

A IMPORTÂNCIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM AUTISMO

THE IMPORTANCE OF SPECIALIZED EDUCATIONAL CARE AS A TOOL IN THE LEARNING PROCESS OF STUDENTS WITH AUTISM

Evelem Tyele Costa de Souza de Lima¹

Felipe Moraes²

Elielson Ribeiro de Sales³

RESUMO

O presente trabalho analisou a situação da criança com autismo sob a perspectiva do Atendimento Educacional Especializado, o qual busca atender às suas necessidades, de modo que possa ultrapassar as barreiras impostas pela escola comum e participar de sua turma com autonomia. O texto tem como objetivo geral analisar a importância da inclusão para o êxito do processo de aprendizagem e socialização de alunos com autismo e, como objetivos específicos, estudar como as atividades escolares devem ser desenvolvidas em tal processo, definir o autismo e caracterizar o indivíduo, bem como descrever o papel do educador quanto à ação pedagógica no contexto das limitações impostas pela síndrome. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica. Mediante os resultados das pesquisas bibliográficas, se faz necessária a elaboração de um Plano de Atendimento Educacional Especializado para as crianças com autismo.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Escola Comum. Autismo Infantil.

ABSTRACT

The present work we analyzed the situation of autistic children from the perspective of Specialized Educational Care, which seeks to meet their needs, so that they can overcome the barriers imposed by the common school and participate in their class with autonomy. The text aims to analyze the importance of inclusion for the success of the learning and socialization process of autistic students and, as specific objectives, study how school activities should be developed in such a process, define autism and characterize the autistic individual, as well as describe the role of the educator regarding the pedagogical action in the context of the limitations imposed by the syndrome. The methodology used was bibliographic research. Based on the results of the bibliographic research, it is necessary to elaborate a Specialized Educational Assistance Plan for the children.

Keywords: Specialized Educational Care. Common school. Child Autism.

¹ Faculdade de Administração Ciências, Educação e Letras. E-mail: tyelepedagoga@yahoo.com.br

² Universidade Federal do Pará. E-mail: fmoraes_mat@yahoo.com.br

³ Universidade Federal do Pará. E-mail: esales@ufpa.br

1 INTRODUÇÃO

Este texto é fruto da necessidade de lançar um olhar mais aprofundado sobre a relação aprendizagem/socialização no contexto da educação inclusiva, especialmente aquela que deve ser destinada a alunos com Transtorno do Espectro Autista - TEA nas escolas comuns, no contexto do Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Assim, o estudo buscou referências teóricas acerca da importância da inclusão do aluno com TEA e sua inserção no AEE como mecanismos de significação do processo de ensino-aprendizagem, considerando as limitações que o distúrbio acarreta à vida da criança.

O texto tem como objetivo geral analisar o papel do Atendimento Educacional Especializado na inclusão e no êxito do processo de aprendizagem e socialização de alunos com autismo e, como objetivos específicos, estudar como as atividades escolares devem ser desenvolvidas em tal processo, definir o autismo e caracterizar o indivíduo, bem como descrever o papel do educador quanto à ação pedagógica no contexto das limitações existentes.

A escolha do tema é justificada pela sua relevância, sobretudo, quando se percebe a necessidade de que alunos com autismo sejam incluídos nas escolas comuns, sejam assistidos por professores qualificados e capazes de escolher ferramentas eficazes que realmente auxiliem no desenvolvimento cognitivo e social durante o processo educacional.

Além disso, vale frisar que uma das motivações pela escolha do tema é justamente haver na literatura específica relacionada à questão relatos que dão conta de experiências bem-sucedidas de crianças com TEA incluídas em um processo regular de ensino com o auxílio do AEE, em que pese haver, também, ressalvas em relação à necessidade muitas vezes não suprida de formação continuada e qualificação dos professores que os atendem.

Assim, para desenvolver o presente estudo, a metodologia utilizada foi composta por pesquisas bibliográficas, de modo a apresentar o embasamento teórico necessário a confirmar a hipótese de que a criança com autismo precisa ser incluída em salas de aula comuns com o suporte do Atendimento Educacional Especializado.

2 A INCLUSÃO COMO FUNDAMENTO DO PROCESSO DE AÇÃO/REFLEXÃO NO ENSINO DO ALUNO COM TEA

O autismo se caracteriza pela presença de um desenvolvimento acentuadamente atípico na interação social e na comunicação, assim como pelo repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. Essas características podem levar a um isolamento contínuo da criança

e de sua família. Entretanto, acredita-se que a inclusão escolar pode proporcionar a essas crianças a oportunidade de convivência com outras crianças da mesma faixa etária, constituindo-se em um espaço de aprendizagem e desenvolvimento da competência social (BAPTISTA, 2012).

Ressalte-se, portanto, o fato de que o autismo pode ocorrer em qualquer classe social, raça ou cultura, sendo que cerca de 65 a 90% dos casos estão associados à deficiência mental (GADIA *et al.*, 2014).

Esta incidência vai contra a noção estereotipada derivada das descrições clássicas de que crianças com autismo possuem uma inteligência secreta e superior. Crianças com autismo de alto funcionamento cognitivo diferenciado representam apenas 30% dos casos diagnosticados (SCHIPANSKI, 2016).

Os primeiros estudos sobre o autismo ocorreram na década de 40, com Leo Kanner, um psiquiatra austríaco residente nos Estados Unidos e que se dedicou à pesquisa e ao estudo de crianças que apresentavam um comportamento considerado estranho, dentre outros sintomas, com dificuldades em estabelecer relações interpessoais (ANTUNES, 2014).

No ano de 1943, Leo Kanner publicou um informe denominado de “Alterações autistas do contato afetivo” e relatou o caso de 11 crianças com autismo extremo, obsessividade, estereotípias e ecolalia, sendo que tais sintomas foram nomeados pelo cientista de “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo” (BAPTISTA, 2012).

As características apresentadas por esse grupo de crianças eram: incapacidade para estabelecer relações com as pessoas, um vasto conjunto de atrasos e alterações na aquisição e no uso da linguagem e uma obsessão em manter os ambientes intactos, acompanhada de uma tendência a repetir uma sequência limitada de atividades ritualizadas (ANDRÉ, 2015).

Os comprometimentos nas áreas da interação social e comunicação acentuadamente atípico estão presentes antes dos 3 (três) anos de idade, quando os pais, em geral, já percebem e preocupam-se com as limitações observadas, cada vez mais aparentes ao longo do desenvolvimento. Como o estudo está em constante revisão, vale ressaltar a mais nova classificação constante do DSM-V.

A nova edição do DSM trouxe uma nova estrutura de sintomas, e a tríade de sintomas que modela déficits de comunicação separadamente de prejuízos sociais do DSM-IV foi substituída por um modelo de dois domínios, composto por um domínio relativo a déficit de comunicação social e um segundo relativo a comportamentos/interesses restritos e repetitivos. Além disso, o critério de atraso ou ausência total de desenvolvimento de linguagem expressiva

foi eliminado do DSM-5, uma vez que pesquisas mostraram que essa característica não é universal, nem específica de indivíduos com TEA.

A seguir os critérios diagnósticos do DSM-V:

1. Déficits clinicamente significativos e persistentes na comunicação social e nas interações sociais;
2. Déficits expressivos na comunicação não verbal e verbal usada para interação social, como a falta de reciprocidade social e a incapacidade para desenvolver e manter relacionamentos de amizade apropriados para o estágio de desenvolvimento;
3. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades;
4. Comportamentos motores ou verbais estereotipados, ou comportamentos sensoriais incomuns;
5. Excessiva adesão/aderência a rotinas e padrões ritualizados de comportamento;
6. Interesses restritos, fixos e intensos;
7. Os sintomas devem estar presentes no início da infância, mas podem não se manifestar completamente até que as demandas sociais excedam o limite de suas capacidades.

Como já frisado, os estudos a respeito do autismo começaram com Leo Kanner e, a partir de sua investigação e devido à dificuldade em se apontar uma causa específica para o desenvolvimento do transtorno, algumas teorias foram desenvolvidas de modo a tentar dar explicações em relação à origem do distúrbio, uma delas é chamada de Teoria do Lobo Frontal, que tenta explicitar as causas do autismo, sugerindo que a maioria dos sintomas relacionados ao autismo são decorrentes do comprometimento do funcionamento do lobo frontal como atitudes como inflexibilidade, apego aos detalhes, dificuldade em ordenar pensamentos consistentes e dificuldades no relacionamento interpessoal, por exemplo (MANTOAN, 2017).

Essas características, na realidade, se aproximam das apresentadas por pessoas com alguma lesão no lobo frontal (FONSECA, 2014). Contudo, ainda não se tem uma conclusão definitiva.

Vale ressaltar que, diante dos prejuízos relacionados à interação social, dificuldade na comunicação verbal e repertório restrito, sendo estes alguns dos sintomas pertencentes ao autismo, esses fatores tornam imprescindível um diagnóstico precoce, que auxiliará na escolha das estratégias eficazes a serem utilizadas com esse aluno com autismo.

Nesse contexto, vale frisar que, segundo Mantoan (2017, p. 34) “a criança autista parece estar sempre ‘só’ mesmo que esteja rodeada de pessoas e algumas delas permanecem por horas, balançando-se, ou paralisadas frente a estímulos aparentemente insignificantes”.

Segundo Mantoan (2017, p. 38), são comportamentos característicos de uma criança autista:

Incapacidade para vincular-se de maneira ordinária com pessoas e situações; Incapacidade para adotar uma postura antecipatória frente às pessoas; Nenhuma linguagem ou incapacidade de empregar a linguagem de maneira significativa para os demais; Excelente memória mecânica; Repetição de pronomes pessoais do jeito que são ouvidos; Repetição não só das palavras como também da entonação da pessoa com quem fala; Recusa de comida; Reagem com horror a ruídos fortes e objetos em movimento; Atitudes monotonamente repetitivas e necessidade de manter as coisas sempre iguais; Boa reação com objetos que lhe interessam, podendo jogar com eles durante horas; Boas potencialidades cognitivas e fisionomias inteligentes; Fisicamente, essencialmente normais; Provêm de famílias bastante inteligentes

Contudo, em se tratando da educação voltada para crianças com autismo, surge a necessidade de o professor estabelecer modelos especiais de ensino, sobretudo, porque estes alunos apresentam fortes deficiências de comunicação, interação, linguagem e atenção, que afetam diretamente no processo de significação da aprendizagem.

Nesse contexto, é comum, segundo Gauderer (2017), que alunos com autismo sejam identificados por apresentarem comportamentos diferenciados das demais crianças em uma sala de aula como, por exemplo, incapacidade de desenvolver um relacionamento interpessoal, o que pode ser percebido pela falta de resposta ao contato humano e interesse pelas pessoas, comportamento que está associado a uma falha no desenvolvimento do comportamento normal, de ligação ou contato, de modo que é na infância que tal dificuldade se manifesta de forma mais perceptível, devendo o educador estar atento e pronto a lidar com as situações que dela decorrem.

Por essa razão é que se reafirma que o educador deve ter plena consciência de que, para educar uma pessoa com autismo, é preciso também promover sua integração social e, nesse ponto, a escola acaba desempenhando um papel fundamental.

Portanto, a escola e, em especial, o professor podem assumir um papel importante na vida de alunos com autismo se informados corretamente. O currículo das escolas deve ser adaptado às necessidades das crianças e não o contrário. E, para isso, é preciso proporcionar oportunidades curriculares que sejam apropriadas para este público-alvo.

2.1 A escola inclusiva

As discussões acerca das possibilidades e desafios para a inclusão passam pela própria falta de clareza sobre os conceitos de integração e inclusão. Nesse sentido, Mantoan (2015) apresenta uma distinção entre integração e inclusão, senão vejamos:

Na ótica da integração, é a pessoa com deficiência que tem de se adaptar à sociedade, e não necessariamente a sociedade é que deve criar condições para evitar a exclusão. A integração é, portanto, a contraposição do atual movimento mundial de inclusão. Neste, existe um esforço bilateral, mas é principalmente a sociedade que deve impedir que a exclusão ocorra (MANTOAN, 2015, p. 75).

Em que pese a lição, não se pode deixar de considerar o fato de que ainda existem diversas proposições acerca desses conceitos controversos e imprescindíveis para compreender a importância do ensino inclusivo.

Assim, há quem defenda que a inclusão de alunos com autismo seja um conceito ideológico, ao passo que a integração representa o efetivo atendimento educacional a esses alunos (CARVALHO, 2016). Para Carvalho (2016, p. 36), há “uma forte corrente que sugere que o ideário de inclusão estaria num plano mais ideológico, ao passo que o conceito de integração indica uma perspectiva mais operacional”.

Entretanto, quando se vislumbra a sociedade formada por uma grande diversidade de pessoas, dentre as quais se incluem as pessoas com autismo, é que se passa a pensar na inclusão como sendo a melhor maneira de trazer esses indivíduos ao efetivo convívio social.

Por essa razão é que, dentro da escola, o educando será incluído no processo educacional na medida em que é posto em contato com outros educandos, tendo a oportunidade de socializar-se e desenvolver suas capacidades a partir de um atendimento educacional adequado, que vise à sua formação cidadã e, sobretudo, à inclusão social.

Nessa perspectiva, o artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) assevera que a educação “deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Logo, a noção de inclusão constitui-se importante passo na caminhada da Educação Especial.

Porém, a escola que integra e inclui não acontece por acaso, dependendo, para tanto, da vontade dos atores envolvidos, dentre eles os gestores e, principalmente, os professores. Sobretudo, no que diz respeito à atuação dos professores, a inclusão de alunos com necessidades educacionais requer o aperfeiçoamento de uma prática educacional qualificada.

A inclusão é considerada um paradigma para muitas escolas, segundo Macedo (2013, p. 12), pelo fato de que “falar de inclusão, em nossa sociedade, é um desafio ou porque

simplesmente a sociedade possui barreiras para separar as escolas dos alunos com necessidades educacionais”.

Assim, a construção de uma escola que prime pela prática da educação inclusiva necessita, sobretudo, compreender o real sentido de se promover a inclusão desses alunos com especificidades que são, sim, diferentes, porém não incapazes e possuem condições e, principalmente, o direito de serem inseridos no ensino regular conjuntamente com as demais crianças (MANTOAN, 2015).

Entretanto, obviamente que, por se tratar de uma condição especial, as escolas que promovem a inclusão social devem ser responsáveis por todo o efetivo aprendizado dos alunos.

De grande importância é o provimento da acessibilidade, ou seja, adequar o espaço da escola às necessidades e limitações de cada aluno, e o desenvolvimento dos profissionais envolvidos no processo educacional, fazendo-se necessários cursos de capacitação e formação continuada, a fim de adequar seus conhecimentos à situação (MAZZOTTA, 2012).

Por essa razão, qualificar os professores por meio do incentivo à formação continuada faz com que eles atendam a todos os seus alunos de forma integrada. Entretanto, existe diferença entre a normalização e a inclusão, sendo a primeira referente à simples integração seletiva de um aluno com necessidade especial em uma classe comum. Por outro lado, o processo de inclusão é diferente, à medida que objetiva estimular ao máximo a capacidade do educando com necessidades especiais na escola e na classe regular (MANTOAN, 2015).

Logo, para que haja a implementação de uma educação inclusiva e, principalmente, se transforme a escola em uma escola verdadeiramente promotora da inclusão, são necessários vários procedimentos, dentre os quais destacamos uma aproximação com a sociedade, posto que a escola inclusiva deve tratar a educação como um processo social, no qual as crianças com necessidades especiais ganham o direito de receber uma escolarização visando, portanto, à sua integração na comunidade (MANTOAN, 2017).

Quando se fala em inclusão social, muitos ainda defendem que a primeira alternativa para a educação de alunos com necessidades seria a implementação das chamadas escolas especiais, ou seja, escolas voltadas especificamente para crianças com necessidades (MAZZOTTA, 2012). Assim, a educação especial não deve constituir um sistema educacional autônomo, cheio de aparatos, recursos, instrumentos, serviços e alternativas que são colocados à disposição dos educandos que tenham algum tipo de excepcionalidade, permanente ou temporária. E mais, sobre a educação especial, Mazzotta (2012, p. 28), ainda afirma que:

Trata-se de recursos e processos especiais utilizados para atender apropriadamente aos educandos com necessidades educacionais especiais. Cabe destacar que educação especial e excepcionalidade são condições necessariamente mediadas pela educação comum. Em outras palavras, sem a mediação da educação comum não há excepcionalidade nem educação especial. Essa importante distinção nem sempre ocorre ou sequer é percebida na definição de políticas públicas nesta área.

Diante do exposto, pode-se inferir que a educação comum deve estar apta para receber alunos com autismo, sendo a educação especial apenas um segmento da educação comum, caracterizada apenas pela implementação de processos, recursos e metodologias especiais. Mantoan (2015) entende que uma sociedade justa, que ofereça oportunidades para todos, sem qualquer tipo de discriminação, deve começar na escola.

Mazzotta (2012) defende que a inclusão de pessoas com deficiências no ambiente escolar regular é um processo que carece de fortalecimento e comprometimento, sobretudo da própria comunidade educativa, razão pela qual o ensino inclusivo deve ser considerado uma ferramenta importante. Portanto, os professores devem estar cientes do dever de manterem-se próximos aos seus alunos e acolhê-los, tendo suporte para tal e estimulando, de maneira adequada, as potencialidades deles, sem perder de vista os objetivos metodológicos preestabelecidos.

2.2 Atendimento Educacional Especializado

No Brasil, o AEE foi criado através do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 como mais um mecanismo legal colocado à disposição da sociedade, a fim de concretizar o direito fundamental à educação, preconizado na Constituição Federal de 1988. Os objetivos dessa modalidade diferenciada de atendimento escolar são expressos no artigo 3º do referido Decreto:

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

A partir desses objetivos, pode-se afirmar que o AEE deve ser implementado a partir de uma cadeia de ações complementares, que vão desde a identificação das necessidades dos alunos, a elaboração de um plano de atuação, a produção/compra de materiais acessíveis, o

acompanhamento do seu uso, até a orientação do professor de sala de aula e a promoção da formação continuada (RODRIGUES, 2018).

Na realidade, é um direito de todo aluno brasileiro, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Direito que deve ser realizado segundo as diretrizes do artigo 2º do Decreto nº 7.611/2011, que determina:

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o *caput* serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Segundo Cardias (2018), o AEE é uma estratégia de ensino/aprendizagem desenvolvida para facilitar tal processo para os alunos da educação especial, a exemplo de crianças com deficiências, altas habilidades, superdotação e transtorno do espectro autista.

Trata-se de um serviço de apoio à sala de aula comum, a fim de viabilizar meios que incentivem e, conseqüentemente, efetivem o real aprendizado dos estudantes. No entanto, esse apoio deve ser instrumentalizado por profissionais qualificados, sobretudo, com especialização em Educação Inclusiva (CARDIAS, 2018).

A intervenção do AEE será fruto da observação do professor de sala, no sentido de constatar as dificuldades dos alunos, indicando ao professor do AEE como poderia facilitar o aprendizado diante das barreiras cognitivas dos alunos. Geralmente, a intervenção do AEE ocorre nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), porém não deve ficar limitada a ela (CARDIAS, 2018).

3 METODOLOGIA

De acordo com Bruyne (2011, p. 76), metodologia “é a lógica dos procedimentos científicos em sua gênese e em seu desenvolvimento, não se reduz, portanto, a uma “metrologia” ou tecnologia da medida dos fatos científicos”.

É neste sentido que a metodologia científica se propõe a ajudar e a direcionar os passos do pesquisador na busca de seus objetivos. Assim, a pesquisa, tida como a atividade precípua do pesquisador, é conceituada como:

Atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados (MINAYO, 2013, p. 23).

Para Demo (2010, p. 34), a pesquisa é uma atividade cotidiana, uma atitude comum dos seres humanos, ou seja, um “[...] questionamento sistemático, crítico e criativo, a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático [...]”.

Tendo em vista que este trabalho se propõe analisar o papel do Atendimento Educacional Especializado na inclusão e no êxito do processo de aprendizagem e socialização de alunos com autismo, a pesquisa teórica se concretiza como excelente instrumento de pesquisa, uma vez que possibilita conhecer a manifestação doutrinária e literária acerca da temática.

Nesse contexto, realizou-se uma revisão bibliográfica operacionalizada mediante a busca eletrônica de artigos publicados nas bases de dados SciELO, Bireme e Capes. O refinamento de pesquisa constituiu-se pela busca de descritores-chave, incluindo os termos atendimento educacional especializado, autismo, inclusão escolar e educação especial. Foram considerados apenas os trabalhos publicados na íntegra e em língua portuguesa, que tivessem como foco o processo de escolarização de alunos com TEA em classes comuns com o auxílio do AEE.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Segundo Silva e Almeida (2012), o autismo deve ser compreendido como um transtorno do desenvolvimento que, na maioria das vezes, é diagnosticado na criança quando esta tem por volta de três anos de idade. Trata-se de um distúrbio neurológico que, essencialmente, compromete sua habilidade de comunicação, interação social e o modo como aprende.

É justamente nesse sentido que a escola passa a ter um valor inestimado para o aluno com TEA, haja vista se tratar de um espaço de apropriações de socialização, de experiências e de conhecimentos, favorecendo o desenvolvimento psíquico, cognitivo e social dos alunos com autismo.

A literatura é enfática ao destacar as dificuldades na comunicação como sendo a principal barreira para que o processo de socialização e aquisição de novos conhecimentos se efetive para os alunos com TEA (ORRÚ, 2009; GIKOVATE, 2009; SILVA, ALMEIDA, 2012; SCHIPANSKI, 2016).

Nesse contexto, a necessidade de estabelecer uma linguagem comum, que seja aceita pelo aluno com autismo e incentive-o a socializar-se, é fundamental para o sucesso da intervenção do AEE. Sobre esse aspecto do Atendimento Especializado, Silva e Almeida (2012, p. 74) lecionam que: “é através da linguagem que a criança com autismo apresentará melhor compreensão no desenvolvimento das atividades [...]”.

Cabe ao professor do AEE, portanto, viabilizar meios que privilegiem tal habilidade. É nesse momento que a SRM pode ser utilizada como instrumento capaz de realizar o objetivo de incentivar a comunicação como primeiro passo para futuras conquistas cognitivas. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), as salas de recursos multifuncionais têm o objetivo de:

Apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem (BRASIL, 2018).

Dessa forma, no contexto do AEE, a SRM deve ser organizada como um espaço para elaboração de estratégias de ensino a partir dos recursos disponíveis, devendo ser um local marcado pela rotina e que se estabeleça como ambiente familiar para o aluno, de tal modo que a conversão dessas características seja em socialização e aprendizagem no ambiente escolar.

Contudo, partindo do pressuposto de que uma das atribuições do AEE é a identificação das necessidades específicas dos alunos para elaboração de um plano específico para cada educando, é imprescindível ressaltar que a comunicação e o alinhamento entre a comunidade escolar e as famílias é fundamental, pois, a partir dessa relação, é que será possível atestar a funcionalidade, a aplicabilidade e a efetividade da intervenção do AEE para os alunos (NUNES; AZEVEDO; SCHIMIDT, 2013).

Essa é uma condição indiscutível, que foi trazida na Política Nacional de Educação Especial através do Decreto nº 6.571/2008 e continuou relevante mesmo após sua revogação pelo Decreto nº 7.611/2011, que caracteriza o AEE como uma ação da educação especial voltada para a promoção da acessibilidade, haja vista que preconiza a eliminação das barreiras impostas pela condição especial, no caso TEA, a fim de incentivar a plena participação dos

alunos, levando em conta suas necessidades específicas para que um plano de ensino interventivo e interativo seja elaborado e executado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo revelou que o TEA é uma disfunção orgânica, uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas, sendo caracterizado como um distúrbio de desenvolvimento permanente, que, até o momento, não é passível de uma cura convencional. Faz algumas décadas que as crianças com TEA passaram a ser aceitas em escolas regulares, pois é indiscutível sua capacidade cognitiva, de relacionamento e socialização. No entanto, tais capacidades devem ser constantemente estimuladas por meio de ações especificamente criadas para elas, haja vista que o TEA é uma condição que não se manifesta de forma igual.

Este estudo teve como objetivo analisar o papel do Atendimento Educacional Especializado na inclusão e no êxito do processo de aprendizagem e socialização de alunos com autismo e desvelou que através da intervenção do AEE, através da SEM, é possível ampliar a possibilidade de acesso do aluno à linguagem receptiva e expressiva, auxiliando sua comunicação e, conseqüentemente, socialização, tornando-o autônomo a partir do respeito pleno aos seus interesses e às possibilidades motoras, cognitivas e afetivas.

Nesse contexto, o Plano de AEE direcionado aos alunos com TEA deve permitir a flexibilidade, pois a socialização e o aprendizado devem ser vistos como fenômenos sociais dinâmicos e prazerosos, cabendo aos professores articularem meios para que essa habilidade seja desenvolvida satisfatoriamente, abrindo caminhos para que novas habilidades sejam desveladas.

Com isso, quando o aluno com TEA é apresentado a um ambiente social educativo, a fim de alcançar um determinado objetivo pedagógico, ele estará ingressando em um mundo novo, porém atrativo, de tal modo que, quando um professor utiliza recursos que valorizam a comunicação, a socialização e a interatividade, ele está atraindo o aluno a experimentar novas formas de aprender. Nessa perspectiva, através da revisão de literatura, esta pesquisa discutiu os conceitos e as definições atribuídas ao TEA, bem como apresentou os aspectos legais e pedagógicos do AEE e, ainda, defendeu a necessidade de que o professor qualificado, através dos recursos do AEE, lance as bases para a construção de uma educação efetivamente inclusiva.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **Estudo de Caso**: seu potencial na educação. Belo Horizonte: UFMG, 2015.

ANTUNES, J. F. **A Comunicação nas Perturbações do Espectro do Autismo**: um Estudo de Caso. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream>. Acesso em: 03 out. 2019.

BAPTISTA, C. **Integração e autismo**: análise de um percurso interligado. Porto Alegre: Artmed, 2012.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 28 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo>. Acesso em: 28 out. 2019.

BRUYNE, P. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2011.

CARDIAS, M. **Atendimento Educacional Especializado**: o que é, para quem é e como deve ser feito. 2018. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2204/atendimento-educacional-especializado-o-que-e-para-quem-e-e-como-deve-ser-feito>. Acesso em: 15 out. 2019.

CARVALHO, R. E. **Temas em Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 2016.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2010.

FONSECA, V. **Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica**. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862014000300002. Acesso em: 15 out. 2019.

GADIA, C.; TUCHMANN, R; ROTT, N. **Autismo e doenças invasivas do desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

GAUDERER, E. C. **Autismo e outros atrasos do Desenvolvimento**: Uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais. São Paulo: Sarvier, 2017.

GIKOVATE, C. G. **Autismo**: compreendendo para melhor incluir. 2009. Disponível em: <http://www.carlagikovate.com.br/aulas/autismo%20compreendendo%20para%20melhor%20incluir.pdf>. Acesso em: 03 out. 2019.

MACEDO, J. A. S. **Inclusão**: a escola está preparada para ela? 2013. Disponível em: <http://meuartigo.brasilecola.com/educacao/inclusao-escola-esta-preparada-para-ela.htm>. Acesso em: 03 out. 2019.

MANTOAN, M. T. E. (org.). **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon, 2017.

MANTOAN, M. T. E. (org.). **Caminhos Pedagógicos da Inclusão**: Como estamos implementando a educação de qualidade para todos no Brasil. São Paulo: Memnon, 2015.

MAZZOTTA, M. J. S. **Trabalho docente e formação do professor de educação especial**. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 2012.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2013.

NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHIMIDT, C. **Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil**: uma revisão da literatura. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10178/pdf>. Acesso em: 29 out. 2019.

RODRIGUES, L. **Atendimento Educacional Especializado**: a verdade do AEE na escola. 2018. Disponível em: <https://institutoitard.com.br/atendimento-educacional-especializado-a-verdade-do-ae-na-escola/> Acesso em: 18 out. 2019.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo. Razão e Emoção. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2011.

SCHIPANSKI, A. F. S. **Um estudo sobre a modelagem matemática na formação de um aluno autista**. 2016. Disponível em: <http://matematicafafiuv.pbworks.com/w/file/123493071/andressa.pdf> Acesso em: 20 out. 2019.

SILVA, S. F.; ALMEIDA, A. L. **Atendimento educacional especializado para aluno com autismo**: desafios e possibilidades. 2012. Disponível em: <http://stat.cbsm.incubadora.ufsc.br/index.php/IJKEM/article/viewFile/1923/2198> Acesso em: 28 out. 2019.