

ADAPTAÇÃO CURRICULAR PARA ALFABETIZAÇÃO DO ALUNO AUTISTA

CURRICULAR ADAPTATION FOR LITERACY OF THE AUTISTIC STUDENT

Wagner Avelino¹

Fabiana Corrêa Porto de Abreu²

RESUMO

O presente artigo apresenta o resultado de uma pesquisa de revisão literária acerca da alfabetização, por meio da adaptação curricular do aluno com autismo. A alfabetização tornou-se um desafio aos educadores e a adaptação curricular, uma ferramenta metodológica no processo de ensino e aprendizagem de alunos inclusos. A inquietação para redação desta pesquisa surgiu da análise do/no/sobre o cotidiano de escolas que atendem a esses alunos com deficiências. Como método, recorreu-se aos documentos oficiais, federais e internacionais, de inclusão à luz teórica de Cunha (2011), Orrú (2012), Zanon (2014), dentre outros que discutem as temáticas sobre a adaptação curricular, alfabetização, autismo e inclusão escolar. Como resultados, percebeu-se que muito se tem discutido sobre a inclusão de alunos com autismo no Brasil. Contudo, na prática, educadores encontram dificuldades em desenvolver e adaptar as atividades para esses alunos. Por fim, considera-se que o desenvolvimento de aprendizagem dos alunos autistas não condiz com os objetivos propostos nas leis vigentes, por falta de investimentos, formação de professores e materiais didáticos específicos que permeiam a realidade cotidiana.

PALAVRAS-CHAVE: Adaptação Curricular. Alfabetização. Autismo. Inclusão.

ABSTRACT

This article presents the result of a literary review research on literacy, through the curricular adaptation of students with autism. Literacy has become a challenge for educators and curricular adaptation a methodological tool in the teaching and learning process of included students. The concern for writing this research arose from the analysis of / in / about the daily life of schools that serve these students with disabilities. As a method, the official, federal and international inclusion documents were used in the theoretical light of Cunha (2011), Orrú (2012), Zanon (2014), among others that discuss the themes on curricular adaptation, literacy, autism and inclusion school. As a result, it was noticed that much has been discussed about the inclusion of students with autism in Brazil. However, in practice, educators find it difficult to develop and adapt activities for these students. Finally, it is considered that the development of learning by autistic students does not match the objectives proposed in the current laws, whether due to lack of investments, teacher training and specific teaching materials that permeate everyday reality.

KEYWORDS: Curricular Adaptation. Literacy. Autism. Inclusion.

¹ Licenciado em História e em Pedagogia. Mestre em Educação pela UNESP de Rio Claro. Professor do curso de Pedagogia da Faculdade de Americana. E-mail: wagnerhist@bol.com.br

² Pedagoga, professora em escola de Educação Infantil. E-mail: fabicpa96@gmail.com

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro do Autista (TEA) teve nova terminologia determinada em 2013, pela American Psychiatric Association (APA, 2013), e aponta que o conceito do transtorno deveria ter duas características básicas como déficits sociais, de comunicação, interesses fixados e comportamentos repetitivos. Essa mudança passou a facilitar o diagnóstico e o apoio ao desenvolvimento do TEA em ambiente escolar.

As primeiras manifestações mais contundentes do TEA se iniciam por volta dos 3 anos de idade, tendo previamente um comprometimento no seu desenvolvimento. Porém, em alguns casos, os problemas podem ser identificados a partir do primeiro ano de vida (ZANON, 2014; CUNHA, 2015). Um consenso entre os especialistas sobre o TEA são as alterações no sistema nervoso central que causam alterações no desenvolvimento infantil (MELO *et al.*, 2006). As causas provenientes do TEA ainda são desconhecidas e complexas, mas com grande contribuição contundente aos fatores genéticos (SILVA; MULICK, 2009; CUNHA, 2008; ARRUDA *et al.*, 2018).

O TEA é um transtorno com manifestações incertas, o que dificulta o diagnóstico, no qual, muitas vezes, profissionais se baseiam nos diferentes quadros comportamentais (CUNHA, 2008), justamente por não ser possível identificar por meio de aspectos biológicos ou ambientais (LIMA; LAPLANE, 2016).

A partir desse contexto, a inclusão escolar e os tratamentos psicológicos e terapêuticos têm contribuído para mudanças positivas no modo de agir, na comunicação social, no comportamento e nos interesses em realizar as atividades cotidianas.

A educação inclusiva é, antes de tudo, uma questão de direitos humanos, ao defender que não se pode segregar nenhuma pessoa que apresente alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem. Também é vista como uma atitude que representa um sistema de valores e crenças, não somente uma ação, mas um conjunto de ações (SANCHEZ, 2005). Desse modo, o Brasil carece de mais pesquisas e estudos que possam impactar ações diretas na sociedade e que, ao longo dos anos, alcancem os objetivos propostos pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), no que tange à inclusão. Pode-se entender que a educação inclusiva é um processo educativo que promove e proporciona todos os recursos necessários, para que o educando possa desenvolver as suas habilidades, respeitando, assim, as suas condições e necessidades individuais.

A alfabetização é um processo de aprendizagem correspondente ao ensino de leitura e escrita na fase inicial de escolarização. Nessa etapa, quem ensina e quem aprende tem como

finalidade o objeto de conhecimento, marcando, assim, diretamente, o processo cognitivo do aprendiz. Além disso, o processo de alfabetização consegue desenvolver a capacidade de socialização do indivíduo, possibilitando novas trocas de vivências e experiências com a sociedade, uma vez que já houve trocas simbólicas anteriormente, além de possibilitar o acesso aos bens culturais e a outras praticidades nas instituições sociais.

Os métodos de ensino da inclusão se baseiam em normas, leis, diretrizes curriculares, como a Declaração de Salamanca (1994), na Conferência de Jomtien (1990), no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDB] (1996) e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência [Estatuto da Pessoa com Deficiência] (2015). A partir dessas leis e normativas, sejam elas nacionais ou internacionais, apresentam subsídios legais para que o aluno seja incluído e amparado em suas limitações. Por sua vez, as atividades educativas e lúdicas no cotidiano escolar são importantíssimas se amparadas pelas adaptações curriculares de acordo com as necessidades de cada aluno com deficiência.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) aponta vários caminhos que necessitam ser cobrados pela população e realizados pelos responsáveis, significando, assim, novos avanços nesse quesito educacional, como determina seu texto: “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”. A oferta desse ensino e serviço está prevista desde a Educação Infantil de 0 a 6 anos, estendendo-se por toda a Educação Básica. O Artigo 60 encaminha o compromisso da rede pública da seguinte forma:

Parágrafo Único – O Poder Público adotará como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996).

Desse modo, conhecer o processo avaliativo e aplicá-lo diariamente objetiva compreender e acompanhar o desempenho desses alunos, cujo propósito é desenvolver um trabalho eficaz, juntamente à equipe de educadores e de saúde, paralelamente, e que se faça cumprir a inclusão com qualidade no país.

Este trabalho encontra-se dividido em 5 seções. Logo após a Introdução, a seção 2 aborda as questões da Adaptação Curricular como estratégias no auxílio para a alfabetização de alunos com autismo. A seguir, a seção 3 discute sobre a Alfabetização na Educação Básica, à luz de Emília Ferreira quanto à importância do ato de ler e escrever e de Paulo Freire, em

relação às questões sociais do incluso. A seção 4 apresenta os conceitos básicos sobre as características do Transtorno do Espectro Autista e as possíveis intervenções a partir do diagnóstico da criança. E, por fim, na seção 5, apresentam-se as Considerações Finais do trabalho, bem como as possíveis intervenções pedagógicas e políticas em ambiente escolar. Como método, recorreu-se à revisão literária, por meio dos documentos nacionais e internacionais que discutem a questão da inclusão, além de livros e artigos identificados nas bases de dados Capes, Scielo e Google Acadêmico sobre a temática da adaptação curricular, da alfabetização e da inclusão de alunos com autismo no/do/sobre o cotidiano escolar.

Adaptações curriculares

A adaptação curricular caracteriza-se como estratégias e critérios para a atuação do docente em sala de aula, que estreitam a teoria e a prática, a oportunizando adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares da aprendizagem dos alunos que apresentam necessidades especiais, principalmente daqueles que são deficientes. Portanto, a inclusão escolar é um movimento que procura dar oportunidades para todos que foram e são excluídos de alguma forma. Dentro das normas, poderão ser dadas orientações e recomendações aos gestores e educadores, para que se possam trabalhar com esses alunos, principalmente com os que apresentam o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Diante da heterogeneidade nas escolas da Educação Básica, os professores são obrigados a aprender novas estratégias e práticas pedagógicas para trabalhar com seus alunos. Nesse contexto, a sugestão de trabalho de adaptação curricular pode partir das metodologias ativas, cujo objetivo é a aprendizagem do aluno, em que os alunos participam ativamente na construção do conhecimento como, por exemplo, o Ensino Híbrido, a Gamificação, entre outros (MORAN, 2015).

É de suma importância que o educador tenha os conhecimentos básicos sobre os métodos avaliativos, ou seja, inicialmente aplicar uma sondagem prévia das dificuldades específicas dos alunos com deficiência. A partir do diagnóstico sobre os conhecimentos individuais, o docente busca as potencialidades dos alunos, pois o autista possui altas habilidades em determinadas áreas. Assim, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) do aluno tem estreitas relações com a aprendizagem, as habilidades e as competências dos conteúdos ministrados pelos educadores.

A adaptação curricular tem como referência elaborar projetos pedagógicos, bem como, a implementação de práticas inclusivas no sistema escolar, com base nas diretrizes operacionais

sobre o atendimento educacional especializado na Educação Básica. Essa tarefa pode ser trabalhada em duas configurações, sendo, no nível coletivo (sala de aula), com planejamento, e, no outro, nas implementações de melhoria no desenvolvimento e aprendizagem do currículo individual.

Sendo assim, o professor deve oferecer atividades que correspondam às necessidades do aluno, atribuindo diversos graus de dificuldades, para serem executadas de diversas maneiras, procurando também usar o mesmo conteúdo em diferentes aspectos, como oficinas, projetos, entre outras (BLANCO, 2004).

O papel da sociedade é trabalhar em conjunto com a administração municipal, estadual, federal e ONGs, na busca por pessoas com deficiência na comunidade, para poder identificar suas necessidades e ampará-las adequadamente. Mesmo fatiada a comunidade, os diversos setores da educação, saúde, assistência social, cultura, esporte, lazer, planejamento e orçamento devem se ajustar para assegurar às pessoas com deficiências a convivência com dignidade e respeito na sociedade. Além disso, é possível solicitar os recursos que possam ser utilizados, em prol dessas pessoas, a viver e participar nos espaços mais comuns na sociedade.

A Lei de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica do Brasil (BRASIL, 2000) conceitua a inclusão como processo que pressupõe o preparo e a construção de um novo sistema educacional, envolvendo recursos humanos, adequação de currículo, incluindo estratégias como as adaptações curriculares individuais, formação continuada dos profissionais da educação, materiais e mecanismos de suporte que garantam o ingresso e a permanência de todas as crianças na escola (HEREDERO, 2010).

A adaptação curricular se caracteriza como um sistema educacional que acolhe a todos, lidando com duas etapas específicas no desenvolvimento na Educação Especial: o de Grande Porte (PROJETO ESCOLA VIVA, 2000, Cad. 05) e de Pequeno Porte (PROJETO ESCOLA VIVA, 2000, Cad. 06). A atuação do profissional da educação na adaptação curricular é de extrema importância na construção do ensino individualizado e coletivo, representando alterações significativas no currículo. Para isso, realizar essa adaptação curricular permite uma participação produtiva do aluno com deficiência no processo de ensino e aprendizagem.

Dentro da cartilha do Pequeno Porte, o professor se depara com várias necessidades especiais em sala de aula, como: deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência mental e alunos com altas habilidades (superdotação). O educador deve seguir algumas condições didáticas, como criar meios para que o aluno com necessidade especial com TEA tenha participação na sala de aula, favorecendo o seu desenvolvimento; ter diálogo aberto com o aluno, para que ele possa transmitir seus sentimentos e suas necessidades; solicitar

recursos de materiais que alcancem a necessidade do aluno e adaptar os materiais didáticos em sala de aula, entre outros.

A adaptação curricular de Grande Porte é trabalhada a partir de questões político-administrativas, que exigem a presença dos responsáveis financeiros, administrativos e de natureza política, sendo necessário analisar e observar as necessidades básicas do aluno. Com isso, o trabalho com uma boa equipe multidisciplinar auxilia na observação do processo de estudos, na observação do meio familiar, além de manter registros de informações dos alunos.

Para a melhoria do desenvolvimento das atividades cotidianas do aluno com deficiência, é importante preparar a infraestrutura da escola e adaptar todos os espaços e aspectos da escola, que, de fato, seja aberta a uma educação inclusiva (BRASIL, 2000 e 1999; PROJETO ESCOLA VIVA, 2000), em que a implementação de materiais, de obrigação político-administrativas superiores, deve ser aplicada para melhoria no ensino do aluno. Além disso, deve ser voltada a um trabalho de adaptações significativas, que podem ser encontradas no currículo, objetivos, conteúdo, método, avaliação e temporalidade do aluno.

Conforme diz Aranha (2002, p. 5), as adaptações curriculares devem sofrer os ajustes e modificações, pois assim irão compensar as necessidades de cada aluno e conseguirão promover a efetividade na sua aprendizagem, fazendo com que cada discente com TEA possua um acompanhamento de profissionais para orientação no seu desenvolvimento.

A parte administrativa da escola tem a obrigação de oferecer um ambiente adequado e materiais adaptados, ambiente físico, mobiliário, equipamentos, recursos especializados, capacitação dos professores e outros profissionais, manter a efetividade em ações que tenham conexões com interdisciplinaridade. Sendo assim, devem atender às pessoas com deficiência auditiva, visual, física e alunos com altas habilidades (superdotação), ou que se encaixem em Deficiência Intelectual (DI) e Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Os educadores são os principais responsáveis para desenvolver as adaptações curriculares, pois são eles que estão cotidianamente com seus alunos que apresentam alguma necessidade especial. As escolas deverão trabalhar de diferentes formas, procurando sempre identificar qual a melhor maneira para o aprendizado dos alunos, principalmente por meio de formações e treinamentos da equipe, que remetam à inclusão em sala de aula.

Alfabetização na Educação Básica

A alfabetização é um processo que faz parte do letramento, ou seja, consiste em apresentar primeiro as letras, depois as sílabas, palavras e, por fim, frases, podendo adotar

alguns métodos e teorias durante o seu processo, podendo os educadores enfatizar aspectos mais formais e graduais, partindo do pressuposto do processo de letramento (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986).

Com base na perspectiva freiriana, considera-se que o conceito da alfabetização se dá como uma forma mais ampliada, levando em conta uma necessidade de compreensão crítica do ato de ler, não apenas as palavras, mas também, essencialmente, o mundo (FREIRE, 1988, p. 12). Freire (2011) ainda aponta que, no decorrer do processo de alfabetização e da realização do método, o educador deve saber analisar o letrar e a perspectiva de um conjunto de características histórico-culturais.

A visão de Freire (2009) não se resume apenas na leitura e na escrita, pois, para ele, o acesso anterior da alfabetização é a leitura do mundo no convívio social. E esta aquisição não é simplesmente se adaptar, é transformadora. O letramento pode servir para a qualidade da educação, avanços e transformações socioculturais. A prática dos diferentes métodos de alfabetização varia de acordo com o conhecimento dos alunos, tendo em vista que o objetivo é sempre fazer com que o aluno adquira habilidades de ler e escrever diante das necessidades pessoais.

Diante desse contexto, é de suma importância a própria aceitação, tanto dos pais quanto dos alunos com as necessidades especiais nas escolas regulares. Desse modo, a instituição de ensino carece de formação profissional, por meio de palestras e cursos gratuitos a serem oferecidos à comunidade escolar. A saber, os colegas de classe não têm conhecimentos de que o autista é sensível ao barulho, uma prática corriqueira no cotidiano escolar. Conforme Freire (2015):

A educação inclusiva reconhece e respeita todas as diferenças existentes, reconhece as limitações e conhece as necessidades específicas de cada aluno. Essa educação é pautada no atendimento às necessidades dos educandos, fazendo-se necessário que se rompa com velhos paradigmas, de maneira que seja efetivada uma "revolução" na inclusão que se propõe. Precisasse, pois, obter um sistema educacional inclusivo, na definição ampla deste conceito, é imprescindível que se parta do princípio de que todas as crianças podem e devem aprender que se respeite todas as diferenças existentes entre os alunos e que a metodologia pedagógica atenda às necessidades de todos os discentes (FREIRE, 2015, p. 4).

Para Weisz (2006), pode-se criar várias situações de aprendizagens norteadoras para a alfabetização, desde que sejam capazes de conhecer os processos do ensino e aprendizagem durante a alfabetização dos alunos.

No momento em que se inicia o processo de alfabetização, logo nos anos iniciais, é indicado fomentar quais são os conhecimentos prévios dos estudantes e quais foram as bases

da aprendizagem, para que, a partir daí, se possa proporcionar novos conhecimentos, desafios e transformações, além de novas bases de aprendizagens para os estudantes. Quando se aprende a escrever diversos conteúdos dos sistemas de escrita alfabética, são abordadas as características discursivas da língua, os diferentes tipos de gêneros textuais. Sendo assim, o professor deverá criar situações que permitam aos alunos vivenciar o uso da escrita e da linguagem, para os diferentes contextos e níveis comunicativos na alfabetização.

A alfabetização é o passo inicial para o processo de aprendizagem. Nela os estudantes são preparados para realizar leituras e escritas, favorecendo o desempenho de experiências e conhecimentos adquiridos. Além disso, é um processo longo, que necessita do engajamento do professor com os estudantes para desenvolver os pensamentos e conhecimentos adquiridos do processo ensino e aprendizagem (WEISZ, 2006).

Segundo Ferreiro (1995), a escrita é considerada uma representação da linguagem ou mesmo um código de transcrição gráfica das unidades sonoras, e esta construção do sistema de representação envolve diferentes elementos e relações, que são reconhecidos em objetos que podem ser apresentados e selecionados a outros elementos e às relações do que fica retido nas representações. Uma codificação para uma construção dos sistemas alternativos e essa codificação de transcrição se baseia em uma representação já construída, pois, quando a criança compreende a escrita, as produções são espontâneas, podendo ser entendidas como resultado positivo nas habilidades leitoras e escritoras (FERREIRO, 1995).

Para Weisz (2006), a alfabetização é o passo inicial para o processo de aprendizagem, onde os estudantes são preparados para realizar leituras e escritas favorecendo o desempenho de experiências e conhecimentos adquiridos. Além disso, é um processo longo, que necessita de engajamentos dos educadores com os estudantes, para desenvolver os pensamentos e conhecimentos adquiridos do processo ensino e aprendizagem (WEISZ, 2006).

O Transtorno do Espectro Autista

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), inserido no CID-11, é caracterizado pelo desenvolvimento anormal e pelas interações sociais prejudicadas, tanto no aspecto da comunicação, quanto no comportamento apresentado pela American Psychiatric Association [APA] (2013), que pode variar na maneira como se manifestam no grau de severidade. Nesse contexto, está associado a diversas condições clínicas, tais como deficiência intelectual (presente em cerca de 50% dos casos de autismo), epilepsia (presente em até 42% dos casos), deficiência auditiva, Síndrome de Down, entre outras condições patológicas

(SCHWARTZMAN, 2011).

Parafraseando, de acordo com Orrú (2012), o autismo pode ser considerado uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas, juntamente com o curso de um distúrbio de desenvolvimento, ou seja, uma disfunção orgânica e não um problema específico dos pais.

Conforme Machado, Palladino, Barnabe e Cunha (2016), a identificação e o diagnóstico do TEA estão baseados nas características do comportamento da criança, tornando-se um processo difícil e lento para se obter um diagnóstico real. É característica do autismo a alteração no desenvolvimento socioemocional, havendo um atraso no desenvolvimento da linguagem e nos comportamentos, necessitando, por isso, de adaptações curriculares para uma correção apropriada para o aluno com TEA.

Para Silva (2012, p. 30), algumas falhas ou problemas na evolução da linguagem constituem os primeiros sinais de que o desenvolvimento de uma criança não está conforme o esperado e podem sugerir um funcionamento autístico.

O diagnóstico do autismo é lançado por meio dos critérios clínicos representados na décima primeira edição da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde como CID-11, e na quinta edição do Manual Estatístico e Diagnóstico da Associação Americana de Psiquiatria como DSM-V (APA, 2013), sobre o TEA.

Desse modo, a Organização Mundial da Saúde (OMS) lançou, em junho de 2018, a nova classificação internacional de doenças mais atualizada, a CID-11, com novas informações sobre os distúrbios provocados pelos games como um dos problemas de saúde mental, além de capítulos inéditos sobre medicina tradicional e saúde sexual.

A novidade que a CID-11 traz está relacionada às mudanças e aos avanços na Medicina e Tecnologia que aconteceram nos últimos anos. A estrutura de codificação e ferramentas eletrônicas foram simplificadas, para permitir que o profissional possa registrar os problemas de maneira mais fácil e eficaz. A nova classificação conta com 55 mil códigos que compõem em lesões, doenças e causas de morte.

Para a OMS (2000), o diagnóstico do TEA ocorre por volta dos três anos de idade, porque antes dessa idade não se consegue diagnosticar geneticamente. Além disso, a ausência do contato visual é um dos sinais clássicos e mais conhecidos desse tipo de transtorno, é o que chama atenção dos pais e/ou familiares que convivem com a criança. Os sintomas do autismo podem gerar dificuldades no processo de ensino e aprendizagem de quem se encontra nessas condições, impedindo as realizações educacionais e sociais com certa facilidade (OMS, 2000 e 2013).

As crianças com autismo, como pessoas com deficiências, enfrentam dificuldades

importantes, alcançando a realização de tarefas próprias em sua fase de desenvolvimento. Desse modo, as características clínicas motivam um aumento de sua demanda por cuidados e, conseqüentemente, de seu nível de dependência para com os pais e/ou cuidadores (SCHMIDT, 2002).

Cunha (2011) e Silva (2012) apontam que a família é considerada, atualmente, um suporte essencial para o desenvolvimento da pessoa com TEA, junto às terapias multiprofissionais.

Segundo Bragin (2011), a educação do autismo e das demais deficiências é oferecida, primeiramente, na educação especial, em instituições especializadas. Com base nas transformações nas políticas educacionais (BRASIL, 2001 e 2008), neste momento, a educação de pessoas com deficiência (em específico os autistas) tem se tornado prioridade numa perspectiva inclusiva.

Na Educação Básica, as escolas comuns buscam ensinar e alfabetizar alunos com TEA, cabendo, assim, à escola desenvolver a adaptação curricular para que esse aluno possa aprender o básico em relação aos demais estudantes (MACHADO; PALLADINO; BARNABE; CUNHA, 2016)

Os educadores, quando deparam com um aluno autista, percebem uma dificuldade diante da situação, pois precisarão de buscar as melhores estratégias para a sua alfabetização, de promover a adaptação curricular adequada, que resulte em aprendizagem.

Há de se ter um olhar diferenciado para os alunos autistas no ensino comum, no ato de fazer e/ou realizar as atividades propostas, como uma avaliação, exercícios do material didático ou atividades em duplas e grupos, pois, nem sempre, o estudante com TEA irá conseguir desenvolver habilidades como os demais alunos da turma. Por isso, o educador deve elaborar e aplicar atividades que tenham sido ensinadas aos alunos autistas durante o ano letivo, sempre estabelecendo objetivos e metas, a fim de que possam ser atingidos.

Numa lógica inclusiva, os autistas devem ser matriculados em escolas comuns, embora alguns pais prefiram escolas especiais, principalmente quando há uma deficiência intelectual associada ao transtorno. A escola, para ser inclusiva, deve fazer adaptações curriculares, tendo o cuidado de colocar os autistas em turmas com menos estudantes, para que os professores possam atender a suas demandas individuais e aplicar suas atividades de forma mais eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de uma abordagem de revisão bibliográfica, os textos analisados remeteram-nos aos objetivos educacionais nas escolas comuns, junto aos professores que trabalham com alunos autistas. Nessa perspectiva educacional, esses alunos requerem um acompanhamento profissional e as atividades adaptadas devem estar próximas da sua necessidade. As leituras apresentaram a complexidade específica acerca do Transtorno do Espectro Autista, tanto na uma perspectiva biológica quanto pedagógica.

Como a pesquisa não foi realizada no cotidiano escolar, buscamos um viés de cunho pedagógico, a partir de experiências e vivências de pesquisadores sobre a temática do autismo em escolas comuns e especiais.

O arcabouço teórico foi fundamentado em leis, cartilhas, resultados de pesquisas etnográficas, literatura específica e diagnósticos referentes ao Transtorno do Espectro Autismo, cuja finalidade foi compreender os processos para incluir os alunos autistas em escolas comuns, como previsto em lei. Percebemos que, num primeiro momento, os familiares devem observar as características e os comportamentos da criança nos primeiros anos de vida e, se for o caso, procurar imediatamente especialistas para obter o laudo. Na escola, de posse desse documento médico, é importante que se faça cumprir o ato da inclusão, tanto nas escolas particulares quanto nas escolas públicas. Em ambiente escolar propício, o aluno deve estar acompanhado de profissionais que conheçam profundamente o TEA e os respectivos métodos de ensino, voltados a esses alunos.

É no cotidiano escolar que se deve oferecer a oportunidade de aprendizagem aos alunos com TEA e demais deficiências, estejam eles em salas de aulas de ensino comum ou especial. É notório que a adaptação curricular facilita o processo de aprendizagem desses alunos, consideradas as suas particularidades.

Objetivamos com esta pesquisa chamar a atenção para a importância de profissionais de educação, seja nos cursos de graduação seja na formação continuada, que sejam capazes de promover um atendimento de qualidade a esses alunos, planejando e elaborando as atividades adaptadas para os discentes de inclusão, que auxiliem no seu processo de aprendizagem e na sua socialização.

A alfabetização dos alunos com deficiências torna-se um processo ainda mais lento, quando agravado pela falta de formação, informação e conhecimentos necessários da comunidade escolar.

Por fim, a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) remete à assistência

direta ao discente autista, em horário diferente da sala de aula. Nessa sala, o especialista desenvolve atividades adaptadas, em ambiente propício para melhorar o desempenho e a aprendizagem do aluno, orientado pelo(a) professor(a) regente da turma.

A proposta inicial da educação inclusiva almeja a organização escolar, voltada para o aluno com necessidades especiais, respeitando, assim, as questões socioemocionais e psicológicas, visando a uma educação de qualidade. No entanto, infelizmente, não são todas as escolas que atendem a essas exigências.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. 5th ed. Arlington: American Psychiatric Association, 2013.

ARANHA, M. S. F. **Formando Educadores para a Escola Inclusiva**. TV Escola; 2002. Disponível em: <https://docplayer.com.br/9011931-Formando-educadores-para-a-escola-inclusiva.html>. Acesso em: 20 jan. 2020.

ARRUDA, J. T. *et al.* Educação de pessoas que apresentam transtorno do espectro Autista: perspectivas da inclusão. **Revista eletrônica de educação da Faculdade Araguaia**, v. 13, n. 2, p. 43-53, 2018. Disponível em: http://www.fara.edu.br/sipe/index.php/renefara/article/view/668/pdf_155 Acesso em: 09 fev. de 2020.

BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J.A. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

BRAGIN, J. Antecedente da educação de autistas no Brasil: teorias políticas e suas influências nas práticas pedagógicas em centros de atendimento educacional especializado. **Revista Digital Fermentario**, v. 5, s/n, p. 1-22, 2011. Disponível em: www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/60/17 . Acesso em: 14 jan. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 25 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf . Acesso em: 09 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília (DF): MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Educação Inclusiva. Direito à**

diversidade. Brasília (DF): MEC, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais.** Brasília (DF): MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília (DF): MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Projeto Escola Viva. **Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola** – Alunos com necessidades educacionais especiais. Adaptações Curriculares de Grande Porte. Caderno 5. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Projeto Escola Viva. **Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola** – Alunos com necessidades educacionais especiais. Adaptações Curriculares de Pequeno Porte. Caderno 6. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília (DF), 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 30 jan. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF), 20 dez.1996.

CUNHA, E. **Afeto e aprendizagem:** relação de amorosidade e saber na prática pedagógica. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão:** psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão:** psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2015.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização.** 24. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 1995.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porte Alegre: Artes Médicas, 1986. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/879/87910208/>. Acesso em: 19 jan. 2020.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. Campinas (SP): Autores Associados; São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Políticas e Educação.** Organização Ana Maria de Araújo Freire. 2. ed. São

Paulo: Paz e Terra, 2015.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum, Education**, v. 3/v. 2, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/125135> Acesso em: 10 fev. 2020.

HEREDERO, E. S. **Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares**. Marília: Unesp, FFC, Departamento de Educação Especial, 1999.

LIMA, S. M.; LAPLANE, A. L. F. Escolarização de alunos com autismo. **Rev. bras. educ. espec.** v. 22, n. 2, p. 269-284, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n2/1413-6538-rbee-22-02-0269.pdf> Acesso em: 10 fev. 2020.

MACHADO, F. P.; PALLADINO, R. R. R.; BARNABE, L. M. W.; CUNHA, M. C. Respostas parentais aos sinais clássicos de autismo em dois instrumentos de rastreamento. **Audiol. Commun.**, v. 21, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/acr/v21/2317-6431-acr-2317-6431-2015-1659.pdf> Acesso em: 10 fev. 2020.

MELO, T. M. *et al.* Relações entre alterações anatomofuncionais do sistema nervoso central e autismo. **Revista CEFAC**, v. 8, n. 1, p. 36-41, 2006. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001543877> Acesso em: 10 fev. 2020.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas). Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. ONU, 1959.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Mundial de Educação para todos e Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994. Salamanca, Espanha. Genebra: UNESCO, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Mundial de Educação para todos**. Conferência de Jomtien. Tailândia. UNICEF, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. ONU, 1948.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde CID 11**. Revisão. 8. ed. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo; 2000.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação Internacional de Doenças CID-10**. Revisão. 8. ed. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo; 2000.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Autism spectrum disorders & other developmental disorders: from raising awareness to building capacity**. Genova. 2013.

Disponível em: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/103312/1/9789241506618_eng.pdf
Acesso em: 09 jan. 2020.

ORRÚ, E. S. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

SÁNCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista da Educação Especial**. Outubro, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/inclusao.pdf> Acesso em: 20 jan. 2020.

SCHMIDT, C. **Estresse, auto-eficácia e o contexto de adaptação familiar de mães de portadores de transtornos globais do desenvolvimento**. Dissertação de Mestrado Não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SCHWARTZMAN, J. Condições associadas aos Transtornos do Espectro do Autismo. In: SCHWARTZMAN, J.; ARAÚJO (eds.). **Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memmon, 2011. p. 123-143.

SILVA, A. **Mundo singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva. 2012.

SILVA, M.; MULICK, J. A. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 29, n. 1, p. 116-131, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v29n1/v29n1a10.pdf> Acesso em: 10 fev. 2020.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

ZANON, R. B.; BACKES, B.; BOSA, C. A. Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 25-33, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v30n1/04.pdf> Acesso em: 10 fev. 2020.