



Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas  
Departamento de Psicologia

Josália Gabriela de Oliveira Campos Lima

## **A INCLUSÃO ESCOLAR DE AUTISTAS GRAU 1**

BELO HORIZONTE

2022

Josália Gabriela de Oliveira Campos Lima

## **A INCLUSÃO ESCOLAR DE AUTISTAS GRAU 1**

Artigo apresentado a Universidade Federal de Minas Gerais, na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas requisito parcial a obtenção do título de Especialização em Transtornos do Espectro do Autismo.

Orientadora: Prf.<sup>a</sup> Adriana Araújo Pereira Borges

Belo Horizonte

2022

150 Lima, Josália Gabriela de Oliveira Campos.  
L732i A inclusão escolar de autistas grau 1 [recurso eletrônico] /  
2022 Josália Gabriela de Oliveira Campos Lima. - 2022.  
1 recurso online (20 f. ) : pdf  
Orientadora: Adriana Araújo Pereira Borges.

Monografia apresentada ao curso de Especialização em  
Transtorno do Espectro do Autismo - Universidade Federal  
de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.  
Inclui bibliografia.

1. Autismo. 2. Educação inclusiva. I. Borges, Adriana  
Araújo Pereira . II. Universidade Federal de Minas Gerais.  
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

CURSO DE TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO

UFMG

## FOLHA DE APROVAÇÃO

### A Inclusão Escolar de Autistas Grau 1

### JOSÁLIA GABRIELA DE OLIVEIRA CAMPOS LIMA

Monografia submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Curso de TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO, como requisito para obtenção do certificado de Especialista em TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO, área de concentração TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO.

Aprovada em 30 de abril de 2022, pela banca constituída pelos membros:

  
Prof(a). Adriana Araujo Pereira Borges - Orientador  
Universidade Federal de Minas Gerais

  
Prof(a). Joana da Costa Ribeiro  
UFMG

  
Prof(a). Luiza Pinheiro Leão Vicari  
UFMG

Belo Horizonte, 30 de abril de 2022.

Esta obra é dedicada aos meus mestres, especialmente os pacientes portadores de autismo e que tanto precisam de carinho, atenção e dedicação profissional a partir da autêntica transformação epistemológica, ética e clínica.

## **AGRADECIMENTO**

Aos meus pais, que com paciência e compreensão, sempre acreditaram em mim.

Aos meus professores inspiradores, compartilhando os conhecimentos, a ética e as técnicas.

Aos colegas de trabalho pela parceria, apoio, orientação e confiança na introdução da prática da inclusão, o olhar sensível para o autismo e as correlações com a educação e o ambiente acadêmico.

A minha família, minha fortaleza.

“Pessoas com autismo não mentem,  
não julgam, não fazem jogos mentais.  
Talvez possamos aprender alguma  
coisa com elas.”

Cafe Press.

## RESUMO

O presente artigo tem como objetivo realizar um levantamento sobre pesquisas que analisam a inclusão escolar de autistas de nível 1, ou seja, autistas que necessitam de pouco suporte. O autismo é reconhecido como um quadro complexo que necessita de apoio variado no ambiente escolar, sendo que estes variam e dependem das necessidades de cada estudante. O objetivo do estudo foi efetuar um levantamento de estudos realizados sobre a escolarização desses alunos. Para tanto, foram consultados os repositórios da Capes e do Scielo a partir de um recorte temporal de 2009 a 2020. Foram selecionadas as categorias artigos científicos. Os resultados apontaram que a inclusão de alunos autistas na escola regular é um processo em construção, e que a inclusão escolar desses alunos depende de um olhar mais apurado da equipe pedagógica. O trabalho conjunto entre a família, os profissionais da saúde e equipe pedagógica demonstrou ser um diferencial nos casos bem-sucedidos de inclusão escolar. É necessário reconhecer e trabalhar as habilidades e potencialidades do aluno, capacitar profissionais e cuidadores, investir mais recursos na educação de forma que esta possa garantir não só o acesso, mas a aprendizagem dos alunos autistas nas escolas regulares.

**Palavras-chave:** autismo; inclusão escolar; educação especial.



## **ABSTRACT**

This article aims to carry out a survey on research that analyzes the school inclusion of autistic level 1, that is, autistic people who need little support. Autism is recognized as a complex condition that needs varied support in the school environment, which vary and depend on the needs of each student. The objective of the study was to carry out a survey of studies carried out on the schooling of these students. For that, Capes and Scielo repositories were consulted from a time frame from 2009 to 2020. Scientific articles categories were selected. The results showed that the inclusion of autistic students in regular schools is a process under construction, and that the school inclusion of these students depends on a more accurate view of the pedagogical team. The joint work between the family, health professionals and pedagogical team proved to be a differential in successful cases of school inclusion. It is necessary to recognize and work on the skills and potential of the student, train professionals and caregivers, invest more resources in education so that it can guarantee not only access, but also the learning of autistic students in regular schools.

**Keywords:** autism; school inclusion; special education.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Artigos encontrados por descritores .....	18
Tabela 2: Artigos por bases de dados .....	18
Tabela 3 : Artigos selecionados - título e referência .....	19
Tabela 4: Artigos selecionados - título e referência .....	20

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 O ALUNO AUTISTA NA ESCOLA .....</b>	<b>14</b>
<b>3 METODOLOGIA .....</b>	<b>17</b>
<b>4 RESULTADOS DA PESQUISA .....</b>	<b>18</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>26</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>27</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O termo autismo tem origem na palavra grega “autos”, que significa “de si mesmo” e foi utilizado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler (1857-1939), em 1911. Na época, Bleuler buscava descrever o comportamento de seus pacientes adolescentes e adultos com esquizofrenia que desligavam-se da realidade e das relações sociais. Nesse momento, o autismo não era um quadro clínico, mas uma característica dos esquizofrênicos (ALVES, GUARESCHI; NAUJORKS, 2016).

Foi somente em 1943 que Leo Kanner, psiquiatra austríaco, naturalizado americano, publicou as primeiras pesquisas relacionadas ao autismo, não mais como uma característica da psicose, mas como um quadro clínico com padrões próprios. A constatação ocorreu através da observação de 11 crianças com dificuldades na comunicação e na interação social. Na época, Kanner nomeou o quadro como Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo (HEWITT, 2005; DONVAN, 2017).

Antes disso, em 1938, em Viena na Áustria, o pediatra Hans Asperger, usou a palavra autista para descrever a personalidade de um grupo de 5 meninos e sugeriu que os mesmos não sofriam de esquizofrenia. Seu trabalho foi publicado em alemão, em 1944, e relatava os comportamentos característicos dessas crianças (AUTISTIC PSYCHOPATHY IN CHILDHOOD, 1991. p. 37. *Apud* VICARI, 2020)

O quadro relatado pelo pediatra, foi mais tarde denominado Síndrome de Asperger (SA) por Lorna Wing, em 1981, quando ela tomou conhecimento das pesquisas. O nome de Síndrome de Asperger passou a ser utilizado para aquele grupo de autistas considerados leves, que utilizavam a linguagem verbal e que aparentavam ter a inteligência preservada. Durante alguns anos, o diagnóstico de SA conviveu com o diagnóstico de autismo, como se fossem duas condições diferentes. O diagnóstico de autismo se subdividia, podendo ser considerado de baixo ou alto funcionamento ALVES, GUARESCHI; NAUJORKS, 2017).

De acordo com Camargos (2018) no Transtorno do Espectro do Autismo de Alto Funcionamento (TEAAF), diferente da SA, as crianças costumam ser diagnosticadas mais precocemente. Esse diagnóstico seria aplicado quando a

pessoa tem histórico pessoal compatível com o autismo clássico: atraso significativo na fala e em demais áreas como interação social, comunicação, comportamentos restritos, repetitivos e estereotipados, tendo início antes de 36 meses de idade e evolui com melhora progressiva a ponto de desenvolver fala comunicativa, alfabetização, melhora na interação chegando a se parecer com a SA.

Segundo Tetzchner e Grindheim (2013), a partir do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, quinta versão (DSM-V), publicada em 2013, a definição do quadro se modifica. Tanto o Transtorno do Espectro Autista de Alto Funcionamento, quanto a Síndrome de Asperger, passam a ter os seguintes critérios diagnósticos:

- déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos;
- padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades;
- os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida);
- os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente (APA,2013, p.91).

Além das características comuns, foram definidos níveis de suporte, ou seja, com o DSM-V, o autismo é considerado a partir da noção do espectro, não existindo um autista igual ao outro. Portanto, Pezzi, Weizmann e Zanon (2020) e Orrú (2019) mencionam as necessidades do aluno no ambiente escolar também serem únicas, e assim, o que é bom para um aluno no espectro, pode não funcionar para outro. Essa complexidade do quadro faz com que a inclusão do aluno autista seja um grande desafio enfrentado pelos alunos autistas, professores e escola.

Para melhor entendimento dos níveis de suporte do autismo, o DSM-V (2013, p.93) fez uma divisão em níveis de gravidade. Dessa forma, o nível 1 foi definido como aquele com necessidade de pouco apoio. No caso da comunicação social, os autistas grau 1 apresentam déficits significativos na comunicação social, como dificuldades em iniciar interações sociais, respostas atípicas ou sem sucesso em relação a abertura sociais de outros, pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais.

Em termos de comportamentos restritos e repetitivos, tendem a apresentar inflexibilidade de comportamento que causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos, dificuldade em trocar de atividade, problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência (MATSUKURA; MINATEL, 2015).

O autismo nível 2 foi definido como aquele que necessita de apoio substancial. Possuem, na comunicação social, déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal, apresentam prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio e limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros (LEMOS, SALOMÃO; RAMOS, 2014).

Com relação aos comportamentos restritos e repetitivos, Laplane e Lima (2016) destacam que eles apresentam inflexibilidade no comportamento, dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos, sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.

O autismo nível 3 exige apoio muito substancial, na comunicação social apresentam déficit severos nas habilidades de comunicação verbal e não verbal que causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros (GRACIOLI; BIANCHI, 2014).

Já com relação aos comportamentos restritos e repetitivos, apresentam inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos que interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas e grande sofrimento/dificuldade em mudar o foco ou as ações (MATSUKURA; MINATEL, 2015).

## 2 O ALUNO AUTISTA NA ESCOLA

A escolarização de alunos com deficiência no Brasil é uma experiência que tem início com as primeiras escolas especiais, instituídas no Brasil ainda no século 19, mas limitadas ao atendimento de alunos com deficiências sensoriais (cegueira e surdez) e localizados na então capital do país, Rio de Janeiro. Posteriormente, foram sendo estabelecidas classes anexas aos hospitais psiquiátricos (GUEDES; TADA, 2015).

As crianças internadas nas instituições poderiam frequentar essas classes. Somente na década de 1930, com o estabelecimento das classes especiais, os alunos com deficiência acessam as escolas regulares nas diferentes localidades. Depois as escolas especiais assumem o protagonismo na educação desses alunos. A partir da década de 1990, a sociedade inicia o processo de inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares (BORGES, 2015).

No caso dos alunos autistas, a confusão conceitual que envolveu a questão diagnóstica durou muitos anos, e somente há pouco tempo, ficou mais clara a diferença entre autismo, deficiência intelectual e psicose (GRANDIN; PANEK, 2016).

Essa diferenciação, hoje muito mais clara e aceita, não impediu que ainda persistisse a indefinição do quadro em si, principalmente no que se refere à aprendizagem, mas também às outras características que não se relacionam com a inteligência propriamente dita, mas que interferem no ambiente escolar (GONÇANLVES, RAHME; VASCONCELOS, 2020).

Camargos (2018) cita Gomes e Mendes (2010), ao se referir aos alunos com Síndrome de Asperger, considera que estes possuem a inteligência normal e em alguns casos, acima da média; não há atrasos na fala e ela é bastante elaborada para a idade, mímica facial pobre, há literalidade na compreensão da linguagem, gerando dificuldades na interpretação de texto, nas tarefas escolares e profissionais, existência de hiperfoco, rigidez de comportamento frente ao novo, podem ocorrer estereotípias; o baixo tônus muscular é frequente, bem como a dificuldade de buscar soluções diante de problemas; são sempre mais ingênuos que seus pares; apresentam rigidez psíquica.

O sinal clínico central é o déficit social, algumas comorbidades como transtorno do processamento sensorial e déficit de atenção e hiperatividade são comuns. Fernandes e Fleira (2019) ressaltam que os Aspergers possuem grandes habilidades que podem ser usadas a seu favor, inclusive no ambiente escolar, como memória absoluta, GPS interno, hiperfoco nas atividades de interesse, inteligência privilegiada, entre outras.

Segundo Camargos (2018, p.52) “Se avaliarmos as invenções que mudaram a civilização ocidental nos últimos séculos, poderemos constatar que ninguém era neurotípico e que, possivelmente, a maioria tinha AS”. Temple Grandin, uma importante ativista autista norte americana, em depoimento publicado, disse que:

Seria bom se pudéssemos eliminar as formas mais graves de autismo não verbal, mas se nos livrarmos de toda a genética do autismo, vamos nos livrar de cientistas, músicos, matemáticos e só sobrarão burocratas ressecados. Em minha mente vejo os homens das cavernas conversando ao redor da fogueira e num canto afastado, um cara aspie lasca a primeira lança de pedra, imagina como prendê-la numa haste e, para isso, corta os tendões de um animal. Pessoas sociáveis não fazem tecnologia. (SOLOMON, 2013, p. 370)

Os alunos com autismo anteriormente chamados de “aspergers” ou alto funcionamento, hoje considerados nível 1 de suporte, tem características que são importantes no meio escolar.

Existe um consenso sobre a necessidade de que as escolas regulares ofereçam às crianças com TEA, igualdade de oportunidades e uma melhor preparação para a vida, no entanto, as escolas regulares exigem do aluno 3 competências que são justamente os três pontos em que o autista tem sua maior dificuldade: comunicação, socialização e imaginação. Além dos conhecimentos acadêmicos um dos objetivos da inclusão do aluno com TEA nas escolas regulares deveria ser a oportunização de um ambiente acolhedor e da criação de estratégias para torná-lo mais independente e autônomo (FAVORETTO; LAMÔNICA, 2014).

Nas palavras de Orrú (2019, p.12), “compreender que a criança com autismo é um sujeito aprendente faz toda diferença no processo de ensinar e na qualidade das relações sociais dialógicas favorecida nos diversos espaços de aprendizagem”.

Uma das características do autista é o hiperfoco em seus assuntos de interesse. Se a escola pudesse aproveitar os eixos de interesse do aluno autista



para ensiná-lo, provavelmente o professor e a escola teriam maior êxito no processo de aprendizagem desse aluno (DONVAN; ZUCKER, 2017).

Segundo Sílvia Orrú (2019, p.51), se forem analisados de maneira crítica os critérios diagnósticos para o Transtorno do Espectro do Autismo, eles declaram o indivíduo com baixo potencial de aprendizagem e desenvolvimento. O DSM-5 não diz que o indivíduo não aprenderá, mas ressalta suas inabilidades e déficits num contexto generalizado de seu desenvolvimento demonstrando à família, à escola e à sociedade a sensação de incapacidade de aprender do aluno autista.

Os laudos entregues às famílias e escolas, normalmente são baseados no DSM, e neles constam o que a criança não consegue fazer, suas inabilidades, enfatizando que há algo de errado e direcionando tanto a família quanto a escola, ao que não deve ser feito, esquecendo de mencionar suas habilidades e pontos fortes a serem trabalhados (AZEVEDO, NUNES; SCHMIDT, 2013).

Mas, as pesquisas realizadas no contexto brasileiro sobre o autista na escola estariam focando nos déficits, como os laudos dos especialistas, ou apontando saídas? O objetivo desse estudo foi realizar um levantamento nos bancos de dados da CAPES e do Scielo, a fim de localizar teses, dissertações ou artigos publicados entre os anos de 2009 e 2020, que discutem a escolarização de alunos autistas nível 1 de suporte nas escolas brasileiras, a fim de discutir qual ênfase tem sido dada ao tema da escolarização do aluno autista, com ênfase nos artigos que apresentaram relatos de experiências bem-sucedidas de inclusão.

### 3 METODOLOGIA

Este estudo teve por objetivo realizar o estado da arte sobre a inclusão escolar de autistas grau 1 de suporte nos últimos 11 anos de publicação científica.

A Política Nacional de Educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) foi publicada em 2008 com a projeção da redução sistemática de matrículas de alunos com deficiência em escolas especiais e o aumento destas nas escolas regulares.

Desde 2008, as matrículas têm crescido gradualmente nas escolas regulares, sendo que em 2020, foi ultrapassada a marca de 90% dos alunos com deficiência em escolas regulares no Brasil. Portanto a PNEEPEI é um marco importante para a discussão da escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial.

A coleta de informações foi realizada nas bases de dados CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e SCIELO (Scientific Eletronic Library Online). Os descritores utilizados conforme relevância com a temática do estudo, foram: autismo and inclusão; autismo alto funcionamento and inclusão; Síndrome de Asperger and educação; transtorno do espectro autista and inclusão, correlatos e separados.

Os critérios foram artigos publicados nos anos de 2009, um ano após o PNEEPEI, até o ano de 2020, publicados em língua portuguesa e desenvolvidos no Brasil, levando em consideração o tema proposto. Os critérios de exclusão foram textos incompletos, textos cujos temas não se enquadrassem nos critérios estabelecidos, textos em língua estrangeira ou que não foram desenvolvidos no Brasil.

#### 4 RESULTADOS DA PESQUISA

Foram encontrados 207 artigos, sendo 120 na base de dados da Scielo, e 87 na base de dados da CAPES conforme Tabela 1.

Tabela 1: Artigos encontrados por descritores

<b>Estratégia</b>	<b>Scielo</b>	<b>Capes</b>	<b>Total</b>
Autismo and Inclusão	45	30	75
Autismo alto funcionamento and Inclusão	0	0	0
Transtorno do espectro autista and inclusão	0	0	0
Síndrome de Asperger and educação	2	0	2
Transtorno o Espectro Autista	73	57	130
<b>Total Geral</b>			<b>207</b>

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Após a leitura dos títulos e resumo dos artigos, detectou-se que grande parte não correspondia aos critérios estabelecidos, por apresentarem temas diversos como educação na primeira infância, intervenção precoce, deficiência intelectual, terapia ocupacional, esquizofrenia, Síndrome de Down, desenvolvimento infantil, pesquisa desenvolvida em outros países e textos incompletos. Além disso, foram encontrados artigos repetidos nas mesmas bases de dados.

Ao final, foram selecionados 25 artigos, sendo 14 da CAPES e 11 do Scielo conforme Tabela 2.

Tabela 2: Artigos por bases de dados

<b>Estratégia</b>	<b>Incluídos</b>	<b>Excluídos</b>
<b>CAPES</b>	14	73
<b>Scielo</b>	11	109

<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>182</b>
--------------	-----------	------------

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Nas Tabelas 3 e 4 estão relacionados os artigos encontrados por título e referência:

Tabela 3 : Artigos selecionados - título e referência

CAPES	
Título	Referência
A inclusão de crianças com TEA através de atividade compartilhada com seus pares	Revista Educação Especial, v.26, n. 47, p.507-522, set./dez. 2013.
A Produção Científica Brasileira sobre Autismo na Psicologia e na Educação	Psicologia: Teoria e pesquisa, v.31, n.3 p.303-309, 2015
Alunos com autismo: um estudo dos tempos e dos espaços de escolarização	Revista Pedagógica, v.19, n.40, jan./abr. 2017
Autismo e políticas públicas de inclusão do Brasil	Journal of Research in Especial Educational Needs, v. 16, n. s1, p. 246-250, 2016
Conhecimentos e Necessidades dos Professores em Relação aos Alunos com TEA	Revista Brasileira de Educação - Especial, Marília, v.20, n.1, p. 103- 116, 2014
Educação do autista no ensino regular: um desafio a prática pedagógica	Nucleus, v.11, n.2, out. 2014
Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino	Revista Educação Especial, Santa Marial v.33, pp. 1-23, jul. 2020
Escolarização de Pessoas com TEA a partir da Análise da Produção Científica Disponível na Scielo (2005-2015)	Arquivos Analíticos de Políticas- Educativas v. 24, n.125, 2017.
Escolarização formal e dimensões curriculares para alunos com autismo: o estado da arte da produção acadêmica do Brasil	Educação em Revista Belo Horizonte, v.30, n. 2, p. 43-70, abr./jun.,2014.

Famíliares de crianças e adolescentes com autismo: percepções do contexto escolar	Revista de Educação Especial, v.28, n.52, p.429-442, maio/ago. 2015
Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar	Revista Brasileira de Educação- Especial, Marília, v. 20, n. 1, p. 117- 130, jan./mar.2014
Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil	Revista Educação Especial, v.26, n.47, p.557-552, 2013
O autista e sua inclusão em escola particular da cidade de Teresina-PI	Revista Educação Especial, v. 28, n. 53, p. 667-690, 2015
Práticas pedagógicas com autistas: ampliando possibilidades	JRSEN, v. 16, n. s1, 2016 884-888

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Tabela 4: Artigos selecionados - título e referência

Scielo	
A inclusão escolar nas autobiografias de autistas	Psicologia Escolar e Educacional v. 19, n.03, Maringá p.485-492, set/dez 2015
Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica de literatura	Psicologia & Sociedade, Florianópolis, v.21, n. 01, p. 65-74, jan./abr.2009
Desafios no diagnóstico de dupla excepcionalidade: um estudo de caso	Revista de Psicologia, v.34 n.01 p. 61- 84, jun. 2016
Educação de pessoas com transtorno do espectro do autismo: estado de conhecimento de teses e dissertações nas regiões Sul e Sudeste do Brasil (2008-2016)	Saúde Soc. São Paulo, v.28, n.3, p.210- 223, 2019
Ensinando Seus Pares: a inclusão de um aluno autista nas aulas de Matemática	Bolema: Boletim de Educação Matemática, v.33, n. 64, Rio Claro, p.811-831, mai./ago. 2019
Escolarização de Alunos com Autismo	Rev. bras. de educ. espec., Marília, v.22, n.02, p. 269-284, abr./jun. 2016

Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte	Rev. bras. de educ. espec. Marília, v.16, n.03, p.375- 396, set./dez 2010.
Estudo de caso sobre Atividades Desenvolvidas para um Aluno no Ensino Fundamental I	Rev. bras. de educ. espec. Bauru, v.24, n. 01, p. 45-58, jan./mar. 2018
Inclusão Escolar de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Fundamental II	Temas em Educ. e Saúde, Araraquara, v. 13, n.2, p. 260-270, jul./dez. 2017
Inclusão Escolar e Autismo: Sentimentos e Práticas Docentes	Psicol. Esc. Educ. v.24, Maringá 2020, eolocation: e217841 e pub Nov,30,2020
Transtorno do Espectro Autista e Práticas Educativas na Educação Profissional	Rev. bras. educ. espec., Bauru, v.26, n.04 p. 555-566, out./dez 2020

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Analisando os dados dos quadros acima, a partir dos descritores selecionados, observou-se que os estudos se concentraram, em sua maioria, na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, bem como na visão do corpo docente com relação ao aluno com TEA. Foi encontrado apenas um estudo referente ao Ensino Fundamental II e um referente ao ensino profissionalizante.

Os estudos demonstraram que a educação em escolas regulares auxilia o desenvolvimento social e cognitivo dos autistas, independentemente do nível de suporte, bem como o desenvolvimento da independência a partir do convívio com seus pares. De forma geral, os estudos relatam que a inclusão escolar beneficia tanto o desenvolvimento das crianças com TEA, quanto as crianças com desenvolvimento típico, visto que as habilidades sociais são passíveis de serem adquiridas pelas trocas que acontecem no processo de aprendizagem social. De

Ao longo do período entre os anos de 2009 e 2020, conseguimos observar uma evolução gradativa no desenvolvimento da inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Embora tenha havido progresso significativo, a inclusão escolar no Brasil ainda é um processo em construção, como pudemos observar através dos estudos de Gomes e Mendes (2010), que

investigaram 33 alunos com autismo na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e identificaram que os alunos do 1º ciclo ficavam pouco tempo em sala de aula, reduzindo sua capacidade de aprendizado e socialização por pares.

O estudo de Laplane e Lima (2016) apontou que embora garantida por lei, a participação de alunos com autismo na escola ainda se encontra distante das metas inclusivas. Mesmo que os alunos tenham acesso a educação, sua permanência no sistema ainda é incerta e a progressão para outros níveis de ensino ainda difere da apresentada pelos alunos típicos.

Fernandes e Fleira (2019) concluíram que inserir os alunos em um cenário inclusivo para aprendizagem é extremamente positivo, pois os envolvidos ganham com a experiência enriquecedora a todos e que o aluno pôde desenvolver todo seu potencial, aprender e ensinar, torna-se mais seguro, feliz e entusiasmado, passando a gostar de fazer atividades em sala: “sentiu-se parte do grupo-incluído”.

Em 2020 Gonçalves, Rahme e Vasconcellos (2020), concluíram que houve avanço na aprendizagem de alunos com autismo através da implantação de métodos de ensino não tradicionais, proporcionando condições adequadas as particularidades desses alunos, como por exemplo adequação dos currículos e dos planos de ensino, adoção de procedimentos didáticos diversos, unindo a teoria com a prática utilizando linguagem mais objetiva tornando o processo educativo mais acessível ao aluno autista. Além disso, citam a importância do suporte às interações sociais, da habilidade de manejo dos educadores para o desenvolvimento socioemocional dos alunos, garantindo sua participação e permanência no ambiente escolar.

Os professores, em sua maioria, demonstraram insegurança ao receber em sua turma, alunos com Transtorno do Espectro Autista. Os artigos apresentaram que a insegurança dos professores retrata a falta de conhecimento sobre o tema, o estigma do autismo, e em alguns casos a falta de formação continuada, como é o caso do artigo Inclusão Escolar de Estudantes com transtorno do Espectro autista (TEA) no Ensino Fundamental II.

Neste caso específico, trata-se de um aluno de 14 anos, no 8º ano da disciplina de história de uma escola estadual. O professor associa o termo inclusão a deficiência e se sente impotente por não possuir conhecimento

mínimo para trabalhar com o aluno com TEA, não fez nenhuma adaptação curricular, embora percebesse a necessidade de fazê-lo.

O adolescente, por possuir comunicação verbal não possuía professor de apoio, usava protetor auricular e tinha crises em que gritava excessivamente que melhoraram com o tempo. O aluno teve suas habilidades negligenciadas, sendo apontados somente suas dificuldades de comunicação, sua rigidez e resistência em participar das aulas de história.

Sendo assim, o professor não conseguiu desenvolver um trabalho com o aluno, pois, para isso, seria necessário além de boa vontade, conhecimento, comprometimento e trabalho conjunto entre escola, professor, família e equipe multidisciplinar. Os pais recusaram o atendimento do AEE para o adolescente no contraturno, optando por um psicopedagogo desvinculado da escola. Nenhuma orientação foi repassada à escola com a finalidade de trabalho colaborativo, não havendo qualquer interação entre as partes.

A maior parte dos trabalhos descritos mostra que a inclusão escolar tem um longo caminho a ser percorrido, como a capacitação técnica do corpo docente e de toda a equipe de colaboradores, a fim de dar suporte e incluir o autista em todos os setores da escola e não apenas na sala de aula.

Alguns estudos têm demonstrado, que quando os professores estão envolvidos de forma adequada no processo de inclusão, é possível verificar progressos efetivos no desenvolvimento de autistas incluídos no ensino comum.

Casos de inclusão educacional de sucesso como no artigo Transtorno do Espectro Autista e Práticas Educativas na Educação Profissional, aconteceram com a informação do corpo docente sobre as particularidades do espectro e as particularidades do aluno, suas necessidades e habilidades. O aluno do ensino técnico teve aulas no contraturno com o objetivo de sanar suas dificuldades, material e provas adaptadas com perguntas mais diretas e objetivas, tempo de prova diferenciado, incentivo dos professores em participar mais ativamente das aulas.

O segundo caso de sucesso no processo de inclusão escolar foi descrito no artigo “Ensinando seus pares: a inclusão de um aluno autista nas aulas de Matemática”. Neste caso, o aluno tinha 14 anos e cursava o 9º ano do ensino fundamental II. O principal objetivo foi verificar a importância da interação social



no processo de aprendizagem para a inclusão de pessoas com autismo, partindo do princípio de que o aluno tinha potencial para aprender e num segundo momento tornar-se independente em suas práticas escolares, sendo incluído e sendo capaz de realizar suas tarefas de modo autônomo.

Neste estudo de caso, o professor, através de um diário de classe, observou os interesses e as dificuldades do aluno, que foram sanadas no contraturno. Foram traçados objetivos, utilizando seus interesses como reforçadores, sempre adaptando as atividades para que o aluno não desistisse diante das dificuldades. Foram criadas duplas para realização das atividades de matemática em classe regular, para que houvesse maior interação entre o aprendente autista e seus pares. Os objetivos foram alcançados e o aluno autista melhorou suas notas em todas as disciplinas bem como sua autoestima.

Outro caso positivo de inclusão de alunos com TEA, foi relatado no artigo “Estudo de Caso sobre Atividades Desenvolvidas para um Aluno com Autismo no Ensino Fundamental I”. A inclusão bem-sucedida, não impediu que, num primeiro momento a professora regente de uma escola particular, se sentisse insegura e ansiosa.

Mesmo sem conhecer o aluno com TEA, a professora criou uma imagem de uma criança com dificuldade de aprendizagem e com características diferentes das demais crianças, pois ela recebeu o laudo médico antes de conhecer a criança.

Como já foi citado anteriormente, os laudos são muitas vezes pautados nas dificuldades apresentadas pelos autistas e não em suas capacidades e habilidades. Segundo a professora, num primeiro momento, o aluno com TEA, seria incompetente diante da aprendizagem homogênea dos demais alunos, necessitando de mais atenção.

Com o decorrer do tempo, a professora percebeu que seu aluno possuía boa interação com seus pares e que também aprendia, mas o ensino deveria ser mais focado. Dessa forma, passou a considerá-lo um aprendiz, levando em conta suas características, necessidades, habilidades e acreditando em seu potencial. Passou a desenvolver atividades adaptadas, sempre pensando em alternativas para sua aprendizagem efetiva e com significado.

Um fator importante citado nos artigos em que a inclusão é bem sucedida é a importância do trabalho conjunto da equipe pedagógica, professores, família e equipe multidisciplinar que atende o aluno com TEA, a fim de serem traçados objetivos claros e tangíveis para seu desenvolvimento, havendo resultados positivos no processo de inclusão.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os artigos analisados demonstram avanços em relação à aprendizagem dos alunos com autismo nas escolas regulares. Se a princípio tinha a prioridade era o acesso, ou seja, garantir a presença do aluno na escola, casos bem sucedidos de inclusão do aluno autista foram relatados em alguns artigos demonstrando a importância do engajamento de escola, dos professores, da família, e da equipe multidisciplinar.

No entanto, a inclusão dos alunos autistas na escola regular ainda está em construção e precisa avançar. A inclusão escolar desses alunos depende de um olhar mais apurado da equipe pedagógica, do reconhecimento de suas habilidades e potenciais, da capacitação de profissionais e cuidadores, da reestruturação da educação de forma que esta possa acolher as diferenças e reconhecer a importância da diversidade em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E.M.L.S.; FLEITH, D.S.; REZENDE, D.V. Desafios no diagnóstico de dupla excepcionalidade: um estudo de caso. **Revista de Psicologia**, v.34 n.01 p. 61- 84, jun. 2016.
- ALVES, M.D.; GUARESCHI, T.; NAUJORKS, M.I. Alunos com autismo: um estudo dos tempos e dos espaços de escolarização. **Revista Pedagógica**, v.19, n.40, jan./abr. 2017.
- ALVES, M.D.; GUARESCHI, T.; NAUJORKS, M.I. Autismo e políticas públicas de inclusão do Brasil **Journal of Research in Especial Educational Needs**, v. 16, n. s1, p. 246-250, 2016
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5. Ed. Porto Alegre: Artes médicas, 2014.
- ANTONELLI, C.S.; CAPELLINI, V.L.M.F; NEVES, A.J.; SILVA, M.G.C. Escolarização formal e dimensões curriculares para alunos com autismo: o estado da arte da produção acadêmica do Brasil. *Educação em Revista Belo Horizonte*, v.30, n. 2, p. 43-70, abr./jun.,2014.
- APORTA, A.P.; LACERDA, C.B.F. Estudo de caso sobre Atividades Desenvolvidas para um Aluno no Ensino Fundamental I. *Rev. bras. de educ. espec. Bauru*, v.24, n. 01, p. 45-58, jan./mar. 2018
- AZEVEDO, M.Q.O.; NUNES, D.R.P.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil. **Revista Educação Especial**, v.26, n.47, p.557-552, 2013.
- BIALER, M. A inclusão escolar nas autobiografias de autistas. **Psicologia Escolar e Educacional** v. 19, n.03, Maringá p.485-492, set/dez 2015
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília/DF, 2008.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Lei nº12.764, de 11 de dezembro 2012, Brasília/DF, 2012.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar, 2017. Disponível em: [WWW.portal.mec.gov.br](http://WWW.portal.mec.gov.br).
- BORGES, Adriana, A. P.; NOGUEIRA, Maria Luísa, M. **O Aluno com Autismo na Escola: Toda criança pode aprender**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018.
- BRAGIN, J.M.B.; MONTEIRO, M.I.B. Práticas pedagógicas com autistas: ampliando possibilidades. **JRSN**, v. 16, n. s1, 2016 884-888

BRAUN, P.; CRUZ, M. M.; NASCIMENTO, F. F.; Escolarização de Pessoas com TEA a partir da Análise da Produção Científica Disponível na Scielo (2005-2015). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas** v. 24, n.125, 2017.

CABRIO, R.C.; CARNEIRO, R.U.C. Inclusão Escolar de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Fundamental II. **Temas em Educ. e Saúde, Araraquara**, v. 13, n.2, p. 260-270, jul./dez. 2017.

CAMARGO, S.P.H.; BOSA, C.A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica de literatura. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v.21, n. 01, p. 65-74, jan./abr.2009.

CAMARGOS, Walter, Jr.; et. al. **Síndrome de Asperger e Outros Transtornos do Espectro do Autismo de Alto Funcionamento: da avaliação ao tratamento**. Belo Horizonte: Ed. Artesã, 2018.

CARVALHO, B.S.S.; NASCIMENTO, L.F. O autista e sua inclusão em escola particular da cidade de Teresina-PI. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 53, p. 667-690, 2015.

CENTER FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. CDC: Saving Lives, Protecting People. Disponível em: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>

DONVAN, John; ZUCKER, Caren. **Outra Sintonia: A História do Autismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

FAVORETTO, N.C.; LAMÔNICA, D.A.C. Conhecimentos e Necessidades dos Professores em Relação aos Alunos com TEA. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.20, n.1, p. 103-116, 2014.

FERNANDES, S.H.A.A.; FLEIRA, R.C. Ensinando Seus Pares: a inclusão de um aluno autista nas aulas de Matemática. **Bolema: Boletim Educação de Matemática**, v.33, n. 64, Rio Claro, p.811-831, mai./ago. 2019.

GOMES, C.G.S.; MENDES, E.G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Rev. bras. de educ. espec.** Marília, v.16, n.03, p.375- 396, set./dez 2010.

GONÇANLVES, T.G.G.L.; RAHME, M.M.F.; VASCONCELOS, S.P. Transtorno do Espectro Autista e Práticas Educativas na Educação Profissional. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v.26, n.04 p. 555-566, out./dez 2020

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O Cérebro Autista: Pensando Através do Espectro**. Rio de Janeiro: Record, 2016.

GUEDES, N.P.S; TADA, I.N.C. A Produção Científica Brasileira sobre

Autismo na Psicologia e na Educação. **Psicologia: Teoria e pesquisa**, v.31, n.3 p.303-309, 2015.

GRACIOLI M.M; BIANCHI R.C. Educação do autista no ensino regular: um desafio a prática pedagógica. **Nucleus**, v.11, n.2, out. 2014.

HEWITT, Sally. Compreender **O Autismo-Estratégias para o Aluno com Autismo nas Escolas Regulares**. Porto-Portugal: Porto Editora, 2005.

LAPLANE, A.L.F.; LIMA, S.M. Escolarização de Alunos com Autismo. **Rev. bras. de educ. espec.**, Marília, v.22, n.02, p. 269-284, abr./jun. 2016.

LEMOS, E. L. M. D; SALOMÃO, N.M.R.; RAMOS, C.S.R. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 1, p. 117-130, jan./mar.2014.

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

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10**: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

PEZZI, F.A.S.; WEIZNMANN, L.S.; ZANON, R.B. Inclusão Escolar e Autismo: Sentimentos e Práticas Docentes. **Psicol. Esc. Educ.** v.24, Maringá 2020, elocation: e217841 e pub Nov,30,2020

TETZCHNER, S.V.; GRINDHEIM E. A inclusão de crianças com TEA através de atividade compartilhada com seus pares. **Revista Educação Especial**, v.26, n. 47, p.507-522, set./dez. 2013.

SOLOMON, Andrew. **Longe da árvore**: pais, filhos e a busca da identidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

VICARI, L. P.L. Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino. **Revista Educação Especial**, Santa Marial v.33, pp.1-23, jul. 2020.

WUO, A.S. Educação de pessoas com transtorno do espectro do autismo: estado de conhecimento de teses e dissertações nas regiões Sul e Sudeste do Brasil (2008-2016). **Saúde Soc.** São Paulo, v.28, n.3, p.210-223, 2019.