



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

GRACIELLE ALVES CORDEIRO

**A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA
SALA DE AULA: AMBIENTAÇÃO E INTERAÇÃO.**

CAPELINHA-MG

2024

GRACIELLE ALVES CORDEIRO

**A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA
SALA DE AULA: AMBIENTAÇÃO E INTERAÇÃO.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para obtenção do Diploma de Graduação em Licenciatura em Pedagogia, à Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Renan Nunes Aguiar

Capelinha-MG

2024

GRACIELLE ALVES CORDEIRO

**A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA
SALA DE AULA: AMBIENTAÇÃO E INTERAÇÃO.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como pré-requisito para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, submetida à aprovação da banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Renan Nunes Aguiar

Profa. Dra. Lilian Cristina Gomes do Nascimento (Membro Titular 1)

Prof. Esp. Julio Cesar Giroldo (Membro Titular 2)

Capelinha-MG, junho de 2024

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, por ter me dado forças e serenidade para chegar até aqui, vencendo os obstáculos e dificuldades que me levaram a abandonar o curso no passado.

Agradeço a professora Simone Grace de Paula, por ter acreditado no meu potencial e por ter me encorajado a retornar e finalizar este o curso de pedagogia.

Agradeço também aos meus colegas de trabalho e as minhas amigas, por sempre acreditarem em mim, e por terem confiado desde o início, que eu conseguiria finalizar este curso com sucesso.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu filho Matheus, minha maior fonte de inspiração para esta escrita. Aos 08 meses percebi que Matheus tinha algo de diferente, ao leva-lo ao pediatra ouvi que ele tinha uma hipótese diagnóstica de autismo, foi como se o chão se abrisse ao meu redor. Após uma semana de choro e desespero, decidi que faria o que fosse preciso para que ele crescesse e se desenvolvesse da melhor forma possível. Em momento algum olhei para ele de forma diferente, pelo contrário, sempre o vi como meu filho amado, meu presente de Deus. Aos 02 anos e meio veio o diagnóstico, Matheus é portador do Transtorno do Espectro Autista nível 1, faz todos os acompanhamentos necessários desde 01 ano de idade, é uma criança alegre, feliz, carinhosa e extremamente amada. O diagnóstico por mais assustador que seja no início, jamais pode ser encarado como uma sentença. Obrigada meu filho, por ser minha fortaleza nos dias difíceis e por ser minha fonte de inspiração para a vida.

A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA SALA DE AULA: AMBIENTAÇÃO E INTERAÇÃO.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a inclusão da criança com transtorno do espectro autista na sala de aula, considerando seu processo de ambientação e interação com o professor e os demais colegas. Além de demonstrar como a receptividade por parte do professor e demais alunos tem papel fundamental na adaptação da criança com TEA na sala de aula. Muito se fala da inclusão da criança com transtorno do espectro autista no ambiente escolar, sendo também muito importante a análise dos aspectos que envolvem sua ambientação dentro da sala de aula. Esse desenvolvimento irá depender também dos aspectos da vida extraclasse do aluno, do apoio familiar e da assistência médica recebida. Todas as análises foram feitas por pesquisa bibliográfica através de uma investigação de obras já publicadas. Os resultados apontaram para o importante papel do professor durante esse processo de inclusão e a importância de um currículo adaptado, e de se ter profissionais capacitados que contribuam para o desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista, Interação, Inclusão Escolar.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 REFERENCIAL TEÓRICO	9
2.1 O que é o Transtorno do Espectro Autista.....	9
2.2 A Inclusão da Criança com Transtorno do Espectro Autista dentro da Sala de Aula.....	12
2.2.1 Ambientação	15
2.2.2 A Interação	17
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	20
REFERÊNCIAS	21

1 INTRODUÇÃO

O principal motivo que desencadeou o interesse por essa temática, foi a convivência com um familiar que se encontra com diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista. Após o diagnóstico uma das principais preocupações da família foi a convivência e interação da criança com outras pessoas. Por tratar-se de criança pequena no início da vida escolar, me trouxe a preocupação de como será a ambientação e a interação da mesma, dentro da sala de aula. Além disso, acredito que a temática devido a sua complexidade merece um melhor aprofundamento, tendo em vista que muitos docentes não são capacitados para lidar com todas as faces do autismo. Mesmo aqueles com formação adequada, muitas vezes enfrentam dificuldades por não encontrar um ambiente escolar que favoreça a inclusão dessa criança.

Para Teixeira (1976), enquanto função social a educação decorre do convívio na comunidade, interferindo na qualidade de vida de cada pessoa. Por meio dela se adquirem a língua, a religião e os hábitos em meio à elaboração de traços culturais. E segundo a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), a educação é um dos direitos fundamentais de todas as crianças e adolescentes, com deficiência ou não, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania. Neste sentido o objetivo deste trabalho é analisar a inclusão da criança autista dentro da sala de aula, na ambientação com os demais colegas, na interação com o professor e na vivência do dia a dia em sala de aula. Com isso será possível verificar qual o impacto dessa vivência na vida escolar da criança que se encontra dentro do Transtorno do Espectro Autista.

Para uma criança “sem deficiência” a entrada na escola gera inúmeras expectativas. No entanto, para uma criança que possui TEA, essa tarefa torna-se bem mais difícil, pois envolve interação, comunicação e comportamentos específicos, para um contexto absolutamente novo (Ortega, 2009). Para Gomes (2013), o tema da inclusão educacional de alunos com autismo nas escolas regulares tem sido recorrente na literatura especializada. No entanto, há muito o que se explorar sobre as atividades pedagógicas desenvolvidas com esse público. É necessário um olhar atento do professor sobre os alunos, buscando observar e perceber como se dá o desenvolvimento da criança

autista. Através desta observação será possível propor, a elaboração e implantação de políticas públicas e estratégias pedagógicas, para a melhoria do processo educacional.

É necessário compreender como será a ambientação e a interação dessa criança na sala de aula, como será a aceitação por parte dos outros alunos, quais os pontos podem ser melhorados e/ou adequados para facilitar o cotidiano dessa criança. Esse trabalho de pesquisa se justifica devido a necessidade de se expandir a temática, e de se compreender como acontece a inclusão da criança com o Transtorno do Espectro Autista dentro da sala de aula. Através disso acredito que será possível contribuir com os profissionais da educação, abrindo novos caminhos para se pensar a inclusão das crianças Autistas.

É necessário compreender também que desenvolvimento da criança em sala de aula, não depende unicamente desse processo de inclusão, devendo-se considerar outros aspectos da vida desse aluno, como o apoio familiar e a assistência médica recebida, sendo necessário a criação de uma rede de suporte ao mesmo.

Orrú (2003) traz que as mudanças educacionais acontecem a partir da prática reflexiva do professor em se tratando de práticas pedagógicas para alunos com autismo. Nesse sentido, “É indispensável que o currículo extrapole as concepções de déficit e torne a prática pedagógica rica em experiências educativas nas relações humanas” (CUNHA, 2012, p. 53)

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O que é o Transtorno do Espectro Autista

O Transtorno do Espectro Autista – TEA é um distúrbio do neurodesenvolvimento, caracterizado por um desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamento repetitivos e estereotipados, podendo apresentar repertório restrito de interesse e atividades. O TEA apresenta características e condições diferentes a cada indivíduo, não existindo um autista igual ao outro. Os critérios mais recentes para o diagnóstico estão descritos na quinta versão do Manual Diagnóstico e Estatísticos dos

Transtornos Mentais (DSM-V), no qual é definido como Transtorno do Espectro do Autismo-TEA. Assim, para o DSM-V.

O transtorno do espectro autista é um novo transtorno do DSM-5 que engloba o transtorno autista (autismo), o transtorno de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Rett e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação do DSM-IV. Ele é caracterizado por déficits em dois domínios centrais: 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades (APA, 2014, p. 809).

Sabe-se então que, palavra “autismo” vem da palavra grega “*autos*”, que significa “próprio”. Autismo significa literalmente, viver em função de si mesmo (GÓMEZ; TERÁN, 2014, p. 447). O Autismo é um transtorno global do desenvolvimento (TGD), porque é uma alteração que afeta diversas capacidades como a comunicação, a socialização, e o comportamento do indivíduo, fazendo assim parte de um grupo de síndromes, classificado pelo CID-10 e o (TID) conhecido como transtorno invasivo do desenvolvimento, porque abarca diversas dificuldades no desenvolvimento humano. Porém, o autismo recebeu um termo mais atual (TEA) que significa Transtorno do Espectro Autista, pois engloba a síndrome de Asperger, que não é mais vista como uma especificação distinta (FONSECA, 2014).

Devemos realçar que, ainda hoje, ninguém sabe dizer ao certo e de forma indiscutível, o que é o Autismo. Assim, não podemos nos afastar da recomendação de Leo Kanner em relação à adoção de uma postura de humildade, cautela diante do tema, já que compreender o Autismo exige uma constante aprendizagem, uma revisão contínua das nossas crenças, valores e dos nossos conhecimentos sobre o mundo e, sobretudo sobre nós mesmos (CAVACO, 2014, p. 45).

Um dos pioneiros nos estudos sobre o autismo foi o psiquiatra americano Leo Kanner, que em 1943, descreveu por meio de um artigo, um estudo baseado em 11 crianças que apresentavam características individualizadas em relação às demais síndromes. Kanner nomeou inicialmente como “distúrbio autístico do contato afetivo”, analisando no comportamento um “afastamento social” desde o nascimento. Também observou alguns sintomas que surgem precocemente.

Kanner, em 1949, refere-se ao quadro com o nome de Autismo Infantil Precoce, evidenciando serias dificuldades de contatos com pessoas, ideia fixa em manter os objetos e as situações sem varia-los, fisionomia inteligente, alterações na linguagem do tipo inversão pronominal, neologismo e metáforas. (RODRIGUES, 2010, p. 18).

O Transtorno do Espectro Autista, segundo Posar & Visconti (2017), afeta de maneira precoce e crônica o desenvolvimento nas áreas sociocomunicativa e comportamental, causando prejuízos no funcionamento global dos indivíduos por ele acometidos. O Ministério da Saúde define que a etiologia do transtorno do espectro autista ainda permanece desconhecida. Evidências científicas apontam que não há uma causa única, mas sim a interação de fatores genéticos e ambientais. A interação entre esses fatores parece estar relacionada ao TEA, porém é importante ressaltar que “risco aumentado” não é o mesmo que causa fatores de risco ambientais. Os fatores ambientais podem aumentar ou diminuir o risco de TEA em pessoas geneticamente predispostas. Embora nenhum destes fatores pareça ter forte correlação com aumento e/ou diminuição dos riscos, a exposição a agentes químicos, deficiência de vitamina D e ácido fólico, uso de substâncias (como ácido valpróico) durante a gestação, prematuridade (com idade gestacional abaixo de 35 semanas), baixo peso ao nascer (< 2.500 g), gestações múltiplas, infecção materna durante a gravidez e idade parental avançada são considerados fatores contribuintes para o desenvolvimento do TEA (BRASIL. Ministério da Saúde).

Segundo Bordini; Bruni (2014) o conceito Espectro Autista está relacionado a uma linha de dificuldade e competências, desde quadros mais graves, com maior dependência de outras pessoas, até quadros mais leves, com alterações mais sutis e maior autonomia do indivíduo. Devido a tantos sintomas e implicações que envolvem o autismo, o diagnóstico não é simples e pode levar um certo tempo até ser concretizado.

Riesgo (2013) nos traz que o comprometimento na área social é o que mais se destaca ao longo da vida. A dificuldade na interação social das pessoas com TEA pode se manifestar por isolamento, comportamento social inapropriado, indiferença afetiva, demonstração inadequada de afeto e falta de empatia social.

Para Orrú (2012), as pessoas com TEA são ainda pouco compreendidas pela sociedade, devido à falta de conhecimento sobre esta condição, onde a falta de informação sobre o autismo acaba produzindo falta de compreensão sobre a síndrome, e em consequência disso algumas pessoas produzem conceitos deturpados sobre o assunto.

Quando as pessoas são questionadas sobre o autismo, geralmente são levadas a dizer que se trata de crianças que se debatem contra a parede, tem movimentos esquisitos, ficam balançando o corpo, e chegam até dizer que são perigosos e precisam ser trancados em uma instituição para deficientes

mentais. São falas que revelam desinformação a respeito dessa síndrome. (ORRÚ, 2012, p.37)

Segundo Brito (2013), o conceito de TEA ainda é novo e pouco compreendido. O comum são as pessoas utilizarem a expressão “autista” para designar todas as variações do TEA. No entanto, como o autismo não se manifesta de uma única forma, o adequado é utilizar o termo TEA e compreender que, na verdade este espectro é caracterizado por possuir variações que “transitam pela tríade de deficiências nas áreas social, de comunicação e de comportamento, mas nem sempre todas essas dificuldades aparecem juntas no mesmo caso” (SILVA *et al*, 2012, p. 64).

O expressivo aumento no número de casos tem sido discutido na literatura a partir de: maior exposição a fatores causais, ampliação dos critérios diagnósticos e maior número de profissionais capacitados para identificação dos sintomas, rastreamento e diagnóstico (BISHOP *et al*, 2017). Sobre os estudos em contextos escolares, atualmente as escolas dedicam maior atenção aos casos de TEA devido a popularização do termo por meio da mídia e das políticas públicas no Brasil (BANDEIRA e SILVA, 2017; Schmidt *et al*, 2016). Entretanto, Cabral e Marin (2017) afirmam que são poucas as pesquisas na área no âmbito nacional, indicando a necessidade de novos estudos e de maior incentivo a publicação de práticas inclusivas.

2.2 A Inclusão da Criança com Transtorno do Espectro Autista dentro da Sala de Aula

A Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que trata sobre a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, enfatiza e regulamenta a inclusão de indivíduos com esse transtorno em classes comuns de ensino regular. Ainda assim a inclusão das crianças com TEA dentro do ambiente escolar, normalmente geram grande impacto na comunidade escolar, principalmente quando essa criança possui comportamentos típicos do autismo. Apesar da existência de políticas públicas de inclusão, que garantem a inserção de indivíduos que possuam deficiência na rede regular de ensino, acredita-se que haja outras dificuldades envolvidas neste processo (SCHMIDT *et al*, 2016). Esse impacto pode se intensificar dentro da sala de aula, principalmente se o professor não tiver nenhuma base teórica ou experiência anterior.

Nesta perspectiva, alguns fatores como a falta de conhecimento em relação ao TEA, bem como as crenças criadas em torno deste parecem interferir na prática pedagógica dos docentes, uma vez que muitos professores apresentam ideias distorcidas em relação ao Transtorno, principalmente em relação à comunicação destes alunos (SCHMIDT *et al.*, 2016; ALVES, 2005; CAMARGO e BOSA, 2009; MARTINS, 2007). Dessa forma, mesmo que grande parte dos professores acredite que a inclusão seja benéfica ao ensino, muitos ainda a consideram inviável (SCHMIDT *et al.*, 2016). Para Faria, Teixeira, Carreiro, Amoroso e Paula (2018), é fundamental que o professor tenha conhecimento sobre as características do espectro a fim de favorecer sua prática pedagógica.

O ponto principal para a inclusão é compreender o nível de interação desse aluno, a partir daí o professor poderá desenvolver atividades que necessitem da contribuição do mesmo.

O ensino de crianças com TEA torna-se complexo, em virtude ainda das dificuldades impostas pelo próprio Espectro, que envolvem déficits nas áreas de comportamento, socialização e comunicação (PIMENTEL e FERNANDES, 2014).

Deve-se considerar que na grande maioria das vezes a percepção de mundo da criança com Transtorno do Espectro Autista será diferente dos demais alunos, atividades que para os alunos com neurodesenvolvimento típico seriam simples, para o aluno com TEA podem ser extremamente difíceis, além de desencadear algum tipo de desregulação. Uma forma de integrar a criança com TEA na sala é convidá-la a ajudar em pequenas tarefas (como entregar folhas de papel para as demais crianças), uma vez que, essa pequena tarefa poderá trazer grande interação com os demais. Do mesmo modo, as crianças da turma precisarão ser sempre reforçadas a respeitar e ajudar a criança com TEA, para que a mesma possa se sentir acolhida no ambiente escolar (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012).

Outro ponto que deve ser observado, é a forma de se explicar determinadas situações, tendo em vista que as crianças com TEA costumam não entender determinadas colocações, como frases de duplo sentido e metáforas. Dessa forma, toda explicação para o aluno com TEA tende a ser muito bem explicada, para que essa situação não gere nele uma desorganização ou desentendimento (SILVA *et al.*, 2012, p.86).

Existem métodos e instrumentos que podem facilitar a aprendizagem do aluno com TEA e conseqüentemente, seu processo inclusivo. Embora estes recursos não tenham sido criados, inicialmente, para a escola regular, nada impede que possam ser utilizados em prol da inclusão das crianças com TEA dentro das salas regulares (GLAT; DUQUE, 2003).

Muitos docentes associam o espaço escolar apenas à socialização do incluído com os demais alunos, fato que acaba restringindo o ensino e a aprendizagem deste (GOMES e MENDES, 2010; MARTINS, 2007). Para outros educadores, o processo de inclusão reflete na aprendizagem de habilidades funcionais, e não em conteúdos formais. Em consequência disso, verifica-se a existência de muitos alunos com defasagem escolar (SCHMIDT *et al*, 2016).

Segundo a Declaração de Salamanca que traz a concepção de inclusão no seu sentido amplo:

Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que servem a todas as crianças de uma comunidade (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 61).

De acordo com Orrú:

A interação entre o professor e seu aluno é fundamental. No caso de crianças com TEA nem sempre o professor vê atitudes que demonstram uma ação de reciprocidade vinda de seu aluno [...] após a identificação de tal interesse, o professor organiza em seu contexto o ambiente para a aprendizagem, as motivações precisam ser trabalhadas por meio de conteúdos e materiais diversos, valorizando toda ação realizada por seu aluno, por meio da sua mediação (ORRÚ, 2012, p.12).

Apesar da complexidade da inclusão na atualidade é possível verificar que, de alguma maneira, este processo contribui tanto para o desenvolvimento da criança com deficiência como para seus colegas de turma (HEHIR *et al*, 2016). Para a alfabetização de uma criança com TEA, torna-se importante um trabalho em conjunto da professora da sala, com a educadora especial, caso exista e também com outros profissionais, para assim poder colocar em prática atividades apropriadas que possam melhorar o desenvolvimento social, intelectual e afetivo do aluno com autismo. A literatura enfatiza que o trabalho em conjunto entre o professor da turma com o educador especial favorece o processo de ensino-aprendizagem de uma criança com TEA

(GIARDINETTO, 2009). As pesquisas também indicam que as estratégias diferenciadas utilizadas pelos professores favorecem a aprendizagem dos alunos com TEA (APORTA e LACERDA, 2018; FAVORETTO e LAMÔNICA, 2014).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96, traz orientações sobre os sistemas de ensino para uma educação especial e inclusiva. Segundo a lei, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos currículos, métodos, técnicas, organização e recursos educativos específicos para atender às suas necessidades, além de professores com especialização adequada para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996). Vale ressaltar que apesar de citado na referida lei, os professores de apoio, não são disponibilizados a todos os alunos com TEA, existindo critérios para essa disponibilização.

O ato de incluir um aluno com deficiência em uma escola regular não pode ser visto como um mero ato obrigatório, mas sim como uma prática apoiada em um paradigma educacional voltado à defesa da diversidade e dos direitos humanos, tratando-se, de um processo social complexo que resulta de ações estabelecidas por agentes distintos envolvidos (diretamente ou indiretamente) com o processo de ensino-aprendizagem (BENITEZ e DEMENICONI, 2015). A criança com TEA deve ser avaliada, analisada e estudada para que, através de suas particularidades, seja repensada uma inclusão efetiva e plena, sem restrições e generalizações, mostrando a educação de qualidade não é só para classes consideradas “normais”, mas para todos independentemente de qualquer fator. A inclusão deve fazer parte de uma sociedade mais humana que contemple a beleza que há nas diferenças (DANTAS; MIRANDA, 2006).

2.2.1 Ambientação

Ao se falar sobre inclusão normalmente nos embasamos das legislações vigentes como forma de validar aquilo que está sendo dito. A instituição de ensino deve se comprometer a oferecer um ensino de qualidade, buscando melhorias tanto em sua estrutura física quanto no modo de ensino aprendido. As instituições escolares devem incentivar seu corpo docente a buscarem capacitações para prepara-los a receber as

crianças com algum tipo de deficiência, do mesmo modo tanto o ambiente escolar, como o currículo devem ser adaptados as necessidades dos alunos. Para que a ambientação da criança com Transtorno do Espectro Autista ocorra da melhor maneira possível, é necessário que o professor planeje aulas interessantes, interativas, que de certo modo prendam a atenção dos alunos, e em especial o aluno com TEA.

Para Ferland (2006), o brincar corresponde a uma ação subjetiva, na qual o prazer, a curiosidade, o senso de humor e a espontaneidade se encontram, caracterizando uma conduta escolhida livremente e da qual não se espera nenhum rendimento específico. Assim, o brincar envolve prazer, descoberta, domínio da realidade, criatividade e expressão. A autora considera que o brincar envolve diferentes componentes de desempenho, com destaque para os componentes sensoriais, motores, cognitivos, afetivos e sociais. Concebendo o brincar como uma ocupação estruturante dos cotidianos infantis (BUNDY, 2012; LYNCH e MOORE, 2016; PAHRAM, 1997; STAGNITTI, 2004) e presente na vida das crianças, geralmente desde muito antes do ingresso em ambientes de escolarização formal, compreende-se que ele pode ser um indicador significativo para análise da participação de crianças com TEA na educação infantil.

A BNCC (BRASIL, 2017), reconhece a importância do brincar como um componente integral da Educação Infantil. Ela destaca que as crianças, ao brincarem, desenvolvem competências e habilidades que vão além do aspecto lúdico, abrangendo áreas cognitivas, emocionais, sociais e motoras. O brincar é visto como um meio essencial para as crianças aprenderem a interagir, compartilhar e construir relações sociais, sendo considerado um facilitador no desenvolvimento das habilidades socioemocionais.

O envolvimento de alunos autistas em aulas que incluem atividades lúdicas ajuda no processo de socialização e na relação com os outros alunos da classe, fazendo com que estes se tornem capazes de aprimorar suas habilidades sociais. Segundo Silva et al (2013), as brincadeiras desenvolvem o potencial psicomotor, afetivo, social e cognitivo do autista, respeitando o seu nível de desenvolvimento e proporcionando prazer. Para Vigotsky (1998, p. 17), "Quando se brinca, o ser humano cria, inova, deixa fluir sua capacidade e liberdade de inventar novas maneiras para progredir e resolver problemas circunstanciais". No momento em que a criança participa de algum tipo de

brincadeira, ela está em processo de aprendizagem, este por sua vez ocorre de maneira lúdica e prazerosa, no qual se aprende sobre as regras e a convivência com o outro.

Nascimento e Borges (2021) explicam que sintomas como as dificuldades de comunicação, os atrasos no desenvolvimento cognitivo e a dificuldade de concentração e socialização prejudicam a interação dos alunos com TEA dentro da sala de aula, o que causa grandes problemas.

Para Carvalho (2009, p. 60): “Barreiras existem para todos, mas alguns requerem ajuda e apoio para seu enfrentamento e superação”. O conteúdo a ser ensinado deve ser o mesmo para todos os alunos, caso seja necessário é possível realizar algumas adaptações na forma de apresentação, fazer distinção de conteúdo não ajuda no processo de ambientação da criança autista, além do mais atrapalha a interação com as outras crianças. As salas de aula devem ser ambientes que ofereçam acolhimento e segurança para a criança, quanto mais familiaridade ela tiver com o ambiente, e com as pessoas que o dividem, melhor será sua adaptação.

2.2.2 A Interação

Uma das características do autismo é a dificuldade ou falta de interações sociais, muitas crianças autistas não conseguem manter a atenção em outras pessoas por muito tempo. Autistas com essas características podem desenvolver uma maior dificuldade de aprendizado em sala de aula. Alguns alunos com TEA, podem ter a comunicação afetada de diferentes maneiras, dependendo do nível de comprometimento físico e intelectual, essa falta de habilidades verbais, podem ser muito prejudiciais no processo de interação dentro da sala de aula, nesses casos as crianças com TEA costumam desenvolver uma comunicação mais visual do que verbal, sendo importante que o professor perceba essa característica e a use de forma a contribuir com o desenvolvimento e interação da criança dentro da sala de aula.

O autista sente dificuldade em se relacionar ou se comunicar com outras pessoas, uma vez que ele não usa a fala como um meio de comunicação. Não se comunicando com outras pessoas acaba passando a impressão de que a pessoa autista vive sempre em um mundo próprio, criado por ele e que não interage fora dele (MENEZES, 2012, P.25).

A escola é vista, segundo Nogueira e Smolka (2002, p.85) “como uma instituição social marcada por determinados modos de agir, de falar, que por sua vez delineiam e definem certos papéis e posições dos sujeitos envolvidos”. Vasques (2008) propõe que deveríamos repensar a educação dos autistas, deixando um pouco de lado paradigmas e padrões pré-estabelecidos e cristalizados da educação para pensar em ações pedagógicas que ajudem na negociação de sentidos e permitam ao aluno autista avançar em seu desenvolvimento. Oliveira (2020) cita em seu artigo, que o indivíduo com autismo encontra uma série de dificuldades ao ingressar na escola regular. Essas dificuldades passam a fazer parte da rotina dos professores e da escola como um todo. Vigotski (1997) aponta que não é o déficit em si que vai traçar o destino da criança, mas sim os modos como a deficiência é significada, como suas ações são interpretadas pelo outro e que experiências concretas lhe são oferecidas. Uma maneira de melhorar a adaptação e conseqüentemente, obter a diminuição dessa contingência trazida pela criança e promover sua aprendizagem é adaptar o currículo. De acordo com Valle e Maia (2010, p. 23) a adaptação curricular se define como “o conjunto de modificação que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologia para atender as diferenças individuais dos alunos”.

Capacitar os professores e as escolas a trabalhar com um currículo que responda a estas exigências é, pois, o grande desafio que se coloca à própria escola e aos serviços de apoio. Planificar a aprendizagem e a participação de todos os alunos sem recorrer a respostas estereotipadas e pré-definidas, procurar as melhores formas de adaptar ou modificar o currículo à diversidade das necessidades dos alunos, trabalhar em articulação com outros profissionais ou serviços, promover a colaboração e partilha de informações e experiências entre professores, dinamizar a produção de materiais curriculares, a observação mútua de aulas, a emergência de parcerias pedagógicas, incentivar a experimentação e inovação pedagógica. (CORREIA, 2008, p.47).

Ter um aluno com TEA dentro da sala de aula, implica no desenvolvimento de estratégias pedagógicas que resultem no acolhimento e no respeito às diferenças. Gauderer (2011) nos traz que “a incapacidade de desenvolver um relacionamento interpessoal se mostra na falta de resposta ao contato humano e no interesse pelas pessoas, associada a uma falha no desenvolvimento do comportamento normal, de ligação ou contato. Na infância, estas deficiências se manifestam por uma inadequação no modo de se aproximar, falta de contato visual e de resposta facial, indiferença ou

aversão a afeto e contato físico”. Esses comportamentos, muitas vezes podem não ser compreendidos pelos demais alunos em sala de aula, causando um certo comportamento de rejeição por não compreenderem as características do transtorno. Por isso a necessidade de que o professor tenha conhecimento sobre o assunto para ajudar no processo de interação dentro da sala de aula.

Um passo extremamente útil para tornar a sala de aula um lugar mais leve e sem tantos estímulos que possam desencadear crises em crianças autista, é tornar o ambiente menos sobrecarregado. Durante o dia a dia da criança o professor deve observar como ela reage a certos estímulos, como conversas em tons mais altos, brincadeiras e gargalhadas dos outros alunos, tipos de texturas que causam mais ou menos sensibilidade, tipos de atividades que mais chamam a atenção, a partir dessas observações será possível excluir, evitar ou adicionar certos tipos de estímulos. A criança com TEA precisa estar inserida no dia-a-dia da sala de aula, deve ser permitido a ela participar de toda a programação oferecida aos demais alunos. Por isso a necessidade de que o currículo seja verdadeiramente adaptado, de forma a promover a estimulação da criança, fazendo com que ela queira participar de atividades em grupos ou interagir com os demais alunos.

Outro ponto que deve receber atenção se tratando de uma criança com transtorno do espectro autista, e a rotina, uma criança autista costuma se adaptar mais a ambientes onde já exista uma previsibilidade do que vai acontecer. Mudanças devem ser sempre anunciadas e trabalhadas com antecedência, para evitar o desencadeamento de crises. Vale reforçar mais uma vez, que mesmo com todas as dificuldades que possam vir a serem enfrentadas pela criança, não se deve fazer diferenciação do conteúdo trabalhado com os demais alunos.

A inclusão de jogos, brincadeiras, de atividades que possam ser trabalhadas em grupo, pode favorecer bastante o convívio da criança autista com os demais colegas, além disso, podem ser incluídas nas atividades, objetos que façam parte do hiper foco da criança como forma de estimulá-la a participar.

Compete à escola adaptar-se para atender às capacidades e necessidades do estudante na classe comum, mobilizando ações e práticas diversificadas que, além do acesso, propicie condições de permanência exitosa no contexto escolar (KELMAN, *et al*, 2010, p.226).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente estudo foi demonstrar a necessidade de um olhar mais atento para a inclusão do aluno com TEA dentro da sala de aula, contemplando também sua necessidade de ambientação e interação. Foi verificado que apesar das dificuldades enfrentadas tanto pelos professores, quanto pelos alunos que se encontram dentro do espectro autista, é sim possível, integra-los ao cotidiano da sala de aula, facilitando seu engajamento e seu desenvolvimento integral junto a rotina da turma.

No resultado geral deste trabalho foi possível verificar o papel crucial do professor no processo de inclusão da criança com transtorno do espectro autista dentro da sala de aula, assim como a necessidade de investimentos em formação continuada voltada para aspectos inclusivos. Sendo o Autismo uma temática tão relevante, é necessário que estudos debatam tal assunto, afim de melhorar as práticas pedagógicas, contribuindo para o desenvolvimento dos alunos. Faz-se necessário também pensar em como educar as crianças com TEA, de forma que elas possam gozar de seus direitos, usufruindo de suas potencialidades e capacidades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. D. (2005). As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, RS, Brasil

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2014.

APORTA, A.; LACERDA, C. B. F. (2018). Estudo de Caso sobre Atividades Desenvolvidas para um Aluno com Autismo no Ensino Fundamental I. Revista Brasileira de Educação Especial, 24(1), 45-58.

BANDEIRA, D. R.; SILVA, M. A. (2017). Psicodiagnóstico em casos de suspeita de Transtorno do Espectro Autista. In C. Bosa, & M. Teixeira (Orgs), Autismo: Avaliação psicológica e neuropsicológica (pp. 43-62). São Paulo: Hogrefe.

BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. (2015). Inclusão Escolar: o Papel dos Agentes Educacionais Brasileiros. Psicologia: Ciência e Profissão, 35(4), 1007-1023. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-3703000652014>

BISHOP, S. L., HUERTA, M., GOTHAM, K., HAVDAHL, K. A., PICKLES, A., DUNCAN, A., ... LORD, C. (2017). The autism symptom interview, school-age: a *brief telephone interview to identify autism spectrum disorders in 5-to-12-year-old children*. *Autism Res.*, 10, 78-88.

BORDINI, D.; BRUNI, A. R. Transtorno do espectro autista. In: ESTANISLAU, G.; BRESSAN, R. A. (orgs). Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 219-230.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 1 jan. 2024.

BRASIL. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 23 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional. Diário oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 05 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Boletim temático da biblioteca do Ministério da Saúde: dia mundial de conscientização sobre o autismo. [S. l.]: Ministério da Saúde, 2022. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/boletim_tematico/dia_mundial_conscientizacao_autismo_abril_2022.pdf. Acesso em: 17 jan. 2024.

BRITO, R. M. T. de. QUANDO A INCLUSÃO ACONTECE: analisando o processo de inclusão de uma criança autista em uma escola da rede pública de João Pessoa. Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia. João Pessoa: UFPB, 2013.

BUNDY, A. (2012). *Children at play: Can I play, too?* In S. J. Lane, & A. C. Bundy (Eds.), *Kids can be kids: a childhood occupations approach* (1a ed., pp. 28-43). F. A. Davis Company.

CABRAL, C., & MARIN, A. (2017). Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura. *Educação em Revista*, 33(142079), 1-30. DOI:<https://doi.org/10.1590/0102-4698142079>

CAMARGO, S. P. H., & BOSA, C. A. (2009). Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*, 21(1), 65-74.

CARVALHO, R. E. Removendo Barreiras para a Aprendizagem: Educação Inclusiva. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

CAVACO, N. Minha criança é diferente? Diagnóstico, prevenção e estratégia de intervenção e inclusão das crianças autistas e com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

CORREIA, L. M. Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Contributos para uma definição portuguesa. Porto: Porto Editora, 2008, 47-64.

CUNHA, E. Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

DANTAS, A. P; MIRANDA, T. G. A criança Autista na Escola: reflexões sobre o vínculo com o professor. Publicado em 09 nov. 2012. Disponível em: <http://elosautisticos.blogspot.com/2012/11/a-crianca-autista-na-escola-reflexoes.html>. Acesso em 07 abr. 2024.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.

Especial, 16(3), 375-396.

FARIA K. T.; TEIXEIRA M. C. T. V.; CARREIRO L. R. R.; AMOROSO V.; Paula C. S. (2018). Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo. Revista Educação Especial.

FAVORETTO, N. C.; LAMÔNICA, D. A. C. (2014). Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. Revista Brasileira de Educação Especial, 20(1), 103-116.

FERLAND, F. (2006). O modelo lúdico: o brincar, a criança com deficiência física e a terapia ocupacional. Roca.

FONSECA, B. Mediação escolar e autismo: a prática pedagógica intermediada na sala de aula. RJ: Wak Editora, 2014.

GAUDERER, E. C. Apud PRAÇA, E. T. P. O. Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular. 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Neuton/Downloads/AUTISMO%20REGULAR.pdf>. Acesso em 05 de abr. de 2024.

GIARDINETTO, A. (2009). A educação do aluno com autismo: Um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do currículo funcional natural. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, Brasil.

GLAT, R.; DUQUE, M.A. Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno. Rio de Janeiro: SetteLetras, 2003.

GOMES, C. A. V. O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 18, n. 3, p. 509-518, jul. /Set, 2013. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/pe/v18n3/v18n3a11.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2023.

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. (2010). Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Revista Brasileira de Educação.

GÓMEZ, A. M. S., TERÁN, N. E. Transtornos de aprendizagem e autismo. Cultural, S.A, 2014.

HEHIR, T.; GRINDAL, T.; FREEMAN, B.; LAMOREAU, R.; BORQUAYE, Y.; BURKE, S. (2016). Os benefícios da Educação Inclusiva para estudantes com e sem deficiência. São Paulo: Instituto Alana.

HEHIR, T.; GRINDAL, T.; FREEMAN, B.; LAMOREAU, R.; BORQUAYE, Y.; BURKE, S. (2016). Os benefícios da Educação Inclusiva para estudantes com e sem deficiência. São Paulo: Instituto Alana.

KANNER, L. (1997). Os distúrbios autísticos do contato afetivo. Em: P. S., Rocha (Org.). *Autismos*, São Paulo: Escuta, 111-170.

KELMAN, C. A. [et al]. ALBUQUERQUE, D. e BARBATO, S. – Organizadoras. *Desenvolvimento Humano, educação e inclusão escolar*. Brasília, Editora UnB, 2010.

LYNCH, H.; MOORE, A. (2016). *Play as an occupation in occupational therapy*. *British Journal of Occupational Therapy*, 79(9), 519-520.
<https://doi.org/10.1177/0308022616664540>

MARTINS, M. R. R. (2007). *Inclusão de alunos autistas no ensino regular: concepções e práticas pedagógicas de professores regentes*. Dissertação de mestrado, Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

MENEZES, A. R.S. *Inclusão escolar de alunos com autismo: Quem ensina e quem aprende?* Dissertação de mestrado, UERJ, 2012.

NASCIMENTO, Amanda Lima; BORGES, Fabiana Vigo Azevedo. O lúdico como fator estimulante para o desenvolvimento dos alunos com espectro autista nos anos iniciais. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, v 7, n 1, p. 1-19, 2021.

NOGUEIRA, A. L. H.; SMOLKA, A. L. B. (2002). O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e inter(regulação). Em: M. K., Oliveira; T. C., Rego; & D. T., Souza (Orgs.), *Psicologia educação e as temáticas da vida contemporânea*, São Paulo: Moderna, 77-94.

OLIVEIRA, F. L. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. *Revista Educação Pública*, [S. l], v. 20, n. 34, 8 set. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/joseph-autismo-e-inclusao-escolares-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>. Acesso em: 17 jan. 2024.

ORRÚ, S. E. A Formação de Professores e a Educação de Autistas. *Revista Iberoamericana de Educación*, [online], Espanha, v. 31, p. 01-15, 2003.

ORRÚ, S. E. *Autismo, Linguagem e Educação: Interação Social no Cotidiano Escolar*. 3ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

ORTEGA, F. Deficiência, autismo e neurodiversidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, V14, n.1, p.67-77, 2009.

PAHRAM, L. D. (1997). *Play and Occupational therapy*. In L. D. Parham, & L. S. Fazio (Eds.), *Play in occupational therapy for children* (1a ed., pp. 3-39). Mosby

PIMENTEL, A. G. L.; FERNANDES, F. D. M. (2014). A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. *Audiology: Communication Research*, 19(2), 171-178.

POSAR, A.; VISCONTI, P. (2017). *Autism in 2016: the need for answers*. *Jornal de Pediatria*, 93(2), 111-119.

RIESGO, R. Neuropediatria, autismo e educação. *In*: SCHMIDT, C. *Autismo, educação e transdisciplinaridade*. Campinas: Papyrus, 2013. (Série Educação Especial). p. 43-60.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho. *A criança autista: um estudo psicopedagógico*, Eric Spencer – Rio de Janeiro: Wak Editora 2010.

SCHMIDT, C.; NUNES, D. R. P.; Pereira, D. M.; OLIVEIRA, V. F.; NUERNBERG, A. H.; KUBASKI, C. (2016). *Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas*. *Psicologia: teoria e prática*, 18(1), 222-235.

SCHMIDT, C.; NUNES, D. R. P.; PEREIRA, D. M.; OLIVEIRA, V. F.; NUERNBERG, A. H.; KUBASKI, C. (2016). *Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas*. *Psicologia: teoria e prática*, 18(1), 222-235.

SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L. T. *Mundo singular: entenda o autismo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, Lucineia Cristina et al. *O autismo e o lúdico*. *Revista Nativa*. v. 1, n. 2, p. 1-8, 2013.

STAGNITTI, K. (2004). *Understanding Play: The implications for play assessment*. *Australian Occupational Therapy Journal*, 51, 3-12. <https://doi.org/10.1046/j.1440-1630.2003.00387.x>

TEIXEIRA, A. *Educação no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

VALLE, T. G. M.; MAIA, A. C. B. *Aprendizagem e comportamento humano*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

VASQUES, C. K. (2008). *Transtornos Globais do Desenvolvimento e Educação: Análise da Produção Científico-Acadêmica*, Trabalho apresentado na 31 Reunião Anual da ANPED, GT-15: Educação Especial, Caxambu.

VYGOTSKI, L. S. (1997). *Obras Escogidas V: fundamentos de defectología*. Madrid: Visor.

VYGOTSKY, L.S *A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos Processos psicológicos superiores*. Trad . Jose Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Aleche. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.