

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

JULIA PEIXOTO DE MELO

**INCLUSÃO ESCOLAR: O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DAS CRIANÇAS
COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA**

Araguari

2025

JULIA PEIXOTO DE MELO

**INCLUSÃO ESCOLAR: O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DAS CRIANÇAS
COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado a Universidade Federal de
Uberlândia como requisito parcial à
obtenção do título de Pedagoga

Orientador: Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes

ARAGUARI

2025

JULIA PEIXOTO DE MELO

**INCLUSÃO ESCOLAR: O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DAS CRIANÇAS
COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA**

Relatório final, apresentado a Universidade Federal de Uberlândia, como parte das exigências para a obtenção do título de Pedagoga.

Araguari, 24 de junho de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Roberto Valdés Puentes (orientador)
UFU

Profa. Márcia Regina de Araújo Serra (Professor avaliador)
Escola Municipal Milton de Magalhães Porto

Profa. Flávia Pimenta Carcanholo (Professor avaliador)
Eseba

INCLUSÃO ESCOLAR: O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA

Julia Peixoto de Melo

Orientador: Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes

RESUMO

Este trabalho tem como tema central o processo de escolarização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com o objetivo de compreender como ocorre a inclusão dessas crianças no ambiente escolar, especialmente no que diz respeito à socialização e ao aprendizado em sala de aula. A pesquisa busca avaliar a importância da inserção de alunos com TEA no sistema regular de ensino, levando em consideração os desafios enfrentados pelos docentes na prática pedagógica. Como objetivos específicos, o estudo propõe: a) compreender o conceito de TEA e suas especificidades; b) entender como se dá o diagnóstico de TEA; c) identificar as posturas e práticas que os sistemas de ensino devem adotar no atendimento a essas crianças, conforme orientações da literatura científica e normativa; e d) analisar os processos de inclusão escolar em situações concretas, observando o contexto e a realidade das escolas. A pesquisa busca, portanto, contribuir para o debate sobre práticas pedagógicas inclusivas e propor reflexões sobre os caminhos para garantir uma educação de qualidade, equitativa e acessível para todos os alunos, respeitando suas individualidades.

PALAVRAS-CHAVE:

Transtorno do Espectro Autista, Inclusão escolar, Socialização, Práticas pedagógicas, Desafios da educação.

Agradecimentos

Neste momento de celebração, minha mensagem de agradecimento é dirigida a Deus, que em Sua infinita graça, permitiu-me alcançar este sonho, iluminando minha mente e fortalecendo meu coração. Por me dar a fortaleza para escalar montanhas de artigos e nadar em mares de dados. Obrigada, Deus, por ser o silencioso co-autor deste trabalho, inspirando cada palavra com seu sopro de vida.

A esta universidade, seu corpo docente, direção e administração que oportunizaram a janela que hoje vislumbro um horizonte superior, por ser o palco onde meus sonhos e pesadelos acadêmicos se encontraram e decidiram dançar juntos, e por ser o solo fértil onde pude plantar meus sonhos e colher o fruto do conhecimento.

Ao meu orientador Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes, pelo suporte, suas correções e incentivos.

À minha tia, a Prof. Dra. Ana Cláudia Jacinto Peixoto de Medeiros, pela orientação acadêmica, apoio e confiança. Por me ensinar o que é um TCC, pra quem nunca tinha visto ou feito um. Pelas suas tardes de descanso sacrificadas em ajudar a sobrinha, pelas nossas sonecas antes de me ajudar. Sou muito grata por seu apoio e amor, sem você este TCC não teria chegado ao fim.

Aos meus pais, pelo amor, incentivo e apoio incondicional, e pela base maravilhosa que minha mãe me proporcionou no campo da educação, por ser a melhor professora do mundo e minha maior inspiração.

Ao meu namorado que compartilhou comigo não apenas os sorrisos, mas também as lágrimas, obrigada por celebrar cada pequena vitória e por me consolar em cada desafio. Meu coração é repleto de gratidão e amor por você.

Às normas da ABNT, por me darem a oportunidade de me sentir como uma detetive, decifrando códigos antigos e misteriosos para formatar um documento.

Ao grupo de WhatsApp da turma, por ser uma mistura de suporte emocional e mercado negro de artigos e referências. Vocês foram a definição de colaboração criativa.

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

M528 Melo, Julia Peixoto de, 2002-
2025 INCLUSÃO ESCOLAR: O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DAS
CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA [recurso
eletrônico] / Julia Peixoto de Melo. - 2025.

Orientador: Roberto Valdés Puentes.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade
Federal de Uberlândia, Graduação em Pedagogia.
Modo de acesso: Internet.
Inclui bibliografia.

1. Educação. I. Puentes, Roberto Valdés, 1968-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Graduação em Pedagogia. III.
Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 7 |
| 1. O QUE É TEA: CARACTERÍSTICAS E DIAGNÓSTICO..... | 9 |
| 2. AS TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E AS CRIANÇAS COM TEA..... | 13 |
| 3. CONSIDERAÇÕES NORMATIVAS E METODOLÓGICAS PARA O TRATAMENTO DE ALUNOS COM TEA NO PROCESSO EDUCATIVO..... | 15 |
| 4. COMO O SISTEMA DE ENSINO TEM TRATADO AS PESSOAS COM TEA: REFLEXÕES SOBRE O TRATAMENTO TEÓRICO E PRÁTICO DESSA QUESTÃO..... | 18 |
| CONCLUSÃO..... | 22 |
| REFERÊNCIAS..... | 24 |

INTRODUÇÃO

O presente artigo, cujo tema é “O processo de escolarização das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)”, teve como questionamento central a compreensão de “Como tem ocorrido o processo de inclusão, no sentido de socialização e aprendizagens, de crianças com TEA em sala de aula?”

O seu objetivo geral é avaliar a importância da inclusão dessas crianças no sistema regular de ensino, frente aos desafios enfrentados pela prática docente. Diante disso, foram elencados como objetivos específicos os quais foram: a) compreender o conceito de TEA e suas especificidades; b) entender como se dá o diagnóstico de TEA; c) identificar os indicadores de posturas que os sistemas de ensino devem adotar diante do tratamento de crianças com diagnóstico de TEA segundo a literatura científica e normativa e d) analisar os processos de inclusão escolar das crianças com TEA em situações concretas no espaço da escola.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório e de caráter transversal, caracterizando-se numa pesquisa do tipo bibliográfica, cujo percurso metodológico foi desenvolvido em quatro momentos.

Num primeiro momento, tendo como fundamento as ideias de Fernandes, Tomazelli e Girianelli (2020) foi realizado um breve resgate da construção histórica do conceito de TEA, ressaltando as características e o diagnóstico do espectro ao longo do tempo. Onde pudemos compreender a evolução do conceito de TEA desde uma concepção psicanalítica até a concepção atual, mais centrada na abordagem neurobiológica.

Considerando a literatura levantada, a qual indica que o diagnóstico de TEA geralmente ocorre na infância, com os primeiros sinais visíveis por volta dos dois ou três anos de idade. Num segundo momento, tendo com aporte as idéias de Tochetto e Delfino (2023), foi realizado um esforço analítico para compreender as diferenças entre o desenvolvimento infantil pensado dentro de um padrão de “normalidade” e o desenvolvimento infantil que aponte para um diagnóstico de TEA.

Num terceiro momento, é feito um levantamento da literatura científica e normativa que trata de indicadores de posturas que os sistemas de ensino devem adotar diante do tratamento de crianças com diagnóstico de TEA. Dentro desse contexto, foram fundamentais as idéias de Estanislau e Brassan (2014) a respeito do tratamento que deve ser dispensado aos alunos com TEA no âmbito da sala de aula.

E, por fim, num quarto momento, tendo como referência os estudos de Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020), foi realizado um esforço de compreensão de como tem ocorrido, de

fato, o processo de inclusão escolar das crianças com TEA no “chão da escola”. Desta forma, buscaram-se identificar a natureza e a qualidade as práticas pedagógicas de professoras regentes e de professores auxiliares ou educadores especiais.

Ao final, dentre outras considerações foi possível concluir que, diante da importância social do processo de inclusão escolar das crianças com TEA e das dificuldades encontradas para tal, faz-se necessário uma maior atenção ao processo de formação de docente para atuar num contexto inclusivo. Bem como, um apoio maior dos sistemas de ensino no sentido de oferecer esta formação para todos os professores, além de possibilitar melhores condições de trabalho as quais possibilitem maiores oportunidades de aprendizagens às crianças com TEA, distanciando do paradigma que associa inclusão apenas a processos de socialização.

1. O que é TEA: características e diagnóstico

O autismo é um transtorno neuropsiquiátrico que afeta o desenvolvimento e a interação social, apresentando características particulares em termos de comunicação e comportamento. Pessoas autistas são plurais e diversas, isso significa que existem inúmeros fatores e sinais que podem variar de pessoa para pessoa. Por isso, se denomina Transtorno do Espectro Autista (TEA), já que é necessário que os profissionais de saúde reconheçam a importância de uma abordagem personalizada ao diagnóstico e tratamento, levando em consideração as necessidades específicas de cada pessoa com TEA.

No entanto, é necessário ressaltar que o diagnóstico e a caracterização das pessoas autistas não é algo simples. Conforme Fernandes, Tomazelli e Girianelli (2020), os critérios para se chegar a estes diagnósticos passaram por diversas mudanças ao longo dos anos, sendo descritos nos manuais de categorização nosológica¹. Dentre esses manuais os mais conhecidos são o **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM)** e a **Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID)**.

Apesar de apresentarem algumas diferenças nas nomenclaturas, características e códigos utilizados, tais manuais confluem nos pressupostos conceituais de classificação nosológica predominantes no período em que foram publicados. Eles refletem uma mudança na caracterização e diagnóstico do autismo, ao substituir a perspectiva psicanalítica da doença mental pelo modelo biomédico. Na abordagem psicanalítica, o autismo seria provocado por eventos traumáticos e sua caracterização está fundamentada nos conceitos de personalidade, estrutura e psicodinâmica. Já no modelo biomédico o diagnóstico é categórico e formulado com base em agrupamento de sintomas, numa abordagem multiaxial, a qual considera também a dimensão orgânica e a influência dos fatores externos sobre o comportamento da pessoa com suspeita de autismo.

Conforme os autores acima citados, na primeira década do século XXI foram realizadas diversas conferências para rever a literatura de transtornos mentais produzida até aquele momento. Dessas conferências resultou a formulação da quinta edição do **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5)**. Embora mantenha a recomendação de avaliar fatores psicossociais e ambientais e retirar a escala de Avaliação Global do Funcionamento, esta edição rompe com modelo multiaxial, porém, sem contraindicar a utilização de diversas escalas para auxiliar no diagnóstico.

¹Nosológico é termo que deriva da palavra de origem grega Nosologia, a qual pode ser definida como a ciência que trata da classificação de doenças, visto que NOSO significa doença e LOGIA, estudo.

Nessa perspectiva, o autismo passou a ser considerado como um transtorno do neurodesenvolvimento, sendo denominado como transtornos do espectro autista (TEA). Com essa nova caracterização, em um diagnóstico único foi possível englobar outros transtornos e a distinção entre as diferentes manifestações do autismo se dá em função do nível de gravidade quanto aos processos de comunicação e interação da pessoa autista. O diagnóstico, portanto, passou a ser clínico e realizado por indicadores levantados por meio da observação do comportamento e de relatos quanto ao histórico do desenvolvimento, mediante critérios universais/descritivos e com base em teorias do desenvolvimento e das neurociências.

Portanto, o termo "espectro" é utilizado porque o autismo engloba uma ampla gama de características e níveis, variando de indivíduo para indivíduo. Além disso, outras condições que costumavam ser diagnosticadas separadamente, como o Transtorno Autista, a Síndrome de Asperger e o Transtorno Global do Desenvolvimento sem Outra Especificação (PDD-NOS), também estão dentro do TEA. Ao agrupar essas condições sob o termo "espectro autista" é reconhecida a diversidade de características que as pessoas com autismo podem apresentar.

As características de cada nível do TEA variam. E podem ser descritos por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividade, abrangendo uma ampla gama de sinais e níveis. Indivíduos com autismo podem apresentar desafios na interação social, dificuldades na comunicação verbal e não verbal, bem como outros comportamentos. Cada pessoa pode manifestar as características de maneira única, influenciada por fatores genéticos, ambientais e neurobiológicos, por exemplo. De acordo com Fernandes, Tomazelli e Girianelli (2020):

O DSM-5 apresenta níveis diferentes relacionados à gravidade do caso, sendo classificados em: a) Nível I – na ausência de apoio, há prejuízo social notável, dificuldades para iniciar interações, por vezes parecem apresentar um interesse reduzido por estas, há tentativas malsucedidas no contato social, além da dificuldade de organização, planejamento e certa inflexibilidade de comportamentos; b) Nível II – exige apoio substancial havendo prejuízos sociais aparentes, limitações para iniciar e manter interações, inflexibilidade de comportamento e dificuldade para lidar com mudanças; c) Nível III – exige muito apoio substancial, havendo déficits graves nas habilidades de comunicação social, inflexibilidade de comportamento e extrema dificuldade com mudanças. (FERNANDES; TOMAZELLI; GIRIANELLI, 2020, p.4)

Para tais autores, apesar dos manuais nosológicos despertarem questionamentos sobre a mensuração dos domínios comportamentais, apresentando-os de forma descritiva; as escalas de avaliação neuropsicológica e comportamental possibilitam avaliar objetivamente os aspectos, a gravidade e o funcionamento cognitivo. A esses critérios passaram a ser incorporados outros instrumentos e modelos de avaliação para auxiliar no diagnóstico como: os instrumentos de rastreio, as observações sistematizadas do comportamento e o padrão de desenvolvimento e avaliações do perfil sociocognitivo.

No Brasil, são exemplos de modelos de entrevista/observação utilizados:

- a) o Protea (Protocolo de Avaliação Comportamental para Crianças com Suspeita de Transtorno do Espectro Autista), que é um instrumento que utiliza a entrevista com pais e a observação de três dimensões: 1) a interação social, linguagem e comunicação, 2) relação com os objetos e brincadeiras; e 3) comportamento estereotipado e autolesivo;
- b) o Ados (Autism Diagnostic Observation Schedule), que também faz uso de entrevista e observação;
- c) a ADIS-R (Autism Diagnostic Interview Revised), caracterizado por uma entrevista composta com 93 questões que se referem aos marcos de desenvolvimento e áreas de sintomatologia do TEA.

Tais instrumentos possibilitam avaliar, além da interação social, a atenção compartilhada, a brincadeira simbólica e o uso de linguagem, exigindo maior esforço de formação e treinamento de profissionais para aplicá-los.

Em suma, o diagnóstico geralmente ocorre na infância, com os primeiros sinais visíveis por volta dos dois ou três anos de idade. E o tratamento precoce é fundamental para promover o desenvolvimento e melhorar a qualidade de vida. Com abordagens terapêuticas variadas, como: a terapia comportamental aplicada, a terapia ocupacional e a fonoaudiologia, que são frequentemente utilizadas para auxiliar no desenvolvimento de habilidades sociais, comunicativas e adaptativas, é possível desenvolver mais autonomia e qualidade de vida.

Embora Silva (2022) saliente que, ao avaliar o desenvolvimento infantil deva se considerar que cada criança é um ser único, e que por isso possui necessidades específicas a seu tempo, não sendo recomendado fazer comparações entre elas, ainda que tenham a mesma idade. O desenvolvimento infantil pode ser considerado um processo gradativo composto de várias fases, que podem sofrer interferências do excesso ou falta de estímulos no desenvolvimento.

Entretanto, quando se fala em crianças diagnosticadas com TEA, essa variação apresenta uma intensidade e características diferenciadas em função da dificuldade de interação social dessas crianças.

2. As teorias do Desenvolvimento Infantil e as Crianças com TEA

Conforme Silva (2022) as fases da infância devem ser compreendidas sob o ponto de vista físico (relacionado às mudanças corporais), cognitivo (relacionado às funções cerebrais como a linguagem, pensamento, raciocínio e memória) e psicossocial (relacionado à construção da personalidade, das relações sociais e emocionais). Para a autora:

(...) o desenvolvimento infantil é um processo pelo qual todas as crianças passam, iniciando do nascimento até mais ou menos 12 anos, começando desde a primeira infância, até a fase pré-escolar e o período de latência. Esse processo é referente ao desenvolvimento de habilidades específicas que garantem a autossuficiência da criança, nos quais certos comportamentos são esperados a partir de certas idades (SILVA. 2022, p. 228).

De acordo com os estudos de Piaget, o desenvolvimento infantil passa por quatro estágios que são: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal (SILVA; SANTOS; JESUS, 2016).

Na etapa sensório motor (0 a 2 anos), a criança se concentra nas sensações e nos movimentos, na qual ela começa a entender o que as sensações significam e como os movimentos dela podem levar a alterações no mundo exterior, conforme os mesmos autores acima expõem, e nos primeiros meses, o bebê não tem controle consciente de suas ações motoras. Com o passar do tempo, ele vai ganhando consciência de seus movimentos e passa a testar novas possibilidades de movimentação.

Já na fase Pré-operatório (2 a 7 anos), tem início o desenvolvimento da capacidade do pensamento representativo. A criança começa a gerar representações da realidade do próprio pensamento, possibilitando o desenvolvimento da fala. Também considerada a fase do egocentrismo, nesse momento a criança fala sozinha e raramente considera o que foi dito a ela. Possui necessidade de “dar vida” às coisas e acredita que as coisas acontecem para si mesmas.

Durante a fase operatório-concreto (8 a 12 anos) tem início ao desenvolvimento do pensamento lógico concreto, segundo qual já conseguem manipular mentalmente as representações das coisas que internalizou durante os estágios passados. Já compreende a noção de conservação, podendo compreender que dois recipientes com formatos diferenciados

podem possuir a mesma quantidade de líquido. Também adquire um maior entendimento de questões morais, éticas e a regrassociais.

Por fim, na fase operatório formal (a partir de 12 anos) que tem início na pré-adolescência, passam a compreender “o ponto de vista do outro”. É capaz de manipular, fazer representações abstratas e operações com conceitos sem presença de formas físicas. (SILVA; SANTOS; JESUS, 2016).

No entanto, quando se trata do desenvolvimento da criança com TEA, podemos observar um quadro atípico. Segundo Tochetto e Delfino (2023) os primeiros sinais do autismo podem ser percebidos logo nos primeiros anos de vida da criança pela falta de interesse ao ambiente social, pelo comprometimento na linguagem e pela resistência a situações de imprevisibilidade em que há alterações ou algo não planejado e não antecipado. Outras características citadas pelas autoras incluem movimentos estereotipados, sensibilidades sensoriais e rigidez na quebra de rotina.

Apesar dessas características, as autoras ressaltam que cada indivíduo é único e que os sintomas do TEA são inúmeros, sendo essencial observar se alguma das características acima citadas traz algum prejuízo ou algum déficit na aprendizagem para as pessoas, ou em alguma das áreas do desenvolvimento que poderá afetar as demais. E, conseqüentemente, diminuir as oportunidades de aprendizagem e trazendo malefícios a médio ou longo prazo.

Tochetto e Delfino (2023) ainda alertam que embora seja vasto o campo de sintomas que podem ser apresentados, é possível identificar sinais que levam para o diagnóstico no espectro como: dificuldade na comunicação, movimentos repetitivos, interesses restritos e baixo contato visual, entre outros. Tais sinais são imprescindíveis para a aprendizagem das crianças. Desta forma, a falta de contato visual poderá dificultar a imitação de seus pares, os interesses restritos podem prejudicar o as brincadeiras e interações entre seus colegas, afetando as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem para as crianças.

Em suma, o importante é compreender e respeitar a individualidade da criança, tendo em vista que cada caso poderá ter graus diferentes de necessidade, tendo como foco que as diversas particularidades devem ser tratadas de acordo com suas demandas para um melhor aproveitamento e estimulação da neuroplasticidade.

No âmbito escolar, fazem-se necessários procedimentos bem estruturados com ensino individualizado, possibilitando um aproveitamento das oportunidades de ensino para a criança e aumentando seu repertório de habilidades nos diversos níveis. Sobretudo, na superação dos déficits que podem ser encontrados no transtorno.

3. Considerações normativas e metodológicas para o tratamento de alunos com TEA no processo educativo

A declaração de Salamanca (1994) é uma resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, política e prática em educação especial que estabelece entre outras coisas que:

- Toda criança tem direito fundamental à educação e deve ser dada a ela a oportunidade de atingir e manter um nível adequado de aprendizagem.
- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem únicas. Sistemas e programas educacionais devem ser designados e implantados para contemplar a ampla diversidade dessas características e necessidades.
- Crianças com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deve acomodá-las através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer tais necessidades.
- “Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos”.

No Brasil, o acesso das crianças com TEA aos sistemas de ensino está garantido pela lei federal nº 12.764 promulgada em 2012 pela presidenta Dilma Rousseff. Também conhecida como Lei Berenice Piana, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece como direitos da pessoa com TEA:

- Proteção contra qualquer forma de abuso e exploração.
- Acesso à educação e ao ensino profissionalizante.
- Acesso à moradia, inclusive à residência protegida.
- Acesso ao mercado de trabalho.
- Acesso à previdência social e à assistência social.
- Quando incluída nas classes comuns de ensino regular, terá direito a acompanhante especializado (se for necessário).
- Acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:
 - a. O diagnóstico precoce, ainda que não definitivo.
 - b. O atendimento multiprofissional.
 - c. A nutrição adequada e a terapia nutricional.

d. Os medicamentos.

e. Informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento.

Em seu artigo 3º a lei, mais especificamente no parágrafo IV, a lei acima citada trata do direito de acesso à educação, dentre outros. São garantidos às crianças com TEA:

IV - o acesso:

- a) à educação e ao ensino profissionalizante;
- b) à moradia, inclusive à residência protegida;
- c) ao mercado de trabalho;
- d) à previdência social e à assistência social. (BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012)

A inclusão escolar bem-feita permite não só o desenvolvimento da criança incluída, mas, também permite que as outras crianças possam vivenciar a diferença. Todos aprenderão que somos diferentes e ser diferente não significa ser melhor nem pior do que ninguém. O primeiro passo é lembrar sempre que cada aluno é diferente do outro, principalmente quando se trata de alunos com transtornos do espectro autista. Nem sempre o que funciona para um irá funcionar para outro, mesmo que ambos tenham o mesmo diagnóstico. O currículo precisa ser adaptado individualmente, sempre levando em consideração as áreas de potencialidades e as áreas de maior deficiência (MONTENEGRO; CELERI, CASELLA, 2018).

Entretanto, um dos maiores desafios no tratamento da criança com transtorno do espectro autista (TEA) é a inclusão escolar. Inclusão é muito mais do que fazer uma rampa na calçada ou na entrada de um prédio. Inclusão refere-se não só às atividades pedagógicas, mas também às atividades sociais e de lazer. Na escola, deve possibilitar que toda criança ou adolescente possa frequentar a sala de aula da rede regular de ensino. Sem nenhuma exceção. A escola deve permitir que o aluno desenvolva não só suas habilidades pedagógicas, mas também deve prepará-lo para que possa participar da sociedade como um todo (ARRUDA e ALMEIDA, 2014).

Em consonância com esses autores, Estanislau e Brassan (2014) apresentam algumas estratégias básicas para a sala de aula. Dentre elas, os autores orientam: comparar cada aluno apenas com ele mesmo, não deduzir que o aluno não pode aprender, utilizar linguagem adequada à criança, certificar-se de que ela esteja prestando atenção antes de passar uma instrução, monitorar o desempenho do aluno constantemente, reforçar positivamente os bons comportamentos e aprendizagem adquirida. Além disso, orientam também a organização da

rotina com preparação de cartazes com os horários das atividades diárias, posicionando-os o mais próximo possível do aluno, para facilitar o acompanhamento da criança.

Outras orientações importantes mencionada por Estanislau e Brassan (2014), refere-se à necessidade de evitar a exposição do aluno a situações em que se imagina que ele terá mais dificuldades que os outros, respeitando o limite do aluno em relação ao tempo das atividades e buscando estabelecer prazos curtos e atividades com número reduzido de exercícios, a fim de facilitar a execução.

Ainda sobre a organização do material didático, esta deve ser feita de forma que a criança saiba o que tem de fazer. Não se deve oferecer muito material inicialmente (poucos lápis ou tintas, para começar) e, se necessário, deve-se adaptar o material gráfico utilizando, por exemplo, letras de tamanho maior, somente maiúsculas, maior espaço para registro, dentre outras adaptações.

Outro ponto importante colocado pelos autores é a necessidade de ter como ponto de partida os interesses especiais da criança para chamar sua atenção e poder alfabetizá-la, ensinar cores, números, letras e outros conteúdos. Ademais, os conteúdos devem ser apresentados em ordem crescente de complexidade, antecipando os assuntos com a ajuda dos terapeutas ou auxiliares, se preciso. Além de lembrar-se sempre de que qualquer mudança repentina ou novidade pode causar estranheza e rigidez no comportamento, ao passo que a familiaridade traz segurança.

Quanto ao ambiente escolar, Estanislau e Brassan (2014), apontam para a necessidade de estar sempre atento ao fato de que atividades ou eventos com muito barulho podem desencadear comportamento de desorganização. E que os recursos visuais, embora sejam de suma importância, como estratégia de ensino deve ser utilizada de forma dosada, visto que o excesso de cartazes em sala de aula pode distrair a atenção do aluno.

Quanto ao aspecto socioemocional da criança com TEA, o elogio é um importante aliado para motivação. Entretanto algumas crianças não se motivam com a forma corriqueira de elogiar, sendo interessante tentar métodos diferentes, como adesivos ou objetos de que elas gostam (um livro ou um brinquedo, por exemplo). Fornecer apoio e incentivo para a integração do aluno com as outras crianças tanto nas atividades de aprendizado como nos horários de lazer e brincadeiras é fundamental. Para tanto, é necessário prepará-las explicando de maneira acessível os pensamentos ou sentimentos dos outros, esclarecendo piadas ou expressões de duplo sentido etc.

Estanislau e Brassan (2014) salientam ainda que o trabalho em conjunto, a compreensão e o manejo dos comportamentos e do ensino dessa criança tem muito mais

sucesso quando se mantém contato frequente com a família e com a equipe de profissionais que cuidam do aluno. E para maior integração da criança com TEA, o pedido de auxílio para outros colegas de sala, bem como a permissão da família para conversar abertamente com os colegas de sala sobre a condição especial do aluno, contribuem com a diminuição da sensação de estranhamento e o preconceito. Adaptações pedagógicas fazem parte do tratamento da criança com TEA. Nem sempre a existência do TEA é óbvia, principalmente para as outras crianças, e comunicar aos colegas o que está acontecendo pode ajudar muito.

Assim, Montenegro; Celeri e Casella (2018) orientam aos professores que expliquem para a classe quando uma criança tiver algum tipo de dificuldade e a justificar o tratamento diferenciado que ela recebe. Dessa forma, os educadores desenvolvem a empatia e como resultado, as crianças terão mais paciência com o (a) amigo (a) (quando for necessário) e também vão querer ajudá-lo (a) sempre que for preciso.

As autoras concluem que é mais fácil para uma criança entender que o (a) colega tem direito a um tratamento diferenciado se ela está ciente de que existe um problema de saúde e não só porque a professora protege ou gosta mais de determinada criança. Por exemplo, muitas escolas têm uma ou duas carteiras posicionadas ao lado da mesa da professora (geralmente destinadas às crianças que precisam de mais ajuda). O (a) aluno (a) que não tem qualquer dificuldade pode se sentir injustiçado (a) por não ser convidado a se sentar ao lado da professora. Mas se ele souber que o (a) colega tem alguma dificuldade, é mais fácil entender que ele precisa sentar-se perto da professora.

4. Como o sistema de ensino tem tratado as pessoas com TEA: reflexões sobre o tratamento teórico e prático dessa questão

Segundo Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020), após o vigor da lei de inclusão, ocorreram um crescimento nas taxas de matrículas de alunos em escolas de ensino regular. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2014) este número cresceu de 23% no ano de 2003 para 81% no ano de 2015. Refletindo numa maior frequência de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculadas em escolas comuns.

Para os autores, esse fenômeno se deu graças ao fato de que a escola surgiu como um novo meio de estimulação para a criança com autismo, ao possibilitar a elas a ampliação do seu contexto de interações sociais, contribuindo com seu desenvolvimento. Motivo pelo qual, a inclusão escolar tem sido indicada por profissionais de diversas áreas.

Apesar disso, como citado anteriormente, um dos maiores desafios no tratamento da criança com transtorno do espectro autista (TEA) é a inclusão escolar. Compreendendo por Inclusão, muito mais do que adaptações da estrutura física da escola, mas o acesso às atividades pedagógicas, sociais e de lazer. E a possibilidade de acesso de toda criança ou adolescente a rede regular de ensino, permitindo que o aluno desenvolva não só suas habilidades pedagógicas, mas também sociais e emocionais.

Estudos como o de Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020), têm demonstrado a dimensão deste desafio. Numa pesquisa realizada em um município da região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, com professoras que atuavam desde o 1º ao 3º ano de escolas públicas onde estavam matriculados alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), os autores puderam perceber as dificuldades encontradas pelos docentes na promoção da inclusão escolar.

Ao investigar a experiência desses profissionais com a inclusão de alunos com TEA, os autores estabeleceram como objetivos compreender e analisar dois temas, os quais foram apresentados de maneira independente, mas inter-relacionados. São eles: 1) Sentimentos dos professores ao lidar com crianças autistas e 2) Prática pedagógica desenvolvida em sala de aula por esses profissionais.

De acordo com a pesquisa, embora grande parte dos professores acredite que a inclusão seja benéfica ao ensino, muitos deles ainda a consideram inviável. Pois acreditam que a inclusão de um aluno com TEA requer em primeiro lugar, a construção de um vínculo alunos/professores e a compreensão da relação entre ambos; para, em seguida, possibilitar a elaboração de estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem do aluno TEA e da turma, num processo de participação e interação mútua das crianças.

A pesquisa ainda revelou alguns fatores que dificultam a prática pedagógica e a inclusão escolar de tais crianças como: a falta de conhecimento do corpo docente em relação ao TEA e a existência de crenças distorcidas em torno deste transtorno (principalmente em relação à comunicação dos alunos) ao associar o espaço escolar apenas à socialização do aluno TEA com os demais alunos, deixando para segundo plano o ensino e a aprendizagem deste. Outro tipo de crença distorcida entre os educadores é aquele que entende que o processo de inclusão reflete apenas na aprendizagem de habilidades funcionais, e não em conteúdos formais. O que resulta na existência de muitos alunos com defasagem escolar.

Apesar dessas dificuldades, os autores ainda ressaltam que, mesmo diante deste quadro, as crianças TEA são capazes de extrair do meio linguístico algumas pistas e de as internalizar, utilizando-as de forma contextualizada em sua vida social. Desta forma, de alguma maneira, este processo contribui tanto para o desenvolvimento da criança com deficiência como para seus colegas de turma. No entanto, diferentes setores sociais ainda criticam professores e funcionários, principalmente da rede pública de ensino, em virtude do despreparo em relação ao assunto por parte de alguns destes profissionais.

Ainda segundo Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020), o trabalho com uma criança com TEA inserida no ensino regular deve ocorrer de modo simultâneo entre o (a) professor (a) regente da turma e o (a) professor (a) auxiliar ou educador (a) especial (para um aluno com autismo), de modo a contribuir com o processo de aprendizagem dos alunos. Entretanto, durante a pesquisa, essa relação se mostrou problemática, visto que, no contexto analisado, a função do (a) professor (a) auxiliar ou educador (a) especial não se referia ao auxílio à professora da turma, mas em retirar os alunos do ambiente nos momentos em que eles se encontravam em crise. O que acabou por retirar deste profissional o papel de auxiliar o aluno com TEA nas relações que deveria estabelecer com os demais alunos da classe, deixando de oferecer progressões a estes.

No que diz respeito às práticas pedagógicas das professoras para os alunos com TEA, Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020) verificaram, com base em outros estudos, a existência de algumas dificuldades. Como em um estudo realizado por Cruz (2009) na rede pública de ensino de São Paulo, onde os professores propunham a estes alunos atividades que se resumiam em cópias de materiais ou tarefas infantilizadas, sendo muitas vezes repetitivas. O que revela a falta de apoio e de conhecimento da prática pedagógica com crianças com TEA.

Os autores ainda identificaram a existência de divergências na concepção do papel do professor e de suas atribuições no trato com um aluno com TEA. Nesse sentido, alguns

docentes, diante de um processo de autocrítica, demonstraram um sentimento de limitação em relação a sua prática pedagógica, ao acreditar que não conseguiu fazer tudo o que poderia ter feito pelo aluno com TEA. Sentimentos estes, também compartilhados com as famílias de crianças com diagnóstico de TEA.

CONCLUSÃO

Tendo como objetivo compreender como ocorre a inclusão dessas crianças no ambiente escolar, especialmente no que diz respeito à socialização e ao aprendizado em sala de aula, este trabalho evidenciou que a escolarização dessas crianças não se resume apenas à sua presença física nas salas de aula, mas envolve um processo contínuo de adaptação e transformação das práticas pedagógicas, visando promover um ambiente de aprendizado que respeite e valorize as singularidades de cada aluno.

Para se atingir uma compreensão dos desafios da docência no processo de inclusão de estudantes com TEA, definiu-se quatro objetivos específicos, sendo eles: a) compreender o conceito de TEA e suas especificidades; b) entender como se dá o diagnóstico de TEA; c) identificar as posturas e práticas que os sistemas de ensino devem adotar no atendimento a essas crianças, conforme orientações da literatura científica e normativa; e d) analisar os processos de inclusão escolar em situações concretas, observando o contexto e a realidade das escolas.

Segundo o DSM-5, as principais características observadas para determinar se uma criança apresenta um nível significativo de sintomas que a classifique como portadora de TEA incluem: dificuldades na interação social; comprometimentos na comunicação qualitativa; além de interesses, atividades e padrões de comportamento repetitivos e estereotipados. Os resultados da pesquisa destacaram a importância de um diagnóstico preciso e precoce, que permita a elaboração de estratégias educacionais adequadas. Além disso, evidenciaram que a formação continuada dos docentes é essencial para que possam enfrentar os desafios da inclusão de forma eficaz, desenvolvendo habilidades que lhes permitam adaptar suas metodologias e interações em sala de aula.

Observou-se que a inclusão bem-sucedida de alunos com TEA depende não apenas de políticas públicas e normativas, mas também de uma cultura escolar que valorize a diversidade e promova a convivência respeitosa. As práticas pedagógicas inclusivas, quando implementadas com sensibilidade e comprometimento, podem transformar a dinâmica escolar, beneficiando não apenas os alunos com TEA, mas toda a comunidade escolar, ao fomentar um ambiente de empatia e colaboração.

Embora existam leis que estabelecem a educação como um direito universal, assegurando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) gratuito para alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades, os estudantes com TEA ainda enfrentam barreiras, como o preconceito por parte de colegas e a falta de formação adequada dos professores, o que dificulta a implementação de uma educação inclusiva eficaz.

Voltando à pergunta central: “Como tem ocorrido o processo de inclusão, no sentido de socialização e aprendizagens, de crianças com TEA em sala de aula?”, colocada em pauta no início desta pesquisa, podemos observar que em algumas escolas, o processo de inclusão ainda é muito falho, visto que a inclusão de alunos com TEA na rede regular de ensino representa um desafio para os educadores, que muitas vezes se sentem perdidos em relação a como lidar com as dificuldades e as particularidades desses estudantes. Deveria haver um investimento na oferta de cursos na rede de ensino, com o objetivo de capacitar os professores para o processo de inclusão nas escolas convencionais. Muitas vezes, são oferecidos cursos, mas estes não são adequados e não atendem às necessidades e especificidades dos desafios enfrentados no dia a dia com esses alunos. No que diz respeito à acessibilidade pedagógica para pessoas autistas, observa-se que ainda há muito a ser feito em relação à importância da inclusão. Além disso, é fundamental que o professor exerça paciência e empatia em relação ao aluno autista, estabelecendo um vínculo afetivo e mantendo contato com ele. Dessa forma, o estudante se sentirá seguro e receptivo às sugestões do docente, o que favorecerá seu aprendizado.

Diante faz-se necessário mais pesquisas que aprofundem o assunto, a fim de contribuir com um processo verdadeiramente inclusivo que não se limite apenas à socialização da criança com TEA, mas que atente também para o desenvolvimento de aprendizagens dos conteúdos curriculares, desenvolvendo todas as potencialidades destes sujeitos.

Por fim, este estudo contribui para o debate sobre a inclusão escolar, ressaltando que a educação de qualidade, equitativa e acessível é um direito de todos os alunos. É imprescindível que continuemos a refletir e a agir em prol de uma educação que respeite as individualidades e promova o desenvolvimento integral de cada criança, independentemente de suas particularidades. A construção de uma escola inclusiva é um desafio que requer esforço conjunto, mas que, sem dúvida, resulta em uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

APA. American Psychiatric Association. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V). 5. ed. Porto Alegre: Artmed. 2014. <https://doi.org/10.5007/1807-1384.2014v11n2p96>

ARRUDA, M.A e ALMEIDA, M. In: Comunidade Aprender Criança. Cartilha da Inclusão Escolar: inclusão baseada em evidências científicas. Ed. Instituto Glia, 2014. Disponível em: <<https://www.andislexia.org.br/cartilha.pdf>> Acesso em: 21/04/2025. <https://doi.org/10.5007/1807-1384.2014v11n2p96>

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. <https://doi.org/10.57025/9786587461663>

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; e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. 2012. https://doi.org/10.14488/cneg2024_cneg_pt_052_0421_23234

MONTENEGRO, Maria A.; CELERI, Eloisa Helena R V.; CASELLA, Erasmo B. Transtorno do Espectro Autista - TEA: Manual Prático de Diagnóstico e Tratamento. Thieme Brasil, 2018. <https://doi.org/10.29327/icidsuim2021.380580>

BAPTISTA, C. R. et al. Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002. <https://doi.org/10.14393/sn-v21-2009-9828>

ALVES; SOUZA; NEVES. A criança autista no mundo chamado escola. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 8, n. 1, 2015. <https://doi.org/10.52695/978-65-5456-115-0.7>

BRITO, E.R. A inclusão do autista a partir da educação infantil: um estudo de caso em uma pré-escola e em uma escola pública no município de Sinop - Mato Grosso. **Revista Eventos Pedagógicos**, v.6, n.2 (15. ed.), p. 82-91, 2015. <https://doi.org/10.30681/reps.v6i2.9667>

FERNANDES, Conceição Santos; TOMAZELLI, Jeane; GIRIANELLI, Vania Reis. **Diagnóstico do autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas.** Psicologia USP, 2020, volume 31, e200027. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/pusp/a/4W4CXjDCTH7G7nGXVPk7ShK/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 27/02/2025. <https://doi.org/10.1590/0103-6564e200027>

MARTINS, M.R.R. Inclusão de alunos autistas no ensino regular: concepções e práticas pedagógicas de professores regentes. 163 f. 2007. <https://doi.org/10.17648/galoa-cbee-6-27965>

SILVA, Ivandra Johanna de Carvalho. **Reflexões da Psicologia do Desenvolvimento Infantil.** In: Revista Ibero- Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v.8.n.11. nov. 2022. ISSN - 2675 – 3375. Disponível em: <[file:///C:/Users/Ana%20Cl%C3%A1udia/Downloads/\[15\]-REFLEX%C3%95ES+DA+PSICOLOGIA+DO+DESENVOLVIMENTO+INFANTIL.pdf](file:///C:/Users/Ana%20Cl%C3%A1udia/Downloads/[15]-REFLEX%C3%95ES+DA+PSICOLOGIA+DO+DESENVOLVIMENTO+INFANTIL.pdf)> Acesso em: 19/03/2025. <https://doi.org/10.51891/rease.v8i11.7578>

SILVA, Edvânia dos Santos; SANTOS, Stefanny Alves; JESUS, Vanessa Matias. **O Desenvolvimento Cognitivo Infantil Sob a Ótica de Jean Piaget.** Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/86115655/o-desenvolvimento-cognitivo-infantil-sob-a-otica-de-jean-piaget>> . Acesso em: 19/03/2025. <https://doi.org/10.51189/iv-ensipex/50169>

TOCHETTO, Ana Paula Gonçalves e DELFINO, Daniela da Conceição. Desenvolvimento de Crianças no Espectro Autista: uma visão a partir da intervenção na análise do comportamento aplicada. In: Revista Contemporânea, v. 3, n. 12, 2023. ISSN 2447-0961. Disponível em: <<https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/download/2628/1872>> Acesso em: 17/04/2025. <https://doi.org/10.56083/rcv3n12-147>

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski e ZANON, Regina Basso **Inclusão Escolar e Autismo: sentimentos e práticas docentes.** In.: Psicologia Escolar e Educacional. 2020, v. 24. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/NwnK5kF4zM9m9XRynr53nwF/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 17/04/2025. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217841>