



A INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS

Amanda Regina Bernardes*

Gloria Lucia Magalhães**

RESUMO

Este trabalho descreve e analisa a dimensão do desafio de incluir alunos com o Transtorno do Espectro Autista TEA nas turmas do ensino fundamental - anos iniciais. Tal abordagem se justifica diante dos numerosos desafios que o sistema de ensino brasileiro e a sociedade tem enfrentado com a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. O estudo tem como objetivos identificar a existência de práticas pedagógicas diferenciadas para atender alunos diagnosticados com autismo no ensino regular. Este propósito será conseguido mediante revisão bibliográfica em obras e artigos publicados sobre o tema com ênfase na biblioteca virtual de revistas científicas brasileiras em formato eletrônico - *Scielo*. A pesquisa evidenciou um sólido embasamento da legislação que trata dos direitos de inclusão do aluno com TEA. Com a revisão da literatura algumas temáticas foram destacadas a necessidade da adequação dos currículos escolares, uma efetiva formação continuada dos professores, a utilização de práticas inovadoras nas salas de aula e por fim, a otimização das relações entre escola e família dos educandos.

Palavras-chave: Inclusão. Transtorno do Espectro Autista. Ensino Fundamental anos iniciais.

1 INTRODUÇÃO

* Aluna do Curso de Pedagogia da Faculdade de Três Pontas FATEPS. E-mail amanda.bernardes1@alunos.unis.edu.br

** Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Três Pontas FATEPS. E-mail gloria.reis@professor.unis.edu.br



Este trabalho descreve os principais fatores que influenciam a inclusão do aluno com autismo no ensino fundamental, sendo que na maioria das vezes enfrentam barreiras no seu cotidiano.

Tal abordagem se faz necessária diante da garantia do direito de uma educação de qualidade para todos, ou seja, todos os alunos diagnosticados com autismo possuem o mesmo direito das crianças brasileiras.

É válido ressaltar a importância do estudo visto que o Brasil tem ampliado o atendimento à educação inclusiva necessitando de estudos e aprofundamentos sobre o tema.

Este intento será conseguido mediante revisão bibliográfica em obras e artigos publicados principalmente pelo Scientific Electronic Library Online - Scielo.

A pesquisa está estruturada em dois tópicos: sendo que o primeiro trata do referencial teórico e segundo e o segundo da revisão da literatura.

2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: breve revisão da literatura

Este título tem o objetivo de apresentar parte da legislação brasileira que trata da Educação Inclusiva no Brasil.

Em todo mundo e durante muito tempo, os alunos concebidos como *diferentes* foram colocados à margem da sociedade, conseqüentemente da educação.

Segundo a Constituição Brasileira, Lei 8069 de 5 de outubro de 1988 em seu artigo 205 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Conforme o artigo citado acima, a educação é direito de todos os brasileiros, incluindo alunos com deficiência.

Em consonância com a Constituição Brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, citando seu artigo 2 apresenta “A educação, dever



da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, s.p).

Retomando a Constituição Federal, fazendo valer a inclusão de alunos com deficiência, o artigo 208 inciso III prevê “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 19).

Para o Estatuto da Criança e do Adolescente Lei N 8069 de 13 de julho de 1990, o poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, [...] na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo” (BRASIL, 1990).

A possibilidade da institucionalização da escola inclusiva foi oficialmente assumida por diversos países, a partir da Declaração de Salamanca (1994), na Conferência Mundial na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.

O reflexo deste movimento pela inclusão está visivelmente expresso na legislação brasileira, que se posiciona pelo atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais preferencialmente em classes comuns da escola, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino (BRASIL, 1999)

A lei nº 13146 aprovada em 6 de junho de 2015 Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) em seu artigo 2º afirma que:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, s.p, 2015).

Complementando a definição com o art. 5º da Resolução n. 02 de 11/09/2001;

Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das



atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, p. 2).

A política de inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino não visa apenas a matrícula do aluno, como também sua permanência, representando dessa forma “a ousadia de rever concepções e paradigmas bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e entendendo suas necessidades” (BRASIL, 2001, p. 28).

Segundo o Censo Escolar 2019 (Brasil), as escolas da rede pública alcançaram um percentual de 98,4% de matrículas de alunos com deficiência em classes comuns.

Neste estudo, pretende-se destacar o atendimento de alunos autistas no ensino fundamental, para isso, nos próximos subtítulos serão abordadas definições, metodologias de ensino e a importância da formação de professores para atuarem com crianças com deficiência.

2.2 O aluno autista no ambiente escolar

Com o surgimento do conceito de transtorno global de desenvolvimento (TGD), através de estudos de M. Rutter e D. Cohen, o autismo passou a ser descrito e compreendido como “um conjunto de transtornos qualitativos de funções envolvidas no desenvolvimento humano, diferenciado da psicose infantil” (Belisário Filho; Cunha, 2010, p. 12).

E ainda,

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), também chamados de espectro autista, formam um conjunto de síndromes definidas por alterações no comportamento que, normalmente, são observadas em crianças entre os dois e três anos de idade. À exceção da síndrome de Rett, ocorrem quatro vezes mais em meninos do que em meninas e se caracterizam por comprometimentos qualitativos na interação social, na comunicação e na manifestação de interesses restritos e repetitivos (MACIEL; GARCIA FILHO, 2009, p.225).



O diagnóstico do autismo baseia-se na observação do comportamento, e não em exames clínicos. Os autores acima citados, analisaram as normas da Associação Americana de Psiquiatria, “na quarta edição do Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV)”, para que uma pessoa seja diagnosticada como autista é preciso que ela apresente seis ou mais dos itens a seguir, com pelo menos dois do grupo 1, um do grupo 2 e um do grupo 3. Há quem chame as três áreas afetadas de “tríade autista”: socialização, comunicação e comportamentos focalizados e repetitivos.

1) Grupo 1 – Deficiências na interação social: - dificuldade de se comunicar através de gestos e expressões facial e corporal; - não faz amizades facilmente; - não tenta compartilhar suas emoções (Ex.: não mostra coisas de que gostou); - falta de reciprocidade social ou emocional (não expressa facilmente seus sentimentos, nem percebe os sentimentos alheios).

2) Grupo 2 – Deficiências na comunicação: - atraso ou falta de linguagem falada; - nos que falam, dificuldade muito grande em iniciar ou manter uma conversa; - uso estereotipado e repetitivo da linguagem (usa frases de propagandas, filmes novelas, programas de televisão, trechos ou músicas inteiras); - falta de jogos de imitação (Ex: representar o papai, a mamãe, a professora – algo muito comum nas brincadeiras de crianças). 227 3)

Grupo 3 - Comportamento focalizado e repetitivo: - preocupação insistente com um ou mais padrões estereotipados (Ex.: não misturar alimentos no prato, não ingerir alimentos com determinadas texturas, seguir sempre o mesmo ritual para determinadas tarefas); - assumir de forma inflexível rotinas ou rituais (ter “manias” ou focalizar-se em um único assunto de interesse); - maneirismos motores estereotipados (agitar ou torcer as mãos, bater a mão uma na outra, ficar olhando fixamente as mãos, ter sempre um objeto de interesse e ficar manipulando este objeto); - preocupação insistente com partes de objetos, em vez do todo (fixação na roda de um carrinho ou hélice de ventiladores, por exemplo).

Santos (2008) afirma que a escola tem papel importante na investigação diagnóstica, uma vez que é o primeiro lugar de interação social da criança separada de seus familiares. É onde a criança vai ter maior dificuldade em se adaptar às regras sociais - o que é muito difícil para um



autista. “Ao receber um aluno autista na escola algumas situações são inevitáveis como seguir regras sociais e se adaptar ao novo ambiente” (Santos, 2008, p. 9).

Na maioria das vezes, esse comportamento pode ser confundido com falta de educação e limite, nesse sentido, vale ressaltar a relevância da formação continuada dos professores para que possam melhor reconhecer e identificar as características da criança autista, principalmente os de alto funcionamento, com grau baixo de comprometimento.

Para Matos; Mendes (2014) afirmam que é necessário a existência de:

[...] um espaço onde os professores possam expressar suas angústias diante das dificuldades para se comunicar, se relacionar ou trabalhar com alunos alvo da Educação Especial, e que favoreça sua preparação emocional para lidar com uma nova realidade: ensinar com qualidade a esses estudantes (MATOS, MENDES, 2014, p. 52).

Sendo a inclusão uma realidade nova para os professores, a presença de alunos com necessidades educacionais especiais tem provocado nos educadores sentimento de impotência, frustração e angústia frente às limitações dos alunos e das próprias limitações, por não conseguirem oferecer atendimento individualizado a esses alunos (MATOS; MENDES, 2014).

Em se tratando da flexibilização curricular necessária à inclusão da criança autista no ensino fundamental, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 estabelece, no artigo 59, incisos I e II, que Art. 59º:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; (BRASIL,1996, s.p).

As adaptações curriculares não visam apenas o atendimento aos estudantes com deficiência, ou seja, se a escola é inclusiva, deve ensinar a todos e a cada um.

[...] pode-se entender a flexibilização ou adaptação como a resposta educativa que é dada pela escola para satisfazer as necessidades educativas de um aluno ou de um grupo de alunos, dentro da sala de aula comum, na medida em que o que se faz ou deve-se fazer



são ajustamentos, adequações do currículo existente às necessidades do aluno (LOPES, 2008, p. 10).

Esse manejo do currículo citado acima pode contribuir de forma positiva numa melhor adaptação da criança com autismo na escola regular.

Assim, quando a escola e seus professores promovem a interação social entre o aluno autista e os demais alunos considerados “normais” pode-se perceber momentos de descobertas e aprendizados.

3 A INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA AUTISTA

A elaboração deste tópico foi realizada com base numa revisão da literatura em artigos publicados basicamente pela Scientific Electronic Library Online - Scielo mediante pesquisa online.

Aproximadamente dez trabalhos foram analisados pelos seus resumos e selecionados supondo que eles possam contribuir para a discussão sobre a inclusão do aluno autista no ensino fundamental anos iniciais.

As escolas brasileiras procuram cumprir os objetivos expostos na legislação brasileira promovendo um aumento dos números de matrículas de crianças com TEA na rede regular de ensino. As conquistas e os desafios coexistem, um deles diz respeito a uma melhor e eficiente formação dos profissionais da educação.

Diante da indagação: qual é o papel do professor frente à inclusão escolar de crianças com autismo na rede regular de ensino? Oliveira (2020, s.p) diz que: “quando se fala sobre a inclusão da criança com autismo na escola de ensino regular, deve-se pensar também no professor, pois este, muitas vezes, não está preparado para receber os alunos com autismo”.

Para Oliveira; Araújo; Silva (2019, p. 4) “O professor é o mediador entre o aluno e o conhecimento e cabe a ele promover situações pedagógicas em que os alunos com necessidades educacionais especiais superem o senso comum e avance em seu potencial humano afetivo, social



e intelectual, quebrando as barreiras que se impõem”. Sendo que, junto do professor o aluno autista realiza seu contato inicial com a escola e os demais alunos.

Retomando Oliveira (2020), que cita a preparação do professor, Para o autor, esta preparação diz respeito à uma consciência clara do “importante papel que desempenha, ao iniciar o processo de inclusão de uma criança com necessidades educacionais especiais associadas ao autismo infantil”. Um professor que desenvolva suas habilidades para abrir portas para várias oportunidades: “como cada criança com autismo processa a informação e quais são as melhores estratégias de ensino devido à singularidade de seus pontos fortes, interesses e habilidades em potencial” (OLIVEIRA, 2020, s.p).

Battisti; Heck; Michels (2015) desenvolveram uma pesquisa tendo como principal objetivo analisar as mudanças promovidas pelas políticas de inclusão em relação ao acesso e permanência/presença da criança com autismo na escola regular. Isto inclui de forma imediata a formação dos professores, e a necessidade de compreenderem e aceitarem a diversidade humana, contribuindo na construção de uma sociedade justa e igualitária.

As autoras acima citadas ressaltam a importância da estruturação da rotina escolar da criança, sendo que:

Mudanças podem influenciar em seu comportamento. A educação de crianças autistas é algo que inclui muitas habilidades sociais, visuais, comportamentais e de rotina. Todas as estratégias são fundamentais para que a criança autista cresça cognitivamente e socialmente, além de elevar o bem estar psicológico da criança e da família (BATTISTI; HECK; MICHELS, 2015, p. 4).

A formação dos professores que atuam com crianças autistas envolve também relações de sentimentos e práticas. Weizenmann, Pezzi, Zanon, (2020), realizaram um estudo investigativo sobre a experiência de professores em relação à inclusão de alunos com TEA, contemplando sentimentos e práticas docentes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório. Participaram deste estudo, quatro professoras de anos iniciais do ensino fundamental, que possuíam um aluno com TEA matriculado na turma. Utilizou-se de uma entrevista semiestruturada e a análise foi qualitativa. Segundo as autoras:



Evidenciou-se que os primeiros sentimentos que emergiram nos professores foram o medo e a insegurança. Após o período de adaptação, esses sentimentos modificaram-se, transformando-se em segurança no seu trabalho. Com relação à prática pedagógica, foi verificado que os docentes realizaram adequações pedagógicas de acordo com as características de cada aluno (WEIZENMANN, PEZZI, ZANON, 2020, p.1).

Afirmando a importância do trabalho do professor diante dos desafios encontrados em sua atuação em sala de aula com a inclusão de alunos com deficiências, as questões relacionadas ao currículo escolar fazem parte deste quadro desses obstáculos.

Neves, et. al (2014)

realizaram um mapeamento da produção acadêmica nacional, disponível no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (BTD-CAPES) sobre o processo de escolarização formal e as dimensões curriculares para alunos com essa característica. Organizou-se um banco de dados com 157 teses e dissertações, as quais foram submetidas à categorização, análise estatística e temática (NEVES, 2014, p. 14).

Diante dos resultados, os autores observam uma reduzida produção acadêmica pelos programas de mestrado e doutorado do país.

O termo currículo, do ponto de vista etimológico, (latim *scurrere*) remete à ideia de curso, percurso a ser realizado. Segundo os autores acima citados, este percurso não deve ser entendido “enquanto um documento imutável; ao contrário, este deve admitir modalidades de ajustes que se justifiquem como necessárias para garantir que os alunos tenham acesso aos objetivos preconizados pelo plano de ensino” (NEVES, 2014, p. 46).

nesse sentido para Fonseca (2011)

Currículo deve ser passível de modificações que levem à aprendizagem dos alunos por meio de possíveis flexibilizações, adequações e adaptações previamente planejadas, ou simplesmente arranjadas dentro da própria sala de aula de acordo com a necessidade dos alunos (FONSECA, 2011, p. 31)

Diante dos argumentos apresentados, Fonseca (2011) aborda as modalidades de ajuste no currículo da sala de aula com as seguintes questões: flexibilizar? Adequar? Adaptar?



A flexibilização pode ser entendida “como a programação das atividades elaboradas para sala de aula, diz respeito a mudanças de estratégias em âmbito das práticas pedagógicas que não consideram mudanças no planejamento curricular de ensino” (FONSECA, 2011, p. 36).

A autora ressalta que:

A flexibilização não pode ser entendida como mera modificação ou acréscimo ou de atividades complementares ou suplementares na estrutura curricular. Ela exige que as mudanças estimadas relevantes na prática pedagógica estejam em consonância com os princípios e com as diretrizes do Projeto Político-Pedagógico, na perspectiva de um ensino de qualidade para todos os alunos (FONSECA, 2011, p. 36)

E ainda, a flexibilização consiste na programação das atividades elaboradas para sala de aula e diz respeito às mudanças nas estratégias pedagógicas, sem necessariamente realizar alterações dos conteúdos curriculares previstos.

A adequação curricular, por sua vez, compreende atividades individualizadas que permitem o acesso ao currículo. foi descrita pela autora como:

Atividades individualizadas que permitam o acesso ao currículo que focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento às necessidades acadêmicas de cada aluno – dizem respeito a adequações ao planejamento curricular de ensino, considerando a necessidade de determinados alunos, prevendo mudanças em objetivos, conteúdos, recursos e práticas pedagógicas (Op. cit, 2011, p. 56).

em se tratando da adaptação Fonseca (2011).

Focaliza, sobretudo, a organização escolar e os serviços de apoio, propiciando condições estruturais que possam ocorrer no planejamento curricular da sala de aula atendendo às diferenças individuais – diz respeito à mudança do próprio planejamento curricular, propondo um currículo alterado para determinado aluno, que poderá se beneficiar de um modelo de planejamento diferente do trabalhado com os demais alunos. (FONSECA, 2011, p.36).

No entanto, a autora afirma que ainda há falta de clareza sobre os conceitos de flexibilização, adequação e adaptação. A mudança da nomenclatura pode ter ocorrido, portanto na maioria dos casos, permaneceu a postura tradicional. Deste modo, o currículo tornou-se diferenciado, mas não se alterou a ponto de atender aos alunos com NEEs.

VIII SIMGETI e XXI EIC– Grupo Educacional Unis – Varginha, 29 e 30 de novembro de 2022

ISSN: 2447-7303



Conclui-se que há necessidade da ampliação de pesquisas que amparem e propiciem estratégias pedagógicas para permitir ao aluno com autismo apropriar-se dos conteúdos curriculares da educação formal.

Em se tratando de práticas pedagógicas diferenciadas, Barberini (2016) pesquisou em seu estudo a existência dessas práticas para melhor atender alunos diagnosticados com autismo no ensino regular. A autora utilizou como metodologia, uma abordagem qualitativa, tendo como instrumentos a observação das práticas desenvolvidas e a aplicação de um questionário direcionado às professoras regentes das turmas avaliadas. Como síntese:

[...] foi notória a dificuldade das professoras em encontrar e aplicar atividades para esses alunos, levando em consideração a inclusão escolar e valorizando uma educação igualitária para todos. Para isso, utilizavam materiais diversificados para chegarem a um aprendizado mais satisfatório e produtivo. Diante disso, torna-se relevante a busca de novos estudos voltados para a formação do profissional da educação frente às políticas de inclusão escolar (BARBERINI, 2016, p. 46).

A relação família-escola-criança com Transtorno do Espectro Autista foi discutida pelas autoras Cabral; Falck; Marin (2021), que realizaram pesquisa de abordagem qualitativa realizada por mães, pais e professoras de quatro crianças com TEA. Os participantes responderam a um questionário de dados sociodemográficos e a uma entrevista semiestruturada.

Constatou-se que, as mães e os pais destacaram algumas dificuldades relativas ao ingresso na escola. O principal sentimento foi de preocupação, em especial das mães, devido ao desconhecimento do processo de inclusão [...] O ingresso na escola é uma nova etapa na vida da criança, além de um novo desafio para os pais. Da mesma forma, as professoras apresentaram muitas dúvidas e insegurança na realização do seu trabalho com crianças com TEA (CABRAL; FALCK; MARIN, 2021, p503)

No que tange à percepção da professora sobre a relação família-escola, acrescenta-se que, na maioria das vezes, o diálogo entre elas acontecia somente quando ocorria algum problema com a criança ou nas notificações sobre avisos e regras escolares.



Vale ressaltar que a família-escola juntas poderiam pensar e desenvolver ações que enriqueceriam a aprendizagem da criança, possibilitando uma relação alinhada e construtiva entre elas.

Por fim, proporcionar uma educação para todos sem distinções ainda é um dos maiores desafios da atualidade, assegurando também um trabalho educativo organizado e adaptado para atender os alunos com deficiência.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo tem como problema de pesquisa o seguinte questionamento: quais as principais necessidades envolvem a inclusão de alunos com o Transtorno de Espectro Autista (TEA)?

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é hoje uma temática relevante e atual, inerente ao ser humano, ou seja, é direito de todos.

A inclusão da criança com TEA necessita ir muito além da sua presença na sala de aula, ou seja, desejar sobretudo, a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades e potencialidades.

Neste sentido, a adequação do currículo é fator relevante na conquista da autonomia do sujeito, contribuindo para desenvolvimento de atividades do cotidiano, reduzindo a cada dia os chamados déficits sociais, colaborando desta forma para que a escola seja verdadeiramente inclusiva.

Em relação à atuação docente, quando o professor possui um olhar pedagógico constituído pelo conhecimento e sabedoria concebendo o seu aluno como um sujeito capaz de aprender. Considerando ainda sua interação com as famílias visto que juntas podem melhor encontrar melhores formas de atuação, favorecendo o processo educativo de uma criança autista.

Considerando os objetivos de identificar a existência de práticas pedagógicas diferenciadas para atender alunos diagnosticados com autismo no ensino regular, foi notória a dificuldade das professoras em identificar e realizar atividades para esses alunos, levando em



consideração a inclusão escolar e valorizando uma educação igualitária para todos. Para isso, o uso de materiais diversificados foi evidenciado para a conquista de um aprendizado mais satisfatório e produtivo. Diante disso, torna-se relevante a busca de novos estudos voltados para a formação do profissional da educação frente às políticas de inclusão escolar.

A produção desse artigo apresentou diversos desafios, trazendo muitos contratempos, tive uma mudança radical em minha vida, constitui minha família tive que consolidar faculdade, com uma recente maternidade, atenção ao marido e isso tudo acarretou uma falta de tempo. Mas, não desisti e fui consolidando a rotina com o estudo.

Espera-se, com esse estudo, contribuir para a reflexão sobre a inclusão dos alunos com autismo no ensino regular, que seja oferecido cada vez mais uma aprendizagem significativa e de qualidade, possibilitando desta forma a evolução dessa discussão que pode ser do interesse de professores, pesquisadores, alunas do curso de Pedagogia e pais de alunos autistas.

Ao final deste estudo, tenho a sensação de ter realizado um trabalho de notável relevância para o meu crescimento pessoal e profissional.

THE INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER (ASD) IN ELEMENTARY SCHOOL EARLY YEARS

ABSTRACT

This work describes and analyzes the dimension of the challenge of including students with Autism Spectrum Disorder ASD in elementary school classes - early years. Such an approach is justified in view of the numerous challenges that the Brazilian education system and society have faced with the inclusion of students with disabilities in regular education. The study aims to carry out a brief review of Brazilian legislation and identify the existence of differentiated pedagogical practices to assist students diagnosed with autism in regular education. Brazilian scientific papers in electronic format - Scielo. The research evidenced a solid foundation of the legislation that deals with the inclusion rights of the student with ASD. With the literature review some themes were highlighted the need to adapt school curricula, an



effective continuing education of teachers, the use of innovative practices in classrooms and finally, the optimization of relationships between school and family of students.

KEY WORD

Inclusion. Autism Spectrum Disorder. Elementary School Early Years.

REFERÊNCIAS

BARBERINI, K Y A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v.16, n.1, p. 46-55, 2016.
Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpdd/v16n1/06.pdf>>. Acesso em 12 de ago. de 2022.

BATTISTI, A V; HECK, G M P; MICHELS, L R F. A inclusão escolar de crianças com autismo na educação básica: teoria e prática. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Universidade Federal da Fronteira Sul, 2015.
Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1251/1/BATTISTI%20e%20HECK.pdf>>. Acesso em 12 de ago. de 2022.

BELISÁRIO FILHO, J F; CUNHA, P. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.
Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7120-fasciculo-9-pdf&category_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192 > Acesso em 26 de ago de 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 16 de mar. 2022.

_____, **Lei N. 8069** de 13 de julho de 1990. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília, 1990.
Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf> Acesso em 16 de mar. 2022.

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.



Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 09 abr 2022.

_____, **Lei nº 9394/96** de 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso: em 16 de março de 2022.

_____, **Resolução n. 02** de 11 de setembro de 2001. Brasília, 2001

Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em 07 de maio de 2022.

_____, **Lei nº 13146** de 06 de julho de 2015. Brasília, 2015 Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm#:~:text=Art.%201%C2%BA%20%C3%89%20institu%C3%ADda%20a,sua%20inclus%C3%A3o%20social%20e%20cidadania> Acesso em 23 de abr de 2022.

_____, **Censo Escolar**. Ministério da Educação, Brasília, 2019. Disponível em<

<https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/pnee-2020/dados-do-censo-escolar-do-inep-2019-podem-subsidiar-analises#:~:text=14%2C%25%20das%20matr%C3%ADculas%20em,escolas%20especializadas>>. Acesso em 27 ago de 2022.

CABRAL, C. S; FALCK, D; MARIN, A. H. Relação Família-Escola-Criança com Transtorno do Espectro Autista: Percepção de Pais e Professoras. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.27, e 0156, p.493-508, 202.

Disponível em: <

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/STKcXJNwvxqhGk5QKh8WpLP/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso 2 de set. 2022.

FONSECA, K. A. Análise de adequações curriculares no ensino fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores. 126f. 2011. **Dissertação** (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

LOPES, E. **Flexibilização Curricular**: um caminho para o atendimento de aluno com deficiência, nas classes comuns da Educação Básica. PDE Programa de Desenvolvimento Educacional. SEE/ SE, Universidade Federal de Londrina PR. 2008. Disponível em:

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_esther_lopes.pdf> Acesso em 27 de ago 2022.



MACIEL, M. M; GARCIA FILHO; A. P. Empregabilidade de pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo de alto funcionamento e Síndrome de Asperger no Brasil. *In: CAMARGOS Jr, W (org.). Síndrome de Asperger e outros transtornos do espectro do autismo de alto funcionamento: da avaliação ao tratamento.* Belo Horizonte: Artesã Editora Ltda., 2013, p. 359-379.

MATOS, S N; MENDES, E. G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. Dossiê Temático: Currículo e Prática Pedagógica. **Práxis Educacional.** Vitória da Conquista: BA. v. 10, n. 16 p. 35-59 jan./jun. 2014. Disponível em <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/762/643> > Acesso em: 27 de ago de 2022.

NEVES, A. J; et.al. Escolarização formal e dimensões curriculares para alunos com autismo: o estado da arte da produção acadêmica brasileira. **Educação em Revista,** Belo Horizonte|v.30|n.02|p.43-70|Abril-Junho 2014.
Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/edur/a/Jd3FJrfnHs4dDrLqLRSqJJw/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 21 de ago. de 2022.

OLIVEIRA, F. A; ARAÚJO, M. D. B; SILVA, J. L. B. O papel do professor na Educação Inclusiva. **VI Congresso Nacional de Educação CONEDU,** Fortaleza CE, 2019. Disponível em: <
https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA10_ID9047_28092019222226.pdf > . Acesso 1 de out. de 2022.

OLIVEIRA, F. L. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública,** v. 20, nº 34, 8 de setembro de 2020. Disponível em: Disponível em: <
<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/joseph-autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>>. Acesso em 08 out. 2022.

SANTOS, A. M. T. **Autismo:** desafio na alfabetização e no convívio escolar. Trabalho de Conclusão de Curso. Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem RDA, São Paulo SP. 2008. Disponível em <<file:///C:/Users/GI%C3%B3ra/Downloads/autismo-desafio-na-alfabetiza-199-195-o-e-no.pdf> > Acesso em: 27 de ago de 2022.

WEIZENMANN, L. S; PEZZI, F. A; ZANON, R. B. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicol. Esc. Educ.** 24 • 2020. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/pee/a/NwnK5kF4zM9m9XRynr53nwF/abstract/?lang=pt>> . Acesso em: 16 de ago. de 2022.