



Revista Interdisciplinar do Pensamento Científico. ISSN: 2446-6778
Nº 5, volume 5, artigo nº 80, Julho/Dezembro 2019
D.O.I: <http://dx.doi.org/10.20951/2446-6778/v5n5a80>
Edição Especial

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA O ALUNO AUTISTA

Dayse Cristina Gomes Meirelles¹

Licenciada em Pedagogia

Pós Graduada em Artes Visuais

Discente da Pós Graduação do Centro Universitário Redentor

Gilmara Moreno Furtado²

Professora da Pós Graduação do Centro Universitário Redentor

¹ Centro Universitário Redentor, Discente da Pós Graduação Itaperuna (RJ), e-mail: daysemeirelles@yahoo.com.br

² Centro Universitário Redentor, Docente da Pós Graduação Itaperuna (RJ), e-mail: gigi_itaperuna@hotmail.com

Resumo

A educação inclusiva é uma realidade em diferentes partes do mundo na atualidade, e dentro deste processo encontram-se crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista. Assim este trabalho tem por objetivo apresentar opções de adaptações curriculares para a inclusão dos autistas nas escolas regulares. Para tal, se realiza uma revisão da literatura em torno do tema, com a pontuação dos principais tópicos acerca do modelo inclusivo de ensino, das características do autismo e das práticas escolares que podem ser desenvolvidas para resultados positivos. De modo geral, tem-se que no Brasil a garantia dos direitos dos autistas já é uma realidade no que tange a legislação e o papel da escola na criação de adaptações curriculares que permitam a educação de pessoas com este transtorno, respeitando as particularidades de cada caso, está ligada uma qualificação adequada dos professores, espaços físicos apropriados e esforços conjuntos entre o meio educacional e a sociedade a sua volta.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Transtorno do Espectro Autista – TEA; Modelo inclusivo de ensino; Adaptações Curriculares.

Abstract

Inclusive education is a reality in different parts of the world today, and within this process are children and adolescents with Autism Spectrum Disorder. Thus, this paper aims to present options of curricular adaptations for the inclusion of autistic children in regular schools. To do this, a review of the literature is carried out around the theme, with the score of the main topics about the inclusive teaching model, the characteristics of autism and the school practices that can be developed for positive results. In general, it is assumed that in Brazil the guarantee of autistic rights is already a reality in terms of legislation and the role of the school in the creation of curricular adaptations that allow the education of people with this disorder, respecting the particularities of each. In this case, an adequate qualification of teachers, appropriate physical spaces and joint efforts between the educational environment and the society around them are linked.

Keywords: Inclusive Education; Autism Spectrum Disorder; Inclusive education model; curricular adaptations.

INTRODUÇÃO

Os meios de ensino que há séculos atrás eram voltados a um grupo seletivo da população, hoje se fazem presentes em todas as camadas da sociedade, apoiados e regidos por diferentes legislações vigentes que garantem o direito a escola para todos os núcleos (BRASIL, 1996). Tal como a expansão e garantia da educação, a inclusão de todo e qualquer indivíduo em todas as etapas do processo de ensino, nos últimos anos, passa a ser um desafio para escolas públicas e particulares. Uma rede educacional inclusiva é almejada por um novo perfil de organização social, que busca garantir que seus filhos, independentemente de suas particularidades, tenham as mesmas oportunidades que os demais (MENDES, 2006).

Este debate ainda tem muito que se desenvolver e criar novos moldes com a finalidade de concretizar este desejo de igualdade. Diferentes fatores precisam ser trabalhados para isto, entre eles a formação dos professores, a visão dos pais e o modelo de escola em si, dentre outros inúmeros detalhes cotidianos que necessitam sofrer adequações para um enquadramento e intervenção corretos (CARVALHO, 2004). Dentro do grupo de crianças que buscam por esta entrada no novo modelo de processo educacional encontram-se aquelas com deficiências, problemas emocionais e diversas patologias clínicas, onde uma delas é o autismo que traz consigo seres humanos com qualidades, capacidades e necessidades especiais para uma socialização e desenvolvimento plenos.

Pode-se colocar que em paralelo a mudança de estrutura da educação para criar um meio inclusivo, temos a luta pela mudança de compreensão da sociedade em relação ao autista, em que antes o mesmo era visto como alguém incapaz, o que não é uma realidade, uma vez que geralmente eles são até mesmo mais inteligentes que os homens ditos normais (OLIVEIRA; SERTIÉ, 2017).

A importância de se discutir e se aprofundar no aperfeiçoamento e desenvolvimento tanto da inclusão escolar, quanto de uma vida com direitos iguais aos autistas, justifica toda a pesquisa que se encontra no desenrolar deste trabalho,

em meio a uma tentativa de abrir caminho para uma sociedade pautada pelo respeito pelas diferenças e pela evolução conjunta dos indivíduos. Portanto, este estudo tem por objetivo geral apresentar opções de adaptações curriculares para a inclusão do aluno autista no meio educacional regular.

Como objetivos específicos se colocam compreender a inclusão escolar de modo geral, explicar o autismo e suas principais características, e pontuar opções para a adaptação curricular para este grupo de estudantes. Para realizar toda esta proposta explicativa, utilizam-se livros, artigos, periódicos, revistas e outras publicações que trazem à tona cada parte do contexto aqui objetivado e dão base para um entendimento real do assunto, que de acordo com Marconi e Lakatos (2003) conceituam este estudo como uma revisão bibliográfica do tema.

DESENVOLVIMENTO

Educação inclusiva

A educação passou por vários conceitos e princípios até que se iniciasse a discussão e a tentativa pela inclusão. No início do século passado, o ensino era uma oportunidade para um grupo pequeno de pessoas, não com as escolas como temos hoje, mas toda e qualquer expressão educacional era formada pelas classes mais altas da sociedade, com a exclusão de pessoas com deficiência, por vezes das mulheres e pessoas de baixo escalão econômico (SILVA, 2009). Em períodos anteriores a esse, indivíduos com alguma deficiência eram ainda não só excluídos do ensino, como de toda a sociedade, como comenta Silva (2009, p. 136-137):

Nos séculos XVII e XVIII, a mendicância proliferava em todas as grandes cidades europeias. Só em Paris, durante a Guerra dos Trinta Anos, havia mais de 100.000 mendigos. Como forma de atrair a caridade, compravam-se nos asilos, crianças deficientes de tenra idade, que eram barbaramente mutiladas e abandonadas à sua sorte quando, com o avançar da idade, deixavam de ter utilidade.

Relativamente aos deficientes mentais, o abandono era total. Os que sobreviviam eram remetidos para orfanatos, prisões ou outras instituições do Estado. Uma Ordem Real de 1606 refere que no Hôtel Dieu, um hospital de Paris que acolhia deficientes mentais, a degradação era total: em leitos miseráveis, dormiam juntas várias pessoas, independentemente das condições de saúde que apresentassem. Como se fosse uma barraca de feira, o Centro Bethlem era visitado, em 1770, por um público que pagava para entrar e para apreciar o “espectáculo”.

No caso dos deficientes, essa exclusão começou a ser alterada, mesmo que com modelos

errados, somente a partir da segunda metade do século XIX, onde espaços de tratamento psíquico e médico se desenvolveram para cuidados e estudos mínimos sobre este grupo de pessoas. Algumas escolas abriram turmas especiais para receber os alunos deste perfil e aqueles com outros tipos de dificuldades, contudo os mesmos estudavam isolados dos definidos como normais (MENDES, 2006).

De acordo com Mendes (2006, p. 387-388):

Na metade do século XX, aparece uma resposta mais ampla da sociedade para os problemas da educação das crianças e jovens com deficiências, em decorrência também da montagem da indústria da reabilitação para tratar dos mutilados da guerra. Até a década de 1970, as provisões educacionais eram voltadas para crianças e jovens que sempre haviam sido impedidos de acessar a escola comum, ou para aqueles que até conseguiam ingressar, mas que passaram a ser encaminhados para classes especiais por não avançarem no processo educacional. A segregação era baseada na crença de que eles seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados.

Frisa-se que este pensamento de tratar este núcleo de crianças em turmas especializadas e separadas é combatido até hoje, por pais, educadores e estudiosos, mas em contrapartida ainda é possível se deparar com grupos destes mesmos que é a favor desta prática, na maioria das vezes por falta de conhecimento e metodologia de trabalho para lidar com as diferenças (MENDES, 2006).

Posteriormente, digam-se nas décadas de 70 e 80, no Brasil e no mundo, os parâmetros educacionais começaram a sofrer uma evolução mais ampla, de encontro à integração, com a atenção de atos formais da Organização das Nações Unidas, Constituição da República Federativa do Brasil, leis específicas da igualdade de direitos educacionais em países como Estados Unidos, movimentos formados por pais de crianças com dificuldades de aprendizagem e deficiência, dentre outros (SILVA, 2009).

No final deste período os esforços para que a integração se tornasse inclusão, eram grandes, tanto por uma mudança de postura da própria sociedade, como por uma percepção mundial conjunta da importância dos direitos humanos, do homem como ser pensante parte primordial para a evolução do meio produtivo. Silva (2009, p. 144) explica que:

O percurso até à inclusão passou por um conjunto de decisões e medidas tomadas no seio de organizações e agências internacionais, como as Nações Unidas e a Unesco, que tiveram extraordinária importância na introdução progressiva de políticas sociais favoráveis à sua implementação. De referir, neste sentido, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990 e, em particular, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, em 1994, organizada pelo governo de Espanha em cooperação com a Unesco, que decorreu em Salamanca, a Cimeira Mundial sobre Desenvolvimento Social, que aconteceu em Copenhaga, em 1995, o Fórum Mundial de Educação que teve lugar em Dakar, em 2000, a Declaração de Madrid, em 2002, na sequência do Ano Europeu das Pessoas com

Deficiência e, mais recentemente, a Declaração de Lisboa, em 2007. Esta Declaração decorreu da audição parlamentar “Young Voices: Meeting Diversity in Education”, no quadro da presidência portuguesa da União Europeia, que a organizou com a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação.

No Brasil, principalmente a partir do ano de 2003, a educação inclusiva tornou-se parte concreta da agenda educacional nacional, onde até então as opções mais comuns eram matricular crianças com necessidades especiais em escolas separadas ou o modelo de integração descrito anteriormente em que se dividia o mesmo espaço físico, mas com salas de aula distintas (HEHIR et al., 2016). Para Leite et al. (2011, p. 89):

A inclusão educacional faz parte de um movimento maior, de repercussão mundial, denominado Inclusão Social, e tem como finalidade máxima garantir a equiparação de oportunidade para todos os indivíduos, inclusive para aqueles que, devido às condições econômicas, culturais, raciais, físicas ou intelectuais, foram excluídos ou colocados à margem da sociedade em geral.

Essa alteração de direcionamento da estrutura dos meios de ensino ainda está em adaptação. A tarefa de criar um novo perfil de educador, desenvolver outro ponto de vista nos pais, de que seus filhos têm condições de crescimento em um espaço comum a todos, é uma luta constante no país.

Os cursos de formação de professores, pedagogos e outros profissionais da área, passaram por reformulações para que estes mesmos sejam capazes de identificar e lidar com todos os tipos de alunos. Sabe-se que o ato de educar é uma ação conjunta, contudo não há como desvincular a importância central, dentro da escola, dos professores. Principalmente as crianças, tendem a segui-los como uma equipe segue um líder em uma empresa, e por isso sua capacidade de trabalhar e passar conhecimento para estes indivíduos deve ser incisiva e flexível (POKER et al., 2016).

De acordo com diferentes resoluções do Conselho Nacional de Educação (POKER et al., 2016), os educadores, para lidar com este perfil de alunos, precisam estar aptos a desenvolver ferramentas pedagógicas diferentes das tradicionais, com o uso de recursos e adaptações curriculares que permitam a aproximação aos grupos com dificuldades variadas.

Levar os professores já atuantes nas escolas antes deste movimento inclusivo a trabalharem neste novo formato, é visto como um grave problema da rede pública no Brasil. Estes profissionais estão por vezes desprovidos de conhecimento específico de causa e de ferramentas que deveriam ser garantidas pelos Estados e Municípios, para conseguirem bons resultados com os estudantes que requerem atenção especial (FREIRE, 2008).

O embate do que é necessário para que o docente consiga trabalhar de modo eficaz com crianças com necessidades especiais, é um tema amplo e que pode decorrer de diferentes

enfoques, causas e efeitos. O ponto importante neste sentido é antes de tudo fazer com que estes profissionais tenham a capacidade de desenvolver seu raciocínio neste sentido, com a quebra do paradigma da educação tradicional.

De acordo com Hehir et al. (2016), a criação da educação inclusiva deve partir de cima para baixo, a partir de políticas públicas em escala nacional e regional, que garantam não só textos e regras bem redigidas, mas ferramentas reais de trabalho. Campanhas públicas de conscientização e esforço para vencer a resistência a este modelo se fazem de grande necessidade para fazer com que a sociedade esteja engajada com a causa.

Não obstante a isso, mantem-se a importância de novos modelos de formação de professores e espaços para reciclagem daqueles que já atuam há mais tempo. Fazer uso de métodos que permitam avaliar a eficiência de uma prática, dentro da escola, é um dos caminhos para garantir que as adaptações e metodologias escolhidas realmente colaborem com o desenvolvimento intelectual dos alunos que necessitam de atenção especial (HEHIR et al., 2016).

Transtorno do Espectro Autista

O Transtorno do Espectro Autista - TEA envolve o comprometimento de habilidades sociais e comunicativas do portador, se apresenta como um distúrbio do desenvolvimento, o que interfere diretamente na sua forma de ver o mundo e interagir com o mesmo. A dificuldade de entender estes fatores fez com que os autistas, por muitos anos, fossem excluídos do meio social e estudados para compreensão da formação e detalhes de suas características (KLIN, 2006).

No que tange ao TEA temos os termos autismo e autista, em que o primeiro de modo geral significa a “condição ou estado de alguém que aparenta estar invulgarmente absorvido em si próprio” (MARQUES, 2000, p. 25 apud OLIVEIRA, 2016, p. 7), e o segundo se refere à nomenclatura pela qual é chamada a pessoa portadora desta patologia no dia a dia (OLIVEIRA, 2016).

Na esfera científica do assunto se pode usar o entendimento de Oliveira e Sertié (2017, p. 234) ao pontuar que:

O TEA é considerado uma doença geneticamente heterogênea e complexa, já que apresenta diferentes padrões de herança e variantes genéticas causais. Para compreender a arquitetura genética atualmente definida do TEA, é importante considerar aspectos epidemiológicos e evolutivos, bem como todo o conhecimento disponível sobre as alterações moleculares relacionadas à doença.

De acordo com Klin (2006), os estudos a cerca destas particularidades se iniciaram na década de 40, pelos médicos Leo Kanner e Hans Asperger. Eles realizavam o acompanhamento

de pacientes que vivenciavam o isolamento social e outras características bem peculiares, não presentes no resto da sociedade. Em um determinado período, anterior a este, a nomenclatura dada a este grupo, era de pacientes com esquizofrenia infantil. Somente a partir da pesquisa aprofundada passou-se então a usar o termo Transtorno do Espectro Autista.

Costa (2017, p. 34) esclarece que:

Autismo, então, sendo caracterizado por ser uma desordem neurológica que afeta a capacidade do indivíduo de se comunicar ou estabelecer relações com as pessoas e o ambiente, apresentando restrições por atividades, além de abranger sintomas complexos que variam de indivíduo para indivíduo, necessita ser diagnosticado na mais tenra idade, haja vista, que o tratamento precoce pode influenciar no avanço do desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Para um crescimento pleno, nas diferentes vertentes sociais e intelectuais, há de se colocar que os autistas podem apresentar variações de caso a caso, que requerem um acompanhamento adequado de profissionais da área de saúde e comportamento. Não há uma uniformidade de características, alguns podem desenvolver habilidades individuais e também fora de um contexto comum (KLIN, 2006).

Pesquisas afirmam que desta maneira seu diagnóstico envolve, geralmente, 6 critérios principais ligados ao comportamento, que tratam de prejuízos diversos nas interações sociais, comunicação e linguagem, escrita e fala, dificuldades na realização de brincadeiras, tendência a repetição de ações dos adultos e das crianças a sua volta, criação exagerada de uma realidade e contatos imaginários, dentre outros fatores (KLIN, 2006).

No decorrer destas pesquisas uma característica clássica é citada por diversos autores, o olhar fixo, oblíquo, que quase nunca se encontra diretamente com o de outra pessoa (SOUSA; SANTOS, 2005). Sobre este detalhe Sousa e Santos (2005, p. 14) comentam que:

O seu olhar fixo é outra das características mais peculiares. É impossível saber se estão interessadas num objeto longínquo ou se é um olhar introspectivo. Este distúrbio é particularmente notório quando conversam com os outros. O olhar nunca se cruza, como ocorreria quando um diálogo normal se estabelece. Na verdade, as crianças autistas não fixam o olhar firmemente em nada, parecendo aprender a realidade sobretudo através do seu campo de visão periférica.

Neste contexto é importante compreender que nem todo autista será um gênio em alguma área específica do conhecimento humano. Eles podem sim, trazer consigo qualidades diferenciadas, mas não há uma regra e constância que podem ser determinadas. Ao contrário da visão distorcida que se têm a partir de filmes e livros sobre o assunto, nem todas as crianças, adolescentes e adultos com autismo, irá ter um desenvolvimento fácil e excepcional, em que a apuração e ampliação de habilidades está diretamente ligada ao diagnóstico precoce e ao uso correto de ferramentas de trabalho para com eles (COSTA, 2017).

O Ministério da Saúde (BRASIL, 2000, p. 16) pondera sobre o tratamento do autismo da

seguinte forma:

O melhor resultado não é obtido pela frequência de todas as terapias disponíveis. De nada adianta sobrecarregarmos os autistas com uma maratona de tratamentos. Os êxitos virão na medida em que se puder conciliar as necessidades do autista com as de sua família, sejam necessidades físicas, afetivas, sociais e financeiras.

Essa colocação reforça o perfil heterogêneo deste transtorno e traz a tona um ponto extremamente importante, que é a interação deste grupo de pessoas para com suas famílias e para com a realidade do mundo a sua volta. Não obstante a este posicionamento, coloca-se também a importância do papel da escola e de outros meios de convívio e aprendizado contínuo, como peças fundamentais para a melhoria da qualidade de vida de indivíduos com TEA (BRASIL, 2000).

Em outra publicação o Ministério da Saúde (BRASIL, 2014, p. 67), ainda enfatiza que:

O cuidado à pessoa com TEA exige da família extensos e permanentes períodos de dedicação, provocando, em muitos casos, a diminuição das atividades de trabalho, lazer e até de negligência aos cuidados à saúde dos membros da família. Isto significa que estamos diante da necessidade de ofertar, também aos pais e cuidadores, espaços de escuta e acolhimento, de orientação e até de cuidados terapêuticos específicos.

No Brasil, a lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e realiza assim a garantia de que todo e qualquer autista e sua família tenham o direito ao tratamento e condições de vida adequadas para que o exercício da cidadania seja cumprido (BRASIL, 2012).

Dentre as prerrogativas de igualdade instituídas por esta lei, além da importante afirmação de garantia de espaço no mercado de trabalho, há ainda uma determinação que pode influenciar diretamente no desenvolvimento destes indivíduos, que é a punição a gestores escolares ao recusar matrículas de crianças e adolescentes com TEA. A presença do direito a educação é primordial a todas as pessoas para uma evolução enquanto homem e ser pensante, e a defesa desta causa na esfera dos estudantes autistas ganhou ainda mais força pelo resguardo trazido por estas e outras leis (BRASIL, 2012).

Adaptações curriculares para inclusão do aluno autista

Com um novo formato educacional, voltado para a educação inclusiva, descrita anteriormente neste artigo, criou-se uma possibilidade mais ampla de flexibilidade dos parâmetros das escolas públicas e particulares em todo o Brasil. Atualmente entende-se que uma mesma instituição de ensino pode lidar com propostas pedagógicas diferentes ou complementares para garantir o atendimento de todos os perfis de estudantes (OLIVEIRA, 2016). De acordo com o entendimento de Oliveira (2016, p. 11-12) se tem que:

As adaptações curriculares constituem em possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com deficiência. Não se trata de propor um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares implicam na planificação pedagógica e as ações docentes fundamentadas nos critérios básicos que a define, ou seja: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem e como e quando avaliar o aluno.

Neste sentido, ainda na década de 90, a Secretaria de Educação Fundamental (BRASIL, 1998, p, 40) definiu os seguintes pontos:

As adaptações curriculares não devem ser entendidas como um processo exclusivamente individual ou uma decisão que envolve apenas o professor e o aluno. Realizam-se em três níveis: no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar); no currículo desenvolvido na sala de aula; no nível individual.

No primeiro nível citado as adequações ocorrem de uma forma geral, em termos de flexibilizar os projetos políticos pedagógicos e o modo de ensino nas salas de aula, com envolvimento e debate das soluções com a participação de agentes internos e externos a rede de educação, onde a responsabilização principal é da equipe escolar e o uso de recursos deve se apresentar de acordo com os limites da própria instituição. Há geralmente um trabalho voltado à adequação da sequência padrão dos anos de estudo e a definição de objetivos que permitam o alcance dos diferentes tipos de alunos envolvidos na unidade (BRASIL, 1998).

No caso do currículo desenvolvido na sala de aula, a responsabilidade central é do professor na criação de atividades que possibilitem a participação de todos ou possam ser alteradas de grupo a grupo da sala, o tempo de realização dos trabalhos e seu modo de fazer também são variáveis e tem por tendência facilitar o convívio do aluno com dificuldades de ensino para com seus colegas. É importante frisar, que em algum momento, pode ser necessária uma

reestruturação física do espaço e de seu mobiliário para permitir estas tarefas (BRASIL, 1998).

No que compete ao trato individual da questão, seu uso é feito em casos específicos quando técnicas coletivas não surtem efeito e é vista uma real necessidade de adequações individualizadas, com a realização de sistemas diferenciados de progressão escolar e respeito à integridade e limites do indivíduo, em que somente em casos extremos, com a tentativa de que a prática não seja frequente, o aluno seja descolado a escolas especializadas, por vezes por falta de estrutura da rede de ensino regular (BRASIL, 1998).

Assim, no caso específico de estudantes com TEA, Silva (2012, p. 75 apud COSTA, 2017, p. 43) esclarece que:

O desempenho escolar das crianças com autismo depende muito do nível de acometimento do transtorno. As crianças com nível mais grave de autismo podem apresentar atraso mental e permanecer dependente de ajuda. As crianças com autismo leve ou somente com traços autísticos, na maioria das vezes, acompanham muito bem as aulas e os conteúdos didáticos-pedagógicos.

O primeiro passo para esta inclusão é deixar que o portador conheça o espaço em que irá se envolver, onde na maioria das vezes é de suma importância o uso de um tutor ou acompanhamento de um profissional qualificado para estar com aquela pessoa durante seu tempo na escola, a fim de prevenir e saber como passar a professores e colegas as possíveis reações e interações do mesmo. O autista deve ter ciência de qual será sua rotina e onde ele pode se situar naquele meio (OLIVEIRA, 2016).

Ao contrário dos demais, o autismo faz com que o mundo e as interações sejam percebidos a partir de uma só vertente geralmente, onde apesar de ter suas funções motoras e sensoriais normais fisiologicamente, o indivíduo busca interagir mais pela fala ou audição ou visão. É possível responder melhor a estímulos feitos por imagens e figuras na escola, como também pode, apesar de não manter o olhar voltado naquele sentido, aprender com maior facilidade quando escuta o professor e os colegas disserem algo (OLIVEIRA, 2016).

Por este fator, não é impossível que um autista leve as mãos no sentido de tampar os ouvidos, por estar incomodado com o barulho ou se vire de costas quando seu campo visual vai de encontro a imagens muito coloridas ou detalhadas e textos muito grandes e com letras que chamariam a atenção das outras crianças. Essas reações, na percepção daquele ser são uma espécie de defesa a algo indesejado ou incomodo que gera confusão mental e intelectual para o mesmo (COSTA, 2017).

No entendimento de Cunha (2016, p. 93 apud COSTA, 2017, p. 44) a escola pode buscar desenvolver os seguintes campos de aprendizagem em estudantes autistas:

1. Memória, concentração e equilíbrio: em atividades que estimulem a organização do material de trabalho;
2. Socialização, direitos e deveres: em exercícios que trabalhem limites e vida prática;
3. Organização do pensamento e da linguagem: na ordem de execução das atividades;
4. A internalização do papel do aprendente no aluno: em atividades que valorizem a escola e os seus atores;
5. Socialização, alteridade, afetividade e inclusão: em atividades com a participação do grupo discente, em atividades de vida prática e durante as refeições com demais aluno.

Portanto, o educador pode dividir em grupos os tipos de propostas diárias, semanais e mensais, a se trabalhar com estes alunos e procurar adequar-se de acordo com o nível de comprometimento causado pelo TEA em cada caso específico. Coloca-se que existem diversas opções de atividades possíveis para colaborar com este objetivo, e que mais uma vez os conhecimentos do professor sobre o tema e a sua formação interferem diretamente nesta dinâmica e suas propostas (OLIVEIRA, 2016).

Desta maneira, é possível realizar o uso de tecnologias, blocos mágicos, figuras, músicas e desenhos para fazer com que o conteúdo concreto seja levado para o mundo do autista e absorvido, como também interagir por meio de jogos e atividades coletivas que estimulem o raciocínio, a fim de trabalhar com a linguagem, comunicação e estudo da matemática (COSTA, 2017).

Por sua vez, para o desenvolvimento motor, socialização e uma maior concentração e atenção, Cunha (2016, p. 95 apud COSTA, 2017, 45) cita as seguintes ferramentas:

- Atividades para o desenvolvimento motor: exercícios que trabalhem as funções motoras e sensoriais, encaixes diversos, colagem, recorte, atividades físicas, atividades com música e de vida prática;
- Atividades para socialização: atividades esportivas individuais e coletivas; atividades pedagógicas em que o aluno possa compartilhar com a turma o seu saber; atividades que possam ser realizadas por todos os alunos;
- Atividades para o desenvolvimento do foco de atenção: atividades e pesquisas áreas distintas do conhecimento sobre temas que o educando tem interesse; atividades com novas tecnologias digitais, recortes diversos com tesoura, música, arte, desenho, pintura e vida prática.

Neste caminho a adequação das práticas avaliativas também deve ser estudada e alterada, quando necessário, para que estes alunos progridam na escola. Tem-se como possibilidade, por exemplo, utilizar outro padrão de progressão, não bimestral e sem a presença da avaliação escrita convencional. Avaliar um aluno com TEA envolve muito mais que lhe submeter a uma prova escrita, mas sim a um modelo que leva em conta sua habilidade diante de todas as tarefas propostas em um determinado período de tempo em conjunto com a percepção

de seu crescimento social, por meio desta didática pode-se definir se o mesmo irá ou não passar para a próxima série escolar (LEITE; SILVA, 2008).

Como notado há uma vasta possibilidade de desenvolvimento de atividades que visem o processo de ensino de autistas dentro da escola regular e neste contexto Leite e Silva (2008) trazem à tona um ponto importante para o sucesso desta empreitada, que é a capacidade dos professores admitirem e buscarem sanar, com seus colegas, superiores e profissionais especializados, qualquer dúvida ou dificuldade de interação para com estes estudantes.

De um modo geral, toda essa mudança no ritmo escolar requer um período de adaptação destes próprios educadores, ainda mais no caso do autismo em que não há um padrão único de intervenção a ser seguido. A instituição de ensino e todos os seus agentes necessitam trabalhar em conjunto e com meios contínuos de aperfeiçoamento de suas técnicas e táticas. Por meio dos pontos aqui colocados, onde se somam uma estrutura física adequada e engajamento das famílias, estarão enfim prontos para cuidar com igualdade e dignidade dos alunos com TEA (LEITE; SILVA, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evolução do ensino é fator indiscutível em toda a sociedade, em que dizer que este é ainda um processo que se encontra em adequação é a maneira mais apropriada de entender os esforços a sua cerca. A preocupação com a inclusão escolar fez com que diferentes núcleos se movimentem em busca de uma rede educacional igualitária e produtiva.

Neste mesmo sentido, o respeito por pessoas com necessidades especiais também sofre uma considerável mudança, e ao contrário de períodos anteriores, uma gama de legislações e publicações sobre o tema defendem e enfatizam que estes seres também podem ser preparados para a vida adulta a partir dos princípios da cidadania e de suas capacidades de evoluir enquanto seres pensantes capazes de colaborar com o desenvolvimento humano.

No caso dos indivíduos com Transtorno do Espectro Autista, a mudança de pensamento é latente no Brasil, a partir de uma política nacional específica que garante seus direitos enquanto cidadãos. Suas particularidades, de diferentes graus e perfis, tal como as dificuldades de suas famílias para com o problema passam a ser também de responsabilidade dos governos em suas diferentes esferas.

Contudo, no decorrer da pesquisa, observa-se que na esfera educacional, para incluir os autistas em escolas regulares, ainda há muito que se fazer, ora por necessidades de capacitação dos educadores, ora por falta de estrutura, ora por ainda ser necessário que alguns pais e familiares compreendam que seus filhos estão aptos ao crescimento.

Há uma grande variedade de práticas em sala de aula, políticas e dinâmicas de trabalho que facilitam este processo de inclusão, e a partir de uma equipe multidisciplinar e do engajamento do profissional principal em todo este trabalho, diga-se o professor, é possível alcançar resultados positivos e diminuir as dificuldades do autista em suas interações sociais e para consigo mesmo, além de aperfeiçoar possíveis habilidades individuais que podem fazer a diferença em sua vida adulta em todos os meios.

Portanto, de modo geral, compreende-se que o campo das possibilidades está aberto para que os autistas tenham uma vida em sociedade e com direitos comuns a todos, e que a efetivação disso está diretamente ligada a um movimento de cima para baixo, até chegar dentro da sala de aula com o papel de professores que estejam preparados e habilitados para fazer uso das inúmeras adaptações curriculares já disponíveis e apresentadas para garantir o ensino deste grupo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 de agosto de 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares**. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC / SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Autismo**: orientações para os pais. Casa do Autista - Brasília: Ministério da Saúde, 2000.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Diário Oficial da República Federativa do

Brasil. Brasília, 27 dez. 2012. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 08 de agosto de 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

COSTA, Fihama Brenda Lucena da. O processo de inclusão do aluno autista na escola regular: análise sobre as práticas pedagógicas. 2017. Monografia (Graduação em Pedagogia), Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó – RN.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**. Vol. XVI, nº 1, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o>>.

pdf>. Acesso em: 06 de agosto de 2018.

HEHIR, Thomas; GRINDAL, Todd; FREEMAN, Brian; LAMOREAU, Renée; BORQUAYE, Yolanda; BURKE, Samantha. **Os benefícios da educação inclusiva para estudantes com e sem deficiência**. Instituto Alana. São Paulo: ABT Associates, 2016.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. 2006.

LEITE, Lúcia Pereira; SILVA, Aline Maria da. **Práticas educativas**: adaptações curriculares. In: Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental - CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (org.). Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

LEITE, Lúcia Pereira; SILVA, Aline Maira da; MENNOCCHI, Lauren Mariana; CAPELLINI, Vera Lúcia M. F. A adequação curricular como facilitadora da educação inclusiva. **Psic. da Educação**. São Paulo, 32, 1º sem. de 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. V. 11, n. 33, 2006.

OLIVEIRA, Ana Paula de. Adaptação curricular para autistas no ensino fundamental I: um enfoque na legislação educacional. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado de Psicopedagogia), Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1814/1/APO21062016>>. Acesso em: 12 de agosto de 2018.

OLIVEIRA, Karina Griesi; SERTIÉ, Andréa Laurato. Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético. **Revendo Ciências Básicas**. Hospital Israelita Albert Einstein, São Paulo - SP, Brasil. 2017.

POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli S. O. ; GIROTO, Claudia Regina Mosca. **Educação inclusiva**: em foco a formação de professores. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

SILVA, Maria Odete Emygdio. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. **Revista Lusófona de Educação**, 2009.

SOUSA, Pedro Miguel Lopes de; SANTOS, Isabel Margarida Silva C. dos. Caracterização da síndrome autista. **O portal dos psicólogos**. 2005. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0259.pdf>>. Acesso em: 07 de agosto de 2018.