



IV CINTEDI

EDIÇÃO DIGITAL

10, 11 E 12 DE NOVEMBRO DE 2021

ISSN: 2359-2915



DIFICULDADES NA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NAS ESCOLAS PRIVADAS DE CAMPINA GRANDE

Brunna Vieira Barbosa¹
Rosângela Monteiro Guerra²
Débora Nadjay Veras Borges³
Sabrina Costa Toscano Meneses⁴
Livânia Beltrão Tavares⁵

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) compromete a interação social e comunicação do indivíduo, além de causar déficits nos comportamentos não-verbais, essas características dificultam o desenvolvimento e o processo de ensino-aprendizagem. Com isso, faz-se mister a utilização de novas estratégias, objetivando assegurar o direito à educação que todo cidadão possui, conforme a Constituição Federal de 1988. O presente artigo visa compreender a respeito dessa educação inclusiva para as crianças com o TEA, analisando os métodos que são utilizados por docentes, de forma que essa criança tenha ganhos no seu desenvolvimento psicossocial. Destarte, realizou-se esse estudo através de um questionário elaborado e disponibilizado por meio da plataforma do *Google Forms*, contendo 16 perguntas direcionadas aos professores, visando identificar como está ocorrendo atualmente o ensino para essas crianças com TEA e as dificuldades enfrentadas. Foi observado a importância da qualificação dos profissionais e a ampliação de estratégias voltadas para esse ensino, possibilitando a construção de uma sociedade mais inclusiva.

Palavras-chave: inclusão escolar; autismo; ensino e aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A exclusão de pessoas com necessidades especiais data de longas décadas, Suassuna (2021) cita Garcia (2012), que traz a realidade na Roma Antiga, em que os nobres e os plebeus tinham a permissão de sacrificar seu filho, caso ele nascesse com algum tipo de deficiência. Em Espartas ocorria o semelhante, as crianças eram lançadas ao mar ou em precipícios. Atualmente,

¹Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, brunnavb@gmail.com;

²Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, rosangeela.m@gmail.com;

³Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, nadjaydebora@gmail.com;;

⁴Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, sabrina.meneses48@gmail.com;

⁵Professor orientador: Doutora, Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, psicolivaniabeltrao@gmail.com.



nota-se uma herança histórica desse preconceito, sendo o “diferente” visto de forma rotulada e estigmatizada.

Indivíduos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) enfrentam, por vezes, situações caracterizadas por preconceitos e exclusões nos dias atuais, que começam desde a infância, prolongando até a vida adulta. Esse fator reflete na dificuldade e resistência de muitas crianças a frequentar escolas, em que muitas das que estão matriculadas passam por diversas barreiras diárias quanto à falta de inclusão (MATTOS e NUERNBERG, 2011).

Conforme Cunha (2009), o autismo possui um conjunto de comportamentos agrupados no que ele denomina de “tríade principal”, como sendo comprometimentos na comunicação, dificuldades de interação social e atividades restrito-repetitivas. Portanto, a convivência com crianças com TEA ocorre de forma diferente e singular, pela dificuldade nas interações e comunicações, principalmente no ambiente familiar e escolar.

Tendo em vista que o espectro autista tem fortemente marcada a dificuldade de interação social, comunicação e comportamento, desde os primeiros anos de vida, é demasiadamente importante que haja o incentivo e estímulo para uma interação de forma mais inclusiva e participativa. No entanto, ainda são evidentes os desafios enfrentados na efetivação desta no âmbito escolar, na qual por vezes, não é dada a devida importância para essa prática inclusiva de forma eficaz.

A partir disso, alguns estudos nacionais dos últimos dez anos têm analisado as concepções e práticas de professores sobre a escolarização de educandos com TEA em contextos regulares de ensino (SCHMIDT et al, 2016). Em nosso estudo, é possível observar que apesar do preparo profissional oferecido em determinadas situações, a falta de estrutura e disposição ainda é recorrente na prática deste ensino inclusivo. Assim, evidenciando a importância em proporcionar às crianças com autismo oportunidades de conviver com outras da mesma faixa etária possibilita o estímulo às suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo (CAMARGO e BOSA, 2009).

Assim, como citado por Santiago (2020, apud MITTLER, 2003) a inclusão, não se restringe apenas em inserir os alunos em escolas regulares, mas em transformá-las, para que sejam mais responsivas às necessidades de todos. Dessa forma, é importante observar e compreender que as atitudes e comportamentos das crianças com espectro autista podem ser influenciadas pelo ambiente e situações de estímulo nos contextos interativos, a intervenção dos responsáveis é de suma importância, desde que não anule a subjetividade de cada criança.

Um fator apresentado como barreira na inclusão escolar do aluno autista são as metodologias tradicionais de ensino, onde o processo ainda se encontra centrado no professor (SUASSUNA, 2021). É importante considerar que a criança com TEA, apresenta dificuldade em manter o foco em determinadas atividades que pareçam exaustivas ou pouco interessantes para elas. Sendo esse um dos grandes desafios enfrentados pelos professores em sala de aula, fazendo-se necessário a preparação para os profissionais envolvidos nesse processo inclusivo (SANTIAGO, 2020).

O processo de inclusão educacional ainda é lento, embora necessário. Cunha (2009) alerta para a necessidade de cuidados e atenção especial voltado ao aluno autista, assim como a adaptação de instrumentos e ferramentas para a melhor oferta de ensino. Mattos e Nuernberg (2011) trazem que a inclusão desses estudantes acaba por promover um ambiente marcado pela diversidade social e facilitador do desenvolvimento de todas as crianças. Todavia, há um ganho múltiplo ao gerar essa inclusão, são trabalhados valores como o respeito e a colaboração entre as crianças.

Mantoan (2015) complementa ressaltando que, as políticas públicas não têm investido na formação de profissionais especializados, logo, a escola não tem se adaptado para receber a criança com necessidades especiais, tendo como consequências resultados muito pequenos na prática, com apenas o discurso da inclusão escolar e números estáticos de alunos que realmente estão sendo inclusos.

Considerando a necessidade de tratamento e ensino específico voltados para os estudantes com autismo, faz-se mister os profissionais utilizarem estratégias contemplando a aquisição de habilidades que são pré-requisitos para que outras se efetivem. Nesse sentido, a escola torna-se um dos espaços que favorecem o desenvolvimento infantil, tanto pela oportunidade de convivência com outras crianças quanto pelo ensino ofertado pelo professor, favorecendo o ganho de novas habilidades (LEMOS, SALOMÃO e AGRIPINO-RAMOS, 2014).

O autismo infantil consiste em um transtorno do desenvolvimento de etiologias múltiplas, definido de acordo com critérios eminentemente clínicos (LEMOS, SALOMÃO e AGRIPINO-RAMOS, 2014). Desse modo, sabe-se que o espectro pode causar atraso no desenvolvimento da criança, e comprometer sua comunicação, socialização, iniciativa, imaginação e criatividade. Algumas características são apresentadas por Alves, Lisboa e Lisboa (2010), como a dificuldade profunda no contato com as pessoas, um desejo obsessivo de

preservar as coisas e as situações. Embora essas dificuldades de interação social e comunicação estejam presentes no cotidiano dos pacientes acometidos com o transtorno, é importante ressaltar a inserção destes na sociedade como um todo.

Como seres sociais, no cotidiano são passadas as regras da sociedade por meio dessas socializações, dessa forma, os comportamentos vão se moldando e adequando à situação e ao ambiente, favorecendo também o desenvolvimento do sujeito. Durante as interações são necessárias habilidades sociais, tais como a capacidade de se adequar a novos contextos e rotinas, interpretar fala e pensamentos do outro. As crianças com TEA, por possuírem dificuldades nessas interações, possuem barreiras ao frequentar diferentes contextos, dessa maneira, elas podem não entender algumas das expressões emocionais, símbolos ou metáforas, isso acaba por gerar um maior distanciamento de outras crianças durante seu convívio na escola e com os professores (KHOURY et al., 2014).

Cunha (2009), ressalta que para o indivíduo autista há diferença entre o cérebro e os sentidos, em que as informações “captadas” não necessariamente se tornarão conhecimentos. Essa criança geralmente prende sua atenção a objetos que giram, balançam ou fazem algum tipo de movimento, logo, o profissional da educação deve utilizar essas características a favor da sua oferta de ensino. O grau de atenção e concentração em apenas uma coisa é geralmente muito baixo, contudo Cunha (2009), reforça que o pouco que o autista conseguir concentrar-se deve ser aproveitado, utilizando a repetição dessa mesma estratégia diariamente, desde que seja de maneira lúdica e agradável. Ferreira e De França (2017) trazem que essas crianças possuem resistências em mudanças de rotinas, sendo assim, o professor precisa estar atento quanto a essas necessidades especiais durante o planejamento da aula, de forma a evitar que a criança se sinta excluída dos seus colegas.

Diante desse contexto de aprendizagem lenta e gradual, é necessário que, o professor mantenha-se paciente e compreensivo para que o aluno consiga assimilar o que está sendo passado, pois é necessário paciência, cuidado e motivação para que ele desenvolva sua intelectualidade. O grande foco da educação deve estar nos processos de aprendizagem e não no resultado imediato, pois muitas vezes esse demora a aparecer (CUNHA, 2009). Ferreira e De França (2017) abordam que essa vivência de uma criança autista em sala de aula, requer uma série de demandas que possam favorecer o bem estar e a adaptação desse aluno. Com isso, observa-se a necessidade de o docente ter compreensão e calma, para que ele consiga assimilar o que está sendo passado.



Devido ao déficit na comunicação não-verbal, o contato visual é atípico e muito reduzido, raramente há comunicação a partir do olhar. Sendo assim, no contexto escolar, para que a atenção e olhar dessa criança sejam apreendidos é necessário que o professor, segundo Cunha (2009), abaixe-se até ela, ficando da mesma altura e olhando nos seus olhos, sendo possível, a partir daí, que a criança veja o que está sendo mostrado, essa ação pode parecer simples, mas para o autista é de suma importância para atraí-lo ao que está sendo passado.

Conforme Bosa (2002), por vezes, a ausência de respostas das crianças autistas é resultante quanto à falta de compreensão do que está sendo exigido dela, ao invés de uma atitude de isolamento e recusa proposital. Ferreira e De França (2017) trazem que pode parecer que a criança está distante ou desinteressada, mas isso ocorre pelo autismo afetar e adiar o processo de aprendizagem. Nesse cenário, é significativo para a aprendizagem da criança, que o professor conheça um pouco dela, entendendo seus sinais e estímulos, pois o pré-julgamento dela e de seus comportamentos, como afirmando que ela é alheia ao que acontece ao seu redor, acabará por restringir a motivação para investir na sua potencialidade para interagir. (CAMARGO e BOSA, 2009).

No caso das necessidades especiais dos autistas serem atendidas, respeitando suas condições, as ações educacionais poderão proporcionar maiores evoluções, possibilitando que eles alcancem o nível universitário, melhore a qualidade de vida individual e familiar, além da sua inserção social no mercado de trabalho, conforme as condições fenotípicas da doença possibilitem (Khoury et al., 2014).

O professor torna-se essencial para motivar a criança na sala de aula que ela está inserida, visando estimular a comunicação entre todos os alunos e da criança no ambiente, utilizando-se de atividades inclusivas, que todos possam participar ativamente. Dessa forma, é gerado uma maior confiança ao aluno com TEA, favorecendo ganhos no seu ensino e desenvolvimento cognitivo. Esse ambiente acaba por propiciar um convívio harmônico e satisfatório entre todas as crianças (FERREIRA e De FRANÇA, 2017).

METODOLOGIA

O nosso estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, tendo o caráter qualitativo e quantitativo. Ela foi realizada através de um formulário produzido a partir da plataforma do *Google Forms*; esse formulário foi encaminhado para 3 escolas da cidade de Campina Grande, com o objetivo de adquirir respostas, por parte dos professores, a respeito da educação dos alunos autistas.



O supracitado formulário continha um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de forma a assegurar o sigilo e a participação voluntária àqueles que aderiram à pesquisa. Foram realizadas ao total 16 perguntas, variando entre respostas de múltipla escolha e abertas. Ademais, obteve-se 12 respostas no total, contudo, apenas 4 destas respostas foram de docentes que ofertavam ensino para crianças com autismo.

A pesquisa foi realizada com perguntas direcionadas a compreender a maneira com que se dá o ensino dessas crianças, objetivando investigar os métodos utilizados para essa educação inclusiva e as dificuldades enfrentadas tanto pelos alunos quanto pelos professores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Baseamos nossa análise conforme as respostas das 4 professoras entrevistadas, que possuem alunos com o Transtorno do Espectro Autista, esses alunos têm idades variando entre 5 e 16 anos, com a classe presente sendo o Fundamental - anos iniciais.

Questionamos às entrevistadas a respeito do comportamento da criança em sala de aula, a entrevistada A informou que os comportamentos são predominantemente inconstantes e com algumas alterações de humor, além disso, a entrevistada B mencionou que a criança no ambiente da sala de aula não consegue passar muito tempo sentada na cadeira. A entrevistada C respondeu que o comportamento se dá geralmente de forma tranquila, por fim, foi abordado pela entrevistada D que esses comportamentos variam muito, oscilando entre agitado e tranquilo. Dessa forma, observa-se que os traços trazidos são característicos do TEA, podendo variar conforme o grau de dificuldade da criança e o seu desenvolvimento, conforme o Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-V), enfatiza essa em dificuldade de se adaptar a novos contextos e rotinas, assim como Cunha (2009) fala que:

O autismo possui diferentes níveis de gravidade e está relacionado com outros sintomas que começam na infância. Há casos severos de alteração comportamental, mas é absolutamente certo que o diagnóstico precoce, o tratamento especializado e a educação adequada propiciam mais independência e melhoram a qualidade de vida em qualquer nível do autismo.

Somado a isso, a sociabilidade passa a ser importante no processo de aprendizagem e inclusão da criança, ao questionar quanto a essa socialização em sala de aula, a entrevistada A respondeu que as crianças, por vezes, preferem se isolar dos colegas, mas há momentos que interagem com eles e com o professor durante a aula; a entrevistada B abordou que tudo ocorre conforme os limites dos indivíduos, raramente iniciando conversas com a turma, porém, no

geral, se dá muito bem com as crianças, demonstrando afetos com beijos e abraços. Ferreira e De França (2017) relembram que os problemas mais comuns encontrados nos espaços educacionais são a socialização, organização, distração e dificuldade em sequenciar. Ademais, com a dificuldade em manter atenção naquilo que desperta interesse, a sociabilidade se dá de forma lenta, necessitando de alguma intervenção para ela ocorrer de forma melhor, como dito pelas professoras C e D.

Visando compreender melhor o funcionamento em sala de aula, questionamos quantos professores há em sala de aula, assim como se esses profissionais passam por alguma preparação. A entrevistada A e D afirmaram que há apenas 1 professor em sala, e que todos passam por algum tipo de preparação específica. As entrevistadas B e C alegaram que há 2 professores que auxiliam no atendimento da criança, contudo, a docente que corresponde à entrevistada B alegou que os professores que atuam na escola não têm formação adequada para lidar com essas crianças. Outrossim, ao serem questionadas quanto aos outros profissionais que há na escola para atender a essas crianças, a entrevistada B ratificou que não dispõe de psicólogos ou psicopedagogos, enquanto as demais afirmaram que no ambiente de trabalho há outros profissionais, de forma a prestar atendimento qualificado quando necessário.

Nesse cenário, conforme Ferreira e De França (2017), faz-se relevante a contribuição da escola no ensino aprendizagem dessas crianças, sendo essencial que o ambiente escolar forneça o caminho para melhorias das práticas e métodos que contribuam para o ensino e desenvolvimento aprendizagem da criança autista. Apesar das leis assegurarem os direitos de um ensino inclusivo, a realidade mostra-se diferente, pois os professores carecem de uma formação especializada, além da responsabilidade direcionada a um só professor em sala de aula.

Cunha (2009), reforça que, enquanto o aluno com autismo não adquirir a autonomia necessária na escola, é de suma importância a presença de um profissional capacitado ou psicopedagogo, de forma a dar um suporte para o professor em sala de aula, visto a dificuldade em fornecer uma educação inclusiva e atender a uma classe inteira. A ausência de projetos específicos que contribuam para a aprendizagem reforça o processo de exclusão desses indivíduos, começando no ambiente escolar reverberando para outros cenários da vida cotidiana.

Como abordado pelo autor supracitado, a criança com TEA apresenta dificuldades em manter a atenção por muito tempo em algo, assim como a aparente “falta de interesse” dificulta



a forma como o professor atua. Santiago et al. (2020) reforçam que esse é um dos grandes desafios encontrados, sendo assim necessário uma formação inicial e continuada desses que estão envolvidos no processo de educação inclusiva.

Aliado a isso, solicitamos que as professoras relatassem a respeito das estratégias de ensino utilizadas, bem como se há o uso de materiais específicos. A entrevistada A informou que “a forma de ensino é adaptada às necessidades de cada criança, de forma que suas limitações sejam respeitadas e ao mesmo tempo, cria-se um ambiente motivador que a possibilite desenvolver suas habilidades de forma criativa e interativa”, contudo enfatizou que não há uso de material específico. As entrevistadas B, C e D afirmaram que usam materiais específicos e métodos que os alunos melhores se adaptam.

A professora B disse que utiliza de características na linguagem específica da criança, para proporcionar um diálogo mútuo. Ademais, ela faz a utilização de músicas, histórias e brincadeiras, observando o que a criança gosta e se identifica (exemplo: histórias da turma da Mônica), usando-as para desenvolver os conteúdos, estimular a criatividade, raciocínio, leitura e escrita de forma leve, pois dessa forma a referida aluna consegue participar da aula e do conteúdo trabalhado na turma. A docente seguiu informando-nos que utiliza de fichinhas com frases, jogos de pecinhas, mural de rotina, mural de artes da aluna e livros ilustrativos.

Esses métodos de ensino são essenciais para o ganho significativo desses alunos, torna-se indispensável a utilização de materiais auxiliares para que a criança possa ter sua atenção apreendida, os recursos lúdicos tornam-se ótimas opções a serem trabalhadas. Ferreira e De França (2017) voltam-se para a importância dessa contribuição do professor, tendo em vista que as atividades que são adaptadas a essas crianças enriquecem e levantam a sua autoestima, contribuindo, assim, para o aprendizado, além de ser possibilitado a inclusão do autista nas brincadeiras entre o grupo, dialogando em uma linguagem clara e objetiva, utilizando sempre todos os recursos disponíveis para ensinar com qualidade e sabedoria. Cunha (2009) reforça que:

Acima de tudo, deverá prevalecer a virtude de saber esperar, não por resultados imediatos, mas por conquistas. E a primeira delas é o vínculo afetivo. Para isso, o professor deve priorizar seu aluno [...] O educando passará a contribuir decisivamente com o conteúdo do trabalho pedagógico e as formas de aplicá-lo [...] é importante utilizar as suas aptidões, os seus interesses, seus gostos, bem como planejar as atividades em conjunto. Com o tempo poderemos perceber que a essência da construção curricular é oportuna em qualquer contexto da educação, pois se funda eminentemente no afeto e no amor.



Nessa mesma perspectiva, ao indagar quanto às dificuldades diárias no ensino inclusivo da criança com TEA, foi obtida uma resposta de que não era apresentada nenhuma dificuldade nesse ensino. Enquanto as respostas de duas participantes enfatizaram a necessidade de compreensão e participação da escola e dos profissionais envolvidos no processo, para que seja dado o suporte necessário no aprendizado e também na forma de socialização e aceitação das outras crianças com a criança com autismo. A entrevistada C refere-se ao tempo como sendo uma dificuldade, “tendo em vista que cada criança precisa de um tempo maior para aquisição do conhecimento”. Diante disso, Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014) reforçam a ideia de que os professores precisam ser mais bem instruídos quanto à utilização de estratégias referentes à comunicação, tanto verbal quanto não verbal, que favoreçam a aprendizagem das crianças autistas. Bem como respeitar a individualidade de cada um e atentar para a interação com os colegas de turma e durante os intervalos e momentos de socialização com todos os outros que participem do momento em grupo.

Concomitante a isso, dentre os métodos que as crianças melhor se adaptam, as atividades lúdicas foram mencionadas duas vezes, dando ênfase em suas próprias habilidades. Como mencionado pela participante B, a prática de “explicar fatos ou formular frases desenvolvidas pela própria criança”, envolvendo-a de forma direta na construção e na prática das atividades, onde são utilizadas as artes feitas pela criança. Os métodos tecnológicos foram ainda mencionados pela entrevistada D.

Lemos et al (2014) refere Menezes e Perissinoto (2008) afirmam que a participação de um orientador, sujeitos com autismo são capazes de modificar seus comportamentos positivamente, pois consideram que a habilidade de atenção compartilhada, apesar de comprometida, não está totalmente ausente. Associando a isso, as dificuldades apresentadas na aplicabilidade do ensino remoto são apontadas por duas entrevistadas como a carência de atenção e foco perante as telas por um longo espaço de tempo. Ademais, a ausência de um dos alunos, que não retornou à escola durante esse período remoto. Não obstante, a docente A relata não haver dificuldade nessa forma de ensino.

Por conseguinte, as adaptações necessárias para esse método foram apontadas respectivamente pela docente B, com a dificuldade de inclusão da aluna junto à turma. Assim, a escola reservou um horário específico para atender a criança separadamente da turma, “muitas vezes quando a turma já estava liberada ou entrava só para cumprimentar os colegas” fazendo o uso de slides, jogos online e musicalização, para poder assim ter a atenção voltada para a tela por um tempo maior. Desse modo é notório observar uma exclusão da aluna com autismo, não



participando integralmente das vivências com as outras crianças. Ademais, a docente C afirmou fazer o uso também da música e das atividades lúdicas.

Neste sentido, em conclusão a nossa pesquisa, questionamos quanto aos sentimentos das docentes em ofertar uma educação especial e inclusiva para as crianças com autismo, a partir das respostas que surgiram, dos relatos, pudemos compreender o prestígio dessa participação em contribuir para o crescimento e desenvolvimento da criança com TEA. “Sinto que estou participando de um momento muito importante para a criança e sua família, que a partir do trabalho realizado juntamente a ela, a criança poderá ter a possibilidade de alcançar objetivos que ela é capaz de alcançar quando encontra o apoio que tem como direito.” Assim como foi notório o sentimento de apreensão, pela entrevistada A, com a falta de capacitação dos profissionais e a estrutura na instituição, em lidar com a experiência do ensino inclusivo. “Desafiada mais que o habitual. Acredito que neste caso, professores precisam ser melhor capacitados e atualizados das práticas docentes, abordagens mais direcionadas, contar com materiais específicos e principalmente ter acesso a formações, palestras, cursos, etc., que os possibilitem atuar de maneira mais eficiente, produtiva e significativa no ensino de cada uma dessas crianças.” Sabe-se que, apesar das leis e Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, oferecerem o direito do ensino inclusivo e como apontado por Santiago (2020) ser fundamental prever:

[...] flexibilizações e adaptações curriculares, que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola [...] (BRASIL, 2001, p. 47).

Ainda é corriqueiro a ausência disso na prática, na qual a escola não oferece de forma efetiva as medidas inclusivas para esse ensino igualitário. Sendo relevante o posicionamento da docente C “Empobrecida e de mãos muitas vezes atadas diante do que se pode oferecer a essas crianças.” Para evidenciar essa afirmativa e essa precarização que se faz presente diante as tentativas do ensino inclusivo e de qualidade.

No eixo da pesquisa, foi possível nortear a educação inclusiva e as necessidades no desenvolvimento e capacitação dos profissionais responsáveis pelo ensino de qualidade para as crianças com TEA nas escolas privadas do município de Campina Grande. Assim, apresentando o que foi exposto, trazendo algumas características do espectro do autismo, Camargo e Bosa (2009) ressaltam a importância de proporcionar às crianças com autismo oportunidades de conviver com outras da mesma faixa etária.

Segundo Barton (1992) citado por Lemos et al (2014) a partir da perspectiva da interação social dos estudiosos da linguagem, pontua a importância do ambiente interpessoal para a aquisição de habilidades comunicativas. Para isso, é fundamental que os responsáveis pela criança com autismo contribuam com essa inserção desde os primeiros momentos de vida, assim como realizando o acompanhamento com psicólogos, terapia ocupacional, fonoaudiólogo, entre outros profissionais, para esse acompanhamento interdisciplinar. Bem como a inserção na escola, possibilitando a interação com outras crianças e o desenvolvimento próprio.

Vale salientar, que é importante para as práticas dos professores no cotidiano escolar identificar e entender os comportamentos da criança com autismo, bem como suas frequências e em que contextos ocorrem. Para que assim se avalie o engajamento e interação dos mesmos com o ambiente e as outras crianças, valores como respeito e cooperação podem ser experienciados pelas crianças quando a inclusão se efetiva.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & sociedade**, v. 21, p. 65-74, 2009.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Wak Editora, 2012.

DE MATTOS, Laura Kemp; NUERNBERG, Adriano Henrique. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnósticos de autismo na Educação Infantil. **Revista Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 129-141, 2011.

FERREIRA, Mônica Misleide Matias; DE FRANÇA, Aurenia Pereira. O Autismo e as Dificuldades no Processo de Aprendizagem Escolar. **ID on line REVISTA DE PSICOLOGIA**, v. 11, n. 38, p. 507-519, 2017.



IV CINTEDI

EDIÇÃO DIGITAL

10.11E10

ISSN: 2359-2915

KHOURY, Laís et al. Transtorno do espectro do autismo. In: KHOURY, Laís et al. **Manejo comportamental de crianças com transtorno do espectro do autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores**. São Paulo: Memnon, 2014.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádya Maria Ribeiro; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shirley. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, p. 117-130, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. **Universidade Estadual de Campinas. Unicamp**, v. 25, 2002.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: **DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

SANTIAGO, Cinthia Brenda Siqueira et al. A INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA: UM ESTUDO SOBRE AS ADAPTAÇÕES CURRICULARES. **Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, v. 3, n. 3, 2020.

SCHMIDT, Carlo *et al.* Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 224-232, abr. 2016.

SUASSUNA, Janieli de Souza Santos. INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 7, p. 1417-1429, 2021.