



Educação Inclusiva no Ensino de Crianças Autistas: Uma Revisão de Literatura com foco na Igualdade de Oportunidades

*Miguel Melo Ifadireó¹; Alyne Andrelyna Lima Rocha²; Francisco Renato Silva Ferreira³;
Vanessa de Carvalho Nilo Bitu⁴*

Resumo – É crescente na contemporaneidade o aumento de demandas nas mais distintas ciências em relação à inclusão de crianças com alguma deficiência. O objetivo geral deste ensaio acentua algumas discussões sobre a igualdade de oportunidades no ensino com crianças autistas sob o foco da educação inclusiva. Sendo assim, percebe-se que a inclusão não pode mais ser vista como um mistério distante, mas como um projeto social humanista de trabalho que traz consigo muitas opções. A epistemologia utilizada está inserida dentro dos métodos de pesquisa de natureza qualitativa através de uma revisão crítica de literatura no ensino de crianças autistas. Assim, se foi feito uso de distintos estudos prévios em bancos de teses, dissertações e plataformas de periódicos - tais como os de Silvia Lucía Baetti, María de los Ángeles Matos e Maria Belén Prieto (2019), Aldo Ferreres e Valeria Abusamra (2019), Mayra Gaiato e Gustavo Teixeira (2018), Sílvia Orrú (2016) e Alicia Colatto (2013) entre outros – que objetivaram ressignificar suas abordagens teóricas, visando assim, a melhoria e o sucesso nas condições de ensino e de aprendizagem envolvendo pessoas com autismo no cotidiano escolar. Os achados permitiram asseverar que os objetivos da educação inclusiva poderiam ultrapassar os limites de viabilidade e visibilidade da questão, ultrapassando por cima da própria resiliência do docente, seja em seus aspectos e abordagens teóricas, seja na implementação de atividades inclusivas adaptadas no cotidiano diário da sala de aula.

Palavras-Chave: Ensino. Educação em Saúde. Autismo. Educação Inclusiva. Atendimento Escolar Especial.

¹ Pós-Doutorando em Ciências da Educação pela Universidade Interamericana do Paraguai (UIA/PY). Doutor em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco. Professor do Mestrado Profissional em Ensino em Saúde do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio (MePESa/UNILEÃO). Professor Assistente do colegiado do Curso de Administração da Universidade de Pernambuco (UPE). Pesquisador-líder do Núcleo de Estudos em Gênero, Raça, Organizações e Sustentabilidade (NEGROS) da Universidade de Pernambuco (UPE). Pesquisador-líder do Laboratório Interdisciplinar de Estudos e Extensão Universitária em Educação Inclusiva e Violência (LIEVI). Pesquisador-colaborador do Grupo de Pesquisa sobre Contemporaneidade, Subjetividades e Novas Epistemologias da Universidade do Estado de Pernambuco (G-PENSE/UPE). Correio Eletrônico: miguel.ifadireo@upe.br .

² Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Saúde do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio (UNILEÃO). Professora do curso de Direito do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio. Graduação-bacharelado em Direito pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Advogada. Pesquisadora do Laboratório Interdisciplinar de Estudos e Extensão Universitária em Educação Inclusiva e Violência (LIEVI). Correio Eletrônico: alynerocha@leaosampaio.edu.br

³ Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Saúde do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio (MePESa/UNILEÃO). Especialista em Educação Especial/ Educação Inclusiva/ Altas Habilidades (FAVENI). Especialista em Educação Especial e Treinamento Desportivo (DOMALBERTO). Especialista em Docência do Ensino Superior (FIP). Graduação-Licenciatura em Educação Física pelo Centro Universitário Doutor Leão Sampaio (UNILEÃO). Graduação-Bacharelado em Educação Física pela Faculdade de Piracanjuba (FAP). Graduando-Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário UniFaveni (UNIFAVENI). Diretor Administrativo na Secretaria de Educação do Município de Juazeiro do Norte – CE (SME). Pesquisador do Laboratório Interdisciplinar de Estudos e Extensão Universitária em Educação Inclusiva e Violência (LIEVI/UNILEÃO). Correio Eletrônico: norf20@hotmail.com

⁴ Doutora em Etnobiologia e Conservação da Natureza pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2015). Mestre em Bioprospecção Molecular pela Universidade Regional do Cariri (2011). Especialista em Docência do Ensino Superior (2009) e Educação em Saúde Pública (1999). Graduada em Odontologia pela Universidade Federal de Pernambuco (1997). Professora adjunta das disciplinas de Anatomia Humana e Biologia Celular nos cursos de Nutrição, Enfermagem e Ciências Biológicas da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professora colaboradora do Programa de Mestrado Profissionalizante em Ensino em Saúde do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio. Pesquisadora-colaboradora do Laboratório Interdisciplinar de Estudos e Extensão Universitária em Educação Inclusiva e Violência (LIEVI). Correio Eletrônico: vanessanilobitu@gmail.com.

Inclusive Education in Teaching Autistic Children: A Literature Review Focusing on Equal Opportunities

Abstract - There is an increasing number of demands in the most different sciences in relation to the inclusion of children with disabilities. The general objective of this essay emphasizes some discussions about equal opportunities in teaching with autistic children under the focus of inclusive education. Thus, it is clear that inclusion can no longer be seen as a distant mystery, but as a humanist social work project that brings with it many options. The epistemology used is inserted into the qualitative research methods through a critical literature review in the teaching of autistic children. Thus, if different previous studies were used in thesis banks, dissertations and journal platforms - such as those by Silvia Lucía Baetti, María de los Ángeles Matos and María Belén Prieto (2019), Aldo Ferreres and Valeria Abusamra (2019), Mayra Gaiato and Gustavo Teixeira (2018), Sílvia Orrú (2016) and Alicia Colatto (2013) among others - who aimed to reframe their theoretical approaches, thus aiming at improving and succeeding in teaching and learning conditions involving people with autism in the school routine. The findings made it possible to assert that the goals of inclusive education could go beyond the limits of viability and visibility of the issue, going beyond the teacher's own resilience, be it in its theoretical aspects and approaches, or in the implementation of inclusive activities adapted in the daily routine of the room of class.

Keywords: Teaching. Health Education. Autism. Inclusive education. Special School Attendance.

Considerações Iniciais

“Igualdade é um relacionamento em que existem coisas diferentes entre si”
(WINDELBAND, 1949, p. 13).

Assim como no passado, é crescente na contemporaneidade o aumento de demandas nas mais distintas ciências - humanas, sociais e da saúde – em relação à inclusão de crianças com alguma deficiência, questão problema que torna a temática de extrema relevância social e acadêmica. Por conseguinte, destaca-se neste contexto que a mídia – impressa, digital e televisiva – vem cumprindo importante papel social ao promover a educação - de forma cada vez mais frequente -, abordando e sensibilizando a sociedade. Muito embora, acentua-se que muitos cidadãos não estão cientes das políticas públicas de educação em saúde direcionadas às crianças e aos adolescentes com algum tipo de deficiência.

Fatores distintos que tornam obscuro, por um lado, a importância da educação para a inclusão; e por outro lado, retardam o espraiamento de possibilidades de implementação da inclusão, inviabilizando assim, a majoração da proporção de indivíduos que se beneficiariam com às metas de inclusão social bem-sucedidas, através da educação inclusiva na escola, se houvesse maior comprometimento destes com as políticas de saúde pública em educação.

Desta forma, salienta-se aqui, o propósito e o objetivo geral deste ensaio, o qual acentua algumas breves discussões sobre a emergência da igualdade de oportunidades do ensino

com crianças autistas sob o foco da educação inclusiva e da valorização das diferenças individuais como estratégia de saúde pública.

Avulta-se, neste contexto, que a concepção de igualdade de oportunidades utilizada no presente ensaio visa, por um lado, avaliar os processos de aprendizagem a serem transmitidos pela escola, a qual deverá respeitar o tempo de aprendizagem em contextos de singularidades de cada aluno; e por outro lado, fomentar a discussão sobre a solidificação de medidas educativas capazes de semear, em crianças autistas, habilidades necessárias para a sua formação cidadã enquanto indivíduos sujeitos de direitos. Sendo assim, percebe-se que a temática da inclusão através da educação, como questão de saúde pública, não pode mais ser vista como um mistério distante, mas como um projeto social humanista e de trabalho que traz consigo muitas encenações políticas que precisam aprender “aprendendo” a lidar com as diferenças nos processos de ensino e de aprendizagem.

Todavia, verifica-se ainda uma considerável imprecisão em relação aos meios e aos instrumentos para o sucesso de implementação destas “específicas” políticas de saúde públicas em educação, tendo em vista que estas demandas devem ser enfrentadas, principalmente, por professores-pesquisadores e por professores-educadores para que juntos se torne possível contribuir com a consolidação de uma sociedade inclusiva. Por certo, justifica-se, no presente trabalho, a importância de se promover e ressignificar a questão da diversidade em contextos de heterogeneidade escolar e seus multivariados processos que envolvem o ensino e a aprendizagem de crianças com o transtorno do espectro autista.

A epistemologia utilizada, neste trabalho, está inserida dentro dos métodos de pesquisa de natureza qualitativa, tendo como foco a promoção de uma revisão de literatura com foco na educação inclusiva e na promoção da igualdade de oportunidades no ensino de crianças autistas. Assim, se foi feito uso de distintos estudos prévios em bancos de dissertações, teses, plataformas de periódicos e obras advindas de investigações em educação publicizadas pelos próprios expertises - tais como os de Silvia Lucía Baetti, María de los Ángeles Matos e María Belén Prieto (2019), Aldo Ferreres e Valeria Abusamra (2019), Mayra Gaiato e Gustavo Teixeira (2018), Sílvia Orrú (2016) e Alicia Colatto (2013) entre outros – que objetivaram ressignificar tais abordagens teóricas, visando assim, a melhoria nos níveis de compreensão e exercício profissional que envolva pessoas com autismo no cotidiano de sala de aula.

Sob esta visão, salienta-se que o trabalho em tela não se propõe a esgotar o tema, mas a demonstrar a importância desta questão, visto que ela ainda envolve tantos nuances sobre a educação de crianças e adolescentes, quanto a formação de jovens adultos nos espaços de ensino

e de aprendizagem em interação com pessoas autistas. Por fim, destaca-se que a emergência de uma formação profissional que não apenas atenda a especificidades e particularidades da complexa sociedade, bem como seja capaz de promover através de aulas integrativas - entre outras metodologias e didáticas de ensino - hábeis para fomentar requisitos de aprendizagem, melhorando assim, o desempenho dos alunos autistas e com deficiência intelectual. (RABELO; SANTOS, 2011).

Discursos sobre a Educação para a Integração

"A educação deve permitir que as crianças alcancem seu potencial máximo em termos de capacidades cognitivas, emocionais e criativas" (UNESCO, RELATÓRIO GLOBAL DE MONITORAMENTO 2005, ONLINE).⁵

A integração é uma estratégia pedagógica significativa na inserção de pessoas com algum tipo de deficiência, seja nas escolas em geral, seja nas universidades com a majoração da acessibilidade destes indivíduos. Em adição a isto, percebe-se que a integração escolar – e/ou universitária - exige uma mudança nos instrumentos de apoio à educação especial que favoreça a todos. Isso requer transformações nas políticas de cooperação entre professores regulares e educadores especiais, tanto nas escolas, quanto nas universidades. A emergente mudança no cenário das políticas públicas de educação - e para a educação inclusiva - demonstra a necessidade de melhoria das condições da socialização para o sucesso dos programas de atendimento pedagógico especializado nos distintos processos de ensino e de aprendizagem.

Destaca-se aqui, a relevância deste ensaio que visa repensar o campo de tensão entre os métodos pedagógicos tradicionais de trabalho em sala de aula, os quais não apenas se tornam obsoletos, bem como não retratam a realidade de uma educação inclusiva com foco na diversidade e para o bem-estar de todos. Constata-se, ainda, que a educação inclusiva se tornou essencial para os profissionais que interagem cotidianamente no espaço escolar, levando-os a percepção de que é emergente a necessidade de capacitação e de especialização para que assim possam ter sucesso no acompanhamento de seus alunos em concomitância com os novos modelos de aprendizagem.

⁵ Neste sentido ver o Education for All/ EFA in: UNESCO. Global Monitoring Report of 2006. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141639>.

Fato é que estas demandas fomentam significativas mudanças nas tarefas e nas responsabilidades de todo um coletivo envolvido na questão problema, o qual vem sendo até então desconhecidos. Do mesmo modo, é importante destacar que o cotidiano escolar contemporâneo traz consigo a instintiva premissa de que os professores de hoje necessitam se abrir para outras propostas pedagógicas, alinhando-se a novas realidades, ou seja, vinculando suas metodologias de trabalho às diferentes posições e percepções de que tanto o ensino, quanto os instrumentos facilitadores e apoiadores para a aprendizagem necessitam ser ressignificados. (PINHEIRO *et. al.*, 2020).

Por conseguinte, observa-se que se o foco for, principalmente, a inserção da educação inclusiva com crianças e adolescentes autistas, torna-se primordial que se tenha em vista o fato de que pessoas autistas, por exemplo, têm dificuldades em aprender e em captar conteúdos em aulas expositivo-narrativas, devido à redução da capacidade cognitiva de abstração (ORRÚ, 2016). Porém, essa dificuldade não é uma regra, pois, estamos falando de pessoas com transtorno do espectro autista, logo, cada caso é um caso. Neste sentido, asseveram os psicopedagogos que é preciso encorajá-las na assunção dos conteúdos curriculares obrigatórios com mecanismos inclusivos, hábeis para estimulá-los ao compreender o conhecimento desejado. (MUNIZ, 2019).

Por certo, indaga-se aqui se a formação profissional nos cursos de licenciaturas e de bacharelado vem enxergando e se sensibilizando com esta “nova” velha realidade? Assim, ressalta-se a emergência do lançamento das presentes discussões, visto que estas realmente tornam-se capazes de promoverem críticas à mudança de paradigmas para a educação e, respectivamente, para as políticas de saúde na educação.

Dentro desta linha de raciocínio compreende-se, por um lado, o desenvolvimento de uma nova mentalidade menos universalista e mais relativista que interaja com novos modelos emancipatórios e pós-modernos de ensino para a transmissão - e de aprendizagem para a aquisição - do conhecimento; e por outro lado, considera-se a premissa de que a educação inclusiva estaria mais comprometida com promoção de métodos e estratégias hábeis para adequação e adaptação de conteúdos condizentes com a heterogeneidade e especificidades individuais cada vez mais presentes no cotidiano escolar.

A este respeito, Hans Eberwein e Sabine Knauer (2002) referendam que o termo “educação para integração” contribuiria para o aprimoramento de políticas públicas de saúde em educação e, respectivamente para o ensino em saúde. Políticas estas que seriam, para os autores, hábeis para fomentar uma plenitude de discussões teóricas e intervenções práticas,

capazes de influenciar novas descobertas e perspectivas para uma inclusiva e integrativa educação de pessoas (crianças, adolescentes, jovens e adultos) com algum tipo de deficiência.

Corroborando com esta reflexão, Karsten Exner (2007), por sua vez, acentua que foi na virada dos séculos XX para o XXI que surgiram importantes achados - na seara da educação especial ou da educação inclusiva de pessoas com deficiência -, os quais intensificaram as investigações de finais dos anos noventa, trazendo assim, consideráveis avanços teóricos e práticos sobre os distintos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem de pessoas com deficiência.

É válido destacar que a educação - com foco na pedagogia inclusiva - deve ser visado como uma constante atividade pedagógica e, por isso, deve ser ressignificada dentro de uma conjuntura psicopedagógica em transformação para a instrução das pessoas com autismo, bem como na eminente capacitação de seus profissionais, os quais devem estar em constante formação profissional para acompanhar as globais transformações que acompanham a vida em sociedade (EXNER, 2007).

Segundo Ami Klin (2006) teria sido Leo Kanner em 1943 – em seu estudo de 11 casos sobre os distúrbios autísticos do contato afetivo - quem descreu pela primeira vez a incapacidade de alguns indivíduos em relacionarem-se com outros. Corroborando com esta contextualização histórica, Daniel Valdez (2019), acrescenta que o termo “autista” (*autos* do grego, significa auto) foi usado pela primeira vez em 1911 pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuer para designar um sintoma específico advindo da demência precoce em esquizofrênicos adultos. Portanto, verifica-se que o pesquisador intensificou suas observações e inquietudes para compreender a significância dos distúrbios em interação com a realidade (BLEUER, 1911 APUD. PEREIRA, 2000).

Independentemente do estudo de um ou do outro, acrescenta-se ainda que Leo Kanner teria, por um lado, publicado suas primeiras descrições de sintomas autistas em 1943 nos EUA; e por outro lado, Hans Asperger teria realizado semelhante estudo no ano seguinte, ou seja, em 1944 na Áustria. (VALDEZ, 2019). Neste estudo, Leo Kanner - psiquiatra infantil da clínica da Universidade John Hopkins em Baltimore (Maryland / EUA) - teria não apenas diagnosticado “a predominância dos déficits de relacionamento social, assim como dos comportamentos incomuns na definição da condição” (IBID., 2006, p. 4), mas também teria descrito quadros clínicos de distúrbios autísticos advindos de contato afetivo que ele descreve como autismo infantil ou autismo precoce. (SILBERMANN, 2016). Entretanto, teria sido Victor Lotter em 1966 quem realizou o primeiro estudo epidemiológico do autismo, principalmente ao

diagnosticar a “incidência de 4,5 casos para 10.000 nascimentos, ou seja, 0,045% em toda a população de crianças com idade de 8 a 10 anos em Middlesex, um condado situado ao noroeste de Londres” (ORRÚ, 2016, p. 32).

Transformações Históricas na Visão do Mundo Autista

Marcela Menassé (2018) acentua que foram nas três últimas décadas do século passado que a educação direcionada às pessoas com deficiência – curativa, especial, inclusiva, integrativa e adaptada – passaram a ser aplicadas às pessoas com Transtorno de Espectro Autista (TEA) no espaço escolar. Possivelmente, estas novas abordagens teóricas lançaram o espraiamento de novas perspectivas epistemológicas, influenciando assim, melhorias no auxílio e na educação de crianças e adolescentes com Transtorno de Espectro Autista (SILBERMAN, 2016).

A propósito, destaca-se que estes procedimentos teóricos interdisciplinares – pedagogia, psicopedagogia, psicologia, educação física, terapia ocupacional, fonoaudiologia, fisioterapia e psiquiatria entre outras áreas do conhecimento humano - vêm sendo fundamentais para o desenvolvimento e inserção destes sujeitos na sociedade. De todo, enfatiza-se que houve considerável avanço e redução das dificuldades de comunicação social e linguagem, demonstração de emoções e afeto, bem como sucesso em distintas experiências que exigem habilidades de interação social em contextos específicos da socialização (CADAVEIRA, WAISBURG, 2019).

Steve Silberman (2016), ao investigar as distintas maneiras de entender a compreensão de mundo para as crianças autistas, acentua que os sintomas dos transtornos autistas, bem como os modelos explicativos do TEA são controversos e às vezes exclusivos, causando assim, um alto fascínio, pois ainda existem ambiguidades em relação à etiologia, às habilidades cognitivas, à atribuição à incapacidade e a medidas significativas de intervenção.

De acordo com o autor é importante compreender, por um lado, o contexto histórico e os pioneiros estudos sobre o autismo; e por outro lado, entender as diferenças que existem entre o autismo para Kanner quando acentua o “autismo de baixo funcionamento” ou “autismo infantil” (definido como um grave distúrbio do desenvolvimento nas áreas emocionais e motoras, além de distúrbios de contato e percepção) - e o autismo para Asperger ao avaliar o “autismo de alto funcionamento” (desenvolvimento linguístico tardio que pode ser acompanhado de um desenvolvimento intelectual incessante, manifestados desde a infância).

Norma Wing (1981), por sua vez, estabeleceu uma tríade após a qual definiu o distúrbio autista por três sintomas: a) grave déficit de interação social; b) déficit na comunicação verbal e não verbal; c) déficit em atividades flexíveis conduzidas pela fantasia, em vez de um padrão de comportamento dominado por repetições e estereótipos. No que concerne a tríade a autora destaca que essas crianças sofriam principalmente de distúrbios graves de contato e linguagem e tinham problemas comportamentais que ela chamou de sofrimento de deficiência autista, a qual eram simplesmente oprimidas e negligenciadas, devido às condições sociais muitas vezes muito difíceis da estrutura social da época e só então se tornaram comportamentais, ainda é uma questão de especulação até hoje (WING, 1981 APUD., KLIN, 2006).

De acordo com a CID-10 (Classificação Internacional de Doenças) em relação aos transtornos globais do desenvolvimento, verifica-se que a primeira infância e o autismo de Asperger estão subordinados aos distúrbios profundos do desenvolvimento, não se pode negar que muitos dos sintomas descritos sobre essas crianças estão em conformidade com os das crianças de hoje, definidas como autistas⁶. Hoje, existe amplo consenso de que a síndrome do autismo é uma conjuntura de vários problemas comportamentais, mas que é acompanhada de sintomas centrais característicos, como falta de contato social.

Muito embora na contemporaneidade destacam-se dois sistemas de classificação psiquiátrica reconhecidos internacionalmente que também incluem transtornos autistas, a saber: a) o sistema, chamado Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) que foi publicado pela *American Psychiatric Association*; e b) o sistema de classificação reconhecido pela Classificação Internacional de Doenças (CID) que foi elaborado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 1993 (BAETTI; MATOS; PRIETO, 2019).

Somando-se a isto, Aldo Ferreres e Valeria Abusamra (2019), utilizam-se de semelhante argumentação ao investigarem não apenas os desafios e as perspectivas da interação interdisciplinar entre a neurociência e a educação, mas também alicerçam novas questões no estudo dos distúrbios do espectro autista - interligando estas com a interação social, a comunicação e a linguagem - ao acentuarem que:

La investigación en neurociencias ha producido, en las últimas décadas, un crecimiento sin precedentes en la comprensión de los mecanismos neurales que subyacen a las capacidades cognitivas, emocionales y sociales de los seres humanos. Muchos de estos avances son trascendentes para la educación. Desde las primeras investigaciones que demostraron que la deprivación sensorial o la riqueza del ambiente cambiaban la estructura de la corteza cerebral, el concepto de plasticidad

⁶ Neste sentido ver:

https://www.medicinanet.com.br/cid10/1569/f84_transtornos_globais_do_desenvolvimento.htm.

neuronal (la capacidad del cerebro de cambiar como resultado de la experiencia) há progresado notablemente. Estos avances tienen flertes implicâncias para la educación, porque esta última consiste precisamente en un proceso de inducción de la plasticidade del cérebro a través de la instrucción. (FERRERES; ABUSAMRA, 2019, p. 197).

Em adição a isto, Marcela Menassé (2018) destaca que a síndrome do espectro autista ainda não é curável, muito embora para os autores, tanto os pretéritos estudos, quanto as atuais investigações ao mesmo tempo que se complementam, elas se contradizem entre si, o que não inviabiliza a suscitação de consideráveis teses que foram emergindo neste cenário, a saber: a) a interrelação entre o transtorno do autismo com fatores de natureza genética, quando Asperger descrevera a psicopatia autista e assumiu a tese da natureza hereditária (abordagem da psicopatia autista); b) predomínio de investigações concentradas no autismo infantil que considerava alguns distúrbios considerados indicadores da predisposição para o distúrbio a partir de anormalidades cognitivas (abordagem biológica-molecular); c) promoção de teses que vinculam o transtorno autista com defeitos e danos cerebrais atrelados ao sistema nervoso central (Abordagens explicativas cérebro-orgânicas) d) tentam relacionar a síndrome do autismo com defeitos cerebrais parciais motivadas tanto por processos metabólicos no cérebro e processos químico-corporais (abordagem bioquímica); e) verificação de que o transtorno autista estaria interrelacionado com experiências negativas vivenciadas por crianças em suas relações familiares (abordagem social psicanalítica) entre outras (MATTOS; NUERNBERG, 2011).

No que concerne a isto, acentuam as investigações realizadas por Silvia Lucía Baetti, María Matos e María Belén Prieto (2019) que seria muito audacioso afirmar que não haveria mais o que ser investigado sobre a etiologia do transtorno autista, visto que o conhecimento “especializado” que se tem sobre a questão, bem como as causas do TEA ainda são baseadas em hipóteses:

Hasta aquí hemos podido trazar un mapa general sobre qué es el autismo. Pero existen ciertas especificaciones que nos permiten ir más a fondo em este acercamiento para tratar de plasmar qué les sucede a las personas com TEA, más específicamente, a los niños. Para poder ir más allá, vamos a comenzar pro observar la funcionalidade humana, como se estructura la mente y también vamos a ubicar la mente em um órgano que la construye: el cérebro. [...]. Sin embargo, quienes tiene um TEA requieren enseñanza y apoyo para poder desarrollar esta capacidade. Por outro lado, para desplegarlos integralmente como seres humanos, debemos conocer el mundo, entenderlo, comprenderlo, aprehenderlo. Pero como lo hacemos? (BAETTI; MATTOS; PRIETO, 2019, p. 28).

As autoras continuam afirmando que os distúrbios do espectro do autismo são caracterizados, mais ou menos, pela possível restrição de três áreas, a saber: a interação social, a comunicação em sociedade e a produção e aprimoramento da linguagem. Inúmeros educadores e profissionais das mais distintas ciências – Fernanda Chiote (2013), Hans Erberwein e Sabine Knauer (2009), Síglia Camargo e Cleonice Bosa (2009) entre outros - envolvidos (direta e indiretamente) com a melhoria das condições para o sucesso do aprendizado de crianças autistas, asseveram que é emergente a proposição de substanciais projetos de melhoria da aprendizagem no ensino de crianças com deficiência do TEA, visto que uma “provável” melhoria no desempenho de alunos autistas, estaria atrelada ao próprio atendimento educacional especializado e capacitação dos profissionais através de formações continuadas de professores envolvidos com o contexto de ensino e inclusão escolar.

Neste contexto, é importante destacar o fato de que a TEA pertence ao grupo de distúrbios profundos do desenvolvimento, que, como seus distintos subgrupos, incluem não apenas o autismo infantil, mas também o autismo típico, a síndrome de Rett e a síndrome de Asperger, visto que a TEA é frequentemente diagnosticada entre dois e três anos, às vezes até muito mais tarde, razão pela qual os tratamentos precoces geralmente não podem ocorrer (ORRÚ, 2016).

No entanto, há situações de crianças que não desenvolvem as esperadas habilidades de linguagem, em alguns casos, até os cinco ou seis anos de idade, muito embora, possam desenvolver outras habilidades (intelectuais e sociais) em comparação a seus pares, ou seja, crianças que ainda não fizeram o esperado progresso, se comparado este ao das crianças de semelhante idade. (GAIATO, 2018a).

Políticas Públicas de Educação Inclusiva

No cenário nacional de produção científica especializada sobre a temática da Educação Inclusiva – especial e/ ou adaptada - destaca-se o Programa de Educação Especial da Universidade de São Carlos (PPGEES). O PPGEES passou a partir de 1978 a se dedicar a promover capacitações e formações profissionais na modalidade estrito e lato senso para atender às emergentes demandas no Estado de São Paulo, performando-se como um dos principais centros de formação de pesquisadores e recursos humanos capacitados para

multiplicar⁷ - através de inúmeras investigações nas modalidades de dissertações e teses – o trabalho de expertises em Educação Inclusiva por todo o Brasil⁸.

Dentro desta perspectiva, destacam-se os estudos prévios, oriundos da UFSCar, que constataram a emergência de mudanças significativas, não apenas circunstanciais – tais como os realizados por Ana Aporta (2019), Ana Millian (2019), Maria Daiane (2019), Amanda Pereira (2017), Larissa Guadagnini (2017), Giulia Gallo (2016) e Wania Boer (2012) – nas estruturas curriculares das escolas públicas e privadas, visando assim, reduzir a dificuldades daqueles discentes que apresentem dificuldade de aprendizagem frente às tradicionais estruturas curriculares e seus conteúdos de ensino.

Ao passo que estas observações, também, deveriam ser replicadas nas universidades, tendo em vista que é crescente a demanda de inclusão de Discentes com Deficiência no Ensino Superior. Assim, merece destaque as discussões provindas destas investigações, bem como a avaliação crítica das demandas que tem fundamental importância para do desenvolvimento das práticas educativas concernentes à Educação para as Diversidades pelo Bem-Estar de todos em contexto de igualdade de oportunidades. A este respeito Sílvia Orrú (2016) destaca que:

Até a década de 1980 o autismo era ponderado como sendo uma perturbação adquirida por influência do ambiente. [...] as hipóteses sobre as causas do autismo são repletas de controvérsias e abordam transtornos psicológicos, disfunções cerebrais, modificação de neurotransmissores, aspectos ambientais até alterações genéticas como possíveis definidores da doença, sendo esta última levantada e analisada mais recentemente por diversos cientistas. A partir da década de 1970 a ciência começou a ter avanços nos estudos sobre o autismo. As pesquisas apontaram que a epilepsia é 60 vezes mais frequente entre os autistas do que na população geral, que a deficiência intelectual se fazia presente em mais de 75% dos casos de autismo, em derivação de possíveis prejuízos neurológicos extensos, desencadeando limitações em uma série de processos cognitivos, sendo, então, atualmente considerado como decorrente de processos neurobiológicos e não mais um distúrbio de ordem psicológicas em suas causas. (ORRÚ, 2016, p. 23).

A citação acima tem como foco a gênese dos estudos sobre o autismo e, a subsequente, incidência destes no debate atual sobre a aprendizagem em conjunto, isto é, o processo de ensino integrativo de crianças com e sem uma “deficiência”. Pois, o ensino integrado nas escolas

⁷ Neste sentido ver o banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (BTD-CAPES) que consta com mais de 3.000 estudos investigativos sobre a Educação Inclusiva. Destacam-se nestes números os estudos oriundos da UFSCar.

⁸ A este respeito verifica-se que no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, destacam-se duas Linhas de Pesquisa que vêm contribuindo com investigações e capacitação dos profissionais da educação no Estado, a saber: a Linha de Pesquisa “Educação, Currículo e Ensino (LECE)” e a Linha “Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança (LIDELEC), as quais com focos distintos, permeiam os processos educacionais que envolvem, por um lado, o ensino e a aprendizagem de crianças com Deficiência; e por outro lado, a construção curricular educacional e, respectivamente, da educação curricular inclusiva e especial.

(ensino fundamental ou médio) deve ter como foco não apenas o “desenvolvimento intelectual” de crianças com “deficiência intelectual”, mas também o ensino integrativo direcionado à inclusão de crianças com qualquer tipo de “deficiência” sem nenhuma desvantagem, tendo em vista que:

Segundo os estudos da primeira década dos anos de 2000, há várias circunstâncias atípicas do autismo, percebidas em relatos que abrangem seus aspectos clínicos e neurológicos, alterações eletroencefalográficas, neuroanatômicas, citogenéticas ou bioquímicas. [...]. No caso de autismo associado à outra patologia, muitas crianças têm recebido atendimento médico insuficiente às suas necessidades. Precisam, além de medicamentos específicos para a doença distinguida, um atendimento e um programa adequado às necessidades inerentes ao autismo (ORRÚ, 2016, p. 23-24).

Por conseguinte, Hans Eberwein e Sabine Knauer (2002), asseverarem que a educação com foco em pessoas com autismo envolve a emergência de políticas públicas específicas. No cotidiano escolar, assim como nas distintas esferas de socialização, espalham-se dúvidas, mitos, senso comum e distintas abordagens teóricas sobre o autismo.

Dentro desta linha de pensamento, Karsten Exner (2007) acentua a importância de se quebrar o silêncio e/ou de se pensar para além do silêncio, visto que o processo educacional de pessoas com autismo, deve levar o educador a tomada de consciência compreensiva do mundo em que as pessoas com autismo estão inseridas, para que assim, se torne possível, prepará-las para atingirem seus potenciais. Em adição a isto, acentua-se que as instituições sociais como a escola precisam abrir novos caminhos, encontrar alternativas e quebrar o silêncio na busca de soluções que promovam a integração escolar de crianças com autismo, inviabilizando assim, a propagação do preconceito:

Incluírse es poder integrarse a las pautas culturales dele grupo de pertencencia: família, escuela, sociedade. Para lograr esto el sujeto debe asimilar saberes, desarrollar habilidades y estrategias sociales, actitudes, valores, creencias. Estos objetivos se logran em la medida que los hombres se desarrollan em medios adecuados a sus necesidades. El medio debe modificarse para que el sujeto pueda adaptarse, modifiándose tambien. La inclusión es complementaria de la diversidad y de la diferenciación, si no hay diferenciación, no hay aceptación de la diversidad, no hay integración. Este es um processo de desarrollo que se cumple em um complejo contexto que deve ser facilitador. Para que este processo se dé, debemos respetar las necesidades de los sujetos y acompañarlos. La sociedad em su conjunto tende a rechazar y discriminar la diversidad, tende a la homogenización y separa al diferente. (COLATTO, 2013, p. 63).

Sob esta visão, ressaltam-se os esforços das políticas públicas de educação que o Governo Federal vem tentando implementar com foco na aprendizagem especial e, respectivamente, a promoção de atendimento educacional especializado (AAE) com objetivo

de permear a igualdade e de apoiar a inclusão social e escolar de todos os alunos. Dentro desta perspectiva normativa, destaca-se o art. 4º. da Resolução nº. 04 de outubro de 2009 que tem como público-alvo do AAE, a) os alunos com deficiência física, intelectual e sensorial; b) os alunos com transtornos globais de desenvolvimento (TEA) e, por fim, c) os alunos com altas habilidades/ superdotação, a saber:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades especiais. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, ONLINE).

Dessa feita, acentua-se que a proposição de um conjunto orientado com objetivos motivados para a heterogeneidade e diversidade na escola, minimizaria assim, as particularidades e diferenças individuais de aprendizagem que se dão pela adoção de tradicionais metodologias de ensino e de aprendizagem, que, por um lado, ainda são majoritárias na sala de aula de ensino fundamental; e que por outro lado, ainda promovem a generalização e não diferenciação dos instrumentos de avaliação, didática e currículo, excluindo assim, muitas crianças com deficiência do objetivo geral da escola. (MACHADO, 2010).

Além disso, avulta-se que, muito embora, as discussões sobre integração e atendimento educacional especializado vêm sendo desde as últimas décadas do século XX realizadas, não apenas o termo integração recebeu mais atenção, mas a ideia também parece ainda ser bem recebida. No entanto, referenda-se aqui que a realidade escolar no Estado do Ceará, quanto na grande maioria dos Estados brasileiros é ainda bem diferente do contexto educacional desejado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008b, visto que a Educação Especial e/ ou Educação Inclusiva esbarra em barreiras políticas, dificuldades econômicas na aplicabilidade de recursos pedagógicos para a acessibilidade de alunos com deficiência, despreparo dos profissionais diretamente envolvidos no processo pedagógico de ensino e, por fim, ausência de formações contínuas de professores no processo de inclusão escolar.

Sendo assim, verifica-se a importância de se debater sobre a temática dos ajustes curriculares previstos pela própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei de nº. 9.394 de 20 de dezembro 1996 – em combinação com os Parâmetros Curriculares Nacionais,

os quais preveem a possibilidade de adaptações, adequações e modificações no acesso aos conhecimentos propostos pelo currículo comum a todos os alunos. (BRASIL, 1996).

Assim, na próxima secção será dada importância à estas demandas singulares e circunstanciais discussões advindas sobre a flexibilização, adequação, adaptação e modificação dos conteúdos curriculares nos limites da igualdade de oportunidades através da adequação e adaptação curricular na educação de crianças e adolescentes autistas (BRASIL, 2008b). Dessa forma, recomenda-se que o sucesso da educação inclusiva está condicionado a majoração de esforços entre os profissionais da educação, a família do educando, a escola enquanto representação política do Estado. (ANTONOV; CASTRO, 2012).

Educação Inclusiva em Contextos de Adaptação e Adequação Curricular para Pessoas Autistas

No que concerne às experiências e dificuldades de aprendizagem no ensino com crianças, adolescentes e jovens autistas - e com algum tipo de deficiência ou com deficiências múltiplas – destaca Amanda Cristina Pereira (2017) a importância de se debater sobre os critérios de “modificação” e de “adaptação” da matriz curricular ao público-alvo específico. Por “modificação curricular” compreende-se às prerrogativas que implicam em alterações tanto no conteúdo a ser ensinado, quanto no sistema padronizado de avaliação. Assim, a autora ao destacar a importância do ensino colaborativo – com foco na modificação comportamental de crianças autistas em sala de aula, acentua que as subsequentes modificações devem ter em vista o reconhecimento da limitação e as necessidades individuais de cada aluno.

Logo, não existe uma receita única, pois, cada caso é um caso, e, portanto, exigirá uma modificação específica ao caso que o/a educador/a (professor/a) tem em mãos; já em relação ao que diz respeito à ideia de “adaptação curricular”, Amanda Pereira, destaca o entendimento de que neste modelo de ensino, o/a educador/a (professor/a) pela manutenção da integridade do conteúdo curricular, muito embora, poderá apresentá-lo em formato ou ambiente diferente do tradicional, colaborando assim, com a instrumentalização de um “novo” ambiente e, subsequente, nova forma de ensino e de aprendizagem da mesma estrutura curricular.

Corroborando com esta perspectiva, encontra-se em Joice Muniz (2019) a menção de que, no contexto escolar, bem como no universitário, é possível encontrar alunos com deficiência intelectual que consigam otimizar seus resultados com adaptação curricular na perspectiva colaborativa, como por exemplo, em atividades de leitura e escrita; muito embora, o contexto de necessidades especiais, mesmo adaptadas, poderá não causar o mesmo resultado

em Outros alunos, visto que estes têm gatilhos de aprendizagem diferenciados, os quais exigirão do/a educador/a (professor/a) uma modificação completa da estrutura curricular adotada.

Fato a ser mencionado nesse processo de “gatilhos de aprendizagem diferenciados” que são condicionados por fatores, tais como a) a idade do/a aluno/a; b) o nível de aprendizagem que o/a aluno/a se encontra; c) o tempo de aplicação investido pela família e pela escola/universidade em contextos de educação inclusiva; d) a área de conhecimento e a correlação existente entre esta e a habilidade individual com a disciplina; e por fim, f) a práxis da didática utilizada para “fomentar” a atenção ao conteúdo curricular.

Sob esta visão, com foco na aprendizagem e ensino de alunos autistas, Ana Elisa Millian (2019) avulta sobre a importância de se ter em vista a equivalência de estímulos para o ensino e majoração das habilidades através das modificações e adaptações curriculares, como por exemplo, na práxis cotidiana da leitura. Em adição a Ana Miliian, destaca Giulia Calefi Gallo (2016) que é de fundamental importância que se conheça o funcionamento individual de cada aluno que faz uso das metodologias advindas da educação inclusiva.

Pois, tomando o exemplo da TEA – Transtorno do Espectro Autista – há notórias especificidades que impedem rotulações, visto que “Nenhum” autista é igual ao “Outro”, logo, os diagnósticos psicopedagógicos serão sempre distintos e nunca complementares entre si. À propósito, é dever do especialista acentuar que a proposta da adaptação e, respectivamente, de modificação curricular para alunos com “alguma” ou com “múltiplas” deficiência jamais poderá ser realizada de forma generalista. (BOER, 2012).

O recente estudo de Ana Paula Aporta (2019) - advindo de observações sobre as práxis de expertises – logra êxito ao ressignificar o processo de ensino de alunos com deficiências no Ensino Fundamental II, principalmente, ao fomentar contemporâneas abordagens teóricas que, de forma unânime e uníssona, asseverarem que os procedimentos educativos direcionados às necessidades de pessoas com alguma deficiência (PcD) ou com múltiplas deficiências (PcMD) não podem ser jamais unificados, visto que o apoio profissional a estes indivíduos com foco na progressão e melhoria de suas habilidades deverá ser realizado sempre de forma individual, personalíssimo e de acordo com a necessidade de cada um.

Outro ensinamento advindo de Wania Aparecida Boer (2012) incrementa a certeza de que adequações curriculares ensejarão tanto modificações nas instruções e regras de conduzir as atividades de aprendizagem, quanto eventuais, às vezes, constantes mudanças nos formatos de aulas que foram traçados no planejamento pedagógico. Logo, não causará estranhamento à coordenação pedagógica institucional que estes planejamentos de transmissão dos conteúdos

curriculares, principalmente em se tratando de alunos autistas ou com algum tipo de deficiência intelectual, venham a passar por adaptações, adequações e/ou modificações.

Por fim, referenda Larissa Guadagnini (2017), ao argumentar a favor da adaptação curricular nas aulas de língua portuguesa, que a realização do diagnóstico de aprendizagem com uso da estratégia de educação inclusiva, torna-se de salutar importância. Pois, se é intenção identificar o nível de aprendizagem do/a aluno/a, bem como se as estratégias pedagógicas de modificação, adequação e adaptação estão surtindo o efeito desejado, basta avaliar os avanços – no caso específico – com a leitura e com a escrita.

Considerações Finais

O ensaio apresentado teve como objetivo realizar uma revisão de literatura crítica sobre a questão problema da igualdade de oportunidades no ensino de crianças autistas com foco na educação inclusiva. Neste contexto se foi realizado uma avaliação das publicações que envolvem a educação especial, educação adaptada e educação inclusiva direcionadas a crianças com deficiência de transtorno do espectro autista. Desse modo, pode-se considerar que:

Em primeiro lugar, observou-se que a terminologia “educação inclusiva”, inicialmente tinha como objetivo a refutação da concepção de exclusão e segregação, propagando assim, a sensibilização das experiências com alunos com deficiência – tanto nas escolas, quanto nas universidades - sugerem uma atitude positiva e uma atitude básica a ser acatada pelas diversas secretarias de educação, tanto a nível municipal, quanto a nível estadual.

Segundo, desejou-se demonstrar no ensaio que existem possibilidades com a adoção da perspectiva de educação inclusiva, a qual fomenta a ênfase na especificidade da igualdade de oportunidades no ensino de crianças com deficiência através de políticas públicas de educação e de educação em saúde.

Em terceiro lugar, buscou-se demonstrar que apesar de toda a aceitação e proliferação de discursos de inclusão e integração com foco em uma “escola para a diversidade”, apenas uma fração de todos os alunos com deficiência em todo o país é ensinada de forma integrada. Em poucas palavras afirma-se que este fenômeno da “não-inclusão” e da “não-integração” de “escola para a diversidade” é uma meta a ser alcançada.

Por conseguinte, acrescenta-se vale ressaltar que os procedimentos teóricos advindos de interdisciplinares ciências – pedagogia, psicopedagogia, psicologia, educação física, terapia ocupacional, fonoaudiologia, fisioterapia e psiquiatria entre outras áreas do conhecimento

humano - vêm sendo fundamentais para o desenvolvimento e inserção de crianças autistas na sociedade. Fato este que torna emergente a implementação de políticas públicas de educação e de educação em saúde hábeis para promover a integração de todos (com ou sem deficiência).

Em quinto lugar, torna-se importante investigar as distintas maneiras de entender a compreensão de mundo para as crianças autistas, acentuando assim, que os sintomas dos transtornos autistas, bem como os modelos explicativos do TEA são controversos e às vezes exclusivos. Fatores que causam grande fascínio, pois ainda existem ambiguidades em relação à etiologia, às habilidades cognitivas, à atribuição à incapacidade e a medidas significativas de intervenção.

Para finalizar, conclui-se que os objetivos da educação poderiam ultrapassar os limites de viabilidade e visibilidade da questão, ultrapassando por cima da própria resiliência do docente, seja em seus aspectos e abordagens teóricas, seja na implementação de atividades inclusivas adaptadas no cotidiano diário da sala de aula.

Destaca-se que o estudo em tela não tentou em momento algum se aproximar da perspectiva do docente, tendo em vista que esta perspectiva poderia facilitar alguns questionamentos críticos sobre como “Eles” poderiam implementar e garantir a igualdade de oportunidades no ensino integrativo em termos concretos com crianças com deficiência. Esses aspectos, infelizmente, não poderão ser discutidos mais de perto no decorrer deste trabalho, todavia, poderão servir de insight para o leitor que deseje se aprofundar e entrelaçar estas questões com maior profundidade, a fim de examinar as possibilidades e os limites do ensino integrativo em mais detalhes.

Referências

ANTONOV, Susanna; CASTRO, Alexandre de. A formação continuada de professores no processo de inclusão escolar: o desafio da Coordenação Pedagógica, pp. 147- 161. In: CARVALHO, Edemir de; CARVALHO, Carmem Silvia B. F. (Org.). **Práticas pedagógicas: entre as teorias e metodologias, as necessidades educativas especiais**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

APORTA, Ana Paula. **Roda de conversa - (Re)pensando o processo de ensino de alunos com deficiências no Ensino Fundamental II**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEES). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2020.

BAETTI, Silvia Lucía; MATOS, María de los Ángeles; PRIETO, María Belén. **Ansiedad, TOC y conductas problemáticas en autismo**. 1a.ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2019.

BLEULER, Eugen. **Demencia precoz: el grupo de las esquizofrenias**. Buenos Aires: Paidós, 1911 APUD. PEREIRA, Mário Eduardo Costa. Bleuler e a invenção da esquizofrenia. **Revista latinoamericana de Psicopatologia fundamental**, v. 3, n. 1, p. 158-163, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlpf/v3n1/1415-4714-rlpf-3-1-0158.pdf>.

BOER, Wania Aparecida. **Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: análise de uma realidade**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEES). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/3095/4279.pdf>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica**. Brasília, 2008a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 25 de fevereiro de 2020.

_____,. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> >. Acesso em: 25 de fevereiro de 2020.

_____,. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 de fevereiro de 2020.

CADAVEIRA, Matías; WAISBURG, Claudio. Autismo. **Guía para padres y profesionales**. 1a.ed. 6a reimp. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2019.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.

CARVALHO, Edemir de; CARVALHO, Carmem Silvia B. F. (Org.). **Práticas pedagógicas: entre as teorias e metodologias, as necessidades educativas especiais**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil. **Pró-Discente**, v. 19, n. 2, 2013.

COLATTO, Alicia (Col.). **Experiencias em Educación Especial: Hacia una mirada constructivista**. 1a.ed. Buenos Aires: Letra Viva, 2013.

ERBERWEIN, Hans; KNAUER, Sabine (Hrsg.). Handbuch Integrationspädagogik: Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. Berlin: Beltz GmbH/ Verlag Julius, 2009.

EXNER, Karsten. **Kritik am Integrationsparadigma im “Behindertenbereich”**. Von der Notwendigkeit soziologischer Theoriebildung. Berlin/ Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2007.

FERRERES, Aldo Rodolfo; ABUSAMRA, Valeria (Col.). **Neurociencias y educación**. 1a.ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2019.

GAIATO, Mayra. **SOS Autismo**. Guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista. São Paulo: nVersos, 2018a.

_____.; TEIXEIRA, Gustavo. **Rezinho Autista: Guia para lidar com comportamentos difíceis**. São Paulo: nVersos, 2018b.

GALLO, Giulia Calefi. **Ações de professores de escolas regulares com crianças com transtorno do espectro autista**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEES). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2020.

GUADAGNINI, Larissa. **Adaptação do currículo nas aulas de língua portuguesa para alunos com deficiência intelectual**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEES). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2020.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 28, p. s3-s11, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a02v28s1.pdf>.

MACHADO, R. Sala de recursos multifuncionais: espaço e organização do atendimento educacional especializado. **Inclusão: revista da educação especial**, Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, v. 5, n. 1, jan./jun., 2010.

MATTOS, Laura Kemp de; 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.

MENASSÉ, Marcela. **Los autismos. Una ventana a la neurodiversidad**. 1a.ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Lugar Editorial, 2018.

MILLIAN, Ana Elisa. **Equivalência de estímulos e o ensino de habilidades rudimentares de leitura para alunos com autismo**. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEES). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2020.

MUNIZ, Joice Daiane. **Adaptação curricular em atividade de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual na perspectiva colaborativa**. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEES). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2020.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo**: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis: Vozes, 2016.

PEREIRA, Amanda Cristina dos Santos. **Ensino colaborativo para modificação de comportamento de crianças com autismo em sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEES). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2020.

PEREIRA, Mário Eduardo Costa. Bleuler e a invenção da esquizofrenia. **Revista latinoamericana de Psicopatologia fundamental**, v. 3, n. 1, p. 158-163, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlpf/v3n1/1415-4714-rlpf-3-1-0158.pdf>.

PINHEIRO, Tassia Lobato; IFADIREÓ, Miguel Melo; BITU, Vanessa de Carvalho Nilo; FERREIRA, Francisco Renato Silva; SANTOS, Francisca Alana de Lima. Apontamentos epistemológicos sobre as mudanças nos modelos de aprendizagem. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 4, p. 21200-21213, 2020.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante; SANTOS, Rafaela Tognetti. Ensino colaborativo e a inclusão do aluno com autismo na educação infantil. **Anais do VII encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial, Londrina de**, v. 8, p. 1915-1924, 2011.

SILBERMAN, Steve. **Autismo y Asperger. Otras maneras de entender el mundo**. 1a.ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ariel, 2016.

UNESCO. **Education for all: literacy for life**. EFA global monitoring report, 2006. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/search/0f0fdaa9-6b44-4d37-85b7-aa72672ef3c5>

VALDEZ, Daniel. **Autismo. Cómo crear contextos amigables**. 1a.ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2019.

WINDELBAND, Wilhelm. **Prelúdios filosóficos**. Buenos aires: Santiago Ruenda, 1949.

WING, Norma L. Asperger's syndrome: a clinical account. *Psychol Med*. 1981;11(1):115-29. APUD. KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 28, p. s3-s11, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a02v28s1.pdf>.



Como citar este Artigo (ABNT):

IFADIREÓ, Miguel Melo ;ROCHA, Alyne Andrelyna Lima; FERREIRA, Francisco Renato Silva; BITU, Vanessa de Carvalho Nilo. Educação Inclusiva no Ensino de Crianças Autistas: Uma Revisão de Literatura com foco na Igualdade de Oportunidades. **Id on Line Rev.Mult. Psic.**, Julho/2021, vol.15, n.56, p. 44-63. ISSN: 1981-1179.

Recebido: 10/06/2021;

Aceito: 15/06/2021.