zagem. Com estímulos, ela realiza determinadas tarefas com mais facilidade, por isso é importante despertarmos a curiosidade na criança para que ela mesma possa folhear os livros, ver as figuras e isso é possível a partir do ouvir boas histórias.

Além disso, é imprescindível salientar que é muito importante para as crianças as situações de interação, o contato e o manuseio de materiais escritos para a evolução e a aprendizagem da leitura e da escrita.

Em suma, pôde-se constatar que a contação de histórias contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança, despertando-a para a imaginação, a criatividade e a curiosidade de forma mais prazerosa. É, portanto, possível afirmar que a literatura é necessária em nossa vida, pois ela nos permite aprender, ensinar, imaginar, criar, ouvir e evoluir. Espera-se, ainda, que este artigo possa contribuir para a reflexão sobre a importância da Literatura Infantil e da contação de histórias no processo de desenvolvimento de toda criança.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fani. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2009.

BETTHELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BUSATTO, Cléo. Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa.

Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

CAFÉ, Ângela Barcellos. Dos contadores de história e das histórias dos contadores. Campinas: 2000. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

COELHO, Betty. Contar histórias uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1991.

MIGUEZ, Fátima. Nas arte-manhas do imaginário infantil. 14 ed. Rio de Janeiro: Zeus, 2000.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. Leitura Prazer: Interação Participativa da Criança com a Literatura infantil na Escola. São Paulo: Paulinas, 1996.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. Cultura, arte e contação de histórias.Goiânia, 2005.

TAHAN, Malba. A Arte de Ler e Contar Histórias. 2. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1966.

VILLARDI, Raquel. Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil: livro, leitura, leitor. In: ZILBERMAN, Regina. (Org.). A produção cultural para a criança. 4. ed. Porto Alegre: Mercado, 1981.

A DOCÊNCIA E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: SABERES E PRÁTICAS

GLAUCIA BORGES DE PAULA SILVA

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado um distúrbio do desenvolvimento que pode vir a se manifestar nos primeiros anos de vida, geralmente, por volta dos dois ou três anos de idade, período em que a criança está começando a estabelecer

relações sociais, envolvendo-se com pessoas de fora do seu convívio familiar e frequentando diferentes espaços, como é o caso das unidades de Educação Infantil. Nesta perspectiva, a criança precisa ser compreendida e respeitada como um ser em desenvolvimento, que necessita da mediação de recursos que devem ser planejados a partir do docente, incluindo diferentes metodologias e incluindo atividades lúdicas, além de respeitar o seu tempo de aprendizagem. Desta forma, como o docente consegue identificar quando o educando não está aprendendo e se desenvolvendo? Quais as dificuldades enfrentadas por ele para que o processo de inclusão aconteça? Assim, o presente artigo se trata de natureza teórica-empírica, através de pesquisas qualitativas e quantitativas a respeito do tema. Pretendeu-se investigar o tema a partir de pesquisas, teses, dissertações, artigos científicos, discussões de grupos de estudo interdisciplinares e transdisciplinares, entre outros materiais, tendo como objetivo principal a discussão sobre o desenvolvimento educacional do educando autista, as principais dificuldades do trabalho docente, e como ocorre essa aprendizagem. Como aporte teórico temos Surian (2010), Volkmar e McPartland (2014), Matos e Mendes (2014), dentre outros autores que discutem a respeito do tema.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autista; Educação Especial; Docência.

1 **INTRODUÇÃO**

A história da Educação Especial no Brasil, é bem recente, pois a discussão se tornou mais ferrenha sobre o assunto a mais ou menos 70 a 80 anos. No Brasil Império, em 1854, foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, a partir do Decreto nº. 1.428/1854, com o escopo de acolher pessoas portadoras de deficiência visual. Trazendo essa questão para os dias atuais, exatos cem anos do Decreto surgiu a Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE), contemplando o atendimento de diferentes tipos de deficiência de forma humana e igualitária, crescendo a participação da sociedade, dos pais e amigos.

Nos Estados Unidos, o médico Kanner, foi o primeiro a pesquisar sobre o autismo. Observando as características de um dos seus primeiros pacientes descritos em uma análise tradicional de 1938. Seu trabalho descrevia onze crianças com transtorno semelhante: oito meninos e três meninas (KANNER, 1943).

O autismo era objeto de hipóteses mecanizadas por biólogos, geneticistas e psicanalistas, sendo um enigma a sua origem e progressão. Era difícil avaliar se a manifestação era ativa ou voluntária, se havia relação com deficiências biogenéticas cujas origens ainda eram ignoradas do modo que se articulam, entre si criando desordem no universo dessas crianças (AMY, 2001).

Desta forma, o presente artigo teve por objetivo discutir a problemática referente ao ensino e ao desenvolvimento da criança autista na escola de ensino regular comum, já que hoje em dia, são inúmeras as classificações e formas diferenciadas de trabalhar, mas que ainda, muitas vezes deixam a desejar, interferindo de forma negativa e até mesmo significativa no desenvolvimento da criança.

Como objetivo geral, temos a discussão sobre a Educação Especial no tocante

a legislação, sendo o objetivo específico à discussão sobre a educação de crianças autistas. É de suma importância a discussão do tema, uma vez que as crianças autistas por serem caracterizadas como crianças especiais, acabam tendo o mesmo tipo de educação do que as demais, sendo um dos aspectos da síndrome diferenças no processo cognitivo, e sendo assim, o trabalho com elas deveria ser diferenciado das demais.

Por fim, para a presente pesquisa, a metodologia utilizada foi a de caráter qualitativo, sendo realizada pesquisa bibliográfica a respeito do tema.

2. DESENVOLVIMENTO

Inclusão no Brasil

A inclusão começou inicialmente nos países estrangeiros, demorando muito para chegar ao Brasil:

> Foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais. Tais medidas educacionais foram se expandindo, tendo sido primeiramente levadas para os Estados Unidos e Canadá e posteriormente para outros países, inclusive o Brasil (MAZZOTA, 2005, p. 17).

Mas no ano de 1854 temos um marco no Brasil sobre o assunto. O país começou a perceber a importância de garantir os direitos das pessoas com deficiências, porém, no começo, essas pessoas frequentavam centros especializados que cuidavam de determinados tipos de deficiência, não havendo a possibilidade de matricular-se em classes regulares comuns. Com isso, houve a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos voltado para a educação primária, moral e religiosa.

Em 1857, foi criado o Instituto dos Surdos Mudos que oferecia ensino intelectual, moral e religioso aos deficientes auditivos. Primeiramente, a fundação fazia parte da rede privada, mas a partir da promulgação da Lei nº. 939/1956, a fundação passou a atender também pessoas deficientes de baixa renda.

No ano de 1926, a fundação do Instituto Pestalozzi foi criada para atender pessoas com deficiência mental. A forma como a psicóloga Helena Antipoff conduziu seu trabalho marcou consideravelmente o assistencialismo social, assim como os serviços prestados para as pessoas com deficiências.

Em 1954, a Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE) foi criada pensando no atendimento médico-terapêutico contemplando diferentes tipos de deficiência. Igualmente, o ambiente escolar precisou ser alterado, ampliando seu atendimento, desenvolvendo atividades diferenciadas e também profissionalizantes. Assim, criou-se a primeira oficina de atividades voltadas para o ofício de carpintaria para estudantes com deficiências, fazendo com que estes tivessem uma maior participação na sociedade:

> A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiências podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais, a partir de meados desse século (MAZZOTA, 2005, p. 15).

No final da década de 1990, diversos países inclusive o Brasil, começaram a se preocupar realmente com as pessoas com deficiências e o processo de inclusão. A Conferência Mundial das Necessidades Educacionais Especiais, em Salamanca, no ano de 1994, trouxe discussões a respeito do tema. A conferência trouxe entre outras questões, a urgência de incluir pessoas com deficiência em classes de ensino regulares diferenciadas através de uma pedagogia centrada no aluno.

Anos mais tarde, a Convenção da Guatemala foi regulamentada no Brasil a partir do Decreto nº 3.956/2001, trazendo inúmeras perspectivas relativo à Educação Especial, no tocante a diminuir ou mesmo acabar com os desafios que dificultavam o acesso das pessoas com deficiência na educação, já que todos têm direito a esse processo:

O grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana". O documento ainda discute as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar como a falta de formação continuada dos profissionais da educação, a acessibilidade e o atendimento educacional especializado como fatores que não contribuem para a efetivação do sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2007, p. 3).

Transtorno do Espectro Autista e seus desdobramentos

No início, médicos e pesquisadores perceberam que a ocorrência do autismo era maior quando proveniente de famílias que apresentavam problemas afetivos e, durante demasiado tempo os especialistas pensavam que esse transtorno tivesse alguma relação com problemas psicológicos, já que o progresso da Medicina não era como nos dias atuais, não encontrando até aquele momento possíveis fatores biológicos. Assim:

O autismo era objeto de hipóteses mecanizadas por biólogos, geneticistas e psicanalistas. Então, permanece um mistério o seu verdadeira origem e sua evolução. Sendo assim, e sem dúvidas difícil determinar se a manifestação e ativa ou voluntaria dessas crianças, se tem posição com deficiências biogenéticas cujas origens ainda são ignoradas de modo que se articulam, entre si criando desordem e anarquia no universo dessas crianças (AMY, 2001, p. 19).

Historicamente, a primeira vez que o vocábulo autismo foi utilizado ocorreu no ano de 1911, a partir do pesquisador Bleuler, que entendia o autismo como sendo uma característica da esquizofrenia. No ano de 1943, Kanner, trouxe o autismo com uma definição clínica específica, não mais sendo julgado como em 1911:

O autismo era objeto de hipóteses mecanizadas por biólogos, geneticistas e psicanalistas. Então, permanece um mistério a sua verdadeira origem e sua evolução. Sendo assim, e sem dúvidas é difícil determinar se a manifestação e ativa ou voluntária dessas crianças, se tem posição com deficiências biogenéticas cujas origens ainda são ignoradas de modo que se articulam, entre si criando desordem e anarquia no universo dessas crianças (AMY, 2001, p. 19).

Ao longo do tempo, vários foram os conceitos aplicado aos termos relacionando a psicose e a esquizofrenia com o autismo, aplicados por Kanner e Asperger, além do Transtorno Invasivo do Desenvolvimento

(TID) pela Psicologia e do Transtorno global de desenvolvimento (TGD) pela Psiquiatria. Atualmente a área da Neurociência classifica o autismo como uma patologia neurológica utilizando o termo Transtorno do Espectro Autista

(TEA). Nela se inclui o autismo propriamente dito, a Síndrome de Asperger e a Síndrome de Rett (CONSENZA e GUERRA, 2011).

O autismo se trata de um desarranjo descrito por dificuldades de socialização e conversação que podem ser percebidas mesmo durante a infância. Pessoas com essa síndrome apresentam diferenças na área comportamental, o que realça a presença desse tipo de transtorno. O problema está relacionado a uma série de características, com diferentes níveis de severidade e relação com outras espécies de transtornos fazendo com que cada indivíduo apresente desafios diferentes para os familiares, os profissionais clínicos e os docentes (KOHANE et al., 2012).

Ainda de acordo com o autor, algumas características podem remeter a presença do autismo como: a criança permanecer isolada; não ter interesse no que acontece ao seu redor; não demonstrar envolvimento afetivo com outras pessoas; apresentar dificuldades ao falar; não gostar de mudanças na rotina; se apegar a certos objetos; evitar o contato visual com outras pessoas; e dependendo do caso exibir crises de agressividade.

Orrú (2012) discute que as crianças autistas apresentam de forma geral a inaptidão para estabelecer relações com o outro, além de um conjunto de atrasos e alterações na aquisição e no uso da linguagem, preocupando-se em conservar o ambiente do jeito que estava inicialmente, além de repetir uma série limitada de atividades padronizadas.

O progresso da Medicina, permitiu que novas possibilidades fossem encontradas, levando-se em consideração as interações da pessoa com o ambiente que a cerca, as demais pessoas e os objetos. Hoje, é definida como uma síndrome do comportamento capaz de implicar no baixo desenvolvimento psiconeurológico e motor envolvendo a cognição, a linguagem e as interações sociais. Assim, o autismo passou a ter a seguinte classificação: “uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas e curso de um distúrbio de desenvolvimento [...], é uma disfunção orgânica e não um problema dos pais [...] e é de origem biológica” (ORRÚ, 2012, p. 21).

A nova classificação para o autismo também está baseada na Neurociência, indicando que:

Que indivíduos com autismo aparentam ter dificuldades na área cognitiva de funções executivas. Essas funções são um conjunto de processos neurológicos que permitem que a pessoa planeje coisas, inicie uma tarefa, controle-se para continuar na tarefa, tenha atenção e, finalmente, resolva o problema (SILVA et al., 2012, p. 41).

A Classificação Internacional de Doenças, trouxe o CID – 10, classificando o autismo como um Transtorno Global do Desenvolvimento que se caracteriza por desenvolvimento anormal ou alterado, passível de ser percebido antes dos três anos de idade, ocorrendo perturbações características entre as interações sociais, a comunicação e o comportamento repetitivo, acompanhado de outras manifestações como fobias, perturbações do sono e crises de agressividade (CID

10, 1997, p. 367).

No caso do Brasil, apesar da dificuldade em se ter estudos epidemiológicos que possam melhor computar os dados nacionais, uma pesquisa realizada nos últimos anos indicou que os índices de acometimento pelo autismo são de 27,2 casos para cada 10.000 habitantes (LEVENSON, 2015).

As possíveis razões para esse aumento podem estar relacionadas a diferentes aspectos, como por exemplo, as alterações nos critérios de diagnósticos, um maior reconhecimento por parte dos pais e da sociedade a respeito da ocorrência e das manifestações clínicas, além, do aumento de serviços voltados para o TEA (VOLKMAR e McPARTLAND, 2014).

Processo educacional e educandos autistas

No tocante à Educação, no Brasil até meados do século XVIII, ocorriam movimentos de exclusão, pois, as pessoas com deficiência eram retiradas do convívio social, não tinham seus direitos preservados e não eram aceitos pela sociedade. No século XIX, verificaram-se registros de movimentos de reclusão parcial para os indivíduos considerados em risco social, possuindo acesso a instituições específicas, como a APAE, voltadas para o atendimento desse público em especial recebendo tratamento, educação e formação para o trabalho, de acordo com suas capacidades.

A partir dessa situação, a implementação de legislação especifica voltada para a inclusão no país, provocou transformações importantes na concepção de inclusão para a sociedade brasileira. Os investimentos do Estado sobre as Políticas Públicas, a Educação e a participação social destas pessoas, foram estruturados aos desejos das pessoas com deficiências e suas famílias. Nessa direção, pensando no processo educativo: “O simples fato de o aluno frequentar a escola, tendo a oportunidade de conviver com os demais colegas e professores, justificaria sua permanência em sala de aula. Negligencia-se a construção do conhecimento em prol da socialização do sujeito” (HATTGE e KLAUS, 2014, p. 329).

Pensando ainda no processo educacional, um padrão de trabalho foi criado por diferentes órgãos de pesquisa, dentre eles o Council for Exceptional Children (CEC, 2009), que traz um capítulo exclusivo sobre as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos docentes da Educação Especial.

Para ajudar nesse processo também foi criada a Nota Técnica que descreve o uso de uma Prática Baseada em Evidências (PBE) indicando a: “aquisição de conhecimentos teórico-metodológicos da área da Tecnologia Assistiva voltados à Comunicação Alternativa/Aumentativa” (BRASIL, 2013, p. 3).

Porém, é necessário lembrar que no Brasil ainda não há documentos que regulamentam a obrigatoriedade da implementação das PBE nas escolas. De acordo com Nascimento et al.(2016), os documentos do Ministério da Educação que tratam especificamente de estratégias educacionais para o ensino de educandos autistas ainda são escassos.

Para as crianças autistas a aprendizagem não ocorre da mesma forma, porque existe uma relação desigual entre a significação e o cérebro. As informações recebidas não são transformadas completamente em

conhecimento. O docente necessita compreender essas diferenças, já que as crianças autistas não estão ali apenas para se socializarem, mas para aprenderem como os demais.

As dificuldades observadas no autista são, antes de tudo, significadas pelo grupo social em que elas estão inseridas, onde o baixo investimento nos processos de socialização e educação está pautado em uma visão que considera seu nível de desenvolvimento inferior a de outras crianças. Ou seja: "[...] cabe exatamente ao processo educacional destas pessoas a tentativa de desenvolvimento dessas insuficiências através do que são capazes de realizar investindo no processo de interação com o grupo social" (CRUZ, 2014, p. 60).

No Brasil, diferentemente dos Estados Unidos, menos de 20% dos educadores possuíam formação específica ou continuada na área de Educação Especial até o ano de 2017, não sendo encontrados registros de capacitação específica para o Transtorno do Espectro Autista (TEA) (AZEVEDO, 2017).

Ou seja:

Se por um lado estas mudanças nas concepções incitam a criação de novas expectativas educacionais por parte das pessoas com deficiência, das suas famílias e da sociedade em geral, além de incitar a reavaliação dos projetos pedagógicos das unidades escolares, em específico, dos seus objetivos e dos sistemas de avaliação, em todos os níveis; por outro, projetam uma perspectiva muito otimista para a educação especial, considerando como ela tem se desenvolvido até agora [...] (FERREIRA, 2002, p. 98).

Assim, segundo Pereira et al.,(2013), o docente precisa exercitar com esses educandos, a tolerância, a solidariedade, a paciência e a confiança, para que esse educando se sinta amparado e acolhido tanto pelo docente quanto pelos demais educandos da turma: "[...] para que ocorra a educação para uma criança autista, alguns fatores devem ser levados em consideração, por exemplo: a dificuldade de comunicação do autista, dificuldade na fala e as alterações repentinas de humor dessas crianças" (PEREIRA, et al., 2013, p. 65).

Portanto, existe a necessidade de criar oportunidades para que o educando com deficiências, em especial o autista, desenvolva independência, autonomia e consiga se socializar plenamente.

No Brasil, infelizmente ainda temos dificuldades em promover um Atendimento Educacional Especializado (AEE), a fim de acompanhá-los e auxiliar no seu desenvolvimento:

Como muitas vezes as equipes gestoras não estão preparadas para desenvolver um plano pedagógico com as crianças autistas, é comum que elas sejam acompanhadas por um orientador terapêutico o que, na visão da coordenadora da ONG Autismo e Realidade, Joana Portolese, é um erro. "Não se deve promover a substituição. Quando se entende que um profissional desse é necessário na escola, o trabalho deve ser complementar, sem que isso diminua a responsabilidade do professor", avalia. Para Joana, não há ganhos ao individualizar a criança autista porque nem se considera como ela se desenvolve diante de um grupo (BASÍLIO e MOREIRA, 2014, s/p.)

Ainda segundo os autores, as habilidades da criança autista deve ser levadas em consideração a partir do momento que se inicia o trabalho pedagógico:

No caso do autista, o que está em jogo são as habilidades. É nelas que se deve investir para, assim, desenvolver as inabilidades (...). Isso reafirma a necessidade de não se esperar um comportamento dado, ao que a maioria dos indivíduos do espectro autista não corresponde (BASÍLIO e MOREIRA, 2014, p. s/n).

Desta forma, esse tipo de trabalho deve envolver todos da comunidade escolar:

Para além da relação professor aluno, as estratégias inclusivas devem acionar a comunidade escolar e os familiares dos estudantes. “É importante garantir momentos para que todos discutam a questão e possam pensar de forma conjunta ações concretas para que a inclusão aconteça”, recomenda o educador (BASÍLIO e MOREIRA, 2014, s/p.).

Porém, para muitos docentes a inclusão ainda é uma realidade recente e preocupante. A presença de educandos com deficiências tem provocado em muitos um sentimento de impotência, frustração e angústia frente às limitações encontradas sejam de sua parte ou referente aos próprios educandos. As especificidades de educandos com diferentes características, como no caso das síndromes, aliado ao desenvolvimento de uma prática pedagógica não direcionada, dificulta o trabalho de intervenção adequado para os mesmos, resultando em insegurança por parte dos docentes ao trabalharem com essas crianças (MATOS e MENDES, 2014).

De acordo com Surian: “A criança autista apresenta uma aderência inflexível a rotina ou rituais reagindo com intensa ansiedade a mudanças imprevistas no ambiente” (SURIAM, 2010, s/p.); assim cabe ao docente utilizar metodologias diferenciadas a fim de amenizar todo o estresse causado pela rotina escolar. Compreender e detectar o modo peculiar como a criança autista se situa no mundo permite ao docente desenvolver sua prática auxiliando o desenvolvimento infantil em consonância com os objetivos dessa fase. Para que a inclusão ocorra de forma plena é necessário também que as famílias recebam apoio, para se sentirem capacitadas a fim de ajudar seus filhos, dando-lhes maiores oportunidades, perspectivas e autonomia.

Muitos pais e responsáveis têm receio de conversar com os pais e/ou responsáveis sobre as suas observações, pois muitos pais não aceitam inicialmente que a criança possui esse transtorno em especial ou outra necessidade educativa especial, o que pode vir a dificultar o diálogo entre docentes e responsáveis sobre o assunto (BRASIL, 2007).

Ainda, deve-se considerar que outros educandos, infelizmente, são diagnosticados tardiamente com TEA, o que de qualquer forma não interfere nos seus direitos que devem ser garantidos:

Por isso, mais do que a aprendizagem em si, é preciso se ater à qualidade de ensino oferecida. “É necessário um plano de ensino que respeite a capacidade de cada aluno e que proponha atividades diversificadas para todos e considere o conhecimento que cada aluno traz para a escola”, sugere Maria Teresa. A educadora aponta que é fundamental se afastar de modelos de avaliação escolar “que se baseiam em respostas pré-definidas ou que vinculam o saber às boas notas”, critica (BASÍLIO e MOREIRA, 2014, s/p.).

Atividades que envolvam a ludicidade, como jogos e brincadeiras, ajudam a estimular a coordenação motora e auxiliam ainda na interação social, com os demais colegas, fazendo com que o educando autista se sinta pertencente aquele ambiente:

Quanto mais significativo para a criança forem os professores, maiores serão as chances dela promover novas aprendizagens, ou seja, independentemente da programação estabelecida, ela só ganhará dimensão educativa quando ocorrer uma interação entre o aluno autista e o professor (SCHWARTZMAN e ASSUNÇÃO JUNIOR, 1995, s/p.).

Assim, cabe à escola prestar apoio educacional e informativo às famílias, o que influencia de forma direta sobre o desenvolvimento desse educando em especial (DESSEN e POLONIA, 2007).

3. CONCLUSÃO

Fooram analisados artigos, dissertações, monografias, trechos de livros, sites e legislação, a fim de gerar reflexões a respeito do tema, contribuindo para uma melhor compreensão do processo de aprendizagem das crianças autistas

De acordo com os resultados desta pesquisa, podemos dizer que a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especial (AEE), tiveram avanços principalmente voltados para a questão das Políticas Públicas, com relação à criança autista, em especial.

De forma geral, a atenção voltada para a inclusão têm sido significativa de um modo geral com relação às leis. Porém, é necessário, um maior acompanhamento por parte das Secretarias e das Diretorias Regionais de Educação para que os problemas citados não continuem acontecendo, disponibilizando também o AEE, além de outras questões como mobiliários, materiais, acessibilidade, entre outros fatores.

Em relação aos educandos com TEA, a matrícula em classes regulares tem se mostrado desafiadora, exigindo por parte do docente conhecimento aprofundado e a prática de estratégias e intervenções que sejam eficazes. Pesquisas internacionais têm avaliado e indicado práticas cientificamente comprovadas como é o caso das Práticas Baseadas em Evidências, conhecidas como PBE.

Uma das dificuldades enfrentadas pelos docentes é que a criança autista tem uma dificuldade enorme ao que se refere à afetividade e a expressão, princípio geralmente utilizado para desenvolver outras crianças com deficiências.

O processo de inclusão das crianças autistas deve atender a participação e a oportunidade de aprendizagem desses educandos. A escola deve ter compromisso com o seu desenvolvimento e a preocupação com o processo de inclusão, materiais e metodologias de ensino que possam significar uma aprendizagem individualizada, levando-se em consideração as necessidades especificidades desses educandos Ou seja, um trabalho diferenciado faz toda a diferença na vida desses estudantes.

O docente também deve estar preparado para esse trabalho, sabendo que este um processo continuo e demorado, que demanda paciência. Atividades lúdicas, jogos e brincadeiras, ajudam a estimular a coordenação motora e auxiliam ainda na interação

social, com outros colegas da mesma classe, fazendo com que ela se sinta inserida no ambiente que frequenta.

Assim, o papel docente nessa perspectiva é tornar possível a socialização desse educando em sala de aula adequando metodologias para atender as suas necessidades.

Muitas vezes, a criança autista fica à margem do conhecimento não participando das atividades em grupo, exigindo do docente muita sensibilidade a fim de incluí-lo no convívio com o meio, visto que é através da socialização que se constitui o desenvolvimento e a aprendizagem. Para isso, o educador deve ser capaz de observar as dificuldades existentes e investigar o nível de desenvolvimento dessas crianças em especial para que ele saiba quais aspectos devem ser trabalhados com a criança.

Porém, um grande problema observado nas escolas, é que a formação de professores não oferece base sólida nos aspectos teóricos e práticos, de modo que poucos docentes possuem formação básica centrada nos aspectos inclusivos ou específicos para o autismo, implicando na falta de compreensão acerca das necessidades diferenciadas e conhecimentos necessários para ensinar a criança com autismo, o que reflete nas dificuldades observadas a partir da Educação Infantil, e compreendendo toda a Educação Básica.

Assim, as pesquisas nesta área têm por objetivo auxiliar, facilitar a compreensão e dar subsídio para que os docentes a utilizarem em sala de aula. Por outro lado, o Governo e as Redes de ensino também precisa dar subsídios para a formação específica e continuada para esses profissionais para atender melhor às necessidades desses estudantes.

Por fim, no Brasil, em virtude da precária formação docente e das próprias políticas educacionais, esse fenômeno torna-se mais crítico do que quando comparado a outros países. Assim, novos desafios são trazidos à tona tanto em relação a inclusão quanto as práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

AMY, M.D. Enfrentando o autismo: a criança autista seus pais e a relação Terapêutica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

AZEVEDO. M. O. Práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: uma revisão integrativa da literatura. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017, 153 p.

BASÍLIO, A.; MOREIRA, J. Autismo e escola: os desafios e a necessidade de inclusão. Disponível em:... Acesso em 17 mar. 2021.

BRASIL. Nota Técnica n. 24/2013/MEC/SECADI/DPE. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília, 2013.

BRASIL. Portaria normativa nº 13. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC.2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817>. Acesso em 16 mar. 2021.

CID-10. Organização Mundial de Saúde. Classificação de doenças em português.

4. ed. São Paulo: EDUSP, 1997.

CONSENZA, R.M..; GUERRA, L.B. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto alegre, Artmed, 2011.

COUNCIL FOR EXCEPTIONAL CHILDREN. What every special educator must know: ethics, standards, and guidelines for special education. Arlington, VA: Council Exceptional Children, 2009.

CRUZ, Talita. Autismo e Inclusão: experiências no ensino regular. Jundiaí: Paco editorial, 2014.

DESSEN, M.A.; POLONIA, A.C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, 2007.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. Educação e Sociedade. Ano XXIII, n. 79, ago, 2002.

HATTGE, M.D.; KLAUS, V. A Importância da Pedagogia nos Processos Inclusivos. Revista Educação. Especial | v. 27 | n. 49 | p. 327-340| maio/ago. 2014 Santa Maria. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5902/1984686X7641. Acesso em: 17 mar. 2021.

KANNER, L. Autistic Disturbances of Affective Contact. Nervous Child, 1943, n. 2, p. 217-250.

KOHANE, I.,S.; MCMURRY, A.; WEBER, G. The Co-Morbidity Burden of Children and Young Adults with ASD. PlosOne 7:e33224, 2012.

LEVENSON, D. Autism in siblings often caused by different faulty genes, study says. Am J Med Genet A. 2015;167 (5): 5-14.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementações das políticas educacionais. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 35-59, Jan./Jun., 2014.

MAZZOTA, M.J.S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

NASCIMENTO, F. F.; CRUZ, M. M.; BRAUN, P. Escolarização de pessoas com transtorno do espectro do autismo a partir da análise da produção científica disponível na SciELO Brasil (2005-2015). Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 25, n. 125, 2016.

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

PEREIRA, C.A. V.; PEREIRA, C.F.V.; PEREIRA, C.C.V. AUTISMO INFANTIL:

aplicações do ensino estruturado na inclusão escolar. Rev. Ciunc. Saúde Nova Esperança – Dez. 2013. Disponível em: http://www.facene.com.br/wpcontent/uploads/2010/11/12Autsmo-infantl- aplica%C3%A7%C3%B5es-doensino-estruturado-na-inclus%C3%A3o- escolar_editado.pdf. Acesso em: 16 mar. 2021.

SILVA, A.B.B; GAIATO, M.B.; REVELES, L.T. Mundo singular: entenda o autismo. Editora Fontana, 2012.

SCHWARTZMAN, S.J; ASSUNÇÃO, JR. F.B. Autismo Infantil. São Paulo, 1995.

SURIAN, L. Autismo: Informações essenciais para familiares, educadores e profissionais de saúde. São Paulo: Paulinas, 2010.

VOLKMAR, F.R.; McPARTLAND, J.C. From Kanner to DSM-5: autism as an evolving diagnostic concept. Annu Rev Clin Psychol. 2014; 10:193-212.