

DIFERENTES OLHARES SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO EM ESCOLA REGULAR¹

MONTEIRO, Suze Martins Franco²

RESUMO

Na contemporaneidade as legislações que regem a educação especial asseguram o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de pessoas com deficiências na escola regular. Conforme a Política Nacional de Educação Especial o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é considerado uma deficiência, portanto, os discentes com esse transtorno fazem parte do público da educação especial. Contudo, embora a inclusão educacional constitua a prática mais recente no processo de universalização do ensino, divergem as opiniões sobre os seus benefícios considerando que os professores não se sentem preparados para lidar com essas neuro diversidades. Nessa compreensão, o objetivo central deste estudo não é adentrar a discussão no tocante as leis e diretrizes inclusivas, mas provocar a reflexão do leitor a respeito da efetividade da inclusão dos alunos com TEA na sala de aula comum. Nessa perspectiva, após compreender os aspectos básicos do Transtorno do Espectro do Autismo, serão explanados argumentos das duas vertentes antagônicas sobre essa tônica. Para desenvolver este trabalho, realizou-se uma pesquisa bibliográfica na qual foram obtidos esclarecimentos sobre o tema "Inclusão de alunos com TEA na educação regular" por meio de leitura crítica, interpretação e apreciações sobre as informações coletadas.

Palavras chave: Autismo associado a Inclusão Escolar; Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

De acordo com Bonatto Braghin (2011), a educação das pessoas com deficiências³ foi disponibilizada inicialmente em instituições especializadas que praticam a educação especial⁴. A partir da Declaração de Salamanca⁵(1994), todos os alunos que apresentam deficiências ou necessidades educacionais especiais, inclusive crianças com TEA, passaram a

¹ Trabalho referente a disciplina do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Comunicação e Educação (PPGCE) da Universidade Federal de Uberlândia/UFU

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Comunicação e Educação (PPGCE) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: drsuzemartins@gmail.com

³ São considerados indivíduos com deficiências aqueles que têm comprometimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem impedir a sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL,2015).

⁴ A educação especial é um conjunto de conhecimentos sistematizados que pressupõe “[...] conhecimentos teóricos e práticos, estratégias, metodologias, recursos para auxiliar a promoção da aprendizagem das pessoas com deficiências (BUENO,2008, p.60).

⁵ É uma resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, política e prática em educação especial. De acordo com esse documento, o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter.

⁶ As atividades, os recursos espaciais, materiais e de comunicação são pensados e avaliados com o intuito de permitir ao aluno com deficiência conquistar sua autonomia; vencer limitações; desenvolver seu lado cognitivo, dentre outros (RISSO,2018).

⁷ Ver <http://portal.mec.gov.br/seep/arquivos/txt/brasil.txt>

ter assegurado seu acesso e condições de permanência e desenvolvimento em toda rede regular de ensino. Contudo, a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo na escola comum, embora garantida por lei, tem se revelado bastante complexa e controversa, devido às características peculiares variáveis desses discentes.

Nessa compreensão, o professor pode contribuir de forma significativa através de ações pedagógicas bem planejadas, possuindo um papel fundamental no êxito da inclusão de crianças com TEA como também no desenvolvimento de suas habilidades acadêmicas, sociais e comunicacionais (RODRÍGUEZ et al., 2007; LOPES, 2011; CAMARGO; BOSA, 2012). Sendo assim, para que se alcance bons resultados é crucial que sejam feitas adequações curriculares e ajustes na prática pedagógica⁶.

Pesquisas⁷ mostram que a presença desses educandos em instituições de ensino regular aumentou de forma substancial após a popularização das políticas públicas de inclusão. A partir das transformações nas diretrizes educacionais (Brasil, 2001, 2008), nota-se que os alunos com necessidades educativas especiais passaram a ser matriculados e a frequentarem as escolas comuns, embora estas ainda não ofereçam a infraestrutura e os apoios necessários para sua efetiva inclusão escolar (DE PAULA NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013).

Tendo como escopo a educação de qualidade para todos e, considerando que na proposta inclusiva os alunos são aceitos, independentemente de suas particularidades, cabe às escolas empreender condições para sua implementação a nível político, econômico e social, elaborando práticas pedagógicas que estimulem as habilidades e favoreçam o desenvolvimento cognitivo de cada criança, de acordo com as suas possibilidades. No entanto, apesar do processo de aprendizagem de estudantes com deficiências exigir adaptações que não estão previstas nos tradicionais métodos de ensino (DUTRA et al, 2008), pesquisadores revelaram a carência de didáticas, técnicas e recursos educativos voltados a direcionar as ações e estratégias a serem adotadas por professores frente ao processo educativo da criança com TEA no contexto de inclusão (CAMARGO, BOSA, 2009; FAVORETTO, LAMÔNICA, 2014).

Como afirma Correia (2008, p. 47), na atualidade ainda é desafiador para as instituições escolares capacitar os professores e os serviços de apoio a trabalhar com um currículo que consiga abarcar as necessidades de cada educando em seu processo integrativo. À vista disso, ainda que muitos docentes afirmem serem favoráveis à inclusão, outros

argumentam que a escola inclusiva é impraticável ao aluno com Transtorno do Espectro do Autismo (SALGADO, 2012). Considerando essas divergências de opiniões, esse presente trabalho foi desenvolvido pensando em estimular a reflexão e a discussão dessa temática, incentivando indiretamente o debate frente às políticas públicas que estabelecem a inclusão escolar das crianças com deficiências na escola comum. Nessa consideração, após compreender os aspectos básicos do Transtorno do Espectro do Autismo, serão explanados argumentos dos dois movimentos opostos que analisam essa tônica de forma discordante.

Considerando que a pesquisa bibliográfica “é uma das melhores formas de iniciar um estudo segundo Souza; Silva e Carvalho (2010, apud DOS SANTOS BATISTA; KUMADA, 2021, p.5), para desenvolver esse trabalho com enfoque nos diferentes pontos de vista sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola regular, foi efetuado um levantamento dos materiais teóricos publicados entre 1997 a 2020, nas bases de dados SciELO e Google Acadêmico, utilizando como descritores chaves: autismo associado a inclusão escolar; educação inclusiva. Essa revisão da literatura teve o intuito de avançar na caminhada trilhada por outros estudiosos, assim como propõe Deslauriers e Kérisit (2008, apud DOS SANTOS BATISTA; KUMADA, 2021, p.4), possibilitando um olhar mais abrangente, integrador e ponderado sobre esse assunto.

2-Uma breve descrição sobre Transtorno do Espectro do Autismo

O Transtorno do Espectro do Autismo é uma desordem do neurodesenvolvimento infantil em que os indivíduos apresentam como características marcantes: déficit nas áreas de comunicação e interação social, padrões reduzidos e recorrentes de comportamento, interesses e atividades (APA, 2014). O DSM-5 destaca ainda, que alguns sujeitos com TEA podem apresentar comorbidades com alguma condição médica ou genética, e com transtornos do desenvolvimento, mental ou comportamental. Contudo a sua etiologia ainda é indeterminada, visto que é uma disfunção complexa e desorganizada, com diferentes graus de gravidade e níveis de comprometimento. Em cada indivíduo o espectro de transtornos pode sofrer alterações em intensidade e em características. Essas variações nas apresentações e nas manifestações clínicas sugerem uma heterogeneidade neurobiológica (OZAND et al., 2003; GADIA et al., 2004; RUTTER, 2005), possivelmente ocasionada por uma associação de fatores ambientais e genéticos (TAYLOR et al., 2020).

É importante salientar que o número de casos de crianças com TEA vem crescendo de forma expressiva nas últimas décadas (WING; POTTER, 2002; OZAND et al., 2003); as

razões para este crescimento não estão bem esclarecidas. Há alguns estudos que consideram mudanças no estilo de vida nos últimos 20 anos, outros aventam alterações nos critérios diagnósticos como supostas causas (MUHLE et al., 2004). No Brasil estima-se que tenhamos mais de 2 milhões de pessoas com algum grau de autismo. Esse distúrbio acomete mais o sexo masculino, numa razão de 3 a 4 para cada criança do sexo feminino (APA, 2014), e as primeiras manifestações são observadas mais frequentemente aos 3 anos, apesar de já existirem sinais ou sintomas de alerta antes do primeiro ano de vida (OZAND et al., 2003).

Fernandes et al (2020) explicita a importância de realizar a diagnose do TEA o mais precocemente possível para que assim se possa dar início as intervenções que, segundo afirmam essas autoras, quanto antes forem instituídas na vida da criança mais o desenvolvimento das habilidades comprometidas será favorecido, o que possibilita uma melhor adaptação tanto para o indivíduo quanto para a sua família. Sabe-se que é até aos seis anos de idade que se desenvolvem 90% das conexões cerebrais (UNICEF et al, 2006), portanto é nessa fase que se formam as principais estruturas encefálicas necessárias à realização de diversas funções. A neuroplasticidade que o cérebro apresenta nestas idades, ou seja, a capacidade deste se modificar através das experiências vividas, possibilita a assimilação de uma grande quantidade de informações que são fundamentais para o desenvolvimento da criança (SERRANO; BOAVIDA, 2011; SIEGEL 2008).

Nessa compreensão Vygotsky (1997, apud PLETSCHE; DAMASCENO,2011. P.256) afirma que, a despeito dos déficits de origem biológica, a superação de limitações cognitivas se torna possível em razão à plasticidade cerebral contanto que sejam oferecidos estímulos, através da mediação bem planejada, que vá de encontro às necessidades da criança. Embora esse autor reconheça que a deficiência gera inadequações, reitera que há possibilidades de aquisição de saberes e competências oportunizadas por áreas preservadas do cérebro que, ao serem estimuladas respondem com aprendizagem, propiciando o desenvolvimento de comportamentos funcionais.

Conforme Guralnick (1997) as crianças com autismo que precocemente iniciam o processo de estimulação, são capazes de desenvolver suas habilidades de forma a acompanharem as outras crianças com desenvolvimento típico. Correia (2008), corrobora essa tese constatando ainda que uma intervenção em crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), realizada em tempo hábil, é fundamental para que as manifestações primárias da perturbação não se agravem, potencializando assim o seu desenvolvimento.

Todavia, a aprendizagem da criança com TEA é cercada por muitos desafios, considerando que esses educandos apresentam características comportamentais bem peculiares e variáveis. Nessa lógica, para que a criança com esse transtorno possa alargar o seu potencial e desenvolver-se, a escola precisa reformular sua estrutura e planejar novas formas de ensinar, a fim de que a inclusão desses educandos seja legitimada (DUTRA et al., 2008).

Segundo Cunha (2011), em toda a prática educativa é fundamental que o profissional responsável vislumbre as capacidades da criança com TEA para além de suas limitações, e domine métodos e estratégias favoráveis ao desenvolvimento de suas potencialidades. No entanto, no Brasil, apesar do atendimento igualitário às necessidades educacionais individuais das crianças estar previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988) assim como no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) onde o artigo 54, parágrafo III exige a garantia do atendimento especializado aos portadores de deficiência, principalmente na rede regular de ensino, educadores não se sentem preparados para trabalharem com esse público (LIMA, 2003; DÍAZ et al., 2009).

2.1-Diferentes olhares sobre o processo de inclusão

Pesquisas realizadas por Camargo e Bosa (2012); Favoretto e Lamônica (2014) apontaram importantes lacunas em relação às didáticas, técnicas e estratégias pedagógicas específicas a serem adotadas por professores frente ao processo educativo da criança com TEA no contexto de inclusão; o que contribui para que esses apresentem muitas dúvidas e desacertos em seu trabalho docente. Nessa perspectiva, estudos realizados por Camargo et al (2020) esclareceram as principais dificuldades diárias enfrentadas por esses docentes:

a- Pouco domínio e conhecimentos superficiais sobre o TEA, suas características e limitações, bem como sobre práticas necessárias e adequadas a serem utilizadas com esses indivíduos com necessidades educacionais especiais.

b- As dificuldades de aprendizagem, as inadequações comportamentais e sociais de discentes com autismo, como também a escassez de recursos técnicos e materiais a serem utilizados com essas crianças atípicas, são fatores predisponentes a frustração e sentimento de impotência nos educadores por não poderem colaborar de forma mais eficaz com o progresso escolar e com o desenvolvimento desses alunos.

DIFERENTES OLHARES SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS

c- Mitos e percepções incorretas a respeito de como essas crianças aprendem e se comportam no ambiente escolar permeiam os discursos e as práticas dos professores, e interferem de forma negativa no processo educacional.

d- A falta de conhecimento e de orientação adequada, objetiva e focada em aspectos práticos contribui para que os professores pesquisem em fontes informais e não confiáveis para se instruir em relação a seu trabalho e, em decorrência, emoldurem ações educacionais pouco eficazes.

e- Os educadores muitas vezes entendem, de maneira errônea, que a inclusão envolve oferecer atividades diferentes para o aluno com autismo, e, além disso, apresentam dificuldade para adaptar o recurso pedagógico ou a atividade de acordo com o nível e o estilo de aprendizagem do discente, o que prejudica, em muitos casos, o desenvolvimento e, por consequência, a permanência do aprendiz na escola.

Estes resultados foram análogos em pesquisas realizadas por outros estudiosos sobre as práticas pedagógicas na educação infantil utilizadas com alunos com TEA, tais como: Rinaldo (2016); Costa (2016) e Gallo (2016). Com base nesses estudos reconhece-se que, como fator primordial no processo de inclusão, há premência em qualificar e capacitar o corpo docente instruindo-o com noções elementares importantes para o trabalho com essas crianças (RIBEIRO, 2003; RODRIGUES, 2003; ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014). Nessa compreensão, faz-se mister o papel das assessorias de profissionais especializados e o serviço complementar de suporte aos educadores (SANT'ANA, 2005; ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014).

Camargo et al (2020) objetivam que esse apoio pedagógico pode ser implementado nos cursos de formação inicial e continuada de professores e na elaboração de material educativo e didático, propondo orientá-los sobre as práticas pedagógicas efetivas disponíveis para alunos com TEA. A existência de metodologias educacionais apropriadas é que possibilita ao professor alcançar resultados satisfatórios no seu processo de ensino/aprendizagem, além de norteá-lo para que possa dar suporte à criança com esse transtorno no contexto social (RODRIGUES; DO SANTOS, 2016).

É importante que a instituição escolar e o corpo docente estejam preparados para lidar com as particularidades e a especificidade de cada criança com necessidades educacionais especiais antes de matriculá-la no ensino regular apenas para cumprir uma determinação legal,

visto que, quando não há ambiente apropriado e condições adequadas à inclusão, a perspectiva de prejuízos no desenvolvimento pode ser maior do que a de ganhos (SERRA, 2009).

Segundo Pletsch e Lima (2014), mais do que incluir o aluno com autismo em uma escola comum, é necessário promover a essas aprendizagens significativas, valorizando as suas potencialidades, de forma a integrá-lo como um ser que aprende, pensa, sente, participa de um grupo social e se constrói com ele e a partir dele. Uma inclusão efetuada sem as ponderações pertinentes a respeito de toda a conjuntura em questão, pode transfigurar-se na mais perversa das exclusões, aquela em que o estudante é mantido na escola e ainda assim não consegue avançar em suas aprendizagens (MENEZES, 2012). Assim conforme esse mesmo autor, é de suma importância investigar a forma como a inclusão está sendo instituída, se está ou não favorecendo a aprendizagem e se vem se caracterizando como uma experiência positiva, não só para os discentes, mas também para todos os envolvidos com essa proposta.

Nesse entendimento, na contemporaneidade, a literatura vem apresentando diferentes concepções a respeito da educação inclusiva de alunos com necessidades educacionais especiais, que para melhor efeito didático podem ser separadas em duas vertentes antagônicas. Como esclarecem Mantoan, (1997, 2005, 2006) e Sasaki (2005), estudiosos de uma vertente são favoráveis a inclusão irrestrita e total, defendendo que todas as crianças têm o direito de estudarem juntas, independente do seu quadro clínico. Enquanto, segundo Beyer (2005); Mendes (2006) e Mazzotta (2008), pesquisadores de outra vertente são contrários a essa perspectiva, ponderando que se a inclusão desconsidera as reais condições do aluno, se institui como uma inclusão selvagem; e que é um erro a uniformidade que vem sendo imposta pelas leis atuais considerando a carência de recursos físicos e humanos.

No tocante a vertente favorável a educação inclusiva, vários autores, tais como: Carvalho (2004); Camargo e Bosa (2009), Tezani (2009); Kelman et al (2010), Carneiro (2012) e Souza (2015), apontam importantes benefícios a ela relacionados. A seguir veremos o posicionamento de cada um deles para maior compreensão de suas conjecturas.

Sousa (2015) afirma que o desenvolvimento de habilidades concernentes a linguagem é possibilitado pela interação social entre o educando com TEA e os demais alunos considerados “típicos”. Essa mesma autora afirma ainda que o convívio com outras crianças da mesma idade proporciona momentos de descobertas e aprendizado.

Camargo e Bosa (2009) também defendem a educação inclusiva das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo no ensino regular argumentando que a inclusão estimula as capacidades interativas das mesmas, ao passo que, para as demais crianças a convivência favorece o aprendizado pelas diferenças. Kelmam et al (2010) ratificam essa tese afirmando que esse convívio no ambiente escolar exerce importante papel na inclusão social do indivíduo com TEA em diferentes contextos, colaborando para o reconhecimento da pessoa como sujeito no seu meio sociocultural.

Carneiro (2012) enfatiza a importância da escola acolher a diversidade, respeitando-a e, sobretudo, considerando-a como modelo exemplar na organização de uma sociedade democrática e justa. De acordo com esse autor, é responsabilidade dessa instituição se reorganizar de forma a receber todos os alunos, inclusive os com deficiência, cumprindo seu papel social.

Nesse entendimento, Tezani (2009) esclarece que, em uma sociedade justa e democrática o valor que norteia o princípio da educação inclusiva está fundamentado na diversidade e igualdade, salvaguardando a educação de qualidade para todos. Carvalho (2004) valida esse raciocínio afirmando que as escolas inclusivas são para todas as pessoas, desde que respeitadas e atendidas as suas necessidades, onde cada uma que apresente alguma dificuldade de aprendizagem ou em seu desenvolvimento, seja auxiliada.

Em relação a segunda vertente, que diz respeito a pesquisadores que não apoiam a educação inclusiva de forma total, vários outros autores, tais como: Plaisance (2004); Martins (2007); Correia (2008); Gomide (2009); Silva e Brotherhood (2009); Gomes e Mendes (2010), Glat e Pletsch (2011); Rodrigues e Moreira; Lerner (2012), apontam prejuízos que a inclusão pode ocasionar no desenvolvimento desses alunos com deficiências. A seguir veremos o posicionamento de cada um:

Correia (2008) pondera que é preciso sensibilidade e mudança de concepção, adaptação curricular e formação adequada dos profissionais para que a educação inclusiva seja efetivada com êxito. Silva e Brotherhood (2009) corroboram essa ideia afirmando que, para que a escola possa promover a inclusão da criança com autismo é imprescindível que os educadores que nela atuam tenham uma formação especializada, que lhes oriente a respeito das características e das possibilidades de atuação junto a esses alunos.

Nessa lógica, conforme Correia (2008), é fundamental que os docentes e a instituição escolar estejam capacitados a responder a estas exigências, planejando a aprendizagem e a participação de todos os estudantes de forma a adaptar ou modificar o currículo ajustando-o às necessidades peculiares de cada aluno. Além disso, segundo esse mesmo autor, é importante que os educadores trabalhem em articulação com outros profissionais ou serviços, promovendo a colaboração e partilha de informações e experiências entre docentes, dinamizando a produção de materiais curriculares, de forma a incentivar a experimentação e inovação pedagógica.

Em acordo com essa vertente, Glat e Pletsch (2011) reiteram que a má formação de professores se reflete de forma negativa no cumprimento da proposta de inclusão escolar. Nesse mesmo viés Martins (2007); Gomes e Mendes (2010) afirmam que as percepções distorcidas do educando com autismo, advindas da falta de conhecimento do educador sobre esse transtorno, culmina por limitar o acesso deste ao currículo regular visto que os docentes tendem a acreditar que a escola, para esse público, é espaço para a socialização. Assim, conforme esses autores, devido a essa crença, raramente os currículos são ajustados de forma a atender as necessidades educacionais desses aprendizes.

Nessa compreensão, segundo Gomide (2009); Gomes; Mendes (2010); Rodrigues; Moreira; Lerner, (2012), os educadores passam a priorizar a aprendizagem de habilidades funcionais, em desfavor aos conteúdos formais, por consequência, muitos educandos ficam prejudicados em sua aprendizagem. Plaisance (2004) corrobora essa tese e aborda uma outra questão a respeito da educação inclusiva: a obstinação pela inclusão pode representar uma forma de tornar invisíveis as diferenças e, portanto, um profundo desrespeito à identidade, alegando ainda que esse é um dos fatores que precisa ser levado em conta ao planejar a educação das crianças com o TEA.

Contudo, a despeito desta divergência sobre a inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais, pesquisadores são uníssonos em afirmar que, para além desses contrapontos, o mais importante é que seja garantida uma educação de qualidade a todos os educandos. Nessa compreensão, a escola precisa capacitar seus professores e adaptar-se de uma forma ampla para enfrentar esse desafio (CAMARGO; BOSA, 2009; SERRA, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Nos dias atuais, devido à crescente demanda de alunos com deficiências nas escolas comuns, o processo de inclusão escolar vem sendo cada vez mais discutido em todos os níveis e modalidades de ensino. Embora leis e políticas públicas caucione a educação para as pessoas com TEA, sobretudo no ensino regular, é fundamental que as instituições educacionais revisem suas metodologias e práticas pedagógicas para que assim, todos os alunos tenham condições de aprender.

Conforme explanado nesse trabalho constatou-se que grande parte dos professores não se sentem preparados, pois há carência de didáticas, técnicas e diretrizes de ensino que os orientem em relação as estratégias e condutas adequadas a serem empregadas frente ao processo educativo da criança com TEA no contexto de inclusão; além do mais, os educadores relatam que não tiveram uma formação continuada, nem o apoio da escola para que pudessem buscar esse aperfeiçoamento profissional.

Não se pode perder de vista que a inclusão não se limita à mera matrícula do aluno com autismo nas escolas comuns, mas requer a superação de vários desafios, já que as suas características atípicas, que variam de criança pra criança, demandam adaptações que não estão previstas nos tradicionais métodos de ensino. Além disso, os docentes precisam se capacitar para que possam atender a esse público em suas especificidades e singularidades, a fim de lhes garantir uma educação de qualidade.

Nesse raciocínio, segundo Riviére (2004), nunca esse processo de inclusão deve ser empreendido por razões puramente ideológicas ou entendido como uma sentença para a vida escolar do aluno. Cada caso precisa ser analisado para que sejam indicadas soluções educativas adequadas (escola especial, escola regular ou escola específica para TEA), haja vista que a prioridade deve ser a otimização do desenvolvimento e da aprendizagem desse aluno com necessidades educacionais especiais.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. DSM-5: **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Artmed Editora, 2014

BONATTO BRAGHIN, Josiane Maria. Antecedentes da educação de autistas no Brasil: teorias políticas e suas influências nas práticas pedagógicas em centros de atendimento educacional especializado. **Revista Fermentario**, n. 5, 2011.

Cadernos da Fucamp, v.22, n.59, p.125-141/2023

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL, Constituição. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, Distrito Federal

BRASIL, Constituição. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Nova York: UNICEF, 1990.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Grupo de trabalho da Política Nacional de Educação Especial -Brasília, 2008.

BRASIL. [Lei 13.146, de 06 de julho de 2015]. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**, v. 1, p. 43-63, 2008.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & sociedade**, v. 21, p. 65-74, 2009

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 28, n. 3, p. 315-324, jul./set. 2012.

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.

CAMPOS, Maria Eliza da Silva. **O instituto da interdição com o advento da Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Direito-Pedra Branca, 2019.

CARNEIRO, R. U. C. **Educação Inclusiva na Educação Infantil. Práxis Educacional**, vol. 8, n. 12 (2012). Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/735/708>>. Acesso em: 21 abril. 2022.

CARVALHO, R.E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CORREIA, Luis de Miranda. **Inclusão e necessidades educativas especiais**. Um guia para educadores e professores (2.^a ed.) Porto: Porto Editora, 2008 b.

COSTA, Luciane Silva da et al. **Escolarização de crianças com transtorno do espectro autista: a concepção do educador numa perspectiva inclusiva**. 2016.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão: Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2011.

DE PAULA NUNES, Debora Regina; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico; SCHMIDT, Carlo. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013.

DESLAURIERS, Jean Pierre; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In.: POUPART, J. et. Al (Org.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008.

DÍAZ, Félix et al. (Ed.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. SciELO-EDUFBA, 2009.

DOS SANTOS BATISTA, Leonardo; KUMADA, Kate Mamhy Oliveira. Análise metodológica sobre as diferentes configurações da pesquisa bibliográfica. **Revista brasileira de iniciação científica**, v. 8, p. e021029-e021029, 2021.

DUTRA, Claudia Pereira et al. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. In: **Inclusão: Revista da Educação Especial/Secretaria de Educação Especial**. v.1, n.1 (out. 2005). Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. P. 07-17

FRANCO, M. S. M. F.

FAVORETTO, Natalia Caroline; LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin. Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, p. 103-116, 2014.

FERNANDES, Conceição Santos; TOMAZELLI, Jeane; GIRIANELLI, Vania Reis. Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. **Psicologia USP**, v. 31, 2020.

GADIA, Carlos A.; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal de pediatria**, v. 80, n. 2, p. 83-94, 2004.

GALLO, Giulia Calefi. **Ações de professores de escolas regulares com crianças com transtorno do espectro autista**. 2016.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. Atlas, São Paulo, 2002.

_____. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. Atlas, São Paulo, 2008

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

GOMES, C. G. S., & Mendes, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 16(3), 375-396, 2010.

GOMIDE, A. B. **A promoção do desenvolvimento do aluno autista nos processos educacionais**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil, 2009.

GURALNICK, M. Second-generation research in the field of early intervention. In M. Guralnick (Ed.), **The effectiveness of early intervention** (pp. 3-20). Baltimore: Paul H. Brookes, 1997.

KELMAM, C. A. et al. ALBUQUERQUE, D. e BARBATO, S. - **Organizadoras**. **Desenvolvimento Humano, educação e inclusão escolar**. Brasília, Editora UnB, 2010.

LIMA, Mônica Annes de. **O mal-estar docente e o trabalho do professor – algumas contribuições da psicanálise**. In: Pesquisando a formação de professores. PAIVA, Edil V. de(Org.). Rio de Janeiro: DP e A Editora, 2003.

Cadernos da Fucamp, v.22, n.59, p.125-141/2023

LOPES, Maria Teresa Vieira. **Inclusão das crianças autistas** [dissertação]. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garret, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memmon. P.235, 1997

_____. A hora da virada. Inclusão: **Revista de Educação Especial**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 24-28, 2005.

_____. Igualdade e diferença na escola como andar no fio da navalha. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 58, p. 55-64, 2006.

MARTINS, Mara Rubia Rodrigues. **Inclusão de alunos autistas no ensino regular: concepções e práticas pedagógicas de professores regentes**. Dissertação de mestrado, Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, Brasil, 2007.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. **Revista@ ambienteeducação**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 165-168, 2008

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista brasileira de educação**, v. 11, p. 387-405, 2006

MENEZES, Adriana Rodrigues Saldanha et al. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?** 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MUHLE, Rebecca; TRENTACOSTE, Stephanie V.; RAPIN, Isabelle. The genetics of autism. **Pediatrics**, v. 113, n. 5, p. e472-e486, 2004.

OZAND, Pinar T. et al. Autism: a review. **Journal of pediatric neurology**, v. 1, n. 02, p. 055-067, 2003.

PLAISANCE, E. Ética e Inclusão. **Centro de Pesquisas sobre Laços Sociais**. Paris: Universidade de Paris, 2004.

PLETSCH, Márcia Denise; LIMA, M. F. C. **A inclusão escolar de alunos com autismo: um olhar sobre a mediação pedagógica**. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR: PRÁTICAS E DIÁLOGOS, v. 1, 2014.

FRANCO, M. S. M. F.

RIBEIRO, M. Perspectivas da escola inclusiva: algumas reflexões. In: RIBEIRO, M.; BAUMEL, R. (Org.). **Educação especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, p. 41-51.2003.

RINALDO, Simone Catarina de Oliveira. **Processo educacional de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil: interconexões entre contextos**. 2016.

RISSO, Regieli Cristina Abati. Inclusão escolar: Um estudo sobre as adequações curriculares para o aluno com deficiência no ensino fundamental. **Instituto Federal catarinense- IFC Campos Avançado Abelardo Luz-SC**. 2018.

RIVIÈRE, Angel. **O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento**. Desenvolvimento psicológico e educação, v. 2, p. 234-254, 2004.

RODRIGUES, A. J. Perspectivas da Escola Inclusiva: Algumas reflexões. In: BAUMEL, R. C. R. C. de; RIBEIRO, M. L. S. (Orgs.). **Educação Especial: Do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

RODRIGUES, I. D. B., Moreira, L. E. D. V., & Lerner, R. Análise institucional do discurso de professores de alunos diagnosticados como autistas em inclusão escolar. **Psicologia: Teoria e Prática**, 14(1), 70-83, 2012.

RODRIGUES, Katiane do Espírito Santo; DO SANTOS, Michelle Flávia Rodrigues. **Crianças autistas: procedimentos metodológicos a favor da inclusão escolar**. 2016.

RODRÍGUEZ ORTIZ, Isabel de los Reyes; MORENO PÉREZ, Francisco Javier; AGUILERA JIMÉNEZ, Antonio. La atención educativa en el caso del alumnado con trastornos del espectro autista. **Revista de Educación**, 344, 425-445, 2007.

ROSIN-PINOLA, Andréa Regina; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Revista brasileira de educação especial**, v. 20, n. 3, p. 341-356, 2014.

RUTTER, M. A. etiology of autismo: Finding and Questions. **Journal of Intellectual Disability Research**, vol.49, part.4, p.231-238, 2005.

SALGADO, Andressa Mattos. **Impasses e passos na inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas: o trabalho do professor e o olhar para o sujeito**. 2012. Tese de Doutorado. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em estudo**, v. 10, p. 227-234, 2005

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Inclusão**, v. 1, n. 1, p. 19-23, 2005.

SERRA, Dayse Carla Genero. Entre a esperança e o limite: um estudo sobre a inclusão de alunos com autismo em classes regulares. **Psicologia Clínica**, v. 21, p. 235-235, 2009

SERRANO, Ana María; BOAVIDA, José. Early Childhood Intervention.: The Portuguese pathway towards inclusion. **Revista de Educación Inclusiva**, v. 4, n. 1, p. 123-138, 2011.

SEVERINO, A. J. Metodologia do Trabalho Científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SIEGEL, Bryna. O mundo da criança com autismo: compreender e tratar perturbações do espectro do autismo. **Porto: Porto Editora**, 2008.

SILVA, Maria do Carmo Bezerra de Lima; BROTHERHOOD, Rachel de Maya. **Autismo e inclusão: da teoria à prática**. In: V ECPP, Maringá, out. 2009. Disponível em:<http://www.unicesumar.edu.br/epcc2009/anais/maria_carmo_bezerra_lima_silva.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2022.

SOUSA, Maria Josiane Sousa de. **Professor e o autismo: desafios de uma inclusão com qualidade**. 2015.

SOUZA, M. T. S; SILVA, M. D; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Rev.Einstein*, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010. Apud DOS SANTOS BATISTA, Leonardo; KUMADA, Kate Mamhy Oliveira. Análise metodológica sobre as diferentes configurações da pesquisa bibliográfica. **Revista brasileira de iniciação científica**, v. 8, p. e021029-e021029, 2021.

TAYLOR, Mark J. et al. Etiology of autism spectrum disorders and autistic traits over time. **JAMA psychiatry**, v. 77, n. 9, p. 936-943, 2020.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais? **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, n. 6, p. 41-61, 2009.

FRANCO, M. S. M. F.

UNICEF et al. **Situação da Infância Brasileira-2006**. 2006.

WING, Lorna; POTTER, David. The epidemiology of autistic spectrum disorders: is the prevalence rising?. **Mental retardation and developmental disabilities research reviews**, v. 8, n. 3, p. 151-161, 2002.

VIGOTSKY, L. S. **Fundamentos da defectologia. In: Obras escogidas**. Tomo V. Madri: Visor, 1997. Apud PLETSCH, Márcia Denise; DAMASCENO, Allan. Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, RJ: EDUR. Recuperado a partir de, 2011.