

PRÁTICA DOCENTE E APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO LITERÁRIA

TEACHING PRACTICE AND THE LEARNING OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD) IN ELEMENTARY EDUCATION: A LITERATURE REVIEW

Barbara Couto Gomes

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Everson Manjinski

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Lucelia Mateus Lima

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Resumo: O propósito deste artigo é promover uma análise aprofundada da prática de ensino e da aprendizagem de crianças com o Transtorno do Espectro do Autismo na educação básica. A abordagem adotada neste estudo se baseia em uma pesquisa e revisão crítica da literatura existente, envolvendo obras e autores que discutem e exploram essa temática de grande relevância. Os resultados desta investigação evidenciam que os educadores desempenham um papel fundamental no processo de aprendizado dos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo. Além disso, aplicam práticas pedagógicas que se mostram essenciais para o desenvolvimento das habilidades, competências e conhecimentos necessários para o progresso educacional desses alunos. Os resultados obtidos também ressaltam que, assim como seus colegas de classe, os alunos com Transtorno do Espectro do Autismo têm modos e ritmos de aprendizagem distintos. A educação inclusiva deve ser pautada na compreensão das diferenças individuais e na adaptação das estratégias pedagógicas para atender a essas necessidades específicas. A pesquisa confirma que a prática docente desempenha um papel insubstituível no processo de aprendizado de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo. Ela é a chave para o sucesso na inclusão escolar e no desenvolvimento educacional desses estudantes.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro do Autismo. Prática Docente. Inclusão. Aprendizagem.

Abstract: The purpose of this article is to promote an in-depth analysis of the teaching and learning practices for children with Autism Spectrum Disorder in basic education. The approach adopted in this study is based on research and a critical review of existing literature, encompassing works and authors discussing and exploring this highly relevant theme. The findings of this investigation highlight that educators play a crucial role in the learning process of students with Autism Spectrum Disorder. Additionally, they employ pedagogical practices that prove essential for the development of skills, competencies, and knowledge necessary for the educational progress of these students. The results also emphasize that, like their peers, students with Autism Spectrum Disorder exhibit distinct modes and rhythms of learning. Inclusive education should be guided by an understanding of individual differences and the adaptation of pedagogical strategies to meet these specific needs. The research confirms that teaching practices play an irreplaceable role in the learning process of students with Autism Spectrum Disorder. It is the key to success in school inclusion and the educational development of these students.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. Teaching Practice. Inclusion. Learning.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar é assegurada por leis, tanto pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI, 2015) quanto pela Política de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (Lei Berenice Piana 12.764/2012). Ambas as diretrizes aprofundam o que já está estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), a qual fundamenta o direito à educação e aos serviços necessários para garantir a dignidade das pessoas com deficiência.

Portanto, crianças, adolescentes e jovens com TEA precisam receber apoio para atender às suas necessidades educacionais, desde a disponibilidade de vagas nas escolas até a oferta de todas as condições essenciais para seu aprendizado e permanência no ambiente escolar. No entanto, conforme apontado por Brande e Zanfelice (2012), a maioria das instituições de ensino no Brasil ainda enfrenta múltiplas dificuldades e limitações para receber crianças com TEA e outras com deficiências, desde a educação infantil até o ensino superior.

O TEA apresenta características específicas e desafiadoras para o processo de inclusão escolar. Como mencionado, os aspectos físicos e cognitivos do espectro se manifestam desde os primeiros anos de vida, alguns de forma mais intensa e evidente, outros de forma mais suave.

Essa complexidade e especificidades são muito variáveis em cada caso, resultando em ações e comportamentos visíveis, dificuldades na interação social, necessidades específicas de aprendizado em relação às atividades escolares, desconforto com certos espaços e dinâmicas exigidas, entre muitos outros aspectos (Oliveira, 2020).

A motivação principal deste trabalho se baseia nas minhas experiências desde o início da graduação, quando atuei como estagiário em sala de aula com crianças com TEA. Durante esse período, pude observar as características predominantes no espectro e entender como ocorre a inclusão dessas crianças.

Diante das demandas enfrentadas pelos professores, nota-se que muitos deles não estão preparados para lidar com o dia a dia de uma criança com TEA, uma vez que a formação inicial não os qualifica para essas especificidades.

Todas essas manifestações representam um desafio significativo no processo de ensino-aprendizagem para esses alunos, que precisam de um diagnóstico preciso e profissional de suas necessidades, além de garantir que o ambiente escolar forneça as condições e recursos necessários para a educação. A legislação inclusiva também prevê a educação individualizada, adaptada às necessidades e potencialidades de cada indivíduo.

O Plano de Ensino Individualizado (PEI) é um direito adicional para as pessoas com TEA, visando ajustar materiais, profissionais, conteúdo, infraestrutura educacional e, se necessário, avaliação do ambiente, tudo sem custos adicionais para a pessoa com autismo ou seus representantes legais.

Diante desse cenário, os professores precisam adquirir conhecimentos e habilidades em sua formação inicial e contínua para lidar não apenas com as necessidades específicas dos alunos com autismo diagnosticados, mas também para contribuir na identificação de características apresentadas por alunos que ainda não receberam um diagnóstico do espectro. Isso representa um contexto ainda mais complexo para o desenvolvimento desses alunos.

A eficácia das políticas inclusivas nas escolas, o investimento em materiais, recursos didáticos e salas multifuncionais (quando necessário) e a formação contínua dos professores sobre o conhecimento relacionado ao autismo para promover a real inclusão desses alunos na sala de aula. A presença e garantia de mediadores e profissionais de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que auxiliem esses alunos em suas atividades escolares em parceria com os professores são requisitos essenciais para a educação de alunos com TEA. Esses fatores justificam as dificuldades enfrentadas por milhares de escolas brasileiras que não possuem esses recursos, prejudicando o direito à educação desse público.

Segundo Battisti e Heck (2015), esses paradigmas mencionados representam um medo contínuo para os pais e responsáveis por essas crianças, que, especialmente

nos primeiros anos, optam por não matricular seus filhos em escolas regulares por falta de confiança de que receberão o apoio especializado necessário.

Em outros casos, a evasão durante o ano letivo também se torna uma realidade pelos mesmos motivos mencionados anteriormente, destacando a importância da exploração contínua deste tema para compreender as necessidades reais dos alunos com TEA e enfatizar a importância do cumprimento e garantia de seus direitos educacionais.

Nesse contexto, este trabalho visa reflexões sobre as seguintes questões: quais são os desafios e conquistas que compõem a aprendizagem das crianças com TEA na educação básica brasileira e como a prática docente contribui para a melhoria dessa educação?

A concepção de educação inclusiva não se resume apenas à oferta de vagas para alunos com TEA e outros que necessitam de AEE, nem à formulação de políticas e diretrizes que disponibilizem materiais, recursos e profissionais para esse aprendizado. A inclusão envolve todas essas ações, mas só se concretiza quando há igualdade de condições de aprendizado, atendendo às necessidades de cada aluno e permitindo que todos, incluindo aqueles com necessidades especiais, aprendam de fato, no tempo e da maneira que lhes é específica (Souto, 2014).

A finalidade da inclusão e dar garantia dos direitos das pessoas com TEA na educação escolar é transformar desde as políticas educacionais até a maneira como os alunos e todos os membros da comunidade escolar são tratados e percebidos. Isso implica que, independentemente das diferenças individuais, todos podem estar unidos, integrados e incluídos, aprendendo uns com os outros, com as condições de aprendizagem adequadas às necessidades individuais de cada um.

Nesse contexto, o objetivo geral deste artigo é promover uma discussão sobre a prática docente e o processo de aprendizagem de crianças com transtorno do espectro autista na educação básica.

Os objetivos específicos estão organizados da seguinte forma: a) refletir sobre os aspectos históricos relacionados à inclusão escolar de alunos com autismo; b) destacar os principais desafios e obstáculos enfrentados pelos alunos com TEA na

educação básica; c) abordar o papel dos professores e as contribuições da prática docente para a melhoria da aprendizagem dos estudantes com TEA.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A inclusão escolar das crianças com TEA

Os primeiros estudos e escritos sobre o autismo datam do século XX, mais precisamente do final da primeira metade desse século (MARINHO; MERKLE, 2009). Leo Kanner (1943) foi um dos pioneiros nessa área, sendo responsável pelas primeiras definições e conceituações do autismo. Ao analisar o comportamento de crianças, Kanner identificou características que as diferenciavam das demais, especialmente em relação ao contato afetivo e ao que ele chamou de distúrbios autísticos.

Conforme Marinho e Merkle (2009, p. 6.086), Kanner descreveu o "isolamento autístico" como o sintoma fundamental do autismo, observando que estava presente desde o início da vida da criança, sugerindo que se tratava de um distúrbio inato. Ele documentou onze casos de crianças que compartilhavam esse isolamento extremo desde cedo e uma obsessão por manter rotinas rígidas, e as denominou como autistas.

Esses primeiros estudos permitiram identificar aspectos desafiadores que fazem parte da vida das pessoas com autismo, desde a infância até a idade adulta. Comportamentos como busca pelo isolamento, dificuldade em socializar em ambientes com muitas pessoas e a necessidade obsessiva de manter rotinas consistentes demonstraram que os indivíduos com TEA possuem características complexas que requerem maior compreensão e estudo para fornecer o apoio necessário.

Oliveira (2020) destaca que o termo autismo tem origem na palavra grega *autos*, que significa próprio ou de si mesmo. O autismo é caracterizado como um distúrbio neurológico que se manifesta nos primeiros meses e anos de vida, resultando em atrasos no desenvolvimento, incluindo a aprendizagem e a interação social, das crianças.

Embora não haja uma causa definitiva para o autismo, o esforço para compreender esse espectro é direcionado para desenvolver melhores formas de ajudar as pessoas com autismo e suas famílias a atingirem melhor qualidade de vida.

Essas pesquisas pioneiras, realizadas no século XX, inspiraram inúmeras outras investigações e práticas em todo o mundo, com o objetivo de entender o autismo e suas especificidades. Isso contribuiu para a inclusão dessas pessoas em todos os aspectos da sociedade e para a redução do preconceito em relação às pessoas com deficiência.

Historicamente, as pessoas com deficiência eram marginalizadas pela sociedade e tinham seus direitos mais fundamentais negados. Essa marginalização era sustentada por crenças religiosas e filosóficas, bem como pelo conhecimento científico da época, que tratava as deficiências como uma espécie de maldição ou estigma.

Como mencionado por Mazzota (1982, p. 3), prevalecia a ideia de que a condição de "incapacitado," "deficiente" ou "inválido" era intratável e levava à completa omissão da sociedade em relação à criação de serviços para atender às necessidades específicas dessas pessoas.

Por muitos séculos, as pessoas com deficiência foram deixadas à margem da sociedade, abandonadas por suas famílias e enfrentando suas diferenças sozinhas, frequentemente sujeitas a preconceito e discriminação por todas as classes sociais.

Com o avanço do conhecimento científico e a evolução das sociedades, houve uma transformação nessa concepção, e as pessoas com deficiência deixaram de ser vistas como amaldiçoadas. No entanto, persistiu a visão preconceituosa de inferioridade em relação a indivíduos que apresentavam qualquer forma de deficiência ou diferença em relação à norma. Isso incluiu pessoas com autismo, deficiência intelectual, surdez, mutismo, cegueira, superdotação, distúrbios cognitivos ou psicomotores, entre outros.

Todas essas diferenças continuaram a ser consideradas como características de inferioridade, com a ideia de que essas pessoas, seus familiares e cuidadores não eram aptos para muitas atividades, direitos, empregos, relacionamentos e, especialmente, o acesso à educação (Matos; Mendes, 2014).

Conforme Vigotski (1997), as pessoas com TEA, assim como aquelas com outras deficiências, eram frequentemente consideradas indivíduos incapazes de aprender e tidas como desprovidas de qualquer nível de inteligência.

Como resultado dessa percepção, muitas crianças e adolescentes, tanto dentro como fora do ambiente escolar, eram socialmente negligenciados e educacionalmente subestimados. Isso levava a um aumento significativo das taxas de evasão escolar e

desistência entre esses alunos, além de resultar em diagnósticos inadequados e interpretações equivocadas de suas condições.

Nesse contexto, a luta pela inclusão começa com a batalha contra o preconceito estrutural que afeta todos esses grupos em todo o mundo, impedindo que vivam e sejam respeitados em suas diferenças.

Como Belther (2017) destaca, as deficiências não podem mais ser vistas como limitações ou inferioridades que inspirem pena, e as pessoas não precisam ser segregadas em ambientes separados e isolados. Elas precisam ser incluídas com respeito e dignidade, reconhecendo que suas condições de saúde são simplesmente diferenças, que também existem em outras pessoas e são uma parte natural da condição humana. Portanto, garantir direitos iguais em áreas como educação, lazer, trabalho, assistência social, saúde e muito mais é uma necessidade urgente e constante.

Essa mentalidade segregadora ainda persiste nas atitudes e conversas cotidianas, em espaços como lazer, escolas e locais de trabalho. Embora tenham existido melhorias significativas no tratamento e apoio às pessoas com deficiência, especialmente aquelas com autismo, nas últimas décadas, ainda há muito a ser feito para superar o preconceito nas relações sociais, em espaços públicos e privados, e para garantir que a assistência necessária não resulte em exclusão.

O final da segunda metade do século XX marcou um ponto de virada importante na luta pela inclusão e pelos direitos das pessoas com deficiência, particularmente no que diz respeito ao direito à educação de qualidade (Yoshida, 2018). A perspectiva da educação inclusiva levou à criação de várias leis, políticas, diretrizes, conferências, pesquisas e ações destinadas a promover a inclusão dessas pessoas em escolas regulares, garantindo acesso e oportunidades para o desenvolvimento da aprendizagem em todos os níveis, etapas e modalidades da educação no Brasil.

O princípio da inclusão se baseia no direito de todos à educação, independentemente de suas diferenças individuais, seguindo os princípios estabelecidos na Declaração de Salamanca. Esse princípio está incorporado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Para que a inclusão seja efetiva, é essencial ampliar a formação de profissionais que atuam na educação inclusiva e no AEE, bem como investir em recursos, materiais e infraestrutura

para apoiar o ensino-aprendizagem. Além disso, é fundamental promover a conscientização da comunidade escolar sobre os princípios da inclusão, envolvendo as famílias na construção da aprendizagem e colaborando com os profissionais da escola para garantir uma educação equitativa para todos (Dupin; Silva, 2020).

No Brasil, a implementação prática da inclusão escolar começou a ser incorporada às principais legislações e diretrizes do país na década de 1990, impulsionada pela Conferência Mundial sobre Educação Especial realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994. Aprofundando o debate sobre a necessidade da inclusão em vez da segregação, essa conferência teve um impacto significativo na inclusão da Educação Especial na Constituição Federal Brasileira e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 1996, incorporou os princípios da Declaração de Salamanca e marcou uma mudança significativa na legislação brasileira. Pela primeira vez, um capítulo inteiro (Capítulo V da LDB) foi dedicado à educação especial, prevendo a oferta preferencial de educação inclusiva na rede regular de ensino para alunos com deficiência.

Além disso, estabeleceu a oferta de serviços de apoio especializado nas escolas regulares para atender às necessidades específicas desses alunos, iniciou a oferta de educação inclusiva na educação infantil e restringiu o atendimento em classes e escolas especializadas apenas para alunos cujas deficiências não permitissem a integração na rede regular (Romero; Sousa, 2016).

Isso significa que o atendimento educacional especializado deve ser oferecido preferencialmente nas escolas regulares, com o objetivo de integrar esses alunos em sala de aula, promovendo condições de inclusão. A partir dessas legislações, muitas outras políticas e diretrizes foram criadas e aprimoradas, todas desempenhando um papel fundamental no aprimoramento das metas da educação inclusiva.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica são algumas das políticas e estratégias mais importantes implementadas no sistema educacional brasileiro. Elas contribuem para a organização do currículo, estabelecem objetivos,

fornece materiais e recursos, bem como orientam os profissionais que trabalham no atendimento especializado e as estratégias necessárias para garantir o acesso à educação, condições adequadas de aprendizado e integração com os demais alunos.

Essas políticas desempenharam um papel significativo na inclusão de pessoas com TEA, garantindo o direito de matrícula, acesso às escolas e condições adequadas de aprendizado. Embora se reconheça teoricamente a importância da educação inclusiva, o fato de esses direitos terem se tornado leis representa uma conquista significativa para a concretização da inclusão.

Entre essas leis, a Lei Berenice Piana 12.764/2012, conhecida como a "Lei do Autismo", desempenha um papel central na busca pelos direitos à educação e aprendizado de alunos com autismo. Conforme Ribeiro (2021), essa política nacional de proteção dos direitos das pessoas com TEA vai além de apenas diretrizes, pois, por meio dela, é assegurado o direito à matrícula de crianças com autismo sem a imposição de taxas extras ou mensalidades adicionais por assistência de um professor auxiliar ou de um profissional especializado em educação inclusiva. O acompanhamento desses alunos por um mediador especializado é previsto, desde que seja comprovada a necessidade, e essa determinação é feita pelo médico neurologista ou psiquiatra responsável pelo caso.

Isso significa que as crianças, adolescentes, jovens e adultos com autismo que tenham sido diagnosticados adequadamente têm o direito de acessar escolas, contando com a presença de um profissional especializado para auxiliar em seu aprendizado em sala de aula, adaptando o conteúdo para torná-lo mais acessível. Os alunos com TEA em termos de aprendizado, possuem necessidades específicas em relação ao tempo, desenvolvimento e aplicação dos conteúdos estudados. Portanto, a garantia da inclusão desses alunos na educação escolar é efetivada por meio da implementação prática desses direitos nas instituições de ensino da educação básica.

Sem a adaptação das escolas e o cumprimento das diretrizes, os familiares não se sentirão confiantes em matricular seus filhos e garantir que eles recebam o apoio necessário, o que prejudicaria o desenvolvimento completo desses alunos, principalmente na educação infantil e nas séries iniciais. Durante esse período, é essencial acompanhar e estimular rapidamente as crianças com TEA, com a presença de

profissionais capacitados e recursos adequados para apoiar sua aprendizagem (Ribeiro, 2021).

2.2 A aprendizagem dos alunos com TEA

São diversos os obstáculos de aprendizagem que afetam os alunos com TEA. Como mencionado anteriormente, assim como em outras condições, o TEA possui características específicas que demandam a aplicação de conhecimentos, técnicas e métodos individualizados para cada caso.

Isso implica na necessidade da presença de profissionais especializados em educação inclusiva, que possuam o domínio desses conhecimentos, bem como na capacitação dos professores e demais membros da comunidade escolar. A inclusão e aprendizagem desses alunos são resultados da contribuição de todos os envolvidos.

Conforme observado por Silva, Silva e Asfora (2015, p. 2), o autismo costuma se manifestar nos primeiros 36 meses de vida da criança, variando em intensidade de acordo com o grau de comprometimento individual. As características do autismo frequentemente impactam na aprendizagem e afetam significativamente o desenvolvimento da linguagem, tornando desafiadoras as habilidades de comunicação e interação social. Portanto, quanto mais cedo forem realizadas intervenções adequadas, maiores são as chances de mitigar as questões limitantes.

As primeiras manifestações do autismo surgem nos primeiros três anos de vida, que é uma fase crítica para a formação da educação infantil até os primeiros anos do ensino fundamental. Durante o convívio diário com as crianças, alguns pais e responsáveis podem identificar características que levantam suspeitas de autismo e buscam orientação de profissionais de saúde para avaliar a situação e, se necessário, obter um diagnóstico (Oliveira, 2020).

No entanto, muitos pais, por falta de conhecimento ou pela complexidade e variabilidade de cada caso, podem não perceber essas manifestações ou, mesmo identificando aspectos comportamentais incomuns, podem hesitar em buscar ajuda profissional, retardando o processo de diagnóstico e compreensão da realidade de seus filhos. Isso, por sua vez, pode dificultar o tratamento integral e o progresso do processo de aprendizagem.

Nesse contexto, destaca-se a importância da escola e de seus profissionais no enfrentamento de colaborar com os familiares na identificação dessas manifestações em sala de aula e no ambiente escolar, oferecendo o apoio necessário para que essas crianças sejam devidamente assistidas e incluídas.

Além da importância de os professores e outros profissionais adquirirem conhecimentos sobre o autismo e outras deficiências, a presença do neuropsicopedagogo nas instituições de ensino é igualmente crucial. Conforme ressaltado por Silva e Coelho (2014), o diagnóstico precoce é um elemento fundamental, pois quanto mais cedo essas crianças forem devidamente avaliadas e assistidas de acordo com suas necessidades, maiores serão as chances de desenvolverem sua aprendizagem no ambiente escolar e em todas as áreas de suas vidas.

Portanto, a atuação do neuropsicopedagogo é decisiva nas escolas, além de sua atuação em clínicas. Ao estar presente nas instituições de ensino, esses profissionais possuem conhecimentos e habilidades valiosas para identificar comportamentos e dificuldades apresentadas por esses alunos em sala de aula e, assim, relacioná-los às necessidades de aprendizagem específicas.

A neuropsicopedagogia abrange conhecimentos e técnicas que envolvem o desenvolvimento, estrutura e funcionamento do cérebro, ao mesmo tempo que se aprofunda nos processos psicocognitivos responsáveis pela aprendizagem e nos processos psicopedagógicos relacionados ao ensino (Fonseca, 2014). A integração desses campos do conhecimento capacita o neuropsicopedagogo a compreender e intervir de maneira eficaz nos casos de TEA já diagnosticados e em processo de identificação no ambiente escolar. Dessa forma, eles se estabelecem como um dos profissionais importantes para a promoção da inclusão escolar.

Esses profissionais podem colaborar em estreita parceria com os professores e outros membros da equipe escolar, uma vez que cada informação sobre os alunos e suas características é crucial. Em conjunto, o neuropsicopedagogo pode determinar as abordagens e métodos mais adequados para criar atividades e estímulos de aprendizagem para cada aluno, seja na sala de aula regular ou em ambientes de atendimento especializado.

Conforme destacado por Hennemann (2012), os conhecimentos em neuropsicopedagogia oferecem a oportunidade de compreender como ocorre o desenvolvimento da aprendizagem de cada indivíduo, proporcionando melhorias em suas perspectivas educacionais. Isso contribui para desmistificar a ideia de que a aprendizagem não está ao alcance de todos. Na verdade, a aprendizagem é sempre possível, mas para alguns, ela requer uma quantidade significativa de estimulação e atividades diferenciadas que respeitem o ritmo de desenvolvimento de cada pessoa.

O entendimento do funcionamento do sistema nervoso e como as disfunções cerebrais podem afetar a capacidade de aprendizagem é um obstáculo significativo no campo profissional. Ao adaptar essa compreensão às complexidades que envolvem a educação, fica evidente a importância desses profissionais em aprimorar não apenas o apoio aos alunos com autismo e outras deficiências, mas também a capacitação dos próprios professores.

Isso ocorre por meio de reuniões, formações pedagógicas e diálogos contínuos, nos quais os educadores podem enriquecer seus conhecimentos pedagógicos com técnicas e saberes da neuropsicopedagogia, ajudando-os a identificar e atender alunos com deficiências e disfunções intelectuais, bem como outras dificuldades de aprendizagem que possam surgir (Silva, Silva e Asfora, 2015).

Ainda conforme destacam Silva, Silva e Asfora (2015), as questões acerca das dificuldades de aprendizagem que requerem intervenções pedagógicas específicas e propositais, além de outras questões que afetam o desenvolvimento da linguagem e das habilidades de conversação e interação social constituem um percurso contínuo de tratamento profissional que deve integrar os profissionais da instituição escolar, os familiares da crianças e os profissionais da saúde, mediante o correto encaminhamento de cada discente.

Cunha (2015, p. 30) conscientiza que “haverá conquistas e erros, muitas vezes mais erros que conquistas, mas o trabalho jamais será em vão”. Após a realização do diagnóstico, encaminhamento e acompanhamento profissional, os principais obstáculos residem na efetiva implementação das condições essenciais de aprendizagem no contexto escolar. Isso inclui aspectos didáticos e pedagógicos, como a disponibilidade de profissionais qualificados e recursos educacionais, além de considerações

relacionadas à estrutura física da escola, que deve ser adaptada às necessidades específicas desses alunos.

Brande e Zanflice (2012) ressaltam a importância de desenvolver um currículo que atenda adequadamente aos alunos com TEA. Para alcançar uma aprendizagem equitativa, adaptada para todos os alunos, é fundamental criar e implementar um currículo adequado que inclua modificações organizacionais, estratégias de ensino e o uso de recursos, entre outros elementos.

A elaboração de uma proposta curricular vai além do mero conteúdo programático. Deve-se considerar se os conteúdos são mais importantes do que o próprio processo educativo e que os educadores avaliem as reais necessidades dos alunos com TEA e como o currículo pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo desses estudantes (Chaves e Abreu, 2014).

A efetivação da inclusão, que é garantida por lei, só pode ser alcançada por meio da busca e garantia de investimentos que proporcionem um ambiente escolar adequado para os alunos com autismo e outras deficiências. Isso envolve a disponibilidade de materiais didáticos essenciais para as aulas, a existência de salas de recursos multifuncionais, se necessário, a conscientização de toda a comunidade escolar em relação aos princípios da inclusão, além da elaboração de um currículo adaptado e do envolvimento ativo dos familiares e dos profissionais de ensino na mediação da aprendizagem desses alunos no dia a dia.

Dentre todos os agentes envolvidos na inclusão escolar, os professores desempenham um papel fundamental na educação das crianças com TEA e em seu desenvolvimento completo. Esse papel não pode ser substituído pelos profissionais do AEE, pelos familiares ou pelos profissionais de saúde.

3 METODOLOGIA

Este trabalho foi desenvolvido por meio de uma abordagem metodológica qualitativa, baseada em pesquisa bibliográfica. A pesquisa qualitativa, conforme destacado por Moretti (2017), enfoca a apresentação de resultados por meio de

percepções e análises, proporcionando uma descrição da complexidade do problema e da interação de variáveis.

Dessa forma, ao explorar o papel do professor na inclusão de alunos com autismo, a análise qualitativa busca compreender as nuances da temática, incluindo a heterogeneidade das habilidades e dificuldades dos alunos com TEA, a diversidade presente no espectro autista, a formação e suporte oferecidos aos professores, e o contexto inclusivo da escola para os alunos com TEA.

As características e fatores significativos desse tipo de pesquisa envolvem a análise de materiais já produzidos e publicados, o que enriquece a pesquisa bibliográfica, uma vez que se fundamenta em conteúdo previamente elaborado (Prodanov; Freitas, 2013).

O método escolhido para a produção deste trabalho é o método dialético, de natureza qualitativa, que estimula a utilização da razão e, sobretudo, o diálogo entre diversas ideias e estudos (Minayo, 2009).

Este estudo é caracterizado como uma revisão bibliográfica. Essa abordagem envolveu uma análise de trabalhos disponíveis na plataforma CAPES e no Google Acadêmico, todos relacionados à atuação de docentes que ministram aulas para estudantes autistas.

A escolha pela revisão bibliográfica permite que o pesquisador refine suas intenções de maneira consciente e articulada, ao mesmo tempo em que desenvolve uma abordagem própria para a pesquisa, observando como outros pesquisadores conduziram seus estudos (Prodanov; Freitas, 2013).

Além disso, a revisão bibliográfica proporciona acesso ao conhecimento acumulado ao longo dos anos em diversas áreas do saber. Por meio das fontes bibliográficas, é possível explorar teorias, conceitos, descobertas e debates desenvolvidos por especialistas e pesquisadores em um determinado campo. Esse acesso contribui para a disseminação e compartilhamento de informações relevantes e atualizadas, impulsionando o avanço do conhecimento em várias disciplinas (Menezes et al, 2019).

A pesquisa pelos trabalhos nas bases de dados do Google Acadêmico e nos periódicos da CAPES foi realizada nos meses de julho e agosto de 2023, abrangendo documentos publicados entre 2019 e 2022.

A delimitação desse período temporal é crucial, uma vez que restringir o escopo da revisão a cinco anos permite que o pesquisador foque em publicações mais recentes e relevantes. Isso assegura que a revisão esteja alinhada com as descobertas e debates mais recentes, conforme destacado por Dorsa (2020).

Durante esse processo, os trabalhos foram selecionados mediante a análise dos resumos, verificando se os temas abordados estavam em conformidade com a temática da pesquisa. Os artigos que não atenderam aos critérios de inclusão estabelecidos foram descartados, garantindo a seleção de material relevante para a investigação em questão.

Na seleção dos artigos nas bases de dados, foi empregado exclusivamente o operador booleano "AND". Essa escolha foi feita com o intuito de obter resultados que contemplassem artigos que mencionassem todos os descritores utilizados na pesquisa, quais foram: “desafio”, “inclusão”, “TEA”, ensino-aprendizagem. O operador "AND" foi utilizado para restringir os resultados, assegurando que os artigos selecionados abordassem simultaneamente todos os aspectos considerados relevantes para a temática em questão. Essa abordagem visa a precisão na escolha dos materiais a serem incluídos na revisão bibliográfica (Dantas et al., 2022).

4 RESULTADOS

A proposta de inclusão escolar para alunos com TEA é, em essência, uma visão de escola compartilhada, onde tanto os alunos quanto os professores aprendem de forma colaborativa, interagindo uns com os outros por meio de discussões de conteúdo, compartilhando experiências e participando de atividades e vivências no ambiente escolar.

Portanto, para que a aprendizagem dos alunos com TEA seja eficaz e para que eles encontrem nas instituições de ensino um ambiente propício ao desenvolvimento

integral, é necessário que os professores regulares também desempenhem um papel ativo na promoção dessa inclusão em suas salas de aula. Eles podem motivar e orientar os demais alunos e colegas de trabalho a adotarem a mesma abordagem inclusiva.

Os estudos citados destacam que a relação professor e aluno desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do aluno com autismo e no processo de ensino e de aprendizagem. Embora não existam fórmulas prontas ou receitas fixas para trabalhar com alunos com TEA, é essencial acreditar no potencial de cada um deles e, acima de tudo, pensar e planejar as aulas, levando em consideração suas particularidades individuais.

Ferreira (2022) buscou identificar as representações sociais dos professores sobre o desenvolvimento do pensamento lógico em alunos autistas. Em suas conclusões os autores ressaltam que se o professor e aluno possuem uma relação de bom convívio haverá uma melhor integração em sala de aula. O estudo, ainda, destaca a importância da preparação do professor para ensinar o aluno autista de forma inclusiva, gerando consequentemente uma melhor relação entre as partes.

Por sua vez, Guimarães, Delabianca e Brum (2020) destacam que a relação professor e aluno é um elemento-chave no ensino e aprendizagem do aluno autista. É necessário um vínculo de confiança e compreensão entre professor e aluno, considerando as necessidades individuais de cada um. Portanto, é imprescindível acreditar no potencial deles e partindo disso, planejar aulas mais embasadas.

Araújo, Batista, Santos e Mocrosky (2019) destacaram em seu estudo que um dos obstáculos enfrentados pelos professores é a necessidade de observar as características individuais dos alunos e adotar abordagens pedagógicas específicas, especialmente aquelas voltadas para a inclusão de estudantes com TEA.

Essas considerações são ampliadas por Vieira (2022), que resalta a importância de contar com o apoio do profissional do AEE, da equipe pedagógica, bem como da estrutura e infraestrutura da escola, todos desempenhando um papel crucial na orientação do processo educativo.

Segundo Vieira (2022, p. 5), essa colaboração é essencial para efetivar uma educação de qualidade que promova a valorização equitativa de todos os alunos. No entanto, enfrentar esse desafio pode ser complexo, uma vez que nem sempre se

encontra uma estrutura escolar adequada para auxiliar no processo de inclusão e aprendizagem desses estudantes.

Araújo, Batista, Santos e Mocrosky (2019) enfatizam a importância de observar as diversas formas de aprendizagem dos alunos e de adotar abordagens adequadas. No entanto, como mencionado por Vieira (2022), a educação continuada é fundamental para alcançar esse objetivo.

Por sua vez, Silva (2022) destaca que a inclusão nas escolas é um desafio significativo. Ele ressalta que simplesmente colocar esse público em sala de aula e continuar com as práticas docentes habituais não é suficiente, afirmando que "[...] não basta apenas inserir esse público em sala de aula e continuar desenvolvendo as práticas docentes, olhando unicamente à generalidade" (Silva, 2022, p. 30).

O autor ainda indica a dificuldade dos professores em compreender plenamente o significado da inclusão no contexto escolar, tanto no cenário nacional quanto internacional. Além disso, destaca a importância de reconhecer a necessidade de promover uma convivência saudável entre as diferenças, mencionando que há uma dificuldade do professor em perceber esse aspecto na atual conjuntura educacional (Silva, 2022, p. 31).

A pesquisa realizada por Negrão e Mendes (2022) ratifica o que está presente nas pesquisas anteriores. Eles dizem que os alunos com TEA apresentam dificuldades de aprendizagem e assim, "[...] é fundamental observar os alunos para identificar seus interesses para criar mecanismos que atuem a partir da motivação em reter sua atenção no conteúdo matemático" (Negrão e Mendes, 2022, p. 15).

Nesse contexto, as dificuldades dos professores surgem quando precisam prover a inclusão desses alunos, sendo deles a principal responsabilidade de atender o direito de educação como direito de todos. Assim, os autores reforçam que o planejamento é importante nesse contexto e a busca por metodologias de ensino que facilitem o processo de ensino e de aprendizagem.

As ações que os educadores podem adotar são variadas, mas todas partem do mesmo princípio: a necessidade de formação inicial e contínua sobre o autismo, suas manifestações, características do espectro e obstáculos de aprendizagem. Essa formação é fundamental para que os professores possam adquirir os conhecimentos e

as técnicas necessárias para colaborar com a aprendizagem dos alunos com TEA em sala de aula.

Para que a escola possa efetivamente promover a inclusão de alunos com TEA, é crucial que os profissionais que trabalham nela tenham uma formação especializada que lhes permita compreender as características e as possibilidades de atuação dessas crianças. Esse conhecimento deve ser incorporado ao processo de formação inicial dos educadores, especialmente aqueles que atuam no ensino fundamental (Silva e Brotherhood, 2009).

Não apenas os alunos com TEA, mas também crianças e jovens com outras deficiências fazem parte do grupo incluído ao sistema regular de ensino. Portanto, de acordo com as diretrizes da educação brasileira, os educadores têm a responsabilidade de atender e educar esses alunos de acordo com suas necessidades, atendendo às demandas educacionais de toda a turma, com foco especial nesses alunos (Oliveira, 2020).

A formação continuada pode incluir encontros de desenvolvimento profissional, especializações, palestras ministradas por especialistas na área, diálogos com profissionais da saúde e neuropsicopedagogos, bem como interações com familiares de alunos com TEA, entre outras iniciativas.

Essas ações são cruciais para aprimorar a capacitação dos professores, permitindo que eles identifiquem manifestações de autismo em alunos não diagnosticados, adaptem práticas de aprendizagem para alunos diagnosticados e promovam a aprendizagem e a inclusão desses alunos na sala de aula (Fumegali, 2012).

A prática de revisar a abordagem pedagógica diariamente parte do reconhecimento da importância de desenvolver métodos de ensino que tragam um impacto significativo para esses alunos, sem relegá-los aos profissionais do AEE. Muitos educadores, por falta de formação e conhecimento sobre como lidar com esses alunos em sala de aula, tendem a ignorar sua presença e suas necessidades, justificando que não são cuidadores nem especialistas em AEE (Oliveira, 2020).

De acordo com Nunes (2008), crianças com TEA geralmente têm dificuldades em aprender a usar palavras corretamente, mas se receberem um programa intensivo de aulas, verão melhorias nas habilidades de linguagem, motoras, interação social e

aprendizado. Isso é um trabalho árduo que requer muita dedicação e paciência por parte da família e dos professores. É vital que as pessoas com TEA tenham acesso a informações confiáveis sobre os métodos educacionais que podem atender às suas necessidades individuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que os professores desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem dos alunos com autismo, contribuindo para a inclusão desses alunos nas instituições de ensino e aplicando práticas pedagógicas essenciais para o desenvolvimento de suas habilidades, competências e conhecimentos. Assim como os demais alunos, aqueles com TEA aprendem de maneiras e em ritmos diferentes, enfatizando a importância do engajamento e comprometimento dos professores na educação desse público, bem como de todos os demais alunos com deficiência.

É importante ressaltar que os alunos com TEA têm o direito à educação pública e de qualidade, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. A inclusão educacional visa transformar e redefinir as percepções e padrões relacionados às diferenças entre as pessoas, destacando que as diferenças são características humanas e não devem ser determinantes para negar ou restringir direitos, como o direito à educação. Isso inclui evitar tratamentos discriminatórios ou inferiorização desses alunos.

Para tornar efetiva a inclusão desses alunos, é necessário: expandir o sistema de formação de profissionais para atuar na educação inclusiva e no Atendimento Educacional Especializado; disponibilizar investimentos e recursos para aquisição de materiais, equipamentos e infraestrutura necessários para a prática de ensino-aprendizagem de alunos com autismo; promover a conscientização da comunidade escolar sobre os princípios da inclusão, envolver as famílias na construção do processo educacional e incentivar a colaboração entre os profissionais que compõem a escola, com o objetivo de proporcionar uma educação equitativa para todos.

O desenvolvimento educacional desses alunos depende não apenas do apoio e investimento de suas famílias e do tratamento externo com vários profissionais da saúde, mas também da implementação de atividades e abordagens pedagógicas específicas alinhadas às suas necessidades, no ambiente escolar. Isso permitirá o uso das melhores práticas e estratégias para facilitar a aprendizagem dos conteúdos e habilidades desejados, reforçando assim o papel crucial e os benefícios da atuação dos professores.

As práticas pedagógicas e métodos educacionais destinados a alunos com autismo podem ser desenvolvidos em parceria com outros profissionais. A inclusão envolve exatamente essa abordagem integrada de ensino, na qual o educador deve ministrar o currículo para todos os alunos matriculados, ao mesmo tempo em que adapta as estratégias de ensino às necessidades de aprendizagem de seus alunos, sejam eles do espectro autista, com deficiências ou qualquer outro discente.

É fundamental observar que, mesmo quando se trata das mesmas habilidades, conteúdos e competências estabelecidos para cada série da educação básica, da educação infantil ao ensino médio, as práticas pedagógicas e metodologias de ensino aplicadas pelo professor variam de acordo com cada turma, turno e aluno, independentemente de terem ou não alguma condição ou deficiência. Os alunos aprendem em ritmos e de maneiras diferentes, trazendo diferentes bagagens de experiência. Portanto, os educadores vão compreender o perfil de suas turmas e alunos e buscar as abordagens mais adequadas de ensino-aprendizagem para esse contexto.

Conseqüentemente, o esforço de compreender, estudar e implementar intervenções para apoiar a aprendizagem de alunos com TEA se aplica a todos os alunos. Todos são únicos, aprendem em ritmos e de maneiras distintas. Isso reforça a importância dos professores e de seu papel na sala de aula para o desenvolvimento dos alunos com autismo, contribuindo para sua aprendizagem educacional e para o desenvolvimento de habilidades, competências e conhecimentos que cada um deles pode adquirir por meio do comprometimento profissional de seus educadores.

REFERÊNCIAS

AMARAL, J. J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2007.

ARAUJO, M. L. F.; BATISTA, J. O.; SANTOS, D. S. S.; MOCROSKY, L. F. Alfabetização matemática de alunos com Transtorno do Espectro Autista. **Ensino e Multidisciplinaridade**, São Luis, v. 5, n. 1, p. 33-52, 2019.

BATTISTI, A. V; HECK, G. M. P. **A inclusão escolar de crianças com autismo na educação básica: teoria e prática**. Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, 2015. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1251/1/BATTISTI%20e%20HECK.pdf>. Acesso em 28 set. 2023.

BELTHER, Josilda Maria. **Educação Especial**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2017.

BRANDE, C. A; ZANFELICE, C. C. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 43-56, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/index.php/educacaoespecial/article/>. Acesso em 28 set. 2023.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Lei nº 13.146/2015). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 28 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**/Secretaria de Educação Especial, Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em 28 set. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista** (Lei nº 12.764/2012). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em 28 set. 2023.

CHAVES, Maria José; ABREU. Márcia Kelma de Alencar. **Currículo inclusivo: proposta de flexibilização curricular para o aprendente autista**, 2014.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

GOMES, Barbara Couto; MANJINSKI, Everson; LIMA, Lucelia Mateus. Prática docente e aprendizagem de crianças com transtorno do espectro do autismo na educação básica: uma revisão literária. *Rev InCantare*, Curitiba, v.20, p. 1-24, junho, 2024. ISSN 2317-417X.

DANTAS, H. L. L; COSTA, C. R. B; COSTA, L. M. C; LÚCIO, I. M. L; COMASSETTO I. Como elaborar uma revisão integrativa: sistematização do método científico. São Paulo: **Rev Recien**, v. 12, n. 37, p. 334- 345, 2021.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre **Princípios, Política e Práticas em Educação Especial**. Espanha, 1994.

DUPIN, A. A. S. Q; SILVA, M. O. **Educação Especial e Legislação brasileira**: revisão de literatura. *Scientia Vitae*, 2020.

FERREIRA, M. A. H. **Indícios de Representações Sociais de Professores de Matemática sobre o pensamento algébrico de alunos autistas**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022

FONSECA, Vitor. Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. In: **Revista Psicopedagogia**, Portugal, 2014.

GUIMARÃES, Amanda Conceição Almeida; DELABIANCA, Juliano; BRUM, Jaqueline Magalhães. Troca de saberes entre professora de matemática e aluno com transtorno do espectro autista. **Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, v. 3, n. 3, 2020.

HENNEMANN, Ana Lúcia. **Neuropsicopedagogia Clínica**: Relatório de estágio. Novo Hamburgo: CENSUPEG, 2012.

MARINHO, Eliane A. R.; MERKLE, Vânia L. B. **Um olhar sobre o autismo e sua especificação**. In: IX Congresso de Educação – EDUCERE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – PUCPR, out. 2009. p. 6.084-6.096. Disponível em: <https://docplayer.com.br/90249-Um-olhar-sobre-o-autismo-e-sua-especificacao.html>. Acesso em 28 set. 2023.

MATOS, S. N; MENDES, E. G. Demandas decorrentes da inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, 27(48), 27–40. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/8796>. Acesso em 28 set. 2023.

MOREIRA, M. M.; SILVA, A. G. F. G.; ALVES, F. C. (Orgs.). **O ensino de matemática na educação contemporânea**: o devir entre a teoria e a práxis. Iguatu, CE: Quipá Editora, 2021. 393 p.

MORETTI, I. **Metodologia de Pesquisa TCC**: passo a passo com exemplos. Viacarreira, 2017. Disponível em: https://viacarreira.com/metodologia-de-pesquisa-dotcc/#Pesquisa_Exploratoria. Acesso em: 20 fev. 2023.

NEGRÃO, A.M. S.; MENDES, R. F. S. **Inclusão de alunos com transtorno do espectro autista no ensino e aprendizagem da matemática**: um estudo de caso em dois municípios da Amazônia Paraense. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal do Pará, Tomé-Açu, 2022.

GOMES, Barbara Couto; MANJINSKI, Everson; LIMA, Lucelia Mateus. Prática docente e aprendizagem de crianças com transtorno do espectro do autismo na educação básica: uma revisão literária. Rev InCantare, Curitiba, v.20, p. 1-24, junho, 2024. ISSN 2317-417X.

NUNES, Daniella Carla Santos. **O pedagogo na educação da criança autista**. 2008. Disponível em: <https://www.webartigos.com/articles/4113/1/O-Pedagogo-Na-Educacao-DaCrianca-Autista/pagina1.html>. Acesso em 28 set. 2023.

OLIVEIRA, F. L. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 34, 8 de setembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/joseph-autismo-e-inclusao-escolaros-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>. Acesso em 28 set. 2023.

ROMERO, R. A. S; SOUZA, S. B. D. **Educação Inclusiva**: alguns marcos históricos que produziram a educação atual. 2016. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/447_408.pdf. Acesso em 28 set. 2023.

SILVA, A. P. **Uma análise teórica sobre o processo de inclusão e o ensino da matemática para alunos com transtorno do espectro autista**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Campus Valparaíso de Goiás, Valparaíso de Goiás, 2022.

SILVA, C. A; SILVA, R. A; ASFORA, R. **Práticas pedagógicas inclusivas com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso, 2015.

SILVA, M. O. E; COELHO, F. Da deficiência mental à dificuldade intelectual e desenvolvimental. **Revista Lusófona de Educação**. Campo Grande, n.28, p. 163-180, dez. 2014.

SOUTO, M, T, de. **Educação Inclusiva no Brasil**. Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande/PB, 2014.

VIEIRA, G. da S. **Inclusão de aluno autista no 8º ano do ensino fundamental em atividades de matemática**: dificuldades do professor. 2022. 12f. TCC (Graduação em Matemática) - Universidade do Estado do Amazonas, Parintins.

VIGOTSKI, L.S. **Obras escogidas V**. Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.

YOSHIDA, S. **Desafios na inclusão dos alunos com deficiência na escola pública**. 2018. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1972/desafios-na-inclusaodos-alunos-com-deficiencia-na-escola-publica>. Acesso em 29 set. 2023.

Sobre os autores:

Barbara Couto Gomes é Professora de Educação Infantil, no Município de Araucária- Pr. Graduada em Pedagogia (Alfamérica) 2017 e Gestão do Meio Ambiente (UNESA)2013. Especialista em Educação Inclusiva (Universidade Futura) 2019 e especialista em Educação Infantil (FAVENI) 2022. Mestranda em Educação Inclusiva. PROFEI/UEPG 2023.

Everson Manjinski é Professor da Graduação e Pós-graduação lato-sensu da Universidade Estadual de Ponta Grossa e Professor do Programa de Pós-Graduação

stricto-sensu Mestrado em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), Pós-Doutorando e Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG (PPGE/UEPG), Pós-doutor em Ciências Jurídicas (UNLM), Doutor(UAA) e Mestre em Direito (UAA). Também é Mestre em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG), tendo cursado bacharelado em Direito (UEPG) e licenciatura em Letras (UEPG). Autor de vários livros e artigos. Pesquisador certificado do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas, envelhecimento, direitos humanos e inclusão (NEPEDHI) e integrante do Grupo de Pesquisa Políticas públicas, educação permanente e práticas educacionais de jovens, adultos e idosos. Tem experiência na área de Educação Superior. Atua nas linhas de pesquisa em Educação Inclusiva, direitos humanos e ensino superior. Sua linha de pesquisa está calcada no Projeto "Os direitos humanos como reflexo de internacionalização luso-espanhola, africana na educação inclusiva brasileira

Lucelia Mateus Lima é Mestranda em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - PR. Graduada em PEDAGOGIA pela Universidade Estadual do Piauí (2010), Graduação em Artes Visuais - Universidade Federal do Piauí(2015). Especialista em Educação Especial - Universidade Federal do Ceará, Docência do ensino Superior, Língua Brasileira de Sinais e Atendimento Educacional Especializado. Professora no INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO SÃO JUDAS TADEU, onde foi professora de Língua Brasileira de Sinais e outras disciplinas pedagógicas por mais de seis anos. Professora Substituta da UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - PI entre 2012 a 2016. Ministrou o módulo I do "CURSO DE EXTENSÃO EM LIBRAS - PROJETO LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS"(Edital PREX n 014/2016) na UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - CAMPUS Dr. JOSEFINA DEMES. De 2015 a 2019.1 esteve frente a coordenação Pedagógica do Centro de Atendimento Educacional Especializado "Filomena Guimarães Soares - APAE/FLORIANO-PIAUÍ e foi professora do Curso Básico LIBRAS, ofertado pela APAE-FLORIANO/PIAUÍ. Na Faculdade de Ensino Superior de Floriano - FAESF foi professora horista, onde ministrou LIBRAS e Filosofia. Tem experiência na área de Educação de Surdos e no Atendimento Educacional Especializado para pessoas com deficiência. TUTORA DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - UFPI. Interprete de LIBRAS na rede municipal de Floriano 2019.1 e atuou como intérprete de LIBRAS na rede estadual em Barão de Grajaú- MA de 2019 a 2021. Coordenadora pedagógica no Centro de Educação de Jovens e Adultos - CEJA Profa. "Socorro Mendes" Floriano-PI entre 2019 a 2022. Coordenadora da Educação Inclusiva no município de Floriano-PI nos de 2020-2022. Atualmente exerce a função de professora da sala de recursos da APAE de Floriano-PI.