UNIVERSIDADE CANDIDO MENDES

LICENCIATURA EM LETRAS: PORTUGUÊS E RESPECTIVAS LITERATURAS

ALEXANDRE TEIXEIRA PEREIRA

O AUTISMO E OS DESAFIOS AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: o uso de Metodologias Ativas como alternativa para a inclusão

CAMPOS DOS GOYTACAZES/ RJ

2022

ALEXANDRE TEIXEIRA PEREIRA

O AUTISMO E OS DESAFIOS AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: o uso de Metodologias Ativas como alternativa para a inclusão

Artigo apresentado como requisito parcial para obtenção da Graduação em Licenciatura em Letras: Português e Respectivas Literaturas da Universidade Candido Mendes.

.

CAMPOS DOS GOYTACAZES/ RJ

2022

ALEXANDRE TEIXEIRA PEREIRA

O AUTISMO E OS DESAFIOS AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: o uso de Metodologias Ativas como alternativa para a inclusão

Artigo apresentado como requisito parcial para obtenção da Graduação em Licenciatura em Letras: Português e Respectivas Literaturas da Universidade Candido Mendes.

Aprovada em: 07 de dezembro de 2022.

Banca Examinadora:

Gabriela do Rosario Silva (Orientadora)
Doutora em Cognição e Linguagem (UENF)
Universidade Candido Mendes

Josy Maria Sales Vieira Rodrigues
Mestra em Psicanálise, Saúde e Sociedade (UVA)
Universidade Candido Mendes

Luanda Cristiane Arruda Corrêa
Psicopedagogia Clínica e Institucional (UNESA)
Universidade Candido Mendes

CAMPOS DOS GOYTACAZES/ RJ

2022

O AUTISMO E OS DESAFIOS AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: o uso de Metodologias Ativas como alternativa para a inclusão

Alexandre Teixeira Pereira[1]

RESUMO

Esta pesquisa analisa e reflete acerca dos desafios enfrentados por alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), popularmente conhecido como autismo em sua denominação comum. Busca refletir alternativas metodológicas ativas para inclusão desses alunos, em diálogo com literatura pertinente ao tema, dando a essa pesquisa o caráter qualitativo, voltado para revisão integrada de literatura pertinente. Assim, intui estudar também sobre a constituição histórica de política pública de inclusão, as definições sobre o TEA, a formação de professores diante da educação de crianças autistas. Aponta, ainda, a respeito da normalização do processo de ensino e aprendizagem que muitas vezes pode excluir o aluno autista, desconsiderando sua identidade, o que torna fundamental compreender as formas e dificuldade atinentes ao aprendizado do aluno autista. A temática é fundamental também para se compreender as especificidades do aluno diagnosticado, reforçar sua identidade e suas potencialidades, por intermédio de uma didática inclusiva ao seu desenvolvimento cognitivo.

Palavras-Chave: Transtorno do Espectro Autista; Autismo; Metodologias ativas; Formação de professores.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa almeja discorrer sobre as subjetividades dos alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o respeito às diferenças, à inclusão e à superação de obstáculos referentes aos processos de ensino e de aprendizagem. Para tanto, utiliza-se da conceitualização de metodologias ativas como ferramenta de abordagem metodológica, em prol de facilitar e de apoiar a aprendizagem dos educandos diagnosticados com TEA na Educação Básica ou em diversas outras realidades, em que possam ser aplicadas como alternativas.

[1] Graduando do Curso de Licenciatura em Letras: Português e Respectivas Literaturas da Universidade Candido Mendes. E-mail: atp805@gmail.com

A problemática dessa pesquisa busca analisar como as possibilidade e metodologias que podem contribuir para a inclusão de alunos com TEA no processo de ensino aprendizado, bem como compreender as formas que ocorrem o aprendizado do aluno com autismo a partir de levantamento bibliográfico. Outra problemática que a pesquisa busca estudar diz respeito à normalização do processo de ensino aprendizado que muitas vezes pode excluir o aluno autista, desconsiderando sua identidade (DINIZ, 2016, p.10). Para tal, a pesquisa objetiva refletir como o uso de metodologias ativas pode favorecer o ensino de alunos autistas.

Além deste aspecto, a pesquisa objetiva compreender como o uso de metodologias ativas dentro do processo ensino-aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), podem colaborar na inclusão e aprendizado. Outro objetivo é discorrer acerca dos desafios do ensino aprendizado para o aluno autista, bem como o papel do professor na inclusão de alunos autistas em sala de aula, discorrendo acerca dos desafios do ensino aprendizado a partir do uso de metodologia ativa no processo de ensino aprendizagem de alunos com TEA. Por fim, busca-se analisar alternativas e possibilidades para promoção da interação social e aprendizado de alunos autistas e qual o papel da formação docente para reforçar a identidade e inclusão do aluno com TEA a partir destas metodologias.

A importância da realização dessa pesquisa advém de uma reflexão acerca da alfabetização e continuidade do ensino, além do estímulo da aprendizagem dos alunos diagnosticados com TEA, por parte da família, dos educadores e dos gestores escolares. Segundo Meira e Blikstein (2020), a ludicidade e os jogos apresentam-se como uma forma divertida de aprender, incluindo os alunos como produtores de conhecimentos, a partir de seus próprios signos e realidades. Desse modo, tal perspectiva acaba sendo uma ferramenta interessante, adotada como estímulos em prol construção do conhecimento, tornando conteúdos complexos e rígidos em materiais mais acessíveis, bem como facilitadora do aprendizado, agindo de forma mais dinâmica.

Para Rocha *et al.* (2021), a incorporação e uso das tecnologias digitais e dos jogos digitais no processo ensino-aprendizagem é uma metodologia comum a uma geração que já nasceu digital, sendo um valioso aliado para a aprendizagem e a inclusão, proporcionando além da produção do conhecimento pelo aluno, a

democratização do ensino, a construção de uma escola inclusiva, de maneira a atender as especificidades, perpassando por todos os níveis e modalidades de ensino.

Levando em consideração a necessidade constante de refletir sobre novas formas e modelos de ensino para alunos com autismo, esta pesquisa objetiva a partir de referencial teórico pertinente, debater as alternativas possíveis para a superação e aprofundamento do debate. Tendo em vista a importância do tema, essa pesquisa justifica-se pela necessidade incontornável de discutir novas possibilidades e ferramentas metodológicas para facilitação e apoio do ensino e do aprendizado de alunos diagnosticados com TEA, bem como ser uma ferramenta facilitadora para atuação e formação profissional.

A afirmativa supracitada, sobre a necessidade destes estudos, é reforçada, sobretudo, pelos últimos dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019), em que o número de alunos com transtorno do espectro autista (TEA), que estão matriculados em classes comuns no Brasil aumentou de 77.102 no ano de 2017para 105.842 alunos no censo de 2019.Segundo Araújo *et al.* (2021) os dados do INEP consideram as matrículas de alunos autistas tanto na rede públicas, quanto na rede particular de ensino. O aumento no número de matrículas acompanha uma exigência legal, e comprova a eficácia da Lei Berenice Piana, Lei 12674/2012 que instituiu a Política Nacional de Inclusão das Pessoas com o Transtorno do Espectro Autista, e, portanto, a garantia dos direitos da pessoa autista como cidadão (BRASIL, 2012).

Estudar esta problemática também é fundamental por debater como a literatura acadêmica tem debatido a temática a partir de metodologias ativas e ludicidade no ensino, permitindo conectar o aluno ao seu próprio processo de aprendizado, conferindo a este protagonismo. Refletir sobre essas questões é fundamental também para compreensão as especificidades do aluno diagnosticado, reforçar sua identidade e suas capacidades, por intermédio de uma didática inclusiva ao seu desenvolvimento cognitivo.

Segundo Silva *et al.* (2020), o uso das metodologias ativas possibilita o desenvolvimento tanto cognitivo quanto emocional nas relações sociais, desenvolvendo autonomia, proatividade, trabalho em equipe, resolução de problemas e autoestima” e ainda segundo os autores a principal característica das

Metodologias Ativas é “colocar o estudante no centro do seu desenvolvimento e participante ativo no processo de aprendizagem”.

De acordo com Mercadante e Rosario (2005), não há um padrão de autismo ou de seus variados graus, mas há variações no desenho do cérebro social que implicam modos de funcionar distintos de cada indivíduo, ainda que tenham sempre em comum uma desadaptação precoce dos processos de sociabilidade e aprendizado, assim como corrobora Klin (2006), explicitando que o autismo se caracteriza por ser um conjunto de sintomas que afeta~~m~~ as áreas de socialização, comunicação, aprendizagem e comportamento.

Baseado nas dificuldades de aprendizagem encontradas pelos autistas nas escolas, as quais podem ser dispostas, segundo Camargo *et al.* (2020); Ratuchne e Barby (2020) como desenvolvimento atípico na interação social, comunicação, comportamento; dificuldades pedagógicas, dificuldade de rotina e de concentração. É nesse momento que surge a ideia de investir nas metodologias ativas e ludicidade, com~~o~~ o objetivo de promover no aluno uma concepção inclusiva e divertida de habilidades e competências a serem desenvolvidas para que ele encontre soluções adequadas para os problemas vivenciados na sua formação, abrangendo tanto as dimensões dos sujeitos, acadêmicas e sociais.

A partir dessas metodologias no âmbito escolar, tem-se segundo o favorecimento do desenvolvimento da criança no espectro autista, e torna o aprendizado mais prazeroso e facilita o trabalho do professor, como aponta Kanashiro *et al.* (2018), nesse contexto, as metodologias ativas estão inteiramente ligadas à aprendizagem do aluno, assim, o brincar, jogo, as histórias contadas, fazem parte da vida desse grupo, o que abre possibilidade da criança construir regras e se organizar individualmente e de forma grupal, colaborando na integração da vida em sociedade, desenvolvendo habilidades e competências inerentes ao seu desenvolvimento pleno (GAROFALO; MUNHOZ, 2018).

Portanto, o aluno inserido dentro de um contexto de aprendizagem lúdica, apropria-se, ao brincar, de novos significados ao estudo, aplicado em situações que conectem o aluno aos objetivos estabelecidos e propostos pelo profissional de educação, e , assim, segundo Meira e Blikstein (2020) o educador pode, através do meio lúdico, avaliar as habilidades dos estudantes, a capacidade de assimilação da matéria e as vantagens e ou desvantagens da utilização da metodologia de ensino

ativo no transcurso do aprendizado.

Assim, este artigo está estruturado na seguinte maneira: 1- no primeiro momento, busca-se explicitar as definições teóricas e conceituais sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), atinentes ao processo de ensino e de aprendizagem 2 – nesta etapa, faz-se, brevemente, um histórico do movimento inclusivo de pessoas com deficiência no ambiente escolar, por intermédio de leis, decretos, normativas e literaturas sobre o tema; 3 – após a contextualização da problemática estudada, apresenta-se o debate teórico sobre a formação de professores para atuação junto a educandos do ensino básico, ensino fundamental II e médio com TEA; 4 – na quarta e última etapa, discorre-se sobre como as metodologias ativas relacionadas à ludicidade podem ser fundamentais para a inclusão educacional de autistas.

A problemática desta pesquisa busca analisar e apresentar como as possibilidades e/ou metodologias podem contribuir para a inclusão de educandos com TEA no processo de ensino e aprendizagem, bem como compreender as formas que ocorrem o aprendizado do aluno com autismo, a partir de levantamento bibliográfico.

Outra problemática que a pesquisa busca estudar diz respeito à normalização do processo de ensino aprendizado que muitas vezes pode excluir o aluno autista, desconsiderando sua identidade (DINIZ, 2016, p.10). Para tal, a pesquisa objetiva refletir como o uso de metodologias ativas pode favorecer o ensino de alunos autistas.

O objetivo geral da pesquisa é compreender como o uso de metodologias ativas dentro do processo ensino-aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), podem colaborar na inclusão e aprendizado. Já de modo específico, objetiva discorrer acerca dos desafios do ensino aprendizado para o aluno autista, refletir acerca do papel do professor na inclusão de alunos autistas em sala de aula. Além de compreender os desafios do ensino aprendizado a partir do uso de metodologia ativas no processo de ensino aprendizagem de alunos com TEA, analisando alternativas e possibilidades para promoção da interação social e aprendizado de alunos autistas bem como o papel da formação docente para reforçar a identidade e inclusão do aluno com TEA.

Tendo em vista a importância do tema, essa pesquisa justifica-se pela necessidade incontornável de discutirmos novas possibilidades e ferramentas

metodológicas para facilitação e apoio para o ensino aprendizado de alunos diagnosticados. Esta pesquisa também é fundamental por debater como a literatura acadêmica tem debatido a temática a partir de metodologias ativas e ludicidade no ensino, permitindo conectar o aluno ao seu próprio processo de ensino aprendizado, conferindo a este protagonismo diante de seu processo de aprendizado. Refletir estas problemáticas é fundamental também para que se possamos compreender as especificidades do aluno diagnosticado, reforçar sua identidade e suas capacidades através de uma didática inclusiva ao seu desenvolvimento cognitivo.

Para realização desta pesquisa foi usado o método de caráter qualitativo, voltado para revisão integrada de literatura pertinente e especializada sobre o tema. Tal metodologia é destacada pela reunião de informações e dados disponíveis sobre determinado tema, ordenando e comparando estes, proporcionando novas possibilidades e abrangência sobre o tema. Para Gil (2010, p.1), a “pesquisa bibliográfica é elaborada com base em publicações já realizadas tais como livros, artigos e periódicos, trabalhos científicos”. Portanto, Gil (2010, p. 19), reforça que “a pesquisa descritiva está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados e a observação sistemática”, ou seja, um tipo metodológico capaz de produzir compreensão e debate sobre determinado tipo de estudo e/ou tema, recuperando informações e tecendo novas possibilidades analítica a partir de novos contextos, lugares e mudanças, contribuindo para a renovação da pesquisa científica. A coleta de dados foi bibliográfica fornecida por portais e periódicos especializados como *Scielo*, Google Acadêmicos, entre outros acervos de livros e artigos científicos.

DESENVOLVIMENTO

De acordo com Barbosa (2021, p.2), o autismo pode ser entendido como um tipo de transtorno neuropsiquiátrico, desenvolvida precocemente no período da infância. Além disso também é analisado na comunidade científica como “parte de um grupo de condições definidas como transtornos invasivos do desenvolvimento (TIDs), geralmente referidas também como transtornos do “espectro autista””. (BARBOSA, 2021, p. 2).

O fato de o autismo poder ser identificado na infância abre caminho para que essa identificação do aluno com TEA, muitas vezes ocorra na escola por docentes preparados para esta percepção, sobretudo por ser na escola que a criança passa boa parte da sua infância ativa, socializando e descobrindo formas de identificação. Outro fator para que a percepção do aluno autista se dê mais no espaço escolar está relacionado muitas vezes com um déficit de informação por parte de seus pais e família, cabendo à escola ser um lugar capaz de complementar essa identificação do aluno autista, levando as características do aluno autista à família e confirmando o comportamento fora do espaço escolar.

Neste sentido, Rotta (2015, p.370), destaca que o TEA:

> [...] é definido como transtorno do desenvolvimento que surge na infância e que se caracteriza por importante atraso na aquisição da linguagem, na interação social, com interesses restritos e comportamentos estereotipados ou repetitivos. É um distúrbio complexo que pode estar associado a sintomas com características fora do domínio social, como dificuldades na coordenação motora ampla e fina, no equilíbrio e anormalidades sensoriais.

A identificação do autismo então requer por parte do discente e da equipe pedagógica um vasto leque de conhecimento e repertório a respeito dos problemas de ensino aprendizagem, assegurando assim um bom desenvolvimento do espaço escolar. A definição de Rotta (idem) apresenta definições do autismo estão além dos desafios com a aprendizagem e o ensino, mas apresenta também quadros patológicos que podem ter seus danos reduzidos se identificados de modo profissional e sensível através da literatura tanto do ensino quanto médica.

Segundo Ferreira e De França (2017, p. 510), “[...] não tem cura para o autismo, mas existem meios que estimulam a criança a aperfeiçoar sua aprendizagem e modo de se comportar. Identificando os sintomas, poderá ajudar uma criança autista. As autoras reforçam que as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), apresentam “[...] dificuldade em se adaptar em espaços educacionais”. Assim, segundo as autoras:

> Os problemas encontrados são: socialização, organização, distração e dificuldade em sequenciar. Levando em consideração à grande insuficiência de qualificação profissional para o correto diagnóstico e acolhimento à criança autista, as instituições de ensino padecem ao receber este aluno. (FERREIRA, 2017, p. 510)

Todavia, identificados os desafios para o ensino aprendizado de crianças autistas e para que a educação seja efetiva e verdadeiramente democrática, isto é, contemple as diferenças e inclua todos os sujeitos, são necessárias ações concretas e embasadas, que estão além e ultrapassam a identificação dos problemas, sendo esta “apenas” um momento primário de ação, porém não menos importante, pois é a partir da identificação que todo suporte ao autista pode ser realizado. Assim, é preciso preparo docente e interdisciplinar no espaço escolar para superação destes problemas. Assim, Ferreira (2017, p. 511), mais uma vez reforça a importância da formação e atuação docente para o contato com o aluno autista, devendo demonstrar calma e compreensão com este para que possa assimilar o aprendizado, pois:

> [...] o autista pode mostrar-se distante, não atender a chamado e até mesmo ter grande atraso para aprender determinada explicação. Mas nada disso ocorre porque a criança não possui interesse e sim porque o autismo afeta e adia o processo de aprendizagem, ela necessita de muita motivação e cuidado para desenvolver sua intelectualidade. A criança autista, não explora o brinquedo como deveria, ela simplesmente se interessa por um único movimento, podendo ficar horas a fio rodando a roda de um carrinho, por exemplo, além disso, é resistente a mudança de rotinas e o professor precisa estar atento e planejar suas aulas de acordo com todas essas necessidades, para que a criança não se sinta excluída entre seus colegas que por sua vez, precisa estar ciente das dificuldades que a criança tem, ou seja, será um trabalho em conjunto de toda a comunidade escolar, para que essa criança não seja rotulada e estabelecendo metas, partindo sempre do que ela é capaz de fazer e aprender.

O planejamento do ensino para crianças autistas é importante por ajudar a romper com estigmas, tabus e preconcepções estereotipadas acerca do sujeito autista, deste modo, refletirmos estas problemáticas durante nossa formação é fundamental para que discentes não fiquem desemparados diante da falta de preparo de professores e equipe pedagógica. É importante dizer que o aluno autista não é incapaz de aprender determinado conteúdo, mas que este apresenta formas de aprendizado que fogem das normas sociais, que muitas vezes os excluem ainda mais do convívio social, intensificando sintomas, patologias, mortes prematuras e até suicídios. Todavia, não se trata de normalizar o autismo como parte de uma normalidade já concebida, mas de entender suas diferenças para que assim o autista possa se incluir na dinâmica social sem maiores danos. E que para isso, o espaço escolar da infância é um dos espaços primários para inclusão, o que demonstra a importância de estudar a temática.

Uma das alternativas escolares mais recentes e efetivas para o melhor aprendizado escolar, e para o contexto do autista é denominada por metodologias ativas. Segundo Machado et al. (2017, p.4), “[...] as metodologias ativas conduzem para um novo aluno mais participativo e em todos os sentidos construtores de conhecimento e colaboração¨. Desta forma:

> Neste contexto, encontra-se diversas áreas a interferir na aprendizagem destas crianças: definição de objetivos educacionais e avaliação, intervenção na área de comunicação interação, intervenção na área cognitiva e nos problemas de comportamento. Com os objetivos educacionais e avaliação, almeja verificar à forma de aprendizagem das crianças. Elas parecem saber fazer algumas coisas, mas tem muita dificuldade em conseguir concretizar as atividades. Como estas crianças não toleram a frustração quando não conseguem realizar uma tarefa, os educadores têm que arranjar estratégias para conseguirem acalmá-las, um dos meios é através da música (CUBEROS, M.D.A; GARRIDO, A.A; et all; 1997, p.255, *apud*. FERREIRA, 2017, p. 511)

De acordo com Bacich e Moran (2018), a partir das metodologias ativas, tem-se a inserção do aluno nos processos de aprendizagem, onde, segundo o autor, os estudantes participam ativamente da construção do conhecimento a eles repassado, englobando diferentes práticas relacionadas ao aprendizado, em sala de aula, e, assim, sendo as metodologias ativas o caminhos para avançar mais no conhecimento, o papel do professor é o de ajudar na escolha e validação dos materiais mais interessantes, que serão aplicados às metodologias ativas de modo que torne o aprendizado mais flexível e dinâmico, adaptando-se ao grupo e à cada aluno, de modo que haja tanto o planejar e o acompanhar, quanto o avaliar de atividades significativas e diferentes de acordo com o seu ritmo e necessidades de cada aluno.

Segundo Silva *et al.* (2020), o uso das metodologias ativas possibilita o desenvolvimento tanto cognitivo quanto emocional nas relações sociais, desenvolvendo autonomia, proatividade, trabalho em equipe, resolução de problemas e autoestima e, ainda segundo os autores, a principal característica das Metodologias Ativas é “colocar o estudante no centro do seu desenvolvimento e participante ativo no processo de aprendizagem”.

Moran (2018) destaca que as metodologias ativas permitem o que denomina por personalização do aprendizado, baseada e em diálogo com o ritmo e a especificidade de cada aluno, permitindo que casa estudante, de modo direto ou

indireto, tenha maior escopo e repertório dentro de suas próprias necessidades para encontrar respostas para “suas inquietações mais profundas e as pode relacionar com seu projeto de vida e sua visão de futuro”. Vale destacar que segundo o autor, podemos encontrar no ensino regular diversas limitações sobre as formas possíveis de atuação com a “criança autista em função da precariedade dos sistemas, salas lotadas, ambiente físico desfavorável e falta de preparação do professor”, que “além disso, não há como incluir sem promover de fato as adaptações curriculares de grande e de pequeno porte propostas pelo próprio MEC”.

O TRANSTORNO AUTISTA

Conforme Klin (2006), o autismo é um dos mais conhecidos entre os transtornos invasivos do desenvolvimento, transtorno esse, que segundo Alves *et al*. (2020) são referentes a interações sociais recíprocas e padrões de comunicação prejudicados, além de anormalidades no conjunto de interesses e atividades restritos, estereotipados e repetitivos. Deste modo, para Klin (2006) essas condições são marcadas pelo início precoce de atrasos e desvios no desenvolvimento das habilidades sociais, comunicativas, comportamento repetitivo e estereotipados, incluindo inflexibilidade a mudanças, permanência a rotinas, e manifestações de comportamento como: dificuldades na interação e de aprendizado.

As manifestações do transtorno segundo Duarte (2019), ocorrem de formas e graus distintos para cada caso, tanto em relação a comunicação verbal quanto a comunicação não verbal, assim, alguns indivíduos com TEA apresentam dificuldade com habilidades para comunicações, enquanto outros possuem habilidades com dificuldade para compreensão de determinados contextos ou inserção nos mesmos. Ainda segundo o autor, a comunicação é feita a partir de ecolalias, jargões e entonações monótonas.

Segundo Esteves *et al.* (2014); Guerra; Verdu (2020), no escopo de investigação acerca das condições verbais e não verbais em relação a aprendizagem de Skinner (1957) tem-se que, os principais operantes verbais descritos são mediados uns aos outros, assim, tem-se o (i) Tato, onde por meio dele, as pessoas descrevem os aspectos do ambiente, nomeiam pessoas, objetos, características e eventos; (ii) Ecoico, é o comportamento de repetir uma palavra falada por alguém, esse é o primeiro operante verbal adquirido pelas crianças; (iii)

Mando, o qual é o comportamento de pedir algo ou alguma coisa por parte do indivíduo autista, assim, o mando descreve pedidos, ordens e solicitações.

Assim, esses operadores verbais e não verbais são o modo como ocorre a introdução na aprendizagem das primeiras palavras, e muitas vezes são adotados como pré-requisito no ensino de outros operantes verbais, além de pré-requisito como introdução da criança autista ao mundo da educação (GREER; ROSS, 2008).

Para Laznik (2004), os enfrentamentos da pessoa com autismo acontecem majoritariamente nos primeiros meses de vida. Assim, as dificuldades ficam em torno da, da irritabilidade, dos atrasos no engatinhar, no andar, no sentar, busca-se ativamente o olhar da mãe ou do pai e se responde à fala dos pais, ou mesmo na escola percebidos por profissionais capacitados. De acordo com Halpern (2021), o transtorno do espetro do autista pode ser percebido entre o 9º e 36º meses iniciais de vida da criança, porém, o diagnóstico completo de autismo é dado a partir da adoção da classificação diagnóstica de transtornos associados à saúde mental, do desenvolvimento da infância e da classificação de desordem mental, assim, quanto antes ocorrer o diagnóstico, mais cedo ocorrerá a intervenção terapêutica precoce, e com isso terá fortes implicações na evolução e no prognóstico do indivíduo autista.

Para Volkmar *et al*. (2004); Rutter (2005), o transtorno do espectro autista é um transtorno associado a fatores genéticos, assim, mesmo que os familiares não preencham critérios para um diagnóstico clínico da doenças, e as crianças não tenham o diagnóstico concreto da doenças, podem ser encontradas vulnerabilidades nessas crianças e uma rigidez por parte das familiares desses indivíduos em aceitar a doença, pois como explicita Flores; Smeha (2013), os pais possuem a incumbência de primeiro reconhecer, com pequenos e imperceptíveis comportamentos, de seus filhos, seja por meio de seus olhares, seus gestos e comportamentos. Assim, segundo as autoras, quando esses comportamentos ditos “normais” começam a falhar, é possível perceber, já por volta dos seis meses de vida, os primeiros traços autistas.

Inúmeros aspectos podem retardar o início da intervenção quanto a melhora na qualidade de vida do indivíduo autista, conforme explicita Pizolli et *al*. (2021), segundo os autores a demora na detecção das primeiras dificuldades no comportamento da criança, a demora na busca pela ajuda profissional e na realização do diagnóstico e a aceitação dos pais para com o transtorno presente no

filho, dão causas a uma desaceleração da melhoria dos sintomas presentes nesse grupo.

Segundo Pinto *et al.* (2016) os pais, ao receberem o diagnóstico, sentem-se, em sua maioria, desamparados com o não saber lidar com a situação, portanto agem com negação, tabus, medos e evidentes dúvidas em relação aos seus filhos, necessitando de apoio e acolhimento diante do impacto, pois a criança com autismo exige compreensão dos pais diante de suas dificuldades em aspectos relevantes, e cuidados constantes, devido ser uma doença crônica, que acompanhará o indivíduo e a família por toda vida.

Portanto, o diagnóstico tardio, assim como a não aceitação dos pais em relação ao transtorno, traz dificuldade extras de enfrentamento ao transtorno Bacelar *et al.* (2017), pois a criança autista não está exposta a circunstâncias e eventualidades que estimulem os seus verbetes e a interação e o desenvolvimento, assim o desenvolvimento do indivíduo autista fica prejudicado, portanto, ocorre ao longo da vida da criança no espectro, um certo atraso, ou seja, déficits comportamentais, o que dificulta mais ainda a interação social e o aprendizado (GREER; ROSS, 2008).

QUANTITATIVO DE ALUNOS AUTISTAS EM IDADE ESCOLAR

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019), o número de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) que estão matriculados em classes comuns no Brasil aumentou para 105.842 alunos. Segundo Araújo *et al.* (2021) os dados do INEP consideram as matrículas de alunos autistas tanto na rede públicas, quanto na rede particular de ensino. O aumento no número de matrículas acompanha uma exigência legal, e comprova a eficácia da Lei Berenice Piana, Lei 12674/2012 que instituiu a Política Nacional de Inclusão das Pessoas com o Transtorno do Espectro Autista, e, portanto, a garantia dos direitos da pessoa autista como cidadão (BRASIL, 2012).

Assim, segundo Caminha *et al*. (2016), até chegarmos a este momento histórico, quando uma Lei Federal passa a legislar pelos direitos e cuidados para com a pessoa do espectro autista, uma longa caminhada foi feita, visto que as

famílias tiveram que vencer a completa ignorância sobre a síndrome, que chegou a ser tratada como esquizofrenia ou outros distúrbios mentais, porém, os autores salientam que a inclusão pode, em certos casos, virar exclusão do indivíduo autista, pois sem que haja o devido preparo, tanto da escola quanto do educador, o aluno com maior comprometimento poderá ficar à margem do ensino por não ter as condições necessárias para alcançar o ensino regular desejado.

HISTÓRICO DA INCLUSÃO DE INDIVÍDUOS COM DEFICIÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR

O processo histórico da educação inclusiva, para Minetto (2010), começa em tempos passados, a partir do olhar da sociedade acerca das pessoas com necessidades educacionais especiais[2], mesmo que fossem segregadas em espaços próprios, e longe o convívio das outras pessoas, assim, para Uecker *et al.* (2017) tem-se, por parte do governo brasileiro na época, a necessidade de atendimento às pessoas com deficiência, seja pelo aspecto psíquico, fisiológico ou anatômico. Portanto, durante o período imperial brasileiro, ocorre a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – (IBC) e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro.

No início do século XX, segundo Sousa (2020), é criado o Instituto Pestalozzi, instituição particular, especializada no atendimento às pessoas com deficiência cognitiva ou intelectual e, em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Assim, segundo o autor, nota-se que desde o século XIX pode-se notar algum nível de tratamento para atendimento de pessoas com deficiência visual e auditiva e, somente em anos posteriores, essa preocupação ampliou-se às pessoas com deficiência cognitiva ou intelectual. Todavia, para o autor, é importante salientar que esta perspectiva nem sempre atendeu à uma perspectiva humanizada e inclusiva, gerando estereótipos sobre o TEA, e a necessidade de luta antimanicomial e patologização pura e simples dessas vidas.

Para Santa'ana; Silva (2015), as discussões sobre a inclusão escolar das

[2] Termo utilizado na época. Atualmente, usa-se a seguinte terminologia: pessoa com deficiência ou pessoa em condição de deficiência.

pessoas com deficiência se tornam mais visíveis a partir do terço final do século XX, através de movimentos sociais contra a discriminação e a segregação das pessoas com deficiência e em defesa de uma sociedade inclusiva. De acordo com Batalha (2009), a Educação Inclusiva durante os anos 70, apresenta como pressuposto o paradigma educacional da 'Escola para todos', a qual, as ações eram voltadas ao atendimento educacional de pessoas com deficiência fundamentavam-se nas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº4.024/61, que apontava em seu texto o direito das pessoas com deficiência à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (BRASIL, 1961).

Em 1970, segundo Garcia; Kuhnen (2020), foi criado pelo ministério da educação, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que sob o discurso integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, assim como para Carlos; Meneses (2020), nesse mesmo período, a partir do sancionamento da Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, nº 5.692/71, ao referir-se a "tratamento especial" para os alunos com "deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados", reforçou a organização da Educação Especial de forma paralela à educação regular, o que se tornou comum desde então.

Nesse contexto, conforme Battisti; Heck (2015) a partir da década de 1980, houve avanços significativos em termos jurídico normativos com vistas a assegurar a inclusão escolar das pessoas com deficiência. Para Cavalcanti *et al.* (2021) o marco da inclusão educacional se dá a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, pois a CF é fundamentada na promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, sendo assim, segundo os autores, pode-se contestar claramente a inclusão educacional em seu artigo 205, pois "[...] à educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho". Estabelece, ainda, segundo os autores, no artigo 206, como um dos princípios para o ensino a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola". Enquanto, que no seu artigo 208 é garantido como dever do Estado, o acesso aos níveis mais elevados do ensino, bem como a oferta do atendimento

educacional especializado". Havendo, a partir disso, a intencionalidade de garantir o acesso à escola regular para todas as pessoas.

Para Garcia e Michels (2011), a década de 90 marca grandes transformações na política educacional Brasileira, nessa época começou o movimento da inclusão escolar que resultou em novas perspectivas no campo da educação especial, segundo os autores, a educação especial tinha como orientação o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8069/90 que reforçava os dispositivos legais presentes até então, ao determinar que os pais ou responsáveis teriam a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino do país (ECA, 1990).

Nessa década, segundo Donida; Santana (2019), a política de inclusão de indivíduos com algum transtorno, teve não só a influências das leis, como também de documentos internacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), assim, segundo as autoras, esses documentos passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação brasileira, assim, de forma muito clara, o poder público mostra o propósito de inserir a criança com deficiência na escola regular, o que permite a criação de um documento intitulado Política Nacional de Educação Especial (1994).

A inclusão escolar de crianças com o Transtorno do Espectro Autista tem maior reconhecimento a partir de 2008, pois segundo Yaegashi *et al.* (2021) ocorre a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que tinha principal objetivo garantir uma educação de qualidade para todos os alunos com deficiência, e ainda se teve a preocupação, por parte do legislador, em incluir, expressamente em seu texto, aqueles com Transtorno do Espectro Autista:

> Consideram-se alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escolha e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo os alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (BRASIL, 2008).

Para Santa'ana; Silva (2015), a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e de lutas como a de Berenice

Piana e de muitos outros pais de pessoas no espectro autista, é sancionada em 2012 a Lei Federal n° 12.764/12 (Lei Berenice Piana), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, assim, segundo as autoras, a partir dessa lei, os indivíduos com TEA têm o direito legal de serem incluídos na escola regular e de acompanhamento especializado, quando for necessário, assim, o direito à educação se torna obrigatório, fazendo com que os órgãos responsáveis se articulem para a compreensão da temática, a capacitação dos profissionais e a adequação de suas estruturas física e pedagógica, para proporcionar uma inclusão eficaz das pessoas com o TEA no ambiente escolar.

Segundo Resende *et al*. (2021), surge em 2015 a Lei nº 13.146/2015, lei Brasileira de Inclusão e da Pessoa com Deficiência (LBI), que visa garantir a Inclusão da Pessoa com Deficiência no Brasil, assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania Brasil. Em 2015 e em 2018, surge o Plano Nacional de Educação Especial e Educação Inclusiva. (PNEEPEI), que visa favorecer o acesso do aluno, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares (BRASIL, 2018).

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PERANTE A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS

Para Mantoan (2015), o sistema de inclusão educacional brasileiro tem falhas (Atenção! Não se separa o sujeito do verbo por vírgula) no que diz respeito ao investimento na formação de profissionais especializados, assim como a escola não tem se adaptado para receber a criança com necessidades especiais, então o que acontece é apenas o discurso da inclusão escolar e números estáticos de alunos que estão sendo inclusos.

Segundo Silva (2012), a falta de formação de educadores especializados no tratamento com falta é só a primeira falha nesse processo de inclusão, pois a falta de recursos materiais, como material didático inclusivos e softwares educativos específicos voltados a criança, tanto no espectro autista como com outras

deficiências e a não utilização de equipamentos específicos como computadores e brinquedos voltados ao público especial representa uma grande parcela na falha do sistema de inclusão.

Assim, Pelin (2013) chama a atenção para a necessidade de mudanças nas metodologias de ensino em sala de aula para que a educação escolar possa ser fortalecida, pois os espaços de aprendizagem constituídos de práticas pedagógicas inovadoras e não excludentes requerem um comprometimento e disponibilidade duradoura, contínua da comunidade escolar, principalmente dos gestores, educadores e pais, pois de acordo com Nunes; Azevedo; Schmidt (2013) a escola se constitui como um recurso de experiências sociais e de enriquecimento fundamental para as crianças com TEA, oportunizando a interação entre pares e contribuindo para o desenvolvimento de novas aprendizagens e comportamentos.

As mudanças metodológicas e a formação de professores para lidar com alunos do espectro autista, tem como base, principalmente, o que para Russo (2020) é a divisão do TEA, onde ele divide-se em três níveis: (i) nível 1 (grau leve); (ii) nível 2 (grau moderado); (iii) nível 3 (grau severo), assim, segundo Cunha (2017), o preparo adequado do profissional da educação, proporciona ao educador a isenção necessária para avaliar a conduta do aluno no auxílio da recondução das intervenções, quando não alcançam os resultados esperados no ambiente escolar.

Consoante a isso, Russo (2020), os autistas de grau leve autista conseguem se comunicar com suporte, mas tem problemas de organização e planejamento, o que impede as suas independências, assim, segundo Nunes e Manzine (2019) o grau leve de autismo, leva os professores a inserir o aprendizado diferenciado para o aluno, assim como criar uma rotina diária com atividades que ele goste e traçar um planejamento dentro da realidade do mesmo em conjunto com a família. Para Russo (2020) os autistas de grau moderado apresentam déficits nas habilidades de comunicação verbais e não verbais, mas com menos intensidade do que os de grau severo.

Então, devido às dificuldades de linguagem, os autistas de grau moderado necessitam de suporte para o aprendizado e interação social (BOSA, 2006) , e Nunes; Manzine, (2019) completam que os profissionais da educação precisam trabalhar junto aos pais e profissionais de saúde para que a criança se desenvolva com autonomia, se socialize , assim o aluno precisa ser compreendido, aceito e

incentivado a participar das atividades e tudo o que é aplicado em sala de aula, porém com a adequação de conteúdos e atividades a depender das especificidades de cada aluno.

No que tange ao autista de grau severo, Santos e Freire (2016) argumentam que a criança necessita de apoio, muito além da escola e do educador, pois nesse processo educacional, a família e os profissionais da saúde precisam estar presentes na rotina do aluno, com bastante intensidade, pois quase todas as suas habilidades, tanto de comunicação, socialização e de imaginação são comprometidas de forma brusca, sendo assim, para que possa desenvolver suas capacidades e habilidades é necessário um esforço em conjunto, entre escola, família e profissionais de saúde. Nesse contexto, Russo (2020) fomenta que os autistas de grau severo manifestam um perfil inflexível de comportamento, seja pela dificuldade de lidar com mudanças, seja pelo isolamento social, caso não haja estímulo.

CONCLUSÃO

A fim de discorrer sobre os resultados obtidos com o presente estudo, salienta-se a importância de os espaços educacionais desenvolverem formas e modelos de inclusão para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), à medida que são contrastados conceitos e “olhares”, em relação ao fazer docente e as relações estabelecidas com a família. As definições sobre a realidade das escolas e contextos educacionais, dos desafios e práticas pedagógicas são pontos centrais e primordiais para o desenvolvimento do trabalho aqui exposto, analisando de forma dialógica como ocorre as relações entre o ensino aprendizado, professor, escola em acordo com as necessidades e subjetividades do aluno (a) autista.

Foi observado que o ensino aprendizado de alunos com TEA possui grandes déficits para o ensino aprendizado dos alunos com TEA, bem como dificuldades com suporte docente preparado para tal ação e prática pedagógica inclusiva. Conclui-se também que a compreensão dos familiares sobre o ensino de seus filhos é uma compreensão de que os espaços escolares ainda são deficitários no ensino e acompanhamento de suas necessidades, oscilando entre nenhuma ou pouca qualidade e evolução no ensino de seus filhos.

Esse objetivo empreende o desenvolvimento de uma concepção de educação que vise não apenas a integração do educando na sociedade, mas a sua formação integral como cidadão e agente transformador do processo contínuo capaz de possibilitar-lhe o desenvolvimento de criatividade e de capacidade dos alunos, de criticar, que o leve a participar ativamente do processo sociopolítico-cultural-educacional (HORA, 1994, 238).

Outra perspectiva analisada diante das práticas pedagógicas foi que as metodologias ativas nas práticas de ensino não estão restritas apenas a compreensão e aplicação metodológica voltada apenas para alunos entendidos dentro de uma pretensa norma. Tendo isso em vista, foi observado a partir de literatura acadêmica que um dos principais problemas no ensino aprendizado de alunos com TEA é a falta de adaptação dos conteúdos e currículos para suas realidades. Por compreender que as metodologias ativas são as metodologias atuais mais conhecidas pelo corpo docente, a pesquisa e análise utilizou-se da adaptação e uso destas metodologias como possibilidade de os professores adequarem os conteúdos de modo mais rápido e eficaz dentro da realidade material das escolas. Apesar do conceito ser abrangente, a pesquisa e análise faz o movimento inverso do usual, de não encerrar e restringir os conceitos dentro de práticas educacionais normativas.

Em meio a isso, tem-se o aluno no espectro autista e os desafios que ainda permeiam a educação inclusiva desse grupo no Brasil, pois a escola, ao receber o aluno autista, tem que estar preparada para receber uma criança com dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais, adaptar-se ao novo ambiente e que trilha um caminho de aprendizado diferente dos demais.

É comum constatar que a criança, seja ela com TEA ou não, ao se deparar com certas matérias que possam ser consideradas mais difíceis, ou até mesmo

assuntos que não fluem com a mesma rapidez de entendimento, tenham o seu interesse, no estudo de tais matérias ou assuntos, diminuído. Aliado a esse entendimento tem-se os meios tradicionais de ensino, com o livro didáticos e a proposição de exercícios, sendo os meios principais de repasse e absorção de conhecimento.

Porém, as novas tecnologias a frente da nova geração de alunos desafiam os professores, pois cada vez mais ocorre uma competição pela atenção das crianças para com as aulas e a deter disso, os professores e gestores educacionais devem recorrer a práticas que incentivem e saibam como atrair a atenção dos alunos, que agora são a figura central da metodologia. Por meio disso a metodologia ativa tem como intenção melhorar o ensino-aprendizagem e favorecer a relação dos professores e dos alunos por meio do incentivo ao aluno compreender o ensino e o seu meio de forma autônoma, porém sempre participativa, estimulando a interação da criança com o meio escolar e do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALVES, Letícia Eleutério; MONTEIRO, Bruno Massayuki Makimoto; SOUZA, José Carlos. Comparação da classificação dos transtornos do desenvolvimento infantil por meio do DSM-5, CID-10 e CID-11**. Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, p.58-79, 2020. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/9058/8047/125393. Acesso em: out. 2022

ARAÚJO, Paulo Henrique; SANTOS, Verônica Andrade dos; BORGES, Isabella Carolina. O autismo e a inclusão na educação infantil: estudo e revisão. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 2, p. 19775-19789, 2021. Acesso em: out. 2022

AZOUBEL, Marcos Spector; PERGHER, Nicolau Kuckartz. Levantamento sobre a utilização de jogos na Análise do Comportamento Aplicada. **Perspectivas em análise do comportamento**, v. 8, n. 2, p. 215-225, 2017. Acesso em: out. 2022

BITTENCOURT, I. E. FUMES.; N. BITTENCOURT, I. E FUMES, N. A tecnologia assistiva SCALA na promoção de narrativas de sujeitos com Transtorno do Espectro Autista sobre as suas experiências escolares e o autismo. **XXVII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação XXVII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**.p.767-776, 2016. Acesso em: out. 2022

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 28, p. s47-s53, 2006. Acesso em: out. 2022

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação**. Brasília, 2018.Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: out. 2022

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Planalto, 2018.Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: out. 2022.

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. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: set. 2022.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. *Censo da Educação Básica 2019*: resumo técnico. Brasília: INEP, 2020. Acesso em: out. 2022.

CAMARGO, Síglia Pimentel Höher *et al.* Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, v. 36, 2020. Acesso em: out. 2022.

DONIDA, Lais Oliva; SANTANA, Ana Paula. Apoio Pedagógico como proposta de educação para todos. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019. Acesso em: out. 2022.

SANTOS, Beatriz Andrade dos; FREIRE, Cristiane de Fátima Costa. **A criança autista: em busca de uma educação inclusiva**, 2016. Acesso em: out. 2022.

INEP. **Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico**. Brasília, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como ?**
VOLKMAR, F.R.; LORD, C.; BAILEY, A.; SCHULTZ, R.T.; KLIN ,A. **Autism and pervasive developmental disorders. Journal Child Psychol Psychiatry**, v.45, n.1, p.135-70, 2004. Acesso em: out. 2022.

YAEGASHI, João Gabriel; NADER, Michele; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo. A política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva e o transtorno do espectro autista: aspectos históricos e legais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 6, p. e021001-e021001, 2021. Acesso em: out. 2022.