



**BACHARELADO EM SERVIÇO SOCIAL**

**ROCICLER MARIA ALVES COSTA  
TAIONARA DA SILVA**

**AUTISMO: POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO ESCOLAR**

**FORTALEZA  
2017**

**ROCICLER MARIA ALVES COSTA  
TAIONARA DA SILVA**

**AUTISMO: POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Serviço Social a  
Faculdade Ateneu como requisito final  
para a obtenção do grau de Bacharel.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Ms. Ana Carolina  
Ferreira de Mendonça Romcy.

**FORTALEZA  
2017**

**AUTISMO: POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO ESCOLAR**  
**AUTISM: POSSIBILITY OF SCHOOL INCLUSION**

<sup>1</sup>Rocicler Maria Alves Costa

<sup>2</sup>Taionara da Silva

**RESUMO**

O autismo é considerado um transtorno global do desenvolvimento que pode causar vários prejuízos na interação social, na linguagem e limitar os padrões de comportamento e o interesse da criança pela aprendizagem escolar. Este artigo tem como objetivo descrever as características do Transtorno do Espectro Autístico, compreender como acontece o processo de inclusão e analisar as condições das escolas com relação aos alunos autistas. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, a partir da revisão bibliográfica de livros e artigos. Concluiu-se, que é de extrema importância a realização de pesquisas sobre o processo de inclusão de crianças autistas a fim de garantir qualidade de ensino a esses indivíduos.

**Palavras-chave:** Autismo, Inclusão, Educação.

**ABSTRACT**

*Autism is considered a global developmental disorder that can cause various impairments in social interaction, communication and language, as well as limiting patterns of child behavior and interest that interfere with school learning. This article aims to describe the characteristics of autism, to understand how the inclusion process takes place and to analyze the conditions of schools with regard to autistic students. The methodology used was of a qualitative nature, based on the bibliographic review of books and articles. It is concluded that it is extremely important to conduct research on the process of school inclusion and inclusion of autistic children.*

**Keywords:** Autism, Inclusion, Education.

---

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Serviço Social da Faculdade Ateneu. E-mail: <cleiaflor2008@gmail.com>;

<sup>2</sup> Graduanda do curso de Serviço Social da Faculdade Ateneu. E-mail: <taionara\_hta@hotmail.com>.

## 1 INTRODUÇÃO

Citado, inicialmente, por Leo Kanner, o autismo é uma síndrome comportamental que vem sendo pesquisada desde a década de 1940. Considera-se o autismo como um distúrbio caracterizado principalmente pelos sintomas de linguagem, socialização e comportamento (JORDAN, 2005).

Bosa (2002) explica que esse transtorno global do desenvolvimento é visto como uma desordem neurobiológica, geralmente, manifestada nos primeiros anos de idade e tem uma prevalência quatro vezes maior em crianças do sexo masculino. A fala demora a aparecer e quando isso ocorre, em geral, é uma linguagem imatura. Essas crianças também possuem problemas de relacionamento social, pois têm dificuldade em desenvolver o contato visual além de resistência a mudanças na rotina e o apego a alguns objetos.

É uma condição permanente, ou seja, a criança nasce com autismo e torna-se um adulto autista, mas, como qualquer outra pessoa, tem o direito de estudar (BOSA, 2002).

As crianças autistas, por apresentarem dificuldades de comunicação e, em alguns casos, *deficit* cognitivo, acabam por enfrentar adversidades na escola. Chegando ao ponto de, algumas décadas atrás, ter-lhes sido negado o direito de estudar em escolas regulares (JORDAN, 2005).

Segundo Vitaliano e Valente (2010), atualmente, as políticas públicas de inclusão permitem que as crianças com algum tipo de limitação, bem como as crianças autistas, encontrem um ambiente digno e adaptado nas instituições de ensino.

Nessa perspectiva, esse artigo tem como objetivo identificar as possibilidades que a criança autista pode ter ao ingressar na escola. Pois acredita-se que mesmo diante das dificuldades enfrentadas pelas crianças, pelas escolas e pelos profissionais da educação, quando se busca realizar um processo de inclusão escolar baseado em políticas públicas oferecidas para a criança autista, é possível que se faça um trabalho com excelência.

Destaca-se, também, a necessidade de inclusão educacional de crianças com necessidades especiais e defende-se a importância da implantação, nas escolas, de projetos pedagógicos adequados às necessidades dos alunos autistas matriculados.

Logo, a presente pesquisa poderá servir como fonte de consulta para a comunidade acadêmica e profissional bem como para cuidadores, pais e educadores que desejam aprofundar a temática.

## **2 AUTISMO E INCLUSÃO**

Após as buscas, foram selecionados textos retirados de livros e artigos que esclareçam questões relacionadas tanto ao Transtorno do Espectro Autístico quanto às possibilidades de inclusão escolar existente na atualidade.

Os subitens abaixo expõem os achados da pesquisa.

### **2.1 Definindo o autismo**

De acordo com Klin *et al.* (2005), o autismo é considerado como transtorno autístico ou autismo infantil precoce, podendo causar: *deficit* na interação social, na comunicação, nos padrões limitados ou estereotipados de comportamentos e diminuição do interesse da criança em conteúdos pedagógicos. O autor ressalta que o diagnóstico pode ser feito até os três anos de idade.

Kanner (1990) denomina o autismo como distúrbio autístico do contato afetivo. Um distúrbio com sintomas comportamentais como: perturbações relativas ao meio, solidão autística, incapacidade no uso da linguagem, boas possibilidades cognitivas, aspecto físico aparentemente normal, comportamentos repetitivos, início precoce e ocorrência predominante no sexo masculino.

Na Classificação Internacional de Doenças – CID-10, o autismo está incluso entre os transtornos globais do desenvolvimento, sendo classificado como um grupo de alterações caracterizadas por transformações na qualidade da interação social e modalidades de comunicação e por um conjunto de interesses e atividades restritas e estereotipadas. Esses danos qualitativos constituem uma característica geral do funcionamento do indivíduo (GILBERG, 1990).

Schwartzman e Assumpção (1995) descrevem o autismo como uma doença psiquiátrica rara e grave da infância, chamada de síndrome de Kanner. Caracterizada por um baixo desempenho intelectual, é uma anormalidade grave, com severos problemas de comunicação, comportamentais e uma grande inabilidade em relacionar-se com pessoas de maneira habitual.

Quando se fala em autismo, existem várias expressões da síndrome autista como os termos: autismo da criança, psicose infantil, psicose desintegrativa e psicose inespecífica (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE – OMS, 1984).

Lotter (1978) aponta, em estudos sobre o autismo, que a estimativa é de que 66% dos indivíduos tenham deficiências severas, com nenhum progresso social e/ou são incapazes de ser independentes.

O autismo não é uma doença única, mas sim um distúrbio de desenvolvimento complexo, definido, do ponto de vista comportamental, com origens múltiplas e graus variados de severidade. Nessa perspectiva, a apresentação do conjunto de características da síndrome pode ser influenciada por fatores associados que não necessariamente sejam parte das características principais que definem esse distúrbio (SCHOPLER *et al.*, 1986).

A Associação Americana de Psiquiatria – APA (2014) indica que a avaliação de indivíduos autistas deve ser feita por equipe multidisciplinar e utilizadas técnicas para avaliação da interação social da criança.

Laznik (2000) assinala que para detectar o autismo precoce, devem ser usados os sinais padrões de detecção, ou seja, elementos clínicos, relacionados com as condições de composição do ser humano. Esses sinais indicam falhas no desenvolvimento de certas estruturas necessárias à constituição do sujeito. Assim, os sinais devem ser ensinados aos profissionais que trabalham com a primeira infância para que eles realizem o diagnóstico cada vez mais cedo.

Schopler *et al.* (1986) definem o autismo como uma síndrome comportamental que prejudica o desenvolvimento infantil e apresenta várias origens. Os principais sintomas se manifestam através da dificuldade de interação com pessoas, atraso na aquisição da fala e resistência a mudanças na rotina e restrição a atividades simples.

Para Rapin (1997), a deficiência mental não é uma característica para diagnosticar o autismo, da mesma forma que é raro alguns autistas desenvolverem habilidades especiais. O autor relata que o aparecimento do autismo sempre acontece na primeira infância, frequentemente, antes dos trinta meses, permanecendo durante toda a vida do sujeito, geralmente, alterando-se ao longo do tempo.

Segundo Bosa (2002), são chamadas autistas as crianças que têm inadaptação para estabelecer relações normais com os outros, atraso na aquisição

da linguagem e, quando esta se desenvolve, acaba por estar presente uma **incapacitação de dar valor de comunicação às palavras**. Essas crianças apresentam estereótipos gestuais e necessidade de manter imutável seu ambiente material, ainda que deem provas de uma memória frequentemente notável.

Rutter (1998) fala que o termo autismo surgiu oficialmente em 1975, em manuais diagnósticos de doenças, e que, ao longo desse tempo, sofreu várias mudanças. O autor conceituou o autismo como um transtorno do desenvolvimento com *deficits* de interação social, padrões repetitivos de comportamento, interesses e atividades.

Schwarzman e Assumpção (1995) caracterizam a síndrome de Asperger, que é configurada pelas mesmas anormalidades de interação social que definem o autismo, apresentando um conjunto de interesses e atividades repetitivas e estereotipadas. A maioria dos indivíduos com síndrome de Asperger possui inteligência global normal, mas é comum que sejam notavelmente desengonçados. Sendo que, tal distúrbio ocorre, predominantemente, em meninos. Há uma forte tendência para que as anormalidades persistam na adolescência e na vida adulta. Contudo, a síndrome de Asperger difere do autismo por não haver retardo no desenvolvimento cognitivo e na comunicação. O autor ressalta que os Aspergers só foram reconhecidos em 1993, antes disso, eram julgados como “esquisitões”.

Leal (2015) explica que os autistas apresentam sintomas específicos com interesses restritos, enquanto alguns desenvolvem excepcional inteligência e fala perfeita, outros apresentam graves problemas de linguagem e interação social, porém, todos têm estereotípias. As características variam de acordo com o grau da doença, podendo ser leve ou debilitante e, geralmente, permanecem pelo resto da vida do indivíduo.

Cunha (2011) cita que o autismo aparece nos primeiros anos resultante de causas genéticas ou por síndrome sucedida durante o desenvolvimento da criança. O autor afirma que o autismo é uma questão ainda desconhecida de grande parte dos profissionais da saúde e educadores.

Conforme López (2000), os critérios de diagnóstico de autismo são: grande resistência em agrupar-se; “age como sendo surdo”; tem dificuldades com novas situações; parece não sentir medo, pois não identifica perigos; tem resistência a novos aprendizados; mostra as necessidades através de gestos; ri sem aparente motivo; não demonstra afeto ao ser abraçado ou ao abraçar alguém; tem

hiperatividade física intensa; evita olhar nos olhos; gira ou roda objetos continuamente; desenvolve afeto incomum a objetos; faz atividades repetitivas; tem comportamento indiferente, isolado, retraído e não sociável.

Essas atitudes e comportamentos, por muitas vezes, acabam por interferir, de maneira negativa, no processo de aprendizagem escolar, fazendo-se necessário o desenvolvimento de programas de inclusão nas instituições de ensino a fim de garantir que esses indivíduos também frequentem a escola e aprendam os conteúdos obrigatórios de cada ano.

A seguir, serão descritas algumas considerações acerca do processo de inclusão escolar bem como as leis que respaldam o direito de crianças portadoras de algum tipo de limitação ingressarem na escola.

## **2.2 Inclusão escolar**

De acordo com Bueno (1998), existe um grande movimento mundial pela inclusão escolar, pelas ações cultural, pedagógica, política e social que busca a defesa do direito de todos os alunos permanecerem juntos, dentro da escola, aprenderem e participarem das tarefas diárias das instituições de ensino sem qualquer tipo de discriminação.

Conforme Cunha (2011), ao perceber que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino comprovam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e para superá-las é preciso que se criem alternativas, a educação inclusiva toma espaço central nos debates da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação das práticas exclusivas.

Perante os referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (CUNHA, 2011).

A educação inclusiva compõe um paradigma educacional baseado na visão de direitos humanos que conjuga a igualdade e a diferença como valores indissociáveis, dentro e fora da escola (BUENO, 1998). Entretanto, o autor ressalta que temos que pensar que esse direito não basta estar garantido na legislação para que a inclusão se efetue, mas demanda modificações profundas e importantes no sistema de ensino. Essas mudanças deverão levar em consideração o contexto



socioeconômico dos indivíduos além de serem gradativas, planejadas e contínuas a fim de que se consiga uma educação de qualidade.

A escola, historicamente, caracterizou-se pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo. Essa prática de exclusão foi legitimada pelas políticas e pelas práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da educação, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões da maioria dos alunos da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração que pressupõem a seleção, fortificando o fracasso escolar (CUNHA, 2011).

Schwartzman e Assumpção (1995) contam que, no Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Instituto Imperial dos Meninos Cegos, no ano de 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no estado do Rio de Janeiro, capital do Brasil, na época. Em meados de 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi, instituição especializada no atendimento a pessoas com deficiência mental. Em 1954, foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). E, em 1945, surge o primeiro atendimento educacional especializado (AEE) às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi.

Percebe-se, com essa linha histórica, que a educação especial, no Brasil, organizou-se como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais ou classes especiais dentro das escolas regulares. Essa organização, fundamentada nos conceitos de normalidade ou anormalidade, determina formas de atendimento clínico e terapêutico ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência (SCHWARTZMAN; ASSUMPÇÃO, 1995).

No ano de 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passou a ser fundamentado pela fixação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação,

preferencialmente, dentro do sistema básico de ensino (SCHWARTZMAN; ASSUMPÇÃO, 1995).

Em 1973, foi criado, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela gerência da educação especial no Brasil sob a perspectiva integracionista. Esse centro impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas consideradas superdotadas. Entretanto, é importante ressaltar que, nessa ocasião, ainda não existiam políticas públicas de acesso universal à educação, mas permanecia uma concepção de políticas especiais para tratar da temática da educação de alunos com deficiência. Sendo que, quanto aos alunos com superdotação, o acesso ao ensino regular não é organizado com atendimento especializado que considere as singularidades de aprendizagem desses alunos (MEC, 2017).

Vale evidenciar que a Constituição Federal Brasileira de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, inciso IV). E define, no art. 205, que a educação é um direito de todos, devendo ser garantido o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Além de afirmar, no art. 206, inciso I, que precisa ocorrer “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, sendo este um dos princípios para o ensino que garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), constituído pela Lei nº 8.069/90, “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Ainda, nessa década, alguns documentos, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passaram a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva no Brasil.

No ano de 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, que orientou o processo de integração instrucional e condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. Isso reafirma a necessidade da construção de padrões homogêneos de participação e aprendizagem a todos. A Política Nacional

de Educação Especial provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum (MEC, 2017).

Segundo a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 59, preconiza-se que os sistemas de ensino devam assegurar, aos alunos, currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender as suas necessidades. A Lei assegura também a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental em virtude de suas deficiências e a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar (MEC, 2017).

Atualmente, as leis vigentes, sobre o direito ao ensino, seguem os pressupostos da LDB, da Lei Nacional de Inclusão e dos Direitos Humanos. Buscando-se, juntamente com os indivíduos portadores de necessidades especiais e seus familiares, garantir o acesso à escola para todos (CUNHA, 2011).

Uma grande conquista para os envolvidos nas políticas públicas que tratam da inclusão foi a Lei nº 12.764/2012, chamada de Lei Berenice Viana, que representa um avanço na trajetória de luta por direitos humanos. A lei incorporou contribuições relevantes da sociedade e dos congressistas com relação à proteção e às possibilidades dos direitos dos cidadãos brasileiros, englobando o direito à educação para todos (SCHWARTZMAN; ASSUMPÇÃO, 1995).

Diante do que foi relatado, tangenciando as leis brasileiras que garantem o direito dos indivíduos portadores de necessidades especiais ao acesso à escola, o tópico a seguir descreverá o processo de inclusão de crianças autistas na educação básica.

### **2.3 O processo de inclusão escolar de crianças autistas**

Proporcionar oportunidades às crianças autistas é um estímulo à sua capacidade de interagir com outros, retirando-lhes do isolamento social. Além do processo de socialização ser adquirido pela troca de aprendizagem, existe o respeito às individualidades de cada criança. A convivência compartilhada da criança com autismo na escola, a partir de sua inclusão desde o ensino básico, pode, provavelmente, beneficiar não apenas o seu desenvolvimento, mas o de outras crianças por existir uma troca de aprendizados (BUENO, 1998).

Diante dessas considerações, Bosa (2006) enfatiza as evidências de que a intervenção precoce de educação formal, a partir dos dois anos de idade, aliada à integração de todos os envolvidos, tem alcançado boas respostas no desenvolvimento global de crianças com autismo.

Entretanto, Tezzari e Baptista (2002) explicam que a possibilidade de inclusão efetiva de crianças deficientes, lamentavelmente, ainda está associada àquelas que não implicam uma forte reestruturação e adaptação da escola. Dessa forma, de acordo com Gomes *et al.* (2009), crianças com prejuízos e *deficits* cognitivos acentuados, como psicóticos e autistas, não são consideradas em suas habilidades e potencialidades educativas.

Tezzari e Baptista (2002) disseram que existe grande precariedade na formação de professores para trabalharem com crianças especiais e isso representa uma importante barreira na efetivação da proposta de inclusão escolar. Assim, para que a escola seja realmente inclusiva e atenda adequadamente as necessidades educacionais de seus alunos, faz-se necessária a formação inicial e continuada que auxilie a tríade reflexão-ação-crítica, dos professores envolvidos diretamente nesse processo.

A partir do modelo de professor reflexivo e crítico, a prática deixa de ser um campo de aplicação para se tornar um campo de investigação através de um contato maior com a realidade escolar. Para tanto, é necessário um conjunto de atividades, dando destaque ao conhecimento de toda a comunidade escolar objetivando a construção de conhecimentos, as trocas de experiências e as práticas educativas inclusivas reformadoras. Apesar disso, as políticas de educação especial têm incumbido ao professor a responsabilidade de criar, de forma isolada, condições necessárias ao atendimento e à escolarização de educandos em situação de deficiência. Nesse sentido, ter um aluno com autismo é percebido como um “desafio”, que pode incentivar ou não o docente, mesmo sozinho, a investir em uma formação profissional continuada (VITALIANO; VALENTE, 2010).

Segundo Mendes (2006), atualmente, a educação inclusiva possui um cenário problemático e questionável no que se refere à educação inclusiva de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Se, por um lado, temos estudiosos que defendem uma inclusão absoluta e total e que acreditam que todos os alunos possuem o direito de estudarem juntos, independentemente do quadro clínico que apresentam, por outro lado, encontram-se pesquisadores que acreditam que a

inclusão da maneira como vem acontecendo caracteriza-se como uma inclusão desregrada na medida em que ignora as reais condições dos sujeitos.

Conforme Gómez *et al.* (2009), ainda que as crianças com espectro autista apresentem dificuldades em comportamentos que regulam a interação social e a comunicação, podendo ter pouco ou nenhum interesse em construir relações apresentando diferentes níveis de dificuldades na reciprocidade social e emocional, faz-se necessária a interação social para o desenvolvimento humano e o conceito de bidirecionalidade, caracterizado pelo destaque na reciprocidade e na adaptação mútua entre os indivíduos. A partir da aceitação do termo espectro autístico, que compreende diferentes graus de comprometimento, considera-se que a noção de uma criança não comunicativa, isolada e incapaz de demonstrar afeto não corresponde às observações realizadas com relação à falta de afeto de intenção comunicativa.

Para Meira (2001), o professor inclusivo deve conhecer as diferentes posições subjetivas que uma criança possa vir a constituir, para poder compreender de que “lugar” essa criança fala ou não e em que “lugar” o professor é colocado por ela.

Mrech (1999) afirmou que um professor deve estar em condições de trabalhar com crianças autistas de maneira que estimule esse aluno, considerando que ele pode não possuir interesse pelo conhecimento como os outros alunos, caso contrário a inclusão escolar não acontecerá.

Ainda de acordo com Mrech (1999), a educação inclusiva revela que os processos de escolarização cada vez mais excluem os alunos ao invés de absorvê-los.

Mendes (2006) expôs que a integração tem sido associada à mera colocação de pessoas portadoras de deficiência na escola comum, exigindo dessas a adaptação a esse espaço e não o contrário. Além disso, o currículo e os métodos pedagógicos são os mesmos destinados às crianças consideradas “normais”. Sendo que, na verdade, na inclusão, a sistemática é inversa, ou seja, a escola é que precisa se adequar às necessidades da criança portadora de deficiência, oferecendo-lhe condições necessárias para o acesso à escola e à educação que lhe é de direito.

Lobo (1997) mostra que o crescimento da rede pública de ensino regular apenas acelerou o processo de seleção das crianças, pois o objetivo não foi incluir

os inadaptados em outros espaços, mas a exclusão definitiva dos mesmos do espaço escolar.

Cutler (2000) destaca que é possível encontrar diferenças de opiniões entre escolas particulares e públicas sobre a inclusão dos autistas. O autor apresenta critérios para uma flexibilização das escolas e a operacionalização da inclusão dos autistas, como: a instituição deve conhecer as características da criança e prover as acomodações físicas e curriculares necessárias; treinar os professores; buscar consultores para avaliar as crianças; preparar programas para atender a diferentes perfis (autistas podem possuir diferentes estilos e potencialidades); avaliação da aprendizagem deve ser adaptada; educadores conscientes de que o autismo possui definições diferentes de conhecimento e habilidades; analisar o ambiente e evitar situações que tenham impacto sobre os alunos, alterar o ambiente; prover suporte físico e acadêmico para garantir a aprendizagem dos alunos incluídos; atividade física regular para o trabalho motor; a inclusão deve ser feita com a presença de um facilitador e a tutoria deve ser individual; um tutor por aluno; inclusão escolar não elimina os apoios terapêuticos; necessidade de desenvolver um programa de educação paralelo à inclusão e nas classes inclusivas o aluno deve participar das atividades que ele tenha chance de sucesso, especialmente das atividades socializadoras e, por fim, a escola deverá demonstrar sensibilidade às necessidades do indivíduo e habilidade para planejar com a família o que deve ser continuado em casa.

Segundo a visão de Sanches e Teodoro (2006), a inclusão é um projeto coletivo, que passa por uma reformulação do espaço escolar como um todo, desde o espaço físico, a dinâmica de sala de aula, a adaptação do currículo e os critérios de avaliação.

Na década de 1970, foi considerado que a escola seria um espaço privilegiado para a criança autista. Estabelecendo-se uma interação entre pares e ímpares, bastante significativa face às dificuldades no domínio das relações sociais (BUENO, 1998).

Batista (2002) aborda que o trabalho pedagógico integrador transforma limitações em um desafio para todos através de uma apresentação de confiança na possibilidade de mudança do aluno em situações de conflito. Algumas pesquisas têm demonstrado que, quando isso ocorre e os professores estão apropriadamente

envolvidos no processo de inclusão, é possível confirmar importantes ganhos para o desenvolvimento de crianças com autismo incluídas no ensino comum.

Karagiannis *et al.* (1999) relatam que, diante de uma inclusão adequada, mesmo que uma criança apresente deficiências cognitivas importantes e dificuldades em relação aos conteúdos do currículo da educação comum, como pode acontecer no caso do autismo, ela é capaz de aperfeiçoar-se nas experiências sociais.

Em suas pesquisas, Jordan (2005) indica a necessidade de orientação aos professores, pois é a falta de conhecimento a respeito dos transtornos autísticos que os impede de identificar corretamente as necessidades de seus alunos com autismo. Pois, na proporção em que o sujeito é visto somente sob o ângulo de suas limitações, a crença na sua educabilidade e nas possibilidades de desenvolvimento estará associada à impossibilidade de permanência deste sujeito em espaços de ensino comum.

Sobre a educação de crianças com transtornos de desenvolvimento, foi adquirido resultado semelhante no estudo de Baptista (2002), concluindo que muitos educadores resistem ao trabalho com crianças autistas devido a temores em não saber lidar com a agressividade delas.

Também cabe ressaltar a importância dos comportamentos de demonstração de afeto por parte dos professores, tendo em vista que os comportamentos de apego das crianças com autismo caracterizaram-se muito mais pelas respostas às solicitações do que pela iniciativa (SANINI *et al.*, 2008).

Essas referências reforçam as ideias de que as características dos comportamentos das crianças autistas, mais especificamente a dificuldade no estabelecimento de interações sociais, não se solucionam diante da ausência dessas possibilidades.

Com relação às políticas públicas em defesa dos indivíduos autistas, cabe ressaltar a importância da aprovação da Lei nº 12.764/2012, que estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo. Essa lei significa o compromisso do país na execução de um conjunto de ações, nos três níveis de Governo, em que se torna necessária a integralidade das atenções a estas pessoas. A partir da implementação da Lei nº 12.764/2012, garante-se a proteção do indivíduo autista e procura eliminar qualquer forma de discriminação. Também se enfatiza a representação de um marco legal para

viabilizar o direito a um diagnóstico precoce, ao tratamento, às terapias, aos medicamentos, ao acesso à educação, à proteção social, ao trabalho e à igualdade de oportunidades.

A Lei nº 12.764/2012 representa significativo avanço, em termos sociais, ao equiparar os direitos das pessoas com transtorno do espectro do autismo e com deficiência, reafirmando os conceitos e as concepções presentes na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), ratificada pelo Brasil como emenda à Constituição Federal.

Entre os anos de 2012 e 2014, foi criado o “Plano Viver Sem Limite” que ampliou o seu sistema de proteção social e os cuidados na perspectiva de superar as barreiras que impedem a autonomia e a participação social das pessoas com autismo (SANCHES; TEODORO, 2006).

Contudo, compreende-se que o desenvolvimento dos autistas varia de pessoa para pessoa, mas que também pode ser determinado pelas condições sociais vivenciadas pelo sujeito e por sua família. Nessa conjuntura, a Lei nº 12.764/2012 visa atender as principais reivindicações das famílias com relação ao acesso às informações de qualidade, serviços especializados e acessíveis, apoio aos cuidadores familiares e garantia de direitos de cidadania.

De acordo com Sanches e Teodoro (2006), o Ministério da Saúde (MS) define, através de documentos, que a atenção às pessoas com autismo, no âmbito da saúde, deve envolver um conjunto de medidas nos níveis da atenção básica. Precisa-se garantir o acesso a orientações sobre a identificação de sinais e sintomas com risco de evolução para transtorno do espectro do autismo, garantindo-se, assim, acesso ao tratamento e aos medicamentos, atendimento em locais onde haja programas de habilitação e reabilitação e cuidados com a saúde mental nos centros de atendimento psicossocial. Na mesma direção, o MEC destaca o direito à educação inclusiva e ao atendimento educacional especializado às crianças que apresentem algum tipo de limitação ou transtorno que dificulte a aprendizagem. Isso se dará reafirmando o direito à educação em todos os níveis de ensino e proporcionando apoio necessário para o atendimento às necessidades específicas, através de um Plano Individual de Atendimento Educacional Especializado que considere as potencialidades do aluno, viabilizando recursos educacionais e estratégias para o acesso à rotina escolar.



No âmbito da assistência social, Vitaliano e Valente (2010) afirmam que deve ser garantido o direito à proteção social das pessoas com autismo e de suas famílias, principalmente, daqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade, em risco ou com seus direitos violados. Isso pode ser facilitado com a implantação dos centros dia de convivência, que favorecem o fortalecimento de vínculos e cuidados pessoais. Também podem ser criados projetos que busquem desenvolver a segurança de renda das pessoas com autismo por meio do acesso a programas como o Bolsa Família, benefícios eventuais ou pagamento mensal.

Face à dimensão da temática sobre o autismo, entende-se que o Brasil, ao ter criado a Lei nº 12.764/2012 e instituído a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo, acabou por retirar os autistas da condição de cidadãos invisíveis, tornando verdadeiras as suas demandas; oferecendo, assim, condições de superação através da possibilidade de ser criada uma rede de serviços de qualidade integrada por ações de distintas áreas, caracterizando um verdadeiro avanço da democracia brasileira na perspectiva da igualdade de oportunidade.

### **3 METODOLOGIA DA PESQUISA**

Foi realizada uma revisão de literatura, com abordagem qualitativa, a respeito da definição de Inclusão Escolar de Autistas, no período de agosto a novembro de 2017.

Marconi e Lakatos (2010) postulam que um estudo de revisão bibliográfica deve ser feito a partir da análise de dados e textos selecionados para que o pesquisador consiga respostas para as suas indagações e procure estabelecer as relações necessárias entre os dados coletados e as suas hipóteses previamente formuladas.

As fontes utilizadas foram livros clássicos de educação, Psicologia e Serviço Social além de artigos científicos publicados em revistas indexadas em bases de dados.

Os descritores utilizados para a busca dos artigos foram: autismo, inclusão e educação.

Foram incluídos, na pesquisa, textos que trouxessem elementos relevantes sobre o assunto pesquisado, admitindo-se serem publicados em língua portuguesa, espanhola ou inglesa, com texto completo e disponível.

#### **4 CONCLUSÃO**

No presente artigo, foi analisada a importância de projetos e políticas públicas para a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular bem como buscou-se compreender o ingresso, a permanência e a qualidade do ensino ofertado por essas instituições de ensino com a finalidade de contribuir com melhores resultados no atendimento das necessidades de alunos autistas, que têm o direito ao atendimento educacional especializado.

Focalizou-se o estudo na inclusão de crianças autistas que, em função do transtorno, apresentam dificuldades de socialização, comunicação e cognitivas, o que interfere na aprendizagem, fazendo-se necessárias adaptações no âmbito escolar para que tenham melhor aproveitamento dos conteúdos.

Portanto, sugere-se o desenvolvimento de mais pesquisas sobre o assunto a fim de garantir uma educação digna às crianças autistas no ensino básico.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders** – DSM V-R. São Paulo: Manole, 2014.

BAPTISTA, C. R. **Integração e autismo**: análise de um percurso integrado. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOSA, C. **Autismo e educação**: atuais desafios. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BOSA, C. Autismo: intervenções psicoeducacionais. In: **Revista Brasileira de Psiquiatria**, n. 28, (2006).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Plano de Políticas para a Educação Especial**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 19 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069/90. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 19 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista**. Lei nº 12.764/2012. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 19 set. 2017.

BUENO, B. *et al.* **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 1998.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

CUTLER, B. Today's Criteria Inclusion of student with autism. In: **PPD in Natural Commuties**, v. 22. 2000.

GILLBERG, C. Autism and pervasive developmental disorders. In: **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 31, 1990.

GÓMEZ, S.; TORRES, R. S.; ARES, E. Revisión sobre el Autismo. In: **Revista Latinoamericana de Psicología**, v. 41, n. 3, 2009.

JORDAN, R. Managing Autism and Asperger's syndrome in current educational provision. In: **Pediatric Rehabilitation**, n. 8, 2005.

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. In: **Nervous Child**. n. 2, 1990.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, S.; STAINBACK, W. 1999. Fundamentos do ensino inclusivo. In: **J Autism Dev Disord**. n. 12, 1999.

KLIN, A; PAULS, D; SCHULTZ, R; VOLKMAR, F. Three diagnostic approaches to Asperger syndrome: implications for research. In: **J Autism Dev Disord**. n. 35, v. 2, 2005.

LAZNIK, M-C. **Rumo à palavra**: três crianças autistas em psicanálise. São Paulo: Escuta, 2000.

LEAL, M. Terapia nutricional em crianças com transtorno do espectro autista. In: **Cadernos da Escola de Saúde**, n. 10, 2015.

LOBO, L. **Os Infames da História**: A instituição das deficiências no Brasil. 1997. Tese de doutorado – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

LOPEZ, A. Reflexões sobre a contribuição da psicanálise no entendimento do autismo infantil. In: **Círculo Brasileiro de Psicanálise**, 2000.

LOTTER, V. **Autism**: A Reappraisal of Concepts and Treatment. New York: Plenum Press, 1978.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MEIRA, A. **Contribuições da psicanálise para a educação inclusiva**. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2001.

MENDES, E. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. In: **Revista brasileira de Educação**, n. 2, 2006.

MRECH, L. M. **Psicanálise e educação**. Novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira, 1999.

RAPIN, I. Autism. **New England journal of Medicine**, n. 337, v. 2, 1997.

RUTTER, M. Diagnosis and definition of childhood autism. In: **Journal of Autism and Developmental Disorders**, n. 3, 1998.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. In: **Revista Lusófona de Educação**, n. 8, 2006.

SANINI, C. Comportamentos indicativos de apego em crianças com autismo. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, 2008.

SCHOPLER, E.; REICHLER, R.; RENNER, B. **Childhood Autism Rating Scale**. Los Angeles: Western Psychological Services, 1986.

SCHWARTZMAN, J. S.; ASSUMPÇÃO, F. B. **Autismo infantil**. São Paulo: Mennon, 1995.

TEZZARI, M.; BAPTISTA, C. **Vamos brincar de Giovani?** A integração escola e o desafio da psicose. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VITALIANO, R.; VALENTE, M. **A formação de professores reflexivos como condição necessária para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUCCEL, 2010.