

## EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO ÀS PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Sandra Pereira<sup>1</sup>  
Elias Alves da Silva<sup>2</sup>

**RESUMO:** Esta tessitura objetiva realizar uma reflexão crítica sobre a educação na perspectiva inclusiva, considerando, especialmente, as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Enfatiza-se a importância de uma educação democrática, pautada na valorização das diferenças, na observação das particularidades do indivíduo, na leitura das distintas identidades e no respeito dos percalços a serem superados pelos discentes. Com isso, busca-se compreender como o conservadorismo educativo, como a escassa preparação dos professores e como a falta de apoio efetivo do Estado, cada vez mais, tornam-se uma barreira à construção intelectual de crianças, de adolescentes e até mesmo de idosos, diagnosticados com TEA. Por isso, cotejou-se um estudo metodológico-qualitativo, exploratório, partindo-se de uma análise bibliográfica, para, assim, compreender que a inclusão, somada à educação especial, tem o condão de desconstruir paradigmas discriminatórios e alçar o aprendiz a ser sujeito do próprio saber.

**Palavras-chave:** Educação. Inclusão. Transtorno do Espectro Autista.

**RESUMEN:** Este texto intenta realizar una reflexión crítica sobre la educación desde una perspectiva inclusiva, considerando, especialmente, a las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Se enfatiza la importancia de una educación democrática, basada en valorar las diferencias, en la observación de las particularidades del individuo, de las diferentes identidades y el respeto, mirando la superación de los obstáculos de los estudiantes. Con esto, buscarse comprender cómo el conservadurismo educativo, la mala preparación de los docentes y la falta de apoyo efectivo por parte del Estado, cada vez más, se convierten en una barrera para la construcción intelectual de niños, adolescentes, incluso ancianos, diagnosticados con TEA. Por lo tanto, se realizó un estudio exploratorio metodológico-cualitativo, a partir de un análisis bibliográfico, para mejor comprender que la inclusión agregada a la educación especial, tiene la capacidad de deconstruir paradigmas discriminativos y de elevar al educando a sujeto de conocimiento en y de sí mismo.

**Palabras-chaves:** Educación. Inclusión. Trastorno del espectro autista.

<sup>1</sup>Mestranda em Ciências da Educação pela Educaler University Licenciada em Letras – Habilitação em Português/Inglês e Especialista em Língua Portuguesa/Literatura pelo CESVASF (Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco), Graduanda em Pedagogia pelo Centro Universitário Unifacvest e Professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino.

<sup>2</sup>Orientador do Mestrado em Ciências da Educação pela Educaler University. Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção – UAA.

## INTRODUÇÃO

A educação especial, no sentido inclusivo, passou por várias nuances histórico-culturais na sociedade ocidental. Isto ocorreu, e ocorre, em virtude das constantes mudanças de valores e das reiteradas alterações legislativas que têm por objeto o sistema de ensino-aprendizagem, destinado às pessoas com alguma espécie de deficiência.

Nos últimos, muitas crianças e muitos adolescentes, diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), têm sido matriculadas nas escolas brasileiras, em turmas regulares de ensino. Todavia, embora, em tese, o Brasil adote uma política educacional inclusiva, é comum nos ambientes escolares desafios, potencializados pelo procedimento pedagógico inadequado e pela não adaptação do currículo escolar à realidade fática discente, que exige um procedimento educativo diferenciado e especial.

A partir disso, surge a seguinte problemática: como o conservadorismo educativo, a escassa preparação dos professores e a falta de apoio efetivo do Estado contribuem para o surgimento de novas barreiras à realidade do educando diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA)? Condição especial, cada vez mais, presente no âmbito escolar.

O objetivo fulcral desta pesquisa volta-se à reflexão crítico-pedagógica do procedimento educativo especial, na perspectiva inclusiva, considerando, especialmente, educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Especificamente, busca-se refletir sobre: o tratamento dado aos discentes com deficiência ao longo da história; a educação especial na perspectiva inclusiva; e os complicadores pedagógicos e subjetivos, presentes no processo de ensino-aprendizagem dos educandos diagnosticados com o distúrbio de neurodesenvolvimento (TEA).

A justificativa desta investigação repousa sobre o aumento de casos de estudantes, - crianças, adolescentes e, até mesmo, adultos, com Transtorno do Espectro Autistas, enquanto frequentadoras da rede de ensino e turmas regulares. Isto que reporta uma maior necessidade da escola (re)estruturar o currículo de ensino e, em iguais termos, aprimorar a formação prático-pedagógica dos seus educadores.

Como se nota, trata-se este estudo de uma pesquisa qualitativa, convalidada através do método exploratório-bibliográfico. O aporte teórico principal é consubstanciado pelos autores: Alias (2016); Araújo *et al* (2024), Farias *et al.* (2009); Freire (2005; 2016); Hall (2006); Macedo (2021); Melo (2012); Negreiros (2014); Oliveira (2022); Valeri (2023); e pela a legislação pertinente.

Assim, este tecido aborda a educação especial na perspectiva inclusiva, dando ênfase ao uso adequado da linguagem pedagógica, a interação comunicativa com os discentes e a preparação do eu educador para lidar com as diferenças e as diversidades que permeiam o ambiente escolar, principalmente quando se estiver a discutir sobre os entraves de aprendizagem a serem superados por educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Isto porque, para muitas pessoas nesta condição a comunicação e a compreensão do dito se apresentam como mais uma das barreiras inerentes ao processo de ensino aprendizagem.

## I ESCORÇO HISTÓRICO

Historicamente, as pessoas com deficiências sempre foram conduzidas à margem da sociedade. Isto, geralmente, por intermédio de um discurso dominante voltado à padronização do comportamento, da institucionalização do corpo e de uma condição cognitiva tida como ideal (VALERI, 2023).

Os primieiros, *v.g.*, percebiam a deficiência como uma punição advinda dos deuses. Outros entendiam que o nascimento de crianças com condições especiais operava-se como um sinal de mau presságio ao povo, porquanto, quando vindas ao mundo eram excluídas do organismo social, das quais faziam parte. Por vezes, inclusive, eram sacrificadas (MORAES, 2024).

Segundo Negreiros (2014), durante a Idade Média, por exemplo, a deficiência era compreendida e conceituada a partir de um viés religioso, delineado pela Igreja Católica. Esta, em primeiro plano, a entendia como uma punição divina aos pecadores. No entanto, também a reportava como condição pessoal digna de caridade. Na verdade, sobrelavava-se à época o entendimento Católico inquisitório, segundo o qual:

[...] as pessoas com necessidades especiais eram tratadas como uma personificação do mal. Com decorrer das décadas e com os avanços da Medicina, novos conceitos foram sendo construídos e reconstruídos em relação a tais pessoas (FARIAS *et.al.* 2009, p. 40).

Com o passar do tempo, no curso do século XIX, a segregação dos diferentes passa a ser institucionalizada. Dito de outro modo, as normas reguladoras da sociedade da época, especialmente na Europa e na cultura ocidental, permitiam a retirada das pessoas com deficiências dos próprios núcleos familiares. Com isso, as conduzia a redes educativas especiais e/ou, a depender da avançada idade, a asilos especializados.

Para tanto, argumentava-se a necessidade de proporcionar aos indivíduos com peculiaridades físicas, neurológicas, psiquiátricas e/ou psicológicas uma educação denominada de protetora, afastada das escolas regulares, como ensina Souto (2014). Apenas para constar, algumas comunidades indígenas brasileiras também adotam condutas culturais no sentido de excluir do grupo pessoas com deficiência física, mental ou com transtornos de personalidade (PEREIRA; FILHO; 2022).

Anos mais tardes, no início do século XX, uma nova política é criada, denominada de integração. Esta, por sua vez, consistia na prática de inserir os discentes em escolas regulares, porém em turmas compostas somente por pessoas com condições especiais. Todavia, a educação especial inclusiva somente surge na modernidade, especialmente, nos anos 90, com o objetivo de inserir o educando socialmente em classes e redes educativas regulares (OLIVEIRA, 2024).

Já no contexto educativo brasileiro, primeiro colonial, as pessoas com necessidades especiais não eram assistidas devidamente pelo poder estatal. Ao contrário, eram estereotipadas como miseráveis. Na verdade, conforme elucida Melo (2012), os primeiros indícios de uma corrente filosófica de ensino inclusivo só vieram aparecer, no Brasil, em meados do século XX, com raríssimas exceções.

Cite-se, à guisa de exemplo, o Instituto Pestalozzi, o qual foi criado em 1926 e convalidou-se como a primeira instituição filantrópica cujo escopo principal era proteger, garantir e defender os direitos dos deficientes intelectuais. Também, houve a criação Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

A APAE é oriunda de um movimento impulsionado, em 1954, por dois diplomatas estadunidenses, George Bemis e Beatrice, pais, à época, de uma criança com síndrome de Down, a qual ao chegar ao Brasil não encontrou suporte institucional voltado à condição pessoal por ela vivenciada. Vale dizer que a primeira escola de surdos foi instituída ainda no Brasil Império, porém sem qualquer formação específica para os professores.

Em 1961 foi criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, a qual foi reeditada, por último, em 1996. O regimento original trouxe em sua tessitura o direito à educação estendida aos ‘portadores’ de deficiência. No entanto, ainda, naquela época a citada legislação não aboliu o tratamento excludente destinado às pessoas que demandavam condições pedagógicas especializadas. (BRASIL, 2024).

Dez anos mais tarde, em 1971, foi criada a Lei nº 5.692 de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º (primeiro) e 2º (segundo) graus. No art. 9º, por exemplo, prepondera um tratamento diferenciado aos discentes com deficiências físicas ou mentais, “de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de educação”. Porém, não fez menção à imprescindibilidade de um tratamento inclusivo (BRASIL, 2024).

Outros movimentos e documentos importantes também surgiram ao longo da história da educação especial inclusiva brasileira, entre os quais, encontram-se: a Declaração de Salamanca, consolidada em de 1994, na Conferência Mundial sobre Educação Especial na Espanha; a inserção do art. 59 à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujo teor direciona-se à organização da educação de base inclusiva; e à própria Constituição Federal de 1988, a qual a apregoa a educação como um poder-dever do Estado, norteadas pelo princípio da equidade (BRASIL, 2024).

Outros mais integraram o ordenamento jurídico brasileiro, a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/90, e do Estatuto da Pessoa Com Deficiência, Lei 13.146/15 (BRASIL, 2024).

## II EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

1413

A educação é um direito fundamental e social. Encontra-se consagrado na Carta Política, em vigor. Além de direito, é, também, um dos objetivos fundamentais da República Federativa brasileira. Constitui um dever e uma garantia do Estado, conforme está escriturado na Norma Maior. Eis o teor do art.3º, IV, art. 6º, *caput*, e art. 208, III, todos da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2024):

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: [...]

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 6º São direitos sociais a educação [...], na forma desta Constituição.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...]

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Em outras palavras, a educação é um poder e é um dever do Estado e é um direito do cidadão. Diante disso, os docentes devem ser direcionados por um currículo escolar construído a partir de um ideário de pedagogia deliberativa, construtiva e libertadora (PIAGET; INHELDER, 2012).

Diante deste contexto, pressupõe-se a participação dos principais interessados, quais sejam, docentes, discentes, pais e toda a sociedade, na elaboração democrática do currículo de ensino, constituído através da participação social da sociedade civil, por intermédio do diálogo e do compartilhamento de experiências, valores, limitações e posicionamentos culturais (HABERMAS, 1997).

É imperioso considerar a ideia de inclusão social, consubstanciada, especialmente, nas vivências, nos elementos socioculturais e no dialogismo humanizado entre o professor, enquanto mediador do saber, e o próprio discente (OLIVEIRA, 2022).

A educação especial inclusiva deve pautar-se em uma construção pedagógica democrática e equitativa, cujo currículo escolar deve estar consubstanciado na realidade fática vivenciada pelo discente no ambiente de aprendizagem. Assim, deve-se ter por escopo, conforme entende Oliveira (2024), Souto (2014), Freire (2005; 2016), o respeito à diversidade sociocultural, à diferença socioeconômica e também às condições naturais e congênitas, por exemplo, o Transtorno do Espectro Autista (vide OLIVEIRA, 2022).

Os educadores, consoante entendimento de Alias (2016), junto à coordenação pedagógica competente, não podem esquecerem-se de respeitar a dignidade humana das pessoas, inclusive, daquelas com necessidades especiais. Deve-se garantir a participação democrática nas atividades escolares, daqueles, cuja condição pessoal e específica, a que são impostas barreiras a serem superadas cotidianamente.

Em complemento, cabe à instituição educacional promover a efetiva participação dos discentes, guarnecendo-lhes possibilidades de interagirem e realizarem as tarefas educativas proporcionadas pela rede de ensino. Tal fato contribui para o ensejo do sentimento de pertencimento socioeducativo.

Este sentimento de pertença estudantil ao lugar, de acordo com Hall (2006), é imprescindível à construção de uma identidade educativa que reverencia e que valoriza a alteridade. Com isso, a escola pode tornar-se um ambiente onde as diferenças são respeitadas e as limitações passam a ser entendidas como um aspecto superável em coletividade.

Para Oliveira (2016) e Oliveira (2022), a educação não só especial, mas, inclusiva, reporta a necessidade de elaborar políticas públicas direcionadas ao público-alvo, neste estudo, os educandos com Transtorno do Espectro Autista. Para as autoras, eventual política purista-integrativa, do discente ao ambiente escolar, não seria suficiente a dirimir a desigualdade, a discriminação e o prejuízo educacional sofrido.

Logo, não bastaria somente inserir os estudantes em turmas regulares. A escola deveria, - e deve-, estar preparada pedagogicamente para recebê-los e para direcioná-los ao saber. Além disso, também, promover a convivência com a diversidade indentitária, presente na rede ensino. Porquanto, é consabido que a interação e que a convivência funcionam como instrumentos mediadores do devido processo de ensino-aprendizagem.

A convivência em sociedade é, segundo Grócio (2005) e Macedo (2021), um Direito Natural, ou seja, comum e inerente a todo e qualquer ser humano. Por isso, a aprendizagem só se materializa através do uso potencial da linguagem, diga-se, por intermédio da interação humana, quando os sujeitos compartilham suas experiências (VITTEGENSTEIN, 2001; SILVA, 2019).

Oliveira (2016, p. 153) opina sobre a política de inclusão. Para a autora, uma pedagogia inclusiva, no sentido puro, filosoficamente centra-se “no discente, reconhecendo no seu interior as diversidades individuais, físicas, culturais e sociais”.

Diferente ocorre na perspectiva pedagógica integrativa, fundamento que por muitos anos direcionou a educação especial. Essa corrente desenvolveu-se durante o século XIX. Ficou conhecida por proporcionar a criação de turmas específicas destinadas ao ensino especial, dentro das redes de ensino regulares.

Consequentemente, separaram-se, nas escolas regulares, os educados com deficiência(s), daqueles que não tinham nenhuma limitação física e/ou mental, passando-se, assim, a gerar, ainda que de modo parcial, a exclusão do outro, tido como diferente, injustamente considerado fora dos padrões do estudante ‘normal’.

Sob a política de ensino integrativo, salienta Rodrigues (2003, p.89), “a integração pressupõe uma ‘participação tutelada’, uma estrutura com valores próprios aos quais o aluno ‘integrado’ se tem que adaptar.”

Ainda que esta política integrativa tivesse por escopo proporcionar aos estudantes especiais o gozo de direitos educativos, privou-os do contexto interativo escolar. Isto porque, o princípio filosófico desta corrente baseava-se na capacidade do indivíduo se adaptar ao ambiente educativo. Ou seja, não se incumbia, à rede educacional, mandamento pedagógico direcionado a (re)construção sociocultural a partir das peculiaridades do outro.

Em outro giro, as diferenças não podem ser utilizadas como um discurso de segregação, de exclusão do outro. Porém, devem ser vistas como um instrumento de superação de barreiras que, muitas vezes, são impostas diariamente ao indivíduo, inclusive,

no âmbito educacional, demasiadamente, povoado por educadores despreparados, sem a devida formação para lidarem com pessoas que tenham necessidades especiais.

Pensar em educação inclusiva é pensar em educação para todos. Pensar em educação especial inclusiva é direcionar àqueles, que demandam condições especiais de aprendizagem, a busca por conhecimento, a partir da interação social, através do uso da linguagem em suas diversas possibilidades, de acordo a especificidade de cada discente.

Para tanto, são indispensáveis à elaboração de políticas educacional-pedagógicas, com o objetivo precípua de proporcionar aos desiguais o gozo das mesmas oportunidades ofertadas a grupos privilegiados, seja economicamente, ou por não terem necessidade de submeterem a um processo especial educativo. Neste lanço, ensina Ropoli *et.al.* (2010, p. 07):

A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão.

Ropoli *et.al.* (2010) denota o potencial reformador da inclusão estudantil. A autora afirma que esta modalidade de educação: (1) quebra paradigmas, consubstanciados na tradição opressora da mera transferência de conhecimento; (2) desconstrói estereótipos; (3) e desnuda o conservadorismo educacional, ao passo que valoriza as diferenças e (re) constrói as identidades.

É cogente equilibrar as oportunidades para, de fato, garantir o direito à educação. Trata-se de efetivar a igualdade material, a qual, por sua vez, consiste no poder-dever do Estado de gerar paridade de condições, politicamente pensadas, a todos, a fim de equalizar as diferenças e abolir as discriminações.

Compreender as diferenças é pensar sob a ótica de uma justiça ético-social, sem a qual é impossível mediar o saber. Resume-se em “tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida de suas desigualdades” (ARISTÓTELES, 2001), justamente, para assegurar o alcance a direitos fundamentais, imprescindíveis aos seres humanos.

Por isso, a escola, em sentido amplo, mui embora tenha havido considerado avanço hodiernamente, carece de instrumentalizar e de aderir ao seu currículo uma pedagogia inclusiva, não opressora.

Dessa forma, valorizar as diferenças socioculturais e as necessidades especiais dos discentes que a frequentam, através do manejo de estudo prévio, do constante diálogo com

os pais e com os próprios educandos. Isto, com o desígnio de melhorar o desenvolvimento cognitivo-intelectual das crianças, dos adultos e/ou dos adolescentes.

### III ENSINO INCLUSIVO ÀS PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E A BARREIRA DA COMUNICAÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) consiste na afetação neurológica do desenvolvimento cognitivo, especialmente, ao que se refere à capacidade comunicativa do indivíduo com o meio social do qual faz parte. Para Alves (2016), embora haja diferentes modalidades de transtornos, estes possuem características similares entre si, quais sejam e.g., a reiteração de atos, a fobia social e a sensibilidade ao toque e, em iguais termos, a evitação ao contato visual (ARAÚJO *et.al.*, 2023).

Discorrer sobre o processo de escolarização das pessoas com Transtorno do Espectro Autista é uma tarefa complexa. Isto se dá por ter se construído historicamente a ideia de escola especial inclusiva pautada na comunicação e na interação social do discente.

Ocorre que, para os indivíduos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), há entraves postos pela própria subjetividade, os quais afetam, diretamente, as relações comunicativas/ interativas, dificultando-as. Tal circunstância exige maior suporte profissional especializado. Porém, o Estado tem se mostrado negligente.

1417

Para Oliveira (2022) a condição de transtorno neurológico requisita, no contexto hodierno, maior dedicação e atenção da figura docente. Porque tem havido crescimento expressivo de casos de crianças e adolescentes, na atualidade, diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista, sem desconsiderar aqueles não diagnosticados, mais presentes, nas salas de aulas.

A autora (OLIVEIRA, 2022) aborda a importância de o educador inteirar-se das especificidades que envolvem o tema, para elaborar um plano pedagógico de aula inclusivo. Com efeito, contemplar todos os aprendizes, sejam em razão das peculiaridades que permeiam a condição de Autista, sejam em decorrência do surgimento de novas informações filosóficas, culturais, sociais e científicas, sobre o discutido distúrbio de neurodesenvolvimento.

É importante salientar que em 2008, no Brasil, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Entretanto, o autismo à época, ainda não era diagnosticado no país, com tamanha precisão, talvez por falta de

tecnologia ou de pesquisas robustas sobre o tema. Por tal motivo, não havia disposições específicas sobre essa condição no mencionado documento.

Durante muitos anos, o Transtorno do Espectro Autista encontrou-se incluído como um dos desdobramentos dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Não existia a sigla TEA. O diagnóstico médico o considerava meramente como uma das subdivisões, das espécies, de transtornos do neurodesenvolvimento, estando ao lado dos: “transtornos invasivos do desenvolvimento (TID), (...) transtornos desintegrativos da infância (TID), (...) síndrome de Rett e (...) síndrome de Asperger, dentre outros”. (OLIVEIRA, 2022, p. 36.).

Todavia, no ano de 2013, houve uma unificação dos supras diagnósticos, amalgamados, pela DSM-5 (Manual de diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - *Diagnostic of Mental Disorders*) ao Transtorno do Espectro Autista, TEA. Esta nomenclatura passou a ser utilizada em substituição a Transtornos Globais do Desenvolvimento, TGD, pela Associação Americana de Psiquiatria (APA). Modificaram-se, com isso, os critérios clínicos para empreender diagnóstico.

O Manual de diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (*Diagnostic of Mental Disorders - DSM5*) destaca as barreiras enfrentadas pelas pessoas em tais condições. Porém, não apresenta instrumento apto a analisar a funcionalidade das faculdades humanas presentes em cada sujeito.

De acordo com Oliveira (2022, p.36), com a escrituração do aludido documento:

Passou então a transmitir essa ideia de espectro, pela variação e intensidade das manifestações principais (alterações na comunicação, na interação social, apresentação de padrões restritos e repetitivos de comportamento) e, fundamentalmente, pelos níveis de suporte ou apoio que cada uma dessas pessoas precisa dentro desse espectro.

A elucidada alteração de critérios diagnósticos foi imperativa ao reconhecimento de novos casos, na população brasileira. Isto, também, foi importante à busca de tratamento profissional adequado e, de igual modo, à adoção de medidas educativas inclusivas.

Consoante entende Oliveira (2022) e Araújo *et.al.* (2023), o diagnóstico precoce possibilita os familiares, através do acompanhamento médico-psicológico-pedagógico adequado, adotar medidas para melhorar a aprendizagem e a interação com o meio socioeducativo, em que esta inserida, a pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Com isso, há de se diminuir os prejuízos sociais, acadêmicos e profissionais suportados, sobretudo, os de ordem comunicativa e interativa, nos diferentes contextos das relações humanas.

Neste sentido, Oliveira (2022, p.37) salienta os seguintes prejuízos, que podem ser potencializados, de acordo com os níveis identificados, bem como pela ausência do apropriado apoio profissional, especialmente, quando se debate a necessária educação especial inclusiva, os quais são, em princípio: (1) comunicação social; (2) interação social; (3) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Estas manifestações são sinais que ocorrem desde a primeira infância, a demonstrarem limitações cotidianas, as quais pedem cuidados e assistências desde a primeira infância.

Concordam com as percepções de Oliveira (2022), Araújo *et.al.* (2023), no sentido entender que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) engloba um amalgamado de condições especiais, e específicas, as quais comprometem a tríade de habilidades representadas pela ordem social-comunicativa-comportamental.

Ainda, participantes de um mesmo nível de autismo, podem apresentar comportamentos distintos e não similares aos manejados por outros em iguais condições, considerando que cada sujeito possui uma maneira peculiar de se perceber, e ler, no/o mundo. Esta perspectiva de análise deve, por evidência, associar-se ao modelo de educação inclusiva, no qual o professor olha primeiro o indivíduo e a sua singularidade, para, depois, adequar o conteúdo trabalhado às possibilidades cognitivas do discente.

1419

Não se pode desconsiderar, como bem elucida Oliveira (2022), a compreensão da linguagem e uso potencial da linguagem como instrumento facilitador da aprendizagem, porque não se limita a fala ou gestos. Na verdade, consiste em um sistema de símbolos que, uma vez instrumentalizados de maneira intertextual, interdisciplinar e ilustrativa, podem acabar por estimular o contato visual e a linguagem funcional do autista (Ver também, VITTEGENSTEIN, 2001).

Chauí (1995, p.137), no mesmo sentido, aflora a importância da linguagem “para indicar coisas, para a comunicação entre pessoas e para a expressão de ideias, valores e sentimentos”. Dessa forma, é importante entender a linguagem como aparelho construtor da *psique* humana, principalmente, quando se está a falar de funções cognitivas, em regra, afetadas pela condição de TEA, quais sejam, por exemplo: a atenção, o raciocínio, a interpretação, interação, aprendizagem e a capacidade de resolução de problemas.

Exige-se maior atenção dos professores e da administração escolar, às particularidades voltadas às condições especiais que eventualmente acometem, ou venham acometer, os educandos. *A contrario sensu*, restará fracassado o plano pedagógico, sem a

observação atenta dos discentes que frequentam a rede de ensino, de modo a considerar suas individualidades e limitações. Por isso, a relevância de ter conhecimento prévio da presença de discentes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em ambiente escolar.

Por fim, a interdisciplinaridade, o trabalho colaborativo entre os profissionais, o manejo de tecnologias e o estabelecimento de uma rotina, podem ser utilizados como recursos para ampliar a comunicação e intermediar a aprendizagem das crianças, adolescentes e, até mesmo, adultos com o analisado transtorno (ARAÚJO *et.al.* 2023).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou refletir sobre a educação especial inclusiva, numa perspectiva generalista, e específica. Isto por abordar os desafios enfrentados pelos discentes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista, matriculados em turmas regulares de ensino. Entre as barreiras a serem suportadas, estão a falta de aprimoramento prático-profissional direcionado a esta condição e a inadequação curricular às particularidades do discente.

Constatou-se que os percalços a serem superados, pelos educandos especiais, são geralmente potencializados, em virtude da carência de incentivo socioeconômico provido pelo Estado e da razão da ausência de políticas públicas, efetivas e eficazes, voltadas à formação e ao aprimoramento contínuo do ato educador.

A partir disso, ao atender o objetivo principal de refletir de maneira crítica e analítica sobre o processo especial de ensino-aprendizagem de educandos diagnosticados com distúrbio de neurodesenvolvimento (TEA), defende-se o uso dos desdobramentos da linguagem como recurso mais efetivo e facilitador interativo para viabilizar a comunicação com educandos autistas.

Restou demonstrada a imprescindibilidade de valorizar e respeitar as diferenças, precipuamente, quando se estiver diante de indivíduos que durante o curso da história foram condicionados à subalternidade e à marginalização social, inclusive, enquanto discentes. Por isso, falar educação especial inclusiva significa dizer que não é suficiente ter um público-alvo de ensino e inseri-lo na unidade escolar, mas, sim, através de práticas pedagógicas inovadoras e abolir os elementos complicadores que afetam diretamente a mediação do saber.

Para educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é importante o uso de estratégias comunicativas para possibilitar a aprendizagem. Cite-se, o uso de linguagem simples, a realização de brincadeiras, práticas lúdicas, o manejo de imitações de sons, a exibição de gestos e o contato visual. Isto porque, a condição estudada denota a necessidade de o educador inserir-se na singularidade do aprendiz, para, assim, incluí-lo adequadamente ao procedimento de ensino e assimilação do saber, alçando-o ao desenvolvimento interativo.

## REFERÊNCIAS

ALIAS, G. **Desenvolvimento da aprendizagem na educação especial: Princípios, fundamentos e procedimentos na educação inclusiva.** São Paulo: Cengage Learning Brasil, 2016.

ARAÚJO, A. G. R *et al.*. **Autismo, neurodiversidade e estigma: perspectivas políticas e de inclusão.** *Psicol. Esc. Educ.* 27 • 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-35392023-247367>>. Acesso em: 24 de julho de 2024.

ARISTOTELES. **Ética a Nicômacos.** tradução de Mário Gomes Kury. 4<sup>a</sup> Ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 21 de junho de 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024,** de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e

BRASIL. **Lei nº 8.069,** de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 01 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692,** de 11 de agosto De 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus, e dá outras providências. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS//L5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS//L5692.htm)> . Acesso em 21 de agosto de 2024.

FARIAS, I.R. *et al.* Reflexões sobre a inclusão linguística no contexto escolar. In: DÍAZ, Félix *et al.* (Orgs.). **Educação Inclusiva, Deficiência e Contexto Social: questões contemporâneas.** Salvador: Edufba, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 54<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11.ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2006.

- MACEDO, P. E. V. B. de. **Hugo Grócio e o Direito**. 2ª ed. Lumen Juris. RJ. 2021.
- MELO, J.M.S. **História da Educação no Brasil**. 2 ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.
- MORAES. B. B. Q. **Institutas de Justiniano: Primeiros Fundamentos de Direito Romano Justinianeu**. 3ª ed. Revista e ampliada. São Paulo: YK Editora, 2024.
- NEGREIROS, D. A. **Acessibilidade Cultural: por que, onde, como e para quem?** Riode Janeiro, 2014.
- OLIVEIRA, I.A. **Educação Especial/Inclusiva no Brasil: demandas contemporâneas**. Cad. Pes., São Luís, v. 23, n. Especial, p. 152-160, set./dez. 2016.
- OLIVEIRA, J. P. **Educação especial: formação de professores para a inclusão escolar**. São Paulo: Contexto, 2022.
- PEREIRA, D. N. *et al.* **A tolerância como elemento de convergência entre a cultura indígena e a proteção legal da vida: uma análise do infanticídio indígena em tribos brasileiras**. Revista Brasileira de Direitos Fundamentais & Justiça. v. 17 n. 47 (2022): Volume 17, número 47, julho a dezembro de 2022. UEPG. UNISECAL/OABPR. Disponível em: <<https://doi.org/10.30899/dfj.v17i47.1138>>. Acesso em: 17 de junho de 2024.
- PIAGET, J; INHELDER, B. **A imagem mental na criança: estudo sobre o desenvolvimento das representações imagéticas**. Porto: Livraria Civilização, 1977/2012.
- RODRIGUES, D. **Educação inclusiva: as boas notícias e as más notícias**. In: Rodrigues, D. (Org) **Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade**. Porto: Porto Editora, 2003.
- ROPOLI, E.A. *et al.* **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- SILVA, G. A. F. **A filosofia de Ludwig Wittgenstein à luz do diagnóstico de autismo (2019)**. Disponível em: <<https://doi.org/10.31977/grirfi.v19i1.1128>>. Acesso em 15 de maio de 2024.
- SOUTO, M. T. **Educação inclusiva no Brasil: contexto histórico e contemporaneidade**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Química). Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, 2014.
- VALERI, J. **Preconceito na educação e no mercado de trabalho é realidade para pessoas com deficiência no Brasil**. Jornal da USP. Pg 1. (2023). Disponível em: <<https://jornal.usp.br/atualidades/preconceito-na-educacao-e-no-mercado-de-trabalho-e-realidade-para-pessoas-com-deficiencia-no-brasil/>>. Acesso em 17 de dezembro de 2023.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus logico-philosophicus**. São Paulo: Edusp, 2001.