gráfico 6, constataram-se que as dificuldades encontradas quanto ao uso do material adaptado foram: para 15,8%, o quantitativo de alunos na sala de aula; para 39,5%, falta de formação continuada; para 21,1%, falta de profissional de apoio escolar (PAE) e outros motivos, 23,7%.

Ao longo de toda a pesquisa, foi possível observar que os professores demonstraram pouco domínio e conhecimento sobre o TEA, suas características e dificuldades e, sobretudo, sobre as práticas que seriam necessárias e mais apropriadas para os mesmos. Conforme apontado em estudos anteriores, a falta de conhecimento mais aprofundado e principalmente de cunho prático, que auxiliem no que e como fazer para ensinar e manejar as dificuldades comportamentais dos alunos, encontra-se na base das dificuldades e dos desafios encontrados no trabalho diário com essas crianças. Desta maneira em alguns casos prevaleça a associação da inclusão com casos menores severos de autismo, apreende-se, de maneira geral, que a percepção da maioria dos professores entrevistadas se afasta de um pensamento de resistência à inclusão, até pouco tempo recorrente no discurso de professores nas escolas e reportada em diversos estudos sobre o tema. Tendo como base este estudo e em outros, fica explícito o sentimento de frustração e impotência diante da escassez de conhecimento e de recursos perante as dificuldades de aprendizagem, comportamentais e sociais de alunos com autismo e da vontade de fazer mais e melhor para contribuir com seu progresso escolar e desenvolvimento.

Gráfico 7: Relevância da Formação Continuada para os docentes



Fonte: elaborado pela autora

De acordo com o Gráfico 7, constataram-se que 100%, considera relevante a formação continuada sendo significativa para o aprendizado do aluno.

Entretanto, há uma certa contradição entre os docentes, uma vez que em maioria consideram relevante a formação continuada, porém quando é ofertado, as dificuldades aparecem, contribuindo assim para um momento de alguns conflitos. Em virtude das colocações de alguns docentes e por fazer parte da equipe pedagógica é perceptível à falta de preparação profissional para atuar com alunos público-alvo da educação especial.

Em relação à falta de reparação profissional para atuar com alunos público-alvo da educação especial:

Estudos revelam os desafios postos à formação de professores no processo da inclusão escolar, ressaltando o quanto os professores se sentem despreparados em sua prática docente no enfrentamento das diferenças cognitivas, sensoriais e físicas que interferem na aprendizagem dos alunos com deficiência. (COSTA, 2012, p.94).

É notório que esta debilidade profissional é um assunto que faz com que muitos dos docentes sintam-se inseguros e perdidos, sem saber se realmente estão fazendo algo que dará resultados positivos ou não. Em alguns momentos observamos que, muitas vezes utilizavam a intuição ou a iniciativa de pesquisar por conta própria, com o objetivo de buscarem informações sobre a utilização de métodos pedagógicos apropriados para desenvolver com os alunos.

Algumas professoras relataram e achamos pertinente a colocação das falas :

Professora R: A escola é um laboratório vivo, todos os dias aprendo com eles, são uma caixinha de surpresas, tem dias que não participam de nada, recusam-se a interagir nas atividades, apesar dos estímulos.

Professora R1: Aqui na escola, o que importa é nosso dia, dia, de que adianta cursos e mais cursos, quando chegamos aqui na prática é totalmente diferente.

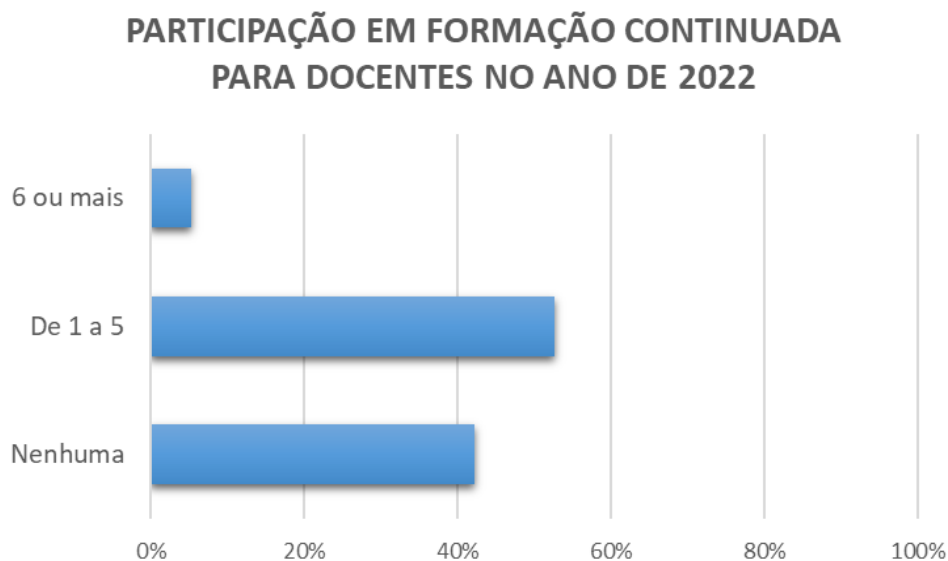
Encontramos muitas dificuldades e conflitos que acabam refletindo no nosso trabalho.

Dentre as razões que levaram os docentes enfatizarem que a ausência de formação, assim como outros fatores, pode distanciar toda a equipe do exercício de

reflexão do cotidiano, ação principal sugerida por Booth e Ainscow (2011) para a construção de um ambiente escolar inclusivo.

Dessa maneira, percebe-se a relevância de formação e informação que possam impulsionar nas pessoas a vontade de trabalhar de forma inclusiva, ressignificando suas culturas com novas perspectivas e olhares, modificando suas políticas por meio de outras atitudes, aumentando assim a probabilidade de se desenvolver práticas mais inclusivas e preocupadas com o atendimento a diversidade. Ou ainda, redimensionar suas políticas para instigar novas culturas e provocar práticas pertinentes a realidade dos alunos. Ou, de outro modo, transformar as práticas, que aumentarão a necessidade de atualizar políticas, que provavelmente terão impactos nas culturas.

Gráfico 8: participação dos docentes em formação continuada em 2022



Fonte: elaborado pela autora

De acordo com o Gráfico 8, constataram-se que 42,1% não participaram de nenhuma formação continuada no referido ano; 52,6% entre 1 a 5 participação em formação e 5,3% acima de 6.

A partir deste levantamento da pesquisa, é possível considerar que mesmo o conceito de preparação profissional para a inclusão já estando legalmente presente no cenário brasileiro desde o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9394/96, que estabeleceu a política de formação de professores para inclusão do público com deficiência, na rede regular de ensino



(BRASIL,1996),muitos dos entrevistados afirmaram muitas vezes em não saberem como proceder em certas situações, que a escola é um laboratório vivo, que inovamos a cada dia.

Outra preocupação constante é na ausência da preparação profissional voltada para as questões de atendimento à diversidade, a inclusão pode vir a se tornar, em muitas ocasiões, sinônimo de presença física do aluno na escola, o que Pimentel (2012) chama de “[...] fenômeno pseudoinclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender. Estar matriculado e frequentando a classe regular não significa estar envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo.” (p.140).

Quanto a isso, Martins (2012) afirma que:

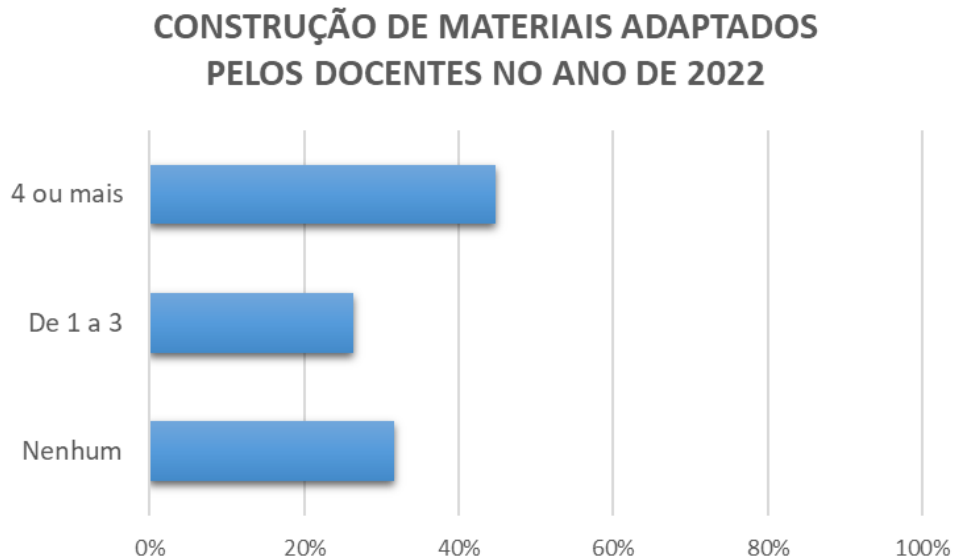
A formação permanente, pois, é um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais de educação possam atuar, efetivamente, frente aos alunos sob sua responsabilidade em classe e no ambiente escolar, de maneira mais ampla, por mais diversificado que esse grupo se apresente, oferecendo-lhes condições de atendimento educacional que sejam adequadas às suas condições e necessidades e, não apenas, realizando a mera inserção física desses educandos no ambiente escolar. (MARTINS, 2012, p.33)

Outro fator observado que a maioria dos relato dos docentes nos mostraram o quanto o fator formação se faz importante para a realização do processo de inclusão, pois os fatos de os professores não conhecerem as especificidades das deficiências dos alunos, não identificarem suas potencialidades, somada a inflexibilidade do currículo escolar podem causar barreiras de natureza atitudinais, resultando em práticas pedagógicas que não preconizam as verdadeiras necessidades dos discentes e relutância com o processo de inclusão(Pimentel, 2012).

Em virtude de todas colocações, podemos enfatizar que o processo de inclusão se origina de uma sucessão de fatores, tanto de ordem micro, como a segurança/insegurança do professor, quanto macro, como a ausência /presença de acesso a cursos de formação que deveriam por lei serem tangíveis a todos os docentes. Nos levando a perceber que tais adversidades, que culminam no ambiente do cotidiano escolar, são pequenas frações de algo maior, que ultrapassam os muros da escola provocando uma inter-relação e independência,

pois para se alcançar transformações há que se preocupar com o todo e não somente com algumas partes.

Gráfico 9: construção de materiais adaptados



Fonte: elaborado pela autora

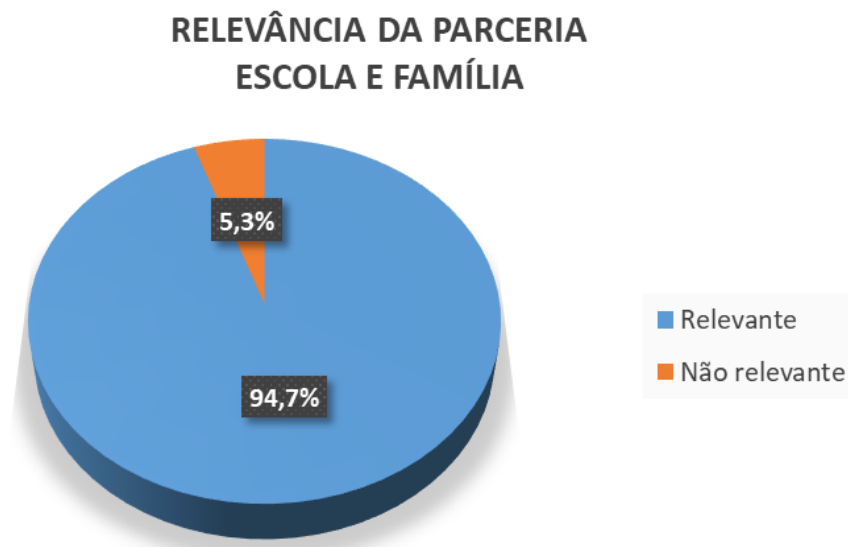
De acordo com o Gráfico 9, constataram-se que 31,6% não construíram qualquer material adaptado para trabalharem com seus alunos em sala de aula; 26,3%, ficaram entre 1 a 3 e 44,7% acima de 4.

Por outro lado, vale apenas elencar, que a pesquisa foi realizada no mês de dezembro, próximo do final do ano letivo de 2022 e pela análise da pesquisa, fica perceptível que faltou participação efetiva da maioria dos docentes quanto ao trabalho com um ensino mais estruturado deixando claro que o mesmo não faz parte de um outro currículo a ser utilizado em sala, mas sim da adequação e adaptação para torná-lo mais flexível, ajustando-o às necessidades do aluno autista. Em virtude deste levantamento, fica relevante salientar que é possível alfabetizar uma pessoa autista desde que o professor dê um suporte para esse aprendizado, podendo ser necessário atendimento individualizado com uma prática flexível e recursos didáticos alternativos, adaptações tanto no ambiente quanto dos materiais, atividades e comportamento e supervisão de um psicopedagogo.

Em conformidade, é relevante elencar a importância da sensibilização dos docentes sobre a adequação do currículo e a utilização de materiais adaptados para alunos com transtorno do espectro autista, para que o aluno compreenda a atividade

de uma forma lúdica e dinâmica, facilitando o aprendizado. Se faz necessário compreender o funcionamento do pensamento do aluno autista ajustando suas necessidades ao seu estilo de aprendizagem, como no desenvolvimento de habilidades, garantindo assim a estruturação e organização dos pensamentos, que facilitarão o aprendizado do discente.

Gráfico 10: relevância da parceria escola e família



Fonte: elaborado pela autora

De acordo com o Gráfico 10, constataram-se que 94,7%, consideram relevante a relação entre escola e família, na busca de um aprendizado especializado ao aluno com TEA e 5,3% não consideram relevante esta parceria.

É importante pontuar que a relação entre escola, professor, família e os demais profissionais que acompanham o aluno, tenham consciência de que os professores não são meros transmissores de informações e conhecimentos sistemáticos, mas mediadores desses conhecimentos. Sendo o papel deste o de oportunizar condições para que, por meio do desenvolvimento dessas atividades lúdicas, a criança construa de forma autônoma o seu próprio conhecimento.

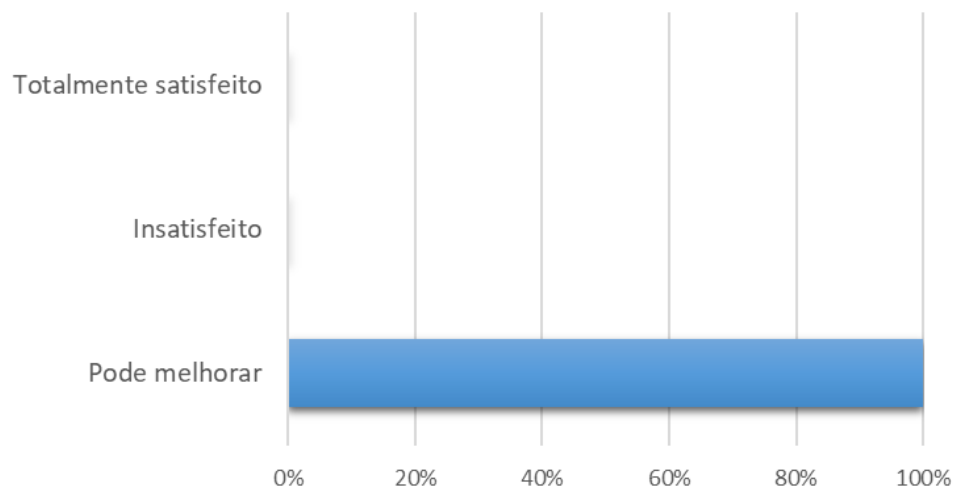
A partir desta ideia é possível considerar a necessidade de garantir espaços de escuta e diálogo que viabilizem o estabelecimento de uma parceria efetiva entre a família e a escola, baseada em uma relação de cooperação e apoio mútuo. Toda escola estabelece regras para esse diálogo. E elas devem ser o guia para alunos com ou sem TEA.

Para Cunha (2009) é relevante que escola e família sejam concordes, que trabalhem da mesma forma estabelecendo os princípios que permitirão uma articulação harmoniosa na educação. Pois, mesmo que seja comum existirem em qualquer aluno posturas comportamentais diferentes em casa e na escola, possuindo o TEA isto poderá trazer prejuízos. De acordo com o autor, tornar-se-á muito difícil o aprendizado, quando a escola e a família discordarem na maneira de trabalhar, ocasionando uma postura diferenciada de uma das partes, mesmo que bem-intencionada, quanto às práticas educativas.

A família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. Minatel e Matsukura (2015, p.437) compreendem que a inclusão escolar da criança com o transtorno e de outras com necessidades especiais educacionais, exigem modificações das estratégias didáticas e curriculares, bem como a mudança de pensamento e hábitos culturais que envolvam a comunidade escolar (professores, diretores, coordenadores, alunos e as suas famílias), pois leva em consideração que é um processo que deve ir além dos limites da escola.

De acordo com Schultze e Nelma (2013), a participação da família e comunidade traz para a escola informações e sugestões, especificando necessidades e sinalizando os possíveis rumos a serem tomados. Uma das funções da Educação Especial é estreitar a relação com a família, na busca de que o trabalho se torne interdisciplinar e colaborativo.

Gráfico 11: expectativa em relação às ações pedagógicas realizadas pela escola

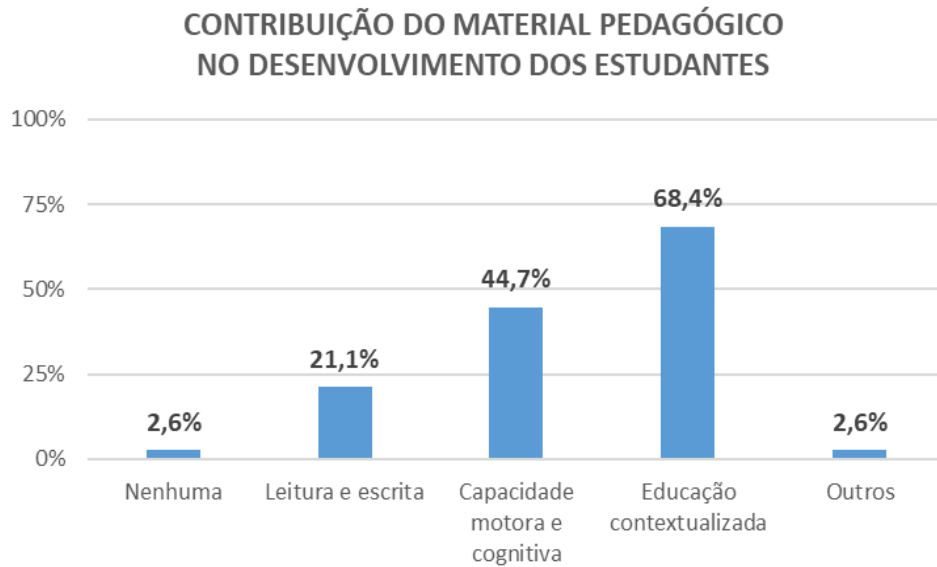
**EXPECTATIVA QUANTO ÀS AÇÕES PEDAGÓGICAS**

Fonte: elaborado pela autora

De acordo com o Gráfico 11, constataram-se que 100% das ações pedagógicas podem ser melhoradas, entre escola e família para que o aluno possa vivenciar as atividades específicas significativas em sala de aula.

Podemos acrescentar que realmente a parceria escola e família precisam estar pertinentes e a inclusão do aluno com TEA pode trazer benefícios ao aluno e aos pais, principalmente quando ocorre parceria efetiva entre escola e família, e isso tem despertado interesse de pesquisadores (SERRA, 2010; CUNHA, 2009; CAMARGO e BOSA 2009; BOSA, 2006), porém, essa é uma questão que merece mais pesquisas, estudos e busca por dados empíricos. A escola, por sua vez, tem que ser inclusiva, um lugar acolhedor, onde não haja preconceito, deve ser um espaço que promova o desenvolvimento das habilidades da criança com o transtorno, os profissionais devem ser qualificados, conhecedores do espectro autista e a família devidamente orientada. Destaca-se que cada criança tem de ser vista individualmente, considerando suas necessidades e potencialidades antes de ser inserida num ambiente escolar (BOSA, 2006, p. 49).

Gráfico 12: contribuição na utilização do material adaptado pedagógico



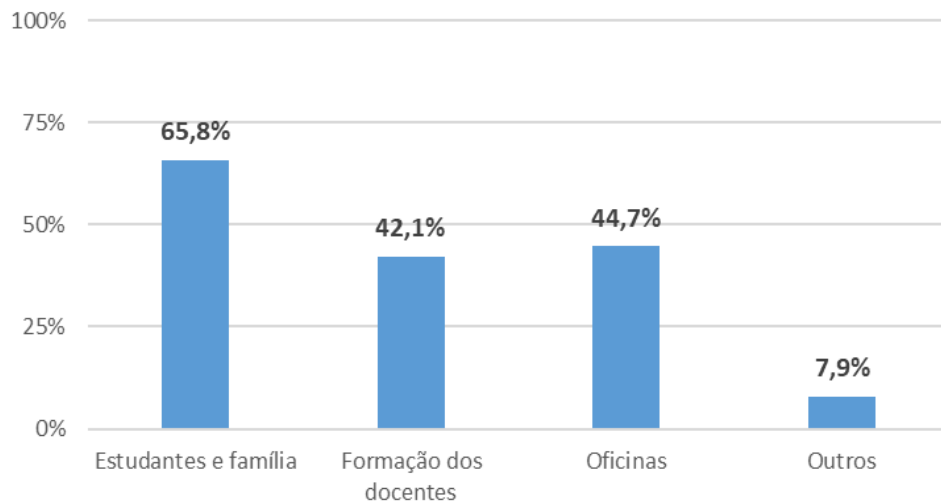
Fonte: elaborado pela autora

De acordo com Gráfico 12, constataram-se que 2,6% consideram que não há nenhuma contribuição na utilização do material adaptado pedagógico; 21,1%, contribui na leitura e escrita; 44,7% contribui na capacidade motora e cognitiva; 68,4% contribui em uma educação contextualizada e significativa e 2,6% outros.

A partir dos estudos realizados e a própria vivência diariamente na área pedagógica na educação especial, podemos afirmar que muitas são as contribuições quanto ao uso dos materiais adaptados sendo assim, um recurso pedagógico relevante frente às dificuldades de aprendizagem, pois o aluno com TEA pode ser trabalhado na individualidade ou em grupos com o objetivo de corrigir e solucionar o que é de real dificuldade em seu processo de aquisição da leitura e escrita.

Outro fator relevante a se considerar, apesar da aplicabilidade do material adaptado pedagógico ser considerado um instrumento facilitador na aprendizagem dos alunos com TEA ele é utilizado de forma tímida e fragmentada, na maioria das vezes a escola não apresenta recursos que atenda às necessidades reais de cada um, dificultando assim qualquer evolução de desenvolvimento.

Gráfico 13: construção dos materiais pedagógicos  
**CONSTRUÇÃO DOS MATERIAIS PEDAGÓGICOS**



Fonte: elaborado pela autora

De acordo com o Gráfico 13, constataram-se que 65,8%, opinam em criar um momento de construção juntamente com a família seja uma alternativa pertinente ao uso do material adaptado pedagógico; 42,1% formação aos docentes; 44,7% oficinas com os pais/responsáveis e 7,9% outros.

A partir de toda a análise é pertinente ressaltar que ficou evidente, ao longo das entrevistas, que os docentes demonstram pouco domínio e conhecimento sobre a aplicabilidade do material adaptado pedagógico aos alunos com TEA, e, sobretudo, sobre as práticas que seriam necessárias e mais apropriadas para indivíduos com autismo.

Em virtude das afirmativas elencadas, fica explícito que a falta de conhecimento mais aprofundado e principalmente de cunho prático, que auxiliem no que e como fazer para ensinar e manejar as dificuldades comportamentais de alunos com TEA, encontra-se na base das dificuldades e dos desafios encontrados no trabalho diário com essas crianças.

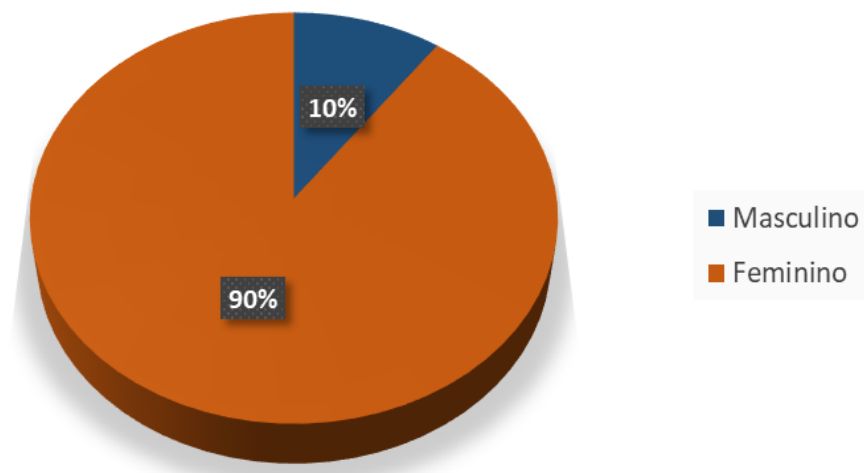
A busca por alternativas de trabalho que contemplem as dificuldades com o aluno com autismo revela o uso de práticas nem sempre adequadas ou validadas. Quando o uso de práticas adequadas e eficazes ocorrem, percebem-se que estas são atribuídas ao acaso ou ocorrem por coincidência de práticas executadas por tentativa de erro, e não pelo entendimento daquilo que tem sido demonstrado como mais eficaz. Isso demonstra a não utilização de práticas baseadas na evidência,

uma tendência que tem sido vista e aplicada como cada vez mais importante e necessária no campo educacional.

No segundo momento, iremos realizar o levantamento das pesquisas com os pais /responsáveis, onde será feita toda análise pertinente, foram elaboradas doze (12) perguntas, porém serão inseridas nos gráficos, as respostas inerentes e relevantes aos objetivos propostos no estudo.

Gráfico 14: gênero dos pais e responsáveis que participaram da pesquisa

### GÊNERO (PAIS E RESPONSÁVEIS)

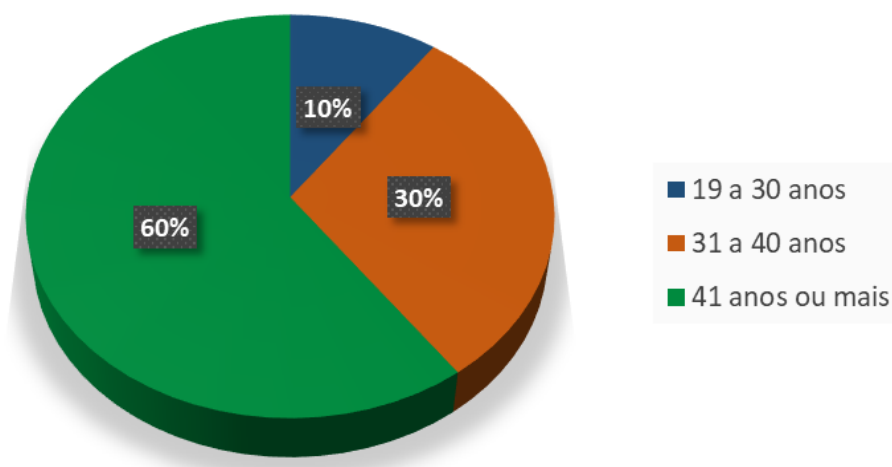


Fonte: elaborado pela autora

Conforme o Gráfico 14, constataram-se que 90% são do sexo feminino e 10% são do sexo masculino.



Gráfico 15: faixa etária dos pais e responsáveis que participaram da pesquisa

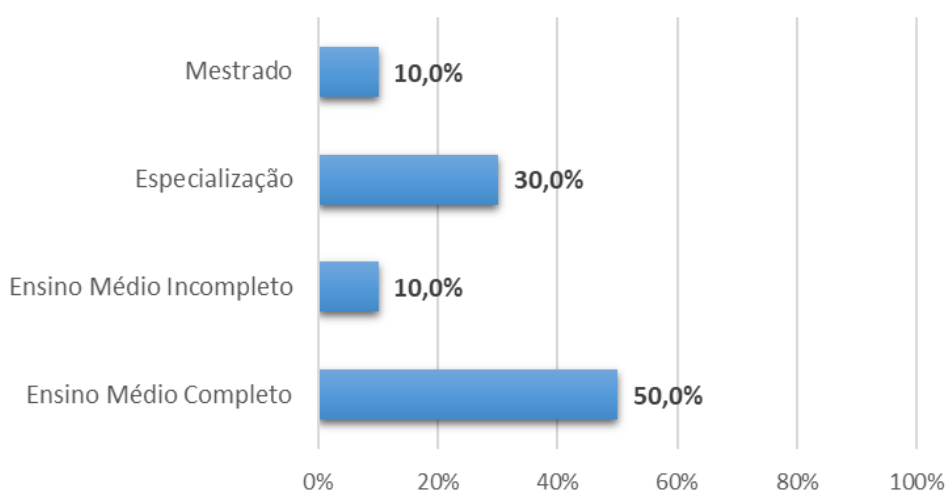
**FAIXA ETÁRIA (PAIS E RESPONSÁVEIS)**

Fonte: elaborado pela autora

Conforme o Gráfico 15, constataram-se que 10% dos pais/responsáveis estão na faixa etária entre 19 a 30 anos; 30% entre 31 a 40 anos e 60% acima de 41 anos.

Os referidos gráficos, foram necessários para termos uma base com fundamentos relevantes quanto a pesquisa.

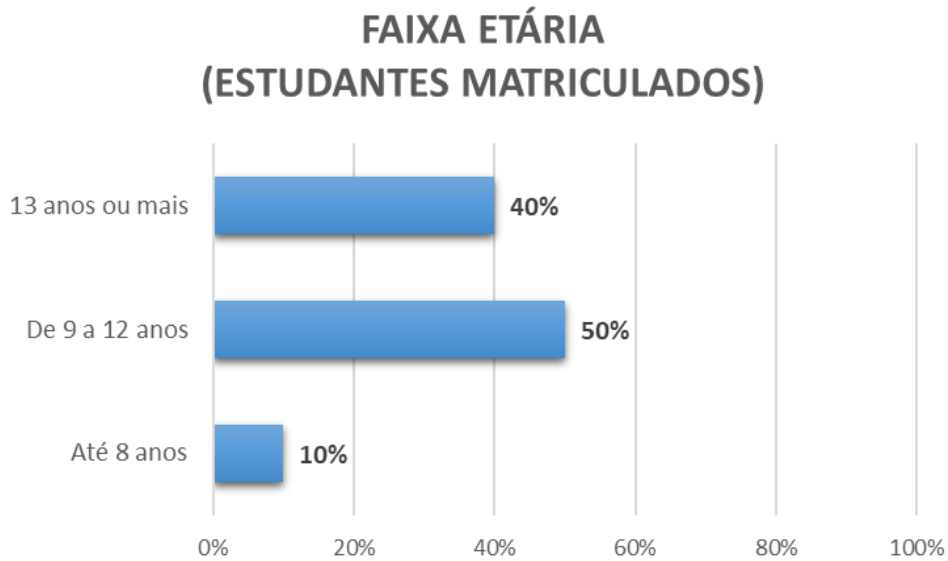
Gráfico 16: escolaridade dos pais e responsáveis que participaram da pesquisa

**ESCOLARIDADE (PAIS E RESPONSÁVEIS)**

Fonte: elaborado pela autora

De acordo com o Gráfico 16, constataram-se que 50% possuem ensino médio completo; 10% possuem ensino médio incompleto; 30% são especialistas e 10% mestrado.

Gráfico 17: faixa etária dos alunos cujos responsáveis participaram da pesquisa

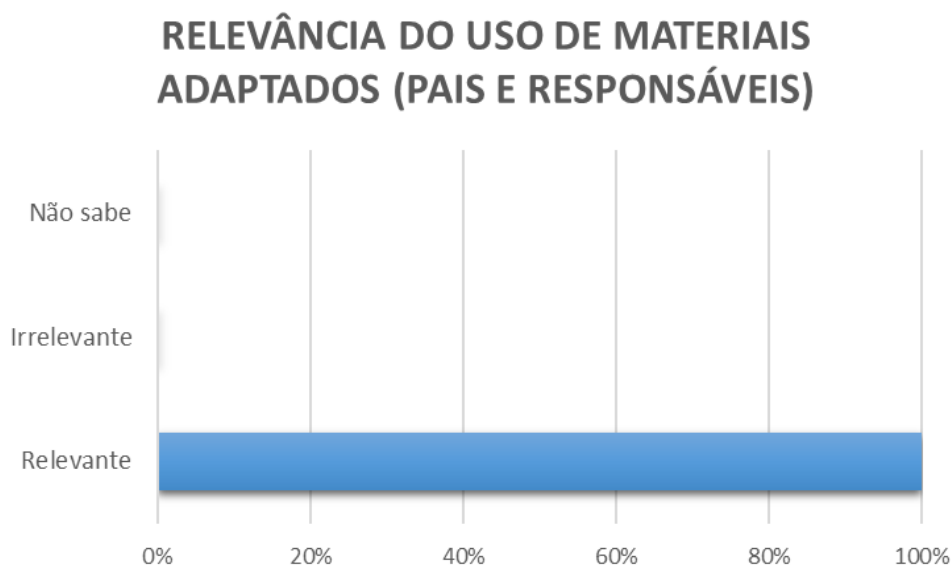


Fonte: elaborado pela autora

Conforme o Gráfico 17, constataram-se que 10% dos alunos efetivamente matriculados estão na faixa etária até 8 anos de idade; 50% entre 9 a 12 anos de idade e 40% estão acima de 13 anos de idade.

Os referidos gráficos, foram necessários para termos uma base com fundamentos relevantes quanto a pesquisa.

Gráfico 18: relevância do uso de materiais adaptados na visão dos pais e responsáveis



Fonte: elaborado pela autora

Conforme o Gráfico 18, constataram-se que 100% consideram relevante o uso dos materiais adaptados pedagógicos no ambiente escolar.

O ambiente escolar apresenta papel fundamental, no desenvolvimento de qualquer criança, e no caso dos autistas, muito mais.

[...] uma escola se distingue por um ensino de qualidade, capaz de formar dentro dos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária, quando promove a interatividade entre os alunos, entre as disciplinas curriculares, entre a escola e seu entorno, entre as famílias e o projeto escolar. Definimos um ensino de qualidade a partir de critérios de trabalho pedagógico que implicam em formação de redes de saberes e de relações, que se enredam por caminhos imprevisíveis para chegar ao conhecimento (MANTOAN, 2002, p 47).

Cabe ao professor criar atividades que envolvam os alunos nas atividades realizadas em sala de aula, devem ser motivadas por meio de diversas estratégias de ensino adaptadas, conforme as especificidades de cada aluno.

Gráfico 19: construção de materiais adaptados no ambiente familiar



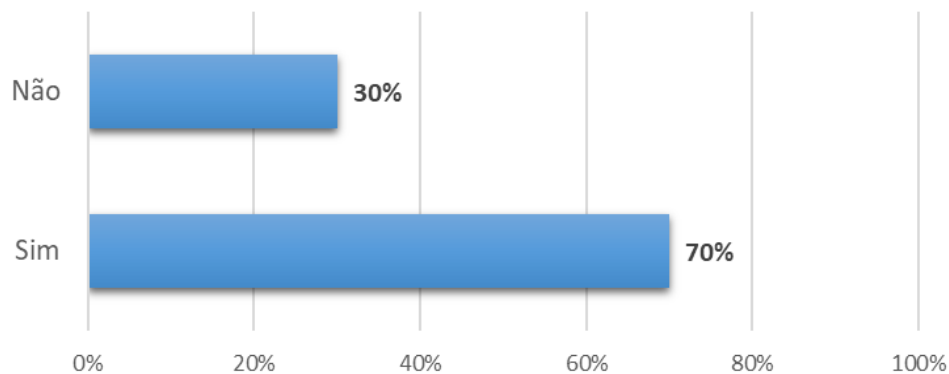
Fonte: elaborado pela autora

Conforme o Gráfico 19, constataram-se que 90% em seu ambiente familiar, procuram construir material adaptado para ajudar seu filho na aprendizagem e 10% não confeccionam.

Foi possível, observar em loco e conversar com alguns pais/responsáveis, onde ficou claro o compromisso em ajudar seu filho e procurar ajudar no que for necessário para estimular ainda mais. Algumas mostraram vídeos, trabalhando em casa e faziam questão de compartilhar no grupo dos pais da escola, com intuito de incentivar aos outros pais. Apesar de timidamente, a escola criou um momento onde pais/responsáveis participaram na escola da construção de material adaptado e levaram para casa para trabalhar com seu filho e posteriormente gravar um vídeo para compartilhar. A ideia deu certo, houve a participação de todos, tantos os pais/responsáveis quanto os professores. A ideia seria criar um projeto, mas veio a pandemia e todos os projetos ficaram somente no papel.

Gráfico 20: comunicação entre escola e família para a construção de material em casa

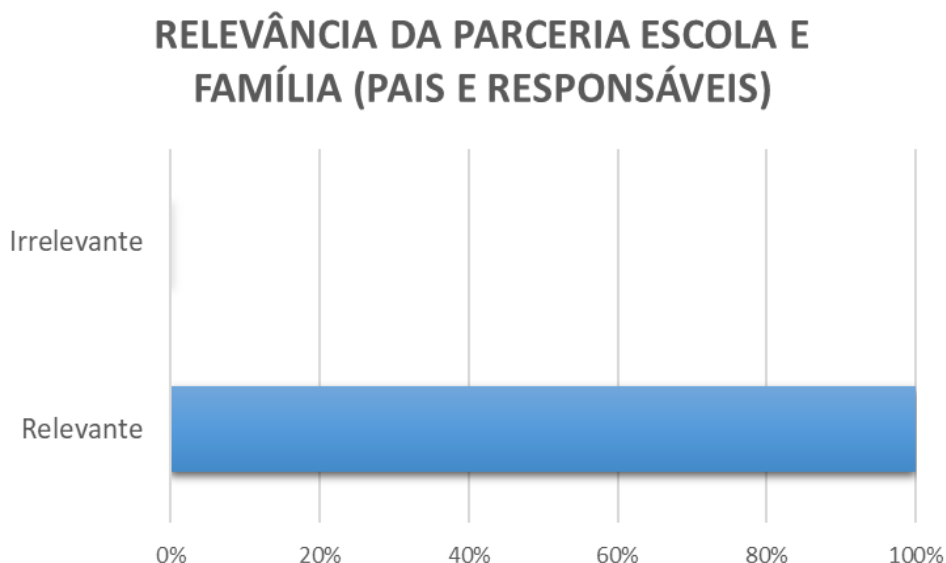
### RECEBE ORIENTAÇÃO DA ESCOLA PARA A CONFEÇÃO DOS MATERIAIS? (PAIS E RESPONSÁVEIS)



Fonte: elaborado pela autora

Conforme o Gráfico 20, constataram-se que 70% recebem informações do docente ou da equipe técnica da escola quanto a significância do uso do material adaptado pedagógico e 30% não recebem informações.

Gráfico 21: relevância da parceria entre escola e família na visão dos respondentes

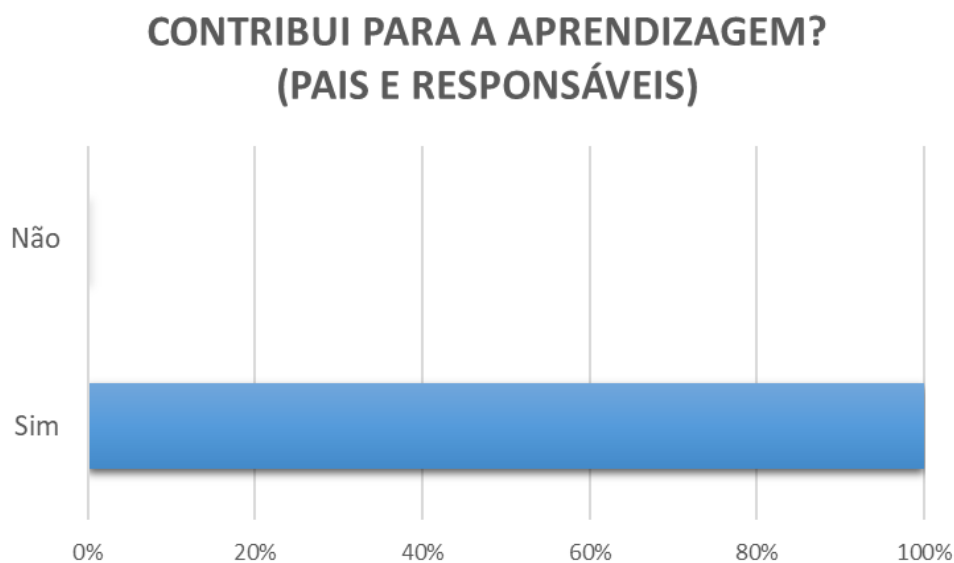


Fonte: elaborado pela autora

Conforme o Gráfico 21, constataram-se que 100% consideram relevante a parceria família e escola.

A parceria entre família e escola é enfatizada pela Declaração de Salamanca (Aiello, 2002), e o envolvimento entre as duas partes garantiria uma ativa participação dos pais na tomada de decisão e no planejamento educacional dos seus filhos, com a adoção de uma comunicação clara e aberta. De maneira geral, os pais têm críticas a fazer em relação às escolas, que não atendem de forma ampla às suas expectativas. Junto às famílias, é possível identificar um cotidiano marcado por dificuldades no processo de inclusão escolar, no que se refere ao preparo da escola em receber esta população, destacando-se que ainda existe preconceito e discriminação, favorecendo para que haja a exclusão no processo de escolarização (MINATEL E MATSUKURA, 2015, p. 434).

Gráfico 22: contribuição dos materiais adaptados para a aprendizagem



Fonte: elaborado pela autora

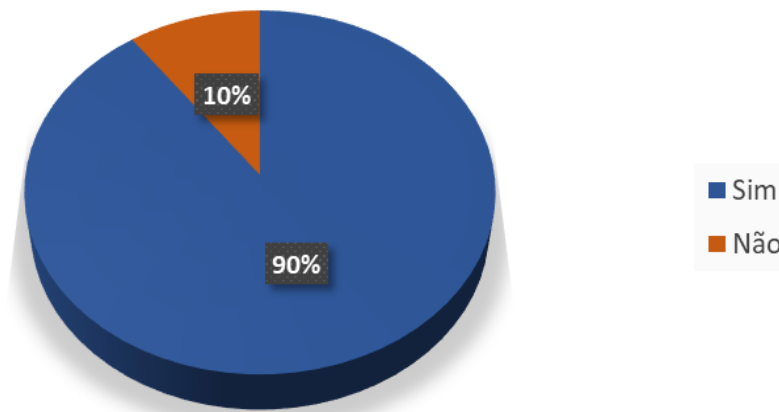
Conforme o Gráfico 22, constataram-se que 100% acreditam que que o material adaptado pedagógico contribui significativamente na aprendizagem.

A adaptação de recursos não só enriquece o trabalho em sala de aula, mas também possibilita ao professor trabalhar de maneira individualizada com cada um de seus alunos. Quando se pensa no caso específico dos alunos portadores de transtorno do espectro autista, há uma dificuldade ainda maior em relação ao trabalho do professor: cruzar a barreira da interação, pensar em atividades e recursos que deem conta da área social, sem preterir a ação pedagógica inerente à escola.

O material didático-(psico) pedagógico adaptado se coloca, por definição, entre as ajudas técnicas, ou seja, “os elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais, ou mentais da pessoa com deficiência, com o objetivo de permitir-lhe superar as barreiras da comunicação e da mobilidade” (MEC, Secretaria de Educação Especial, 2002, p. 080).

Para Dutra (2008, p. 17), “os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças de todos”. Significa estabelecer uma rotina com êxito no ensino. Criar estratégias é fundamental, não medir esforços de tentativas, explorar todos os caminhos, conseguir enxergar de forma ampla essa arte de ensinar.

Gráfico 23: consideram importante que a escola ofereça oportunidades curriculares

**CONSIDERA IMPORTANTE AS OPORTUNIDADES CURRICULARES OFERECIDAS PELA ESCOLA?**

Fonte: elaborado pela autora

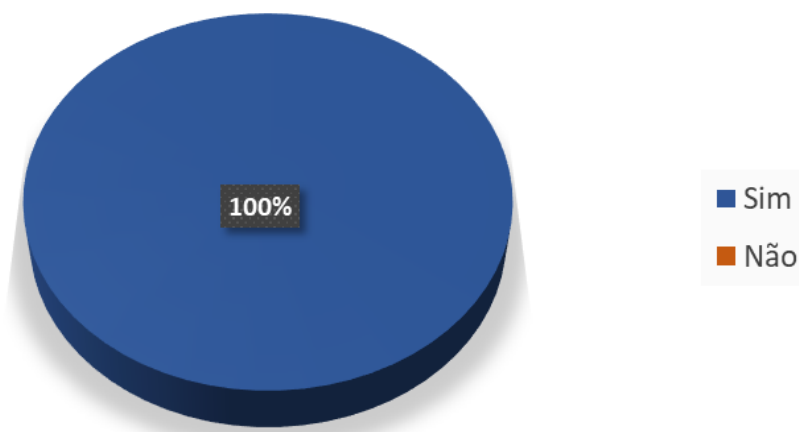
Conforme o Gráfico 23, constataram-se que 90% consideram importante que a escola ofereça oportunidades curriculares e 10% não acreditam nesta contribuição.

Para que haja melhor adequação frente as dificuldades de aprendizagem dos alunos autistas, deve-se haver uma adaptação do currículo regular para que sejam criados estratégias e critérios de atuação do docente, considerando decisões que possibilitem adequar a ação educativa escolar as maneiras peculiares de aprendizagem (MEC/SEEP/SEB,1998).

Essas adaptações curriculares juntamente com outros ajustes e as modificações promovidas com diferentes exigências curriculares, respondem as necessidades de cada aluno, favorecendo com isso, as condições que lhes são indispensáveis para que se realize uma aprendizagem expressiva (cunha,2014).

Gráfico 24: importância do uso de material adaptado de acordo com o desenvolvimento do estudante

CONSIDERA QUE O MATERIAL DEVE SER UTILIZADO DE ACORDO COM O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO?



Fonte: elaborado pela autora

Conforme o Gráfico 24, constataram-se que 100% considera que o material deve ser utilizado de acordo com o nível de desenvolvimento de cada aluno.

Após todas as leituras para embasamento do referido estudo, e levantamento estatístico da pesquisa tanto dos docentes quanto dos pais/responsáveis, fica evidente que muitos desafios são enfrentados diariamente. Por isso é importante que os pais recebam apoio e orientações necessárias sobre as possibilidades de desenvolvimento da criança, para que assim, possam favorecê-las desde cedo. Por vezes foi possível participar de alguns momentos de atividades na escola e evidenciar que a família sabe do relevante papel na vida de seu filho, focando sempre que é com a família que passam grande parte do tempo, onde deve acontecer os primeiros estímulos, pois quanto mais cedo melhor é a capacidade de desenvolvimento.

Desta maneira, a participação da família se torna cada vez mais importante no contexto escolar, no acompanhamento de suas ações, nas contribuições coletivas, e tem como objetivo a integração entre escola e comunidade para a construção de uma sociedade inclusiva.

A escola tem a necessidade de se mobilizar para estar mais perto das famílias, fortalecendo assim esse vínculo para que haja uma participação efetiva no ambiente escolar, pois é uma parceria para o desenvolvimento do aprendizado, com o objetivo de prestar suporte à execução das atividades de aprendizagem e de



socialização aos alunos com TEA somado ao apoio de professores especialistas e equipe de apoio externo.

É a família que dá o feedback para que o professor possa planejar novas ações, articulado ao professor, para que possamos eliminar as barreiras e o aluno tenha garantido o direito à aprendizagem.

Hoje sabe-se que o autismo não é uma doença única, mas sim um distúrbio de desenvolvimento complexo, que é definido de um ponto de vista comportamental, que apresenta etiologias múltiplas e que se caracteriza por graus variados de gravidade. Na manifestação clínica dos diferentes quadros observa-se a influência de fatores associados que não necessariamente fazem parte das características principais do autismo. Entre eles cita-se como de grande importância a habilidade cognitiva. Os diferentes graus de possibilidades na comunicação, nas habilidades sociais e nos padrões de comportamento na criança autista motivaram a expressão transtornos globais de desenvolvimento (TDGs) que constituem o espectro dos transtornos autistas. Os comportamentos que definem o autismo incluem déficits qualitativos na interação social e na comunicação, padrões de comportamento repetitivos e estereotipados e um repertório restrito de interesses e atividades. (Gadia 2006, p.423).

## **7 CONCLUSÃO**

Diante de todas as questões que foram expostas, estudadas e analisadas no decorrer desta pesquisa, torna-se nítida a compreensão de que a formação dos professores é um fator de extrema importância no que diz respeito ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem de alunos com TEA, devido ao fato do professor se encontrar devidamente capacitado, este terá uma maior facilidade de adaptar suas práticas educativas objetivando a melhoria do ensino dos seus alunos com TEA.

Assim, por meio dos estudos e dados obtidos, percebemos que mesmo diante das singularidades e limitações, as crianças TEA aprendem com maior aptidão quando os professores fazem modificações que estimulam sua atenção.

Por fim, os resultados mostraram que a formação de professores quando auxiliada por boas práticas educativas adaptadas pode propiciar um maior desenvolvimento educacional de alunos com TEA, mas para que isto ocorra o

professor deve ser flexível em sua prática e estar consciente de que cada criança aprende em seu tempo e que todas têm capacidade de obter sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

É imprescindível que família e escola estabeleçam uma parceria para a promoção do desenvolvimento dos alunos com TEA. No entanto, a escola precisa dispor de todos os recursos necessários para que se possa ter resultados positivos.

Assim sendo, acreditamos que um dos mais relevantes caminhos que possam nos trazer mudanças em toda esta circunstância é o caminho da reflexão.

## **8 RECOMENDAÇÕES**

Nessa ocasião abordaremos as eminentes recomendações aos familiares e professores.

Neste contexto recomendaremos aos pais/responsáveis parceria efetiva, com o objetivo de focar no desenvolvimento do aluno com TEA.

Aos docentes, que possam refletir sobre sua postura em relação ao ensinar, aprender e ao avaliar seu aluno dentro de uma metodologia lúdica.

Portanto, por meio desta pesquisa de investigação pode - se constatar as facilidades e dificuldades na aplicabilidade dos recursos pedagógicos adaptados na vivência do docente e analisar a relevância que trouxe para o processo ensino – aprendizagem dos educandos com TEA. Assim sendo faz - se necessário a inserção do material pedagógico adaptado, seguindo uma política pública que garanta a formação do profissional.

Por meio desta pesquisa pretendemos contribuir com esclarecimentos consideráveis aos docentes sobre a necessidade de se utilizar os recursos adaptados como meio facilitador da aquisição de conhecimentos por parte dos alunos com TEA. Frisando-se, porém, que para a construção de uma escola, de uma família, enfim, de uma sociedade inclusiva, há que se pesquisar, estudar e intervir de forma decisiva para o êxito desse processo.

## 9 REFERÊNCIAS

AIELLO A. L. R. Família inclusiva. PALHARES, M. S. e MARINS, S. C. F. (orgs.). **Educação Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 87-98.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. 8ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

ANTIPOFF, Helena. **A educação de bem dotados**. Rio de Janeiro, SENAI, 1992.

ASSUMPÇÃO JUNIOR, F. B.; KUCZYNSKI, E. Diagnóstico diferencial psiquiátrico no autismo infantil. In: SCHWARTZMAN, J.S.; ARAÚJO, C.A.de. **Transtornos do Espectro do Autismo- TEA**. São Paulo: Memnon,2011a.p.43-54.

APA, (American Psychiatric Association). Transtornos mentais. DSM-IV-TR. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Trad. Claudia Dornelles.4 ed. Ver. Porto Alegre: Artmed, 2002 reimpressão 2008.

APA, (American Psychiatric Association). Transtornos mentais. DSM-V. In: \_\_\_\_\_. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2014, p. 31-32.

APA, (American Psychiatric Association). Transtornos mentais. DSM-V. In: \_\_\_\_\_. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2014, p. 50-59.

AUTISMO: **tudo que você precisa saber sobre desafios, direitos onde encontrar ajuda**. Disponível em: <https://www.vittude.com/blog/autismo/>.

AVELAR, Mônica Corrêa. **Interesses e necessidades de crianças superdotadas**. 2009.Volume 3. Porto Alegre.

BARBOSA, M.O. **Atividade docente em Sala de Recursos Multifuncionais para educandos com Transtorno do Espectro Autista**. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de Alagoas. 145f. Maceió, 2014.

BARBOSA, M. O.; BARROS, M. L.N.L.; FUMES, N.L.F. A síndrome de Asperger e a inclusão escolar em contextos do PROGRAMA Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). In: **Anais do VI Encontro Alagoano de Educação Inclusiva/ Encontro Nordestino de Inclusão na Educação Superior**. Maceió – AL: UFAL, 2015. V. 1. P. 1-4.

BARBOSA, M.O.; FUMES N.L.F. O bullying e Educação Física Escolar: Relatos de alunos com surdez. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. SAI, p. 337-352, 2016.

BELISÁRIO FILHO, J.F. CUNHA, P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Texto complementar distribuído em curso Tecnologia Assistiva (2006): Disponível em: Acesso 03 de janeiro de 2023.

BETTS, G.T.; NEIHART, M. **Os perfis de pessoas superdotadas e talentosas**, 1988.

BITENCOURT, I. G. de S.; FUMES, N. L.F. A tecnologia assistiva scala como recurso para produção de narrativas e registro de dados nas pesquisas em educação: uma experiência com pessoas adultas com transtorno do espectro autista. **Revista Ibero – Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 12, n. esp. 2, p. 1481 – 1495, ago. 2017.

BITENCOURT, D.C; ROTTA, N. T. Pediasuit e a plasticidade cerebral nas disfunções neuromotoras. IN: ROTTA, N.T.; FILHO, C. A.B.; BRIDI, F. R. DE S. **Plasticidade: abordagem cerebral e aprendizagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2018 p.167-181.

BRAGA, L.W. **Cognição e paralisia cerebral** –Piaget e Vygotsky em questão. Salvador: Sarah Letras, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com transtorno do Espectro Autista, Brasília: Imprensa Oficial, 2012a.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de atenção a saúde. Departamento de atenção especializada e temática. **Linha de cuidado para atenção as pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na rede de atenção psicossocial do Sistema Único de Saúde**, 2015b.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)> Acesso em: 8 de março de 2023.

CAIADO, K.R.M. Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre a educação. **Revista Educação Especial**. v. 22, n. 35, p.329-338, set. /dez.2009, Santa Maria, 2009.

CARDOZO, Schroeder. **A atuação do psicopedagogo na escola inclusiva**. 2011. Disponível em: [https://avm.edu.br/docpdf/monografias\\_publicadas/N204418.pdf](https://avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/N204418.pdf).

CASTRO, S.S. de et al. O processo saúde-doença e o modelo biopsicossocial entre supervisores de um Curso de Fisioterapia: estudo qualitativo em uma universidade

pública. **Caderno de Educação, Saúde e Fisioterapia**, v.2, n.3,2015, p. 23 – 38. Centro Especializado em reabilitação Abrigo Moacyr Alves CER II. Disponível em:<https://abrigomoacyralves.org/a-deficiencia-e-os-varios-tipos-existentes/#>

CHIANG, H.; LIN, Y. Reading Comprehension Instructio for Students With Autism Spectrum Disorders; A \review of the Literature. **Focus on autismo and other developmental disabilities**. Vol 22, number 4, winter 2007, p. 259-267.

CHIOTE, F. A. B. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal do Espírito Santo. 188 f.2011.

COLL, C et al. Desenvolvimento psicológico e educação. Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. **Construindo Escolas Inclusivas**. Brasília: MEC/SEEP,2005.

COSENZA, R.M.; GUERRA, L.B. Neurociências e educação|: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011 p.27-40. **Desenvolvimento cognitivo**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

COSTA – ROSA, A. **Atenção psicossocial além da reforma psiquiátrica: contribuições a uma clínica crítica dos processos de subjetivação na saúde coletiva**. São Paulo; Editora Unesp,2013.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão – Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2009.

CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar-ideias e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Wake d., 2013.

Diário Oficial da União. Órgão: Atos do Poder Executivo. DECRETO Nº 10.502, de setembro de 2020.**Política Nacional de Educação Especial. Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Publicado em:01/01/2020. Edição 189, Seção: 1, Página: 6. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-setembro-de-2020-280529948>.

DONVAN, J.; ZUCKER, C. **Outra Sintonia: a história do autismo**. Trad. Luiz A. de Araújo. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

Educação Inclusiva: desafios da formação e da atuação em sala de aula. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/588/educacao-inclusiva-desafios-da-formacao-e-de-atuacao-em-sala-de-aula#:~:text=O%20papal%20do%20educador%20%C3%A9,sentir%20capaz%20de%20realiz%20%C3%A1%20dias&text=Essa%20forma%20de%20avalia%20%C3%A7%C3%A3o%20facilita%20redimnsione%20os%20indiaadores%20de%20aprendizagem>.

FCEE. **Serviços de produção de material pedagógico adaptado**. Disponível em: [https://www.fcee.sc.gov.br/images/stories/producao\\_material\\_pedagogico\\_adaptado.pdf](https://www.fcee.sc.gov.br/images/stories/producao_material_pedagogico_adaptado.pdf) >Acesso em:8 de março de 2023.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** In \_\_\_\_\_ Col. Polêmicas do Nosso tempo, Editora Cortez, São Paulo, 1999.

FREITAS, C. R. **Corpos que não param: crianças, “TDAH” E ESCOLA.** 195 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UNIVERSIDADE Federal do Rio Grande do SUL, Porto Alegre, 2011.

GARCIA, R.M.C. Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Rev. Bras. Edu.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101 – 119, jan. /mar. 2013.

GAUDERER, C. **Autismo e outros atrasos no desenvolvimento.** 2 ed. Revista e ampliada. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

GIANCATERINO, Roberto. **A matemática sem rituais.** RJ: Wak, 2009.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil.** Cnotinfor Portugal: Banco Mundial, 2003. Disponível em: <file:///C:/Users/nando/Download/Panorama%20Nacional%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva%20no%20Brasil.pdf> Acesso em: 0 de março de 2023.

GÓES, M. C. R. Contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em Educação Especial. In: **Anais III Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Diálogo e Pluralidade.** São Paulo: ABPEE, 2007. v.1.p.1-12.

GOMES, C. G. S. **Desempenhos emergentes e leitura funcional em crianças com transtorno do espectro autístico.** Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. 198f. São Carlos; UFSCar, 2007.

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo em Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, p. 375 – 396, 2010.

GRANDIN, T.; PANEK, R. **O Cérebro autista.** Trad. Cristina Cavalcanti. 3 ed. Rio de Janeiro; Record, 2016.

GRINKER, R. R. **Autismo: um mundo obscuro e conturbado.** Trad. Catharina Pinheiro. São Paulo: Larousse do Brasil, 2010.

GUARESCHI, T.; NAUJORKS, M.I. A educação do garoto selvagem de Aveyron e a proposta contemporânea de escolarização de alunos com transtorno de espectro autista: possibilidades de leitura. **Revista Educação Especial.** Santa Maria. P. 609-620. Nov. 2016.

GUEDES, Moreira. 2012. **A importância da convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência como norma em nossa carta magna.** LEOPOLDIANUM. Ano 38. [File:///C:/Users/ROMULO~1/AppData/Local/Temp/unisanto\\_s\\_seer,+CAP5-85-98.pdf](file:///C:/Users/ROMULO~1/AppData/Local/Temp/unisanto_s_seer,+CAP5-85-98.pdf).



HEYMEYER, U.&GANE M. L. Observação de desempenho. São Paulo: Memnon, 1993.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2004<sup>a</sup>.

\_\_\_\_\_, Algumas concepções de educação do deficiente. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, V. 25, N. 3. P. 9-25, maio, 2004b.

KANNER, L., Os distúrbios autísticos de contato afetivo. In: ROCHA, P. S. **Autismo.** São Paulo: Escuta;1943/1997.

LAGO, M. **Autismo na Escola: ação e reflexão do professor.** 2007. Programa de Pós-Graduação da faculdade de Educação. 171f. (dissertação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

LAPLANE, A. L. F. Reflexões sobre ensino, aprendizagem e transtorno do espectro autista. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G. (org.). **A escola e o público-alvo da educação especial; apontamentos** atuais. São Paulo: Marqueline & Manzini: ABPEE, 2014, P.224-244.

LAZZERI, C. **Educação inclusiva para alunos com autismo e psicose: das políticas educacionais ao sistema de ensino.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Santa Maria, Porto Alegre, 111f. 2010.

Legislação sobre Inclusão. Disponível em: <http://www.redetiradentes.com.br/disriodeumautista/?p-5619>

Legislação Informatizada-Lei N° 12.764, de 27 de dezembro de 2012-Publicação Original: Direitos da Pessoa Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-publicacaooriginal-138466-pl.html>

LIMA, C. B. **Perturbações do espectro do autismo: manual prático de intervenção.** 2 ed. Lisboa, Porto: Lidel, 2012. p. 159- 284.

LORENZATO, S. (ED) **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores.** Coleção Formação de Professores. São Paulo: Autores Associados, 2008.

MACHADO, C. C. de A. C. et al. **Organização, Criação, Adaptação de Materiais e Recursos Pedagógicos: Abordagem Curricular Inclusiva.** In Colóquio Luso-Brasileiro de Educação. 2028. Disponível em: <file:///C:/Users/nando/Downloads/11336-Texto%20artigo-42482-1-20180523.pdf>  
Acesso em: 8 de março de 2023.

MARINHO, Eliane AR; MERKLE, Vânia Lucia B. Um olhar sobre o autismo e sua especificação. In: **IX Congresso Nacional de Educação- EDUCERE**. 2009. P. 6084-6096.

MARTINS, C. P. **Face a face com o Autismo**- será a inclusão um mito ou uma realidade? 255f. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Escola superior de Educação João de Deus.Lisboa,2012.

MASSUKADO-NAKATANI, Marcia Shizue. Métodos e técnicas de pesquisa em turismo: amostragem. 2009. Disponível em: <<http://www.turismo.ufpr.br/drupal5/files/Aula%2022%20-%20Amostragem.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2012.

MAXWELL, J. A. Qualitative Research Design. An Interactive Approach. 2. Ed. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press, 2005.

MEC. Política Nacional de Educação Especial. SNEE, Brasília, 1994. BRASIL. Ministério da Educação. MATTOS, S. M.N. **A afetividade como fator de inclusão escolar**. Teias, Rio de Janeiro, ano 9, nº 18, p. 50-59, julho/dezembro 2008.Disponível:<http://www.periodicos.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/271/283>. Acesso em 09 de janeiro de 2023.

MELETTI. S. M. F.; RIBEIRO, K. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil. **Cad. Cedes**. Campinas v. 34, n.93, p. 175-189, maio-ago.2014.175-189.

MELLO, Ana Maria S. de. **Autismo**: guia prático.3. ed. São Paulo: AMA,2004.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Declaração de Salamanca. Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001.Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>.Acesso em 03 de janeiro de 2023.

MICCAS, C., VITAL, A. A.F.; D´ANTINO, M.E.F.; Avaliação de funcionalidade em atividades e participação de alunos com transtornos do espectro do autismo. **Rev. Psicopedagogia**. 31(94): 3-10.2014.

MILANESI, J. B. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2012. 183 f. São Carlos: UFSCar,2012.

MINATEL M. M.; MATSUKURA T. S. Familiares de crianças e adolescentes com autismo: percepções do contexto escolar. **Revista Educação Especial**. Santa Maria. v. 28, n. 52, p. 429-442, maio/ago. 2015.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais Da Educação Especial Para O Atendimento Educacional Especializado Na Educação Básica**, 2008. Práticas e desafios da educação inclusiva. Disponível em: <https://www.guiadoeducadorinclusivo.org.br/capitulos/capitulo-1>



NUNES, L. R. P.; FERREIRA, J. R.; GLAT, R.; MENDES, E. G. A. Pós-Graduação em Educação Especial no Brasil: Análise Crítica da produção Discente, **Revista Brasileira de Educação Especial**. Piracicaba. v.3, n. 5, p. 113-126, 1999.

OMS, Organização Mundial de Saúde. **Décima Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionadas com à Saúde (CID)**. Tradução centro colaborados da OMS para a classificação de doenças em Português. 8 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. **Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde**. Portugal, 2004.

PEREIRA, D. M. **Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo**. Dissertação de Mestrado. 181f. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2014a.

PEREIRA, A. C. S., BARBOSA, M. O., SILVA, G. G.; ORLANDO, R. M. Transtorno do Espectro Autista (TEA): definição características e atendimento educacional. **Educação**, Batatais. 5, n. 2, p. 191- 212, 2015.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança** .17 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Presidência da República. Secretaria Geral. **Lei Brasileira de Inclusão**. LEI Nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/civil\\_03\\_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm](http://www.planalto.gov.br/civil_03_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm)

Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/civil\\_03/leis/l7853.htm](http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/l7853.htm)

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e transtorno de aprendizagem**, 6ª edição, 2015. I Seminário Brasileiro de Educação Inclusiva, disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacao-inclusiva/assets/artigos/eixo-10/completo-.2.pdf>

RIBEIRO. D. M.; MELO, N. R. C.; SELLA, A.C. A Inclusão de estudantes com autismo na rede municipal de ensino de Maceió. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 425 – 440, ago. 2017.

RIVIÉRE, A. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COLI, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**. V.3. Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais, 2ed. Reimpressão, Porto Alegre: Artmed, 2010.

SCHMIDT, C., NUNES, D.R.P., PEREIRA, D, M., OLIVEIRA.V.F., NUERNBERG.A. H.: KUBASKI. C. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**.18 (1), 222-235.São Paulo, SP, jan., abr. 2016.

SCHMIDT, C. Transtorno do espectro autista: onde estamos e para onde vamos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n.2, p. 221-230, abr./jun. 2017.

SCHULTZE, F. C.; NELMA, B. Relações Entre Família, Escola e Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Contexto da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Uma Experiência na Rede Municipal de Joinville (SC). In: **XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, 2013. Curitiba. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, p. 10100-10111.

SCHWARTZMAN, J. S. Transtornos do espectro do autismo: conceitos e generalidades. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C.A. **Transtornos do Espectro do Autismo- TEA**. São Paulo: Memnon, 2011. P.37-42.

SELVATICI, R.H.P.; de MOURA, S. M. Construindo materiais e reconstruindo conceitos e valores na educação inclusiva. **Revista Pró- Docência**. Londrina. v. 1, n. 1, jan,2012.

SOUZA, Cardozo, 2011.A atuação do psicopedagogo na escola inclusiva. Disponível em: [https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias\\_publicadas/N204418.pdf](https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/N204418.pdf)

VASQUES, C.K. O diagnóstico e a Escolarização de Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento.In: BAPTISTA, C.R. (org.). **Escolarização e deficiência**: configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPPE, 2015.

VAZ, J.M. C, et al. Material didático para ensino de biologia: possibilidades de inclusão. **Revista Brasileira de Pesquisa e Educação em Ciências**. v. 12, n. 3, p. 81-104, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V: Fundamentos da defectologia**. Trad. Julio Guillermo Blank. Madri: Visor Dis,1983/1997.

\_\_\_\_\_, **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.Org. Michael Cole.et al. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7 Ed. São Paulo: Martins Fontes,1984/2010.

WING, L, A abordagem educacional para crianças autistas: teoria prática e avaliação. In.: GAUDERER, C. **Autismo e outros atrasos no desenvolvimento**.2. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Revinter,1979/1997.

## 10 APÊNDICE



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: **O uso do material pedagógico adaptado como ferramenta de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA). Uma análise sobre sua aplicabilidade a partir da Escola Estadual Manoel Marçal de Araújo.**

#### JUSTIFICATIVA

A relevância desta pesquisa baseia-se em contribuir para futuros estudos a respeito do tema, além de buscar expor o desenvolvimento e múltiplas habilidades dos alunos com TEA, contribuindo com novas reflexões quanto ao uso de material adaptado permitindo um momento prazeroso de aprendizado

.

#### OBJETIVO GERAL

Analisar o uso de estratégias educativas adaptadas como meio facilitador de aprendizagem do aluno com TEA.

#### PROCEDIMENTOS

Do ponto de vista metodológico, esse estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa com uma abordagem descritiva, recorrendo a pesquisa bibliográfica em torno do tema, como forma de se obter maior ênfase na discussão atual da temática em meio à realidade que se tem vivenciado, possibilitando assim, um trabalho mais significativo e de qualidade.

Além de realizar uma pesquisa quantitativa com os atores envolvidos (docentes, pais/responsáveis) nesta problemática, possibilitando a quantificação e o levantamento estatístico do objeto de estudo.

**DESCONFORTOS /RISCOS / BENEFÍCIOS:**

Por se tratar de uma pesquisa, desconfortos e riscos, ainda que mínimos, decorrentes do estudo podem surgir, assim como os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após sua realização.

Os questionários serão identificados por letras, em substituição aos nomes dos sujeitos, com intuito de facilitar ainda mais a aplicabilidade será feito pelo formulário Google Forms.

Esse estudo tem o propósito de discorrer sobre o uso do material adaptado pedagógico, onde essas atividades sensoriais irão desenvolver os estímulos sensoriais que ajudam a criança a manter o foco e se tranquilizar.

**FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA**

Os participantes responderão um questionário estruturado com 13 questões para os docentes, 11 questões para os pais/responsáveis, onde não há necessidade de identificação.

**GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE**

**SIGILO:** Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada no Curso de Doutorado em Ciências da Educação da Facultad de Ciencias Sociales Interamericana.

**CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR**

**EVENTUAIS DANOS:** A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional em caso de haver gastos de tempo, transporte.

**DECLARAÇÃO DA PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELA**

**PARTICIPANTE:** docentes, pais e ou responsáveis.

Fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas, conforme recomendações da Comissão do Comitê Interamericano de Ética em Pesquisa da Facultad Interamericana de Ciencias Sociales. (CEP)

Assinatura do Participante: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do Pesquisador: \_\_\_\_\_

Assinatura do Participante: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do Pesquisador: \_\_\_\_\_

Assinatura do Participante: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do Pesquisador: \_\_\_\_\_

Assinatura do Participante: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do Pesquisador: \_\_\_\_\_

Assinatura do Participante: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do Pesquisador: \_\_\_\_\_

O presente questionário, destina-se a desenvolver um estudo sobre:

O uso do material pedagógico adaptado como ferramenta de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA). Sou aluna do Curso de Mestrado em Educação da FICS e estou realizando uma pesquisa sobre este tema. Respondendo a este questionário, você estará contribuindo para que essa pesquisa tenha sucesso.

Importante lembrar que todas as informações obtidas são de caráter anônimo e confidencial.

### **Docentes**

Identifique-se:

Iniciais de seu nome:

1.Sexo:

2.Faixa etária:

( ) Entre 19 a 30 anos

( ) Entre 31 a 40 anos

( ) Acima de 41 anos

3.Escolaridade:

( ) Magistério

( ) Graduação

( ) Especialista

( ) Mestrado

( ) Outro(s)

4.Tempo de serviço nesta Instituição:

( ) Até 5 anos

( ) Entre 6 a 10 anos

( ) Acima de 11 anos

5.Considera relevante o uso de materiais adaptados pedagógicos em alunos com TEA?

SIM

NÃO

6.Quanto as dificuldades encontradas ao uso do material adaptado pedagógico, pode-se considerar:

Quantitativo de alunos na sala de aula

Falta de formação continuada

Falta do profissional de apoio escolar(PAE)

Outro(s)

7.Você considera relevante a formação continuada do docente sendo considerada significativa para o aprendizado do aluno?

SIM

NÃO

8.Considerando o ano letivo de 2022, quantas formações continuadas você participou?

Nenhuma

Entre 1 a 5

Acima de 6

9.Considerando o ano letivo de 2022, quantos materiais adaptados pedagógico, você construiu para trabalhar com seus alunos?

Nenhum

Entre 1 a 3

Acima de 4

10. Na sua opinião considera relevante a relação entre escola e família, na busca de um aprendizado especializado ao aluno com TEA?

SIM

NÃO

11. Em sua concepção como docente, as ações pedagógicas podem ser melhoradas, entre escola e família para que o aluno possa vivenciar as atividades específicas significativas em sala de aula?

SIM

NÃO

12. Para você docente, quais as contribuições do uso do material adaptado pedagógico no processo de aprendizagem significativa de alunos com TEA?

Nenhuma contribuição.

Contribui na leitura e escrita.

Contribui na capacidade motora e cognitiva.

Contribui em uma educação contextualizada, significativa e atrativa.

Outro(s):

13. No seu ponto de vista, quais as alternativas pertinentes ao uso do material adaptado pedagógico relacionado as atividades propostas em sala de aula com alunos com TEA?

Criar um momento da construção juntamente com a família.

Formação aos docentes.

Oficinas com os pais/responsáveis.

Outro (s):



O presente questionário, destina-se a desenvolver um estudo sobre:

O uso do material pedagógico adaptado como ferramenta de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA). Sou aluna do Curso de Mestrado em Educação da FICS e estou realizando uma pesquisa sobre este tema. Respondendo a este questionário, você estará contribuindo para que essa pesquisa tenha sucesso. Importante lembrar que todas as informações obtidas são de caráter anônimo e confidencial.

### **Pais/Responsáveis**

Identifique-se:

Iniciais de seu nome:

1.Sexo:

2.Faixa etária:

( ) Entre 19 a 30 anos

( ) Entre 31 a 40 anos

( ) Acima de 41 anos

3.Escolaridade:

( ) Fundamental Completo

( ) Fundamental Incompleto

( ) Ensino Médio Completo

( ) Ensino Médio Incompleto

( ) Graduado

Especialista

Mestrado

Outro(s)

4.Faixa etária do(a) aluno(a):

Até 8 anos

Entre 9 a 12 anos

Acima de 13 anos

5. Considera relevante o uso dos materiais adaptados pedagógicos no ambiente escolar?

SIM

NÃO

6.Em seu ambiente familiar, procura construir material adaptado para ajudar seu (sua)filho(a) na aprendizagem?

SIM

NÃO

7.No ambiente escolar de seu (sua) filho(a), recebe informações do docente ou da equipe técnica da escola quanto a significância do uso do material adaptado pedagógico?

SIM

NÃO

8.Como responsável considera relevante a parceria entre Família e Escola?

SIM

NÃO

9.No seu ponto de vista, quais as contribuições relevantes quanto ao uso do material adaptado pedagógico em sala de aula?

Contribui significamente na aprendizagem.

Não contribui para a aprendizagem

10.Considera importante que a escola deva oferecer oportunidades curriculares que se adaptem a alunos com diferentes interesses, potencialidades e capacidades?

SIM

NÃO

11.Quanto a utilização do material adaptado, devem ser selecionados de acordo com o nível de desenvolvimento de cada aluno?

SIM

NÃO