

## A ESCOLA REGULAR E PROFESSORES TRABALHANDO A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

### THE REGULAR SCHOOL AND TEACHERS WORKING ON THE INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER

Laura Patrícia Rocha<sup>1</sup>  
Rafaela Rodrigues Garcia<sup>2</sup>  
Regina Celia Sales de Freitas<sup>3</sup>

**RESUMO:** O artigo científico aborda a temática ‘ ‘ A Escola Regular e Professores Trabalhando a Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro Autista ‘ ‘. Nesse sentido, objetiva-se compreender os desafios e possibilidades em torno da inclusão escolar do aluno com TEA a partir do seguinte questionamento que partiu da problemática que evidencia os impasses das vivências inclusivas no espaço escolar: como a escola potencializa as práticas inclusivas durante o processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência, especialmente, com TEA? Para tanto, evidencia uma abordagem bibliográfica voltada à compreensão do autismo e suas características, bem como as dificuldades de interação e socialização no ambiente escolar. Em vista disso, foi analisado por meio de algumas observações e diálogos realizados na instituição, as possibilidades desenvolvidas para incluir ao entender a necessidade manifestada a fim de auxiliar na superação desse desafio. Ao longo do estudo algumas intervenções foram realizadas durante as observações na sala regular, com o objetivo de vivenciar ações inclusivas na escola mediante aos desafios decorrentes dessa demanda direcionada ao respeito e valorização da diversidade humana. Assim, faz-se necessária a realização de contínuas adaptações na instituição de ensino de modo a possibilitar o desenvolvimento da criança com TEA, valorizando as suas potencialidades.

2619

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro Autismo. Educação Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado- AEE.

<sup>1</sup> Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, título obtido na Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia - INVEST Cuiabá/MT. Graduada no curso Licenciatura em Artes Visuais, título obtido em Faculdade de Educação Paulistana -FAEP São Paulo /SP. Graduada no curso Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, título obtido em Universidade de Cuiabá-UNIC Cuiabá/MT.

<sup>2</sup> Especialista em Educação Física Escolar Recreação e Lazer, título obtido na Faculdade de Educação de Tangará da Serra - UNISERRA Tangará da Serra/MT. Graduada no curso Licenciatura em Educação Física, título obtido na Faculdade de Ciências Sociais e Humana Sobral Pinto - Rondonópolis /MT.

<sup>3</sup>Especialista em Ciência do Movimento Humano, título obtido no Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão- IBPEX Curitiba/PR. Graduada no curso Licenciatura em Educação Física, título obtido na Universidade Federal de Mato Grosso UFMT Cuiabá/MT.

**ABSTRACT:** The scientific article addresses the theme ‘ ‘ The Regular School and Teachers Working on the Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorder ‘ ‘. In this sense, the objective is to understand the challenges and possibilities around the school inclusion of the student with ASD from the following question that started from the problem that highlights the impasses of inclusive experiences in the school space: how the school enhances inclusive practices during the process teaching-learning process for students with disabilities, especially those with ASD? Therefore, it shows a bibliographic approach aimed at understanding autism and its characteristics, as well as the difficulties of interaction and socialization in the school environment. In view of this, it was analyzed through some observations and dialogues carried out in the institution, the possibilities developed to include when understanding the manifested need in order to assist in overcoming this challenge. Throughout the study, some interventions were carried out during the observations in the regular room, with the aim of experiencing inclusive actions at school through the challenges arising from this demand directed at respecting and valuing human diversity. Thus, it is necessary to carry out continuous adaptations in the educational institution in order to enable the development of children with ASD, valuing their potential.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder. Inclusive Education. Specialized Educational Assistance - AEE.

## INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é uma área do conhecimento que tem potencializado a realização de pesquisas por parte de profissionais que anseiam pela aceitação da diversidade humana no espaço escolar. Assim, ao longo do estudo são apontadas algumas dificuldades reais que impedem a inclusão plena do aluno que apresenta algum tipo de necessidade educacional especial. Entretanto, é importante perceber alguns avanços decorrentes da luta pelo direito da pessoa com deficiência, bem como a criação de Políticas Públicas voltadas à proteção e inclusão social. Diante de tal temática, é importante considerar que a inclusão do aluno com TEA enfrenta uma condição que ainda é muito compreendida pelos profissionais atuantes e que a implantação de estratégias inclusivas é um obstáculo percebido através da insuficiência do atendimento direcionado a necessidade apresentada.

2620

Portanto, a compreensão das características do TEA juntamente com as possibilidades de inclusão, faz parte do desenvolvimento das possibilidades de preparação de um ambiente acolhedor capaz de valorizar as diferenças. Desse modo, ao contemplar os desafios e a distância existente nesse ideal inclusivo, deve motivar a necessidade de mudança enquanto princípio potencializador da inovação de práticas que possibilitam a aceitação de todos.

## O PAPEL DA ESCOLA FRENTE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O ato de incluir nas instituições de ensino regular pode ser eficaz tanto para os discentes com necessidades educacionais especiais, quanto para os classificados de “normais”, desde os

educandos até o corpo de professores e a direção da instituição, uma vez que, a mesma traz consigo a preservação de princípios e o convívio com as mais variáveis diferenças.

Segundo Carvalho (1999), a inclusão beneficia a todos, pois com ela existe um processo de desenvolvimento de perspectivas solidárias, cooperativas e o cultivo do respeito. Isto é, a inserção dos autistas no âmbito educacional faz-se conveniente e necessária, posto que, gera nos demais educandos atitudes de cooperação, pois o espaço escolar promove um despertar social, onde o indivíduo começa a edificar o seu posicionamento de base e caráter.

A prática de inclusão não consiste somente em incorporar, não significa estar dentro de uma sala que não comporta senso de consciência ou de valores e o aceitação é algo inexistente, é abraçar inteiramente e de modo ilimitado as diferenças que surgem pelo caminho, em um ato de reconhecimento do indivíduo como um ser igual de oportunidades e direitos, é um contexto que demanda a operação de atitudes e consciência (CAVACO, 2014).

Um ambiente favorável somado à recursos didáticos requer um conhecimento sábio para aproveitá-los ao máximo, dado que, o espaço inclusivo é aquele que irá promover um desempenho eficaz, onde a práxis do trabalho irá corresponder às demandas educativas especiais, considerando as capacidades de cada ser e buscando proporcionar uma interação em larga escala com a grande maioria dos indivíduos. Logo, é preciso salientar que as instituições especiais agregam sem substituir o ensino regular (MANTOAN, 2006).

2621

O ato de incluir vai além de um suporte e da boa intenção dos docentes, inclusão é sinônimo de acolher, é sentir a educação dentro e fora do cenário escolar, contudo, é um modo de ser e estar dos pais e profissionais da educação, das instituições e da sociedade que deve adotar essa causa e o mundo como um todo. A inclusão não abrange apenas o “corpo interno” da escola, e sim todo o contexto social em que a mesma se encontra, dado que a realidade local possui grande impacto acerca das deliberações a serem tomadas (CAVACO, 2014).

De acordo com Carvalho (1999) é necessário estudar todo o quadro em que o desenvolvimento de inserção deve ocorrer, dessa maneira a integração total será mais segura, analisando todas as vertentes para que não haja arestas. Caso contrário, existe o risco de alimentar linhas preconceituosas no que condiz aos deficientes.

## **A IMPORTÂNCIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO PROCESSO DE INCLUSÃO EM ESCOLAS REGULARES.**

O atendimento Educacional especializado é uma importante ação da Política Nacional de Educação Especial que se baseia na promoção de oportunidades educativas para formação de

sujeitos autônomos perante a sociedade emergente em seus diferentes aspectos. Para tanto, se constitui ainda como desafio, uma vez que a ausência de preparação adequada, bem como o descomprometimento por parte de alguns profissionais que fazem parte do sistema de ensino, dificulta o exercício de um atendimento adequado para aqueles que apresentam necessidades educativas especiais. O AEE também visa estimular “[...] a participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica nos transportes, nos mobiliários comunicações e informações [...]” (BRASIL, 2008). Ele surgiu com o objetivo não de substituir a educação, mas sim suplementar ou complementar a formação do educando. A Política Nacional na perspectiva da educação inclusiva, documento elaborado pelo grupo de trabalho da política nacional de educação especial, traz bem essa afirmação quando diz que as atividades desenvolvidas no AEE (Atendimento Educacional Especializado), que pode ser entendido como uma sala de recursos multifuncionais, diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização (BRASIL, 2008).

A presença da família no processo da escolarização, principalmente enquanto apoio na efetivação do ensino inclusivo, é uma premissa básica a partir de sua influência, pois exerce um papel muito importante na vida do sujeito que nasce com alguma necessidade educacional especial, até porque sua aceitação na sociedade depende muito do respeito da família ao perceber as potencialidades individuais e como podem ser desenvolvidas mediante ao convívio social. Para o sujeito surdo, por exemplo, seu principal desafio será a comunicação, e, já que desde de o nascimento seu primeiro contato de interação e socialização são com os integrantes de sua família, são seus pais que garantirão a inclusão em primeira instância e não tão somente a escola e outros ambientes de acesso público.

O professor, que precisa ter uma capacitação específica e continuada, também exerce um papel fundamental. Seu desafio é grande, mas sua capacitação não é suficiente, pois lidar com crianças com deficiência requer um exercício teórico-prático. Exigem-se do mediador sensibilidade, respeito e empatia para entender que cada criança é única e aprende de acordo com suas diferenças.

Todavia, não é certo desconsiderar a capacitação do professor para o trabalho no AEE (Atendimento Educacional Especializado), sendo que essa é uma das propostas da política nacional. Sua capacitação serve para que possa atender a todas as crianças de forma particular e individualizada, respeitando suas capacidades cognitivas. Isso é possível com mudanças na prática pedagógica, pois, diferente da prática construtivista de ensino, a tradicional leva o

docente a desconsiderar as particularidades e diferenças dos alunos pelo fato de ensinar tudo a todos da mesma forma.

Novas mudanças são sugeridas nos documentos definidos pela Secretaria de Educação Especial, a qual dá sugestões de materiais e recursos, como jogos lúdicos e materiais que podem ser confeccionados pelos próprios professores do AEE; além de mobiliárias adaptadas, tais como ajustes e recortes de mesas cadeiras e outras adaptações (BRASIL, 2006). Essas são propostas que visam à formação continuada à distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado e para cada tipo de deficiência. Dentre esses documentos, principalmente da deficiência física, pode-se encontrar detalhes importantes a respeito da tecnologia assistiva, definida por Bersch (in Schirmer et al, 2007, p. 31) como

(...) uma expressão utilizada para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão. (...) ela significa “resolução de problemas funcionais.

A tecnologia assistiva tem sua importância por permitir a autonomia e independência dos alunos, os quais muitas vezes são atendidos no ensino regular de forma limitada, evitando o contato com seus colegas “ditos normais”. Dificilmente essa limitação no atendimento é compreendida como, novamente, um processo de “exclusão escolar” e, mais uma vez, “integração”, termos bastante confundidos atualmente como inclusão. Assim como inclusão não deve ser confundida com integração, o mesmo não deve acontecer com a tecnologia assistiva e recursos utilizados no processo de ensino- aprendizagem. É importante compreender que a tecnologia assistiva se constitui como ferramenta, muitas vezes construída pelo professor, seja da classe regular ou do Atendimento Educacional Especializado, para facilitar a aprendizagem como auxílio na promoção de oportunidades a partir do contato com o objeto do saber. Os recursos fazem parte de tudo aquilo que é utilizado no processo de ensino aprendizagem, e não faz diferença quanto às necessidades educacionais manifestadas, como, por exemplo a utilização de livros. Porém, a modificação desse recurso para atender à diversidade é que irá contribuir para a existência de uma tecnologia assistiva, podendo ser de baixo ou alto custo.

## **A INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.**

A origem grega do nome autismo (autós ou de si mesmo) foi incorporado para definir comportamentos humanos centralizados em si mesmo, que si voltam ao próprio sujeito. Nesse

contexto, a psiquiatria empregou a utilização desse termo para evidenciar as atitudes que são demonstradas durante o convívio do indivíduo que apresenta tal característica e levou ao desenvolvimento de pesquisas científicas.

Os primeiros estudos sobre o autismo foram apresentados pelo Dr. Leo Kanner na década de 1940. Em suas investigações, evidenciou alguns comportamentos atípicos (atitudes comportamentais que não costumam ser manifestadas pelas pessoas durante o seu desenvolvimento biológico) na criança manifestados pela falta de amor parental, dificuldade de estabelecer relações entre as pessoas, situação de isolamento, fuga da realidade e atitudes obsessivas. Posteriormente, por volta de 1944, Hans Asperger, outro estudioso, levou em consideração algumas abordagens sobre o autismo que influenciaram o surgimento de novas pesquisas mediante as características apresentadas pelas pessoas consideradas autistas.

De acordo com Mello (2007), o autismo atualmente é compreendido como um distúrbio do desenvolvimento ao manifestar alterações desde a idade precoce, geralmente, antes dos três anos. Essas alterações provocam um impacto em alguns aspectos comportamentais do indivíduo, tais como: nas áreas de comunicação, interação social e aprendizagem. É importante ressaltar que a última edição da Classificação Internacional de Doenças (DMS) em 2014, adotada pela legislação brasileira enquanto padrão reafirmado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), considera o autismo juntamente com a síndrome de Asperger a partir de um único diagnóstico denominado Transtorno do Espectro Autista (TEA).

2624

O Transtorno do Espectro Autista se inclui no grupo de transtornos do neurodesenvolvimento que se manifestam antes da criança frequentar o espaço escolar. Nesse contexto, algumas características típicas comprometem o funcionamento pessoal, afetivo, escolar e social que variam em detrimento das limitações que são apresentadas em face ao desenvolvimento das habilidades que podem acarretar prejuízos sociais ou intelectuais.

O aumento do diagnóstico do TEA tem levado muitos pesquisadores e estudiosos a se mobilizarem a encontrar a causa e até mesmo a cura do transtorno. Porém, por não obterem respostas conclusivas mediante as inquietações manifestadas, algumas estratégias foram desenvolvidas para facilitar a comunicação e socialização, principalmente, nas escolas que possibilitou o aumento da frequência de pessoas com TEA nesses espaços a partir do surgimento de Leis e Políticas Públicas voltadas a inclusão dos cidadãos com deficiência nos espaços comuns da vida social enquanto resultado da luta pelos direitos da pessoa com deficiência.

A Lei n. 12.764/2012 – Lei Berenice Piana, estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que prever o acesso e permanência em um espaço escolar inclusivo em seus diferentes níveis de ensino e atendimento por profissionais capacitados a desenvolver um trabalho numa perspectiva inclusiva. Diante de tal afirmação, é direito do aluno autista frequentar e permanecer na escola tendo em vista o atendimento por profissionais capacitados para tal demanda.

Atualmente, a compreensão do indivíduo com TEA pela sociedade ainda se distancia de um princípio de inclusão em decorrência da falta de conhecimento (ORRÚ, 2012). A manifestação dessa incompreensão provoca conceitos que se distanciam das reais características e necessidades da pessoa com TEA, especialmente, no que tange a sua aceitação em diversos ambientes, a exemplo, na escola.

A autora supracitada afirma que [...] quando as pessoas são questionadas sobre o autismo, geralmente são levadas a dizer que se trata de crianças que se debatem contra a parede, tem movimentos esquisitos, ficam balançando o corpo, e chegam até dizer que são perigosos e precisam ser trancados em uma instituição para deficientes mentais. São falas que revelam desinformação a respeito dessa síndrome (ORRÚ, 2012, p. 37).

2625

As concepções preconceituosas sobre o autismo contribuem para a exclusão social. Dessa forma, essa intensa parcela da sociedade provoca a limitação das relações de interação que podem ser estabelecidas socialmente. Para Cruz (2014), as necessidades de ordem biológica não devem invalidar a experiência social e cultura do indivíduo em seus diferentes aspectos. Para tanto, uma pessoa com autismo precisa ser estimulada, com maior ênfase, para desenvolver a capacidade de socialização ao invés de ser isolada. Nessa perspectiva, é cabível as escolas que desenvolvam atividades de interação para possibilitar avanços significativos no que tange a essa necessidade.

Portanto, compreende-se que as diferenças, especificamente, manifestadas pela pessoa com Transtorno do Espectro Autista, não a define a partir das incapacidades, tampouco as suas limitações devem impossibilitar o desenvolvimento. As características fazem parte de um esquema não padronizado pela sociedade que incorpora a diversidade humana que instiga a aceitação das diferenças em diversos espaços enquanto atitude humanizadora em prol do respeito e valorização das capacidades.



## PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS MANIFESTADAS NA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.

A inclusão do aluno com TEA na escola, potencializa a compreensão das suas características que se manifestam no comportamento em conformidade com o diagnóstico. Para tanto, evidencia-se algumas atitudes frequentes no que diz respeito a dificuldade de comunicação e interação social, padrões que se repetem significativamente, às vezes, por meio de movimentos com o corpo e suas restrições. De acordo com Orrú (2012), as características pertinentes a falta de comunicação e ausência da linguagem verbal ou desenvolvimento tardio da criança com Transtorno do Espectro Autista na escola, evidencia uma das especificidades mais marcantes notadas nas instituições de ensino, as pessoas com autismo costumam ter dificuldade de se expressar adequadamente, apresentando algumas inabilidades quanto à comunicação, sendo as mais comuns a ausência de espontaneidade na fala; fala pouco comunicativa com tendência a monólogos; utilização do pronome pessoal de terceira pessoa; frases gramaticalmente incorretas; expressões bizarras, neologismos; dificuldade de compreensão de informações e significados abstratos, além da ecolalia (BENINI E CASTANHA, 2016).

Diante de tais características apresentadas, é importante perceber que apesar de percepção de comportamentos comuns, os autistas apresentam atitudes diferenciadas em relação as diferentes maneiras de reagir a partir dos estímulos externos. Nesse contexto, o nível de comprometimento do transtorno não define necessariamente quais características são manifestadas, pois ao mesmo passo cada pessoa apresenta a sua singularidade em seus diversos aspectos. A dificuldade de abstração que remete ao planejamento e organização de elementos de natureza abstrata, é outra característica presenciada no TEA juntamente com o apego a objetos ou interesses que em determinadas situações são julgados como incomum ou estranho. Corroborando, o Manual para as Escolas (2011) informa que algumas pessoas com TEA apresentam algumas habilidades, tais como: destreza visual, facilidade de memorização de sequências ou fatos mecânicos, excelente memória a longo prazo, forte interesse musical, habilidades artísticas e matemáticas, honestidade/sinceridade e entre outras.

Dessa forma, as habilidades citadas podem servir de estímulo para o desenvolvimento de ações pedagógicas que abarcam as áreas de interesse das crianças com TEA a fim de mediar a construção da aprendizagem mediante a potencialização das habilidades que manifestam. Para tal, é importante que as instituições escolares desenvolvam estratégias didático-pedagógicas que contemplem essa diversidade para atender as necessidades dos alunos que fazem parte desse



sistema a partir da evidência de declarações oficiais que estimulam adotar práticas inclusivas pelas escolas e redes educacionais.

## COMPREENDENDO A LEI DE DIRETRIZES E BASES, E A EDUCAÇÃO ESPECIAL.

Em meados da década de 70, a pedagogia passou por diversas inferências de ações sociais que defrontavam a didática tradicional mecânica alvitando por um ensino adequado que suprisse a todas as necessidades (ARAÚJO; SILVA; MIRANDA, 2014). Devido a redemocratização de estado do país, o quadro da educação foi apoderado por determinadas filosofias onde a instituição passou a ser reconhecida como um recurso de transição social, especialmente com a edificação de uma ótica analítica diante de sua realidade e cidadãos políticos mais conscientes. Durante o mesmo período, o posicionamento crítico também se direcionava sobre a incorporação e a educação especial que tomavam espaço, dado que, a divisão deste grupo de indivíduos ainda era muito resistente dentro dos padrões sociais (COTRIM, 1987).

Uma modificação fez-se inevitável, criando espaço para a intercessão e o estabelecimento de princípios de inclusão, estes que, ao longo das décadas de 80 e 90, se manifestaram. Como efeito de tais ações sociais, determinados movimentos internacionais manipularam de modo decisivo as políticas do contexto nacional em que o país se encontrava, como foi o ano de 1981 ao ser reconhecido como o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, pela ONU, com o intuito de estimular outros países para que criassem ações relacionadas à proteção e a reconhecimento desses indivíduos; e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, tendo em vista o auxílio das autoridades sobre a educação como um direito universal, englobando sujeitos e seus limites (BRASIL, 1990; SASSAKI, 2003).

Neste sentido, em 1988, a esfera brasileira foi depreendendo determinadas ideologias. Em virtude da Constituição Federal do Brasil, criou-se um dos modelos prévios e instigadores referente a assiduidade de educandos com deficiência dentro dos ensinamentos regulares, redirecionando a educação especial como um tipo de didática atribuída aos indivíduos com alguma deficiência, sobrevivendo e se estabelecendo de preferência nesta rede regular educacional (BRASIL, 1990).

Em 1994, foi desenvolvida a Declaração da Salamanca, na Espanha, tal qual foi estruturada ao longo da Conferência Mundial de Educação Especial, onde 25 organizações internacionais e 88 países debateram a respeito de um ensino global. Sendo assim, a educação inclusiva foi proposta como um viés que deveria ser implementado nos demais países, sendo este um ensino específico no qual instituições adotam todos os tipos de crianças, livre de

desigualdades, adversidades ou deficiências presentes, de modo eficaz e facultando uma educação qualitativa, com a escola incumbida pela adaptação de seu espaço físico e pedagógico nessa perspectiva (BRASIL, 1994).

Diante de vários atos e procedimentos sociais, uma inédita LDB manifestou-se tão precisa, abordando transições educacionais, políticas e sociais em larga escala. A princípio essa ordem foi gerada durante a regência de Sarney, em 1988, segundo o Projeto de Lei Otávio Elisionio, sendo reiteradamente debatida entre o mandato de Collor e Itamar. No ano de 1992, Darcy Ribeiro, com base nessa problemática, produziu um novo plano acerca do tema, este que, fora acatado como a terceira LDB, pela lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (SILVA, FERNANDEZ, 2011).

Essa nova diretriz foi fundamentada nas ideologias de redemocratização. Logo, passou a emancipar as instituições para que assim elas mesmas determinassem alguns de seus métodos e paradigmas funcionais. De acordo com esta declaração, o ensino nacional integrou todos os níveis da educação, estes que foram reformulados como ensino substancial, etapas entre o infantil, fundamental e médio e ensino superior, não obstante a educação de jovens e adultos e o ensino especial. No que condiz a educação especial, esta corrobora como um direito dos educandos com necessidades especiais, sendo redirecionada no capítulo V da Educação Especial, art.58, como uma categoria educacional escolar que se dá preferencialmente no sistema de ensino regular, estritamente para indivíduos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1996).

2628

O estado tornou-se, portanto, responsável pelo suprimento de assistência a esses discentes inseridos em instituições regulares ou função especializada em espaços superficiais à tais instituições quando essa atuação não for viável, entretanto, buscando como foco principal à amplificação do suporte desse público incorporando as instituições de ensino regular (BRASIL, 1996).

Para que este ensino especial seja executável, a LDB de 1996 designou ainda, em seu artigo 59, como forma de encargo das organizações de ensino, propiciar estratégias, currículos, meios e docentes especialistas para expandirem uma educação qualitativa e adequada a este grupo. Embora haja contribuições de maneira legítima e teórica quanto ao estabelecimento da inclusão escolar, é possível observar tamanha carência de atitudes objetivas para pôr em prática as ideias do papel. Os projetos inclusivos têm encontrado obstáculos contínuos para serem consolidados, além de incontáveis dúvidas e indagações em relação ao melhor caminho educacional para o alvo coletivo da educação especial (ARAÚJO; SILVA; MIRANDA, 2014).

Oposições entre docentes de instituições regulares e instituições especiais têm acontecido e a função a ser desempenhada por ambas também é consternada. Por meio da LDB de 1996, o ensino especial sobrevém as fronteiras das escolas especiais, passando a frequentar as instituições regulares, todavia, o vocábulo “preferentemente” dissimula o tamanho da significância e plano de exterminar as escolas especiais, em contrapartida, se mantém ambígua em relação a temática, abrindo espaço e não elucidando integralmente a área ou missão do ensino especial ou inclusivo em cada uma dessas esferas (SILVA, FERNANDEZ, 2011).

Se as primeiras escolas especiais discriminavam indivíduos com deficiência, as formadas desde a década de 50 desempenharam uma operação com grandes subsídios a esses indivíduos, proporcionando suporte e cooperação ao prosseguimento não somente educacional, contudo, psicossocial, estes que permaneciam à margem das políticas públicas até o prezado momento e não obtém o cuidado devido pela política contemporânea (ARAÚJO; SILVA; MIRANDA, 2014).

Segundo Omote (1999), para a edificação de uma autêntica sociedade inclusiva e outras formas de operações especializadas, tornam-se essenciais para a garantia de que cada indivíduo possa, de alguma maneira, ter suas necessidades amparadas, ser capaz de desenvolver sua atuação social e usufruir de seus devidos direitos. Para Mittler (2003), o ensino inclusivo não precisa ser independente, uma vez que, ele pode ser a ponte entre a instituição regular e uma assistência especializada para a atuação objetiva dos indivíduos com deficiência no contexto social.

2629

Em uma passagem entre conflitos e objeções para efetivar a inserção da inclusão escolar, a educação especial possui uma atribuição fundamental, orientando as instituições regulares ao posicionarem uma assistência especializada de alto nível e simultânea à organização inclusiva das instituições. Apesar de maior parte das providencias legítimas relacionadas à inclusão educacional terem sido apenas abstratas, sem meios que possibilitem tamanha execução na práxis, a significância dessas temáticas educacionais serem inteiramente instituídos não deve ser desprezada, sendo está uma etapa de extrema importância no que condiz ao desenvolvimento futuro de propostas no contexto da educação (STRAPASSON, CARNIEL, 2007).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança autista, comunica-se não pelo mesmo canal como a grande maioria, compete aos envolvidos nesta esfera de convívio, procurar desenvolver compreensão acerca da mensagem que ela pretende transmitir, visto que, o autista se comunica de modos variáveis. Neste sentido,

é preciso conhecer os diversos aspectos manifestados pelo indivíduo autista para responder suas necessidades com um posicionamento de base, estimando sempre pelo seu ritmo e espaço, e explorando da melhor maneira possível os seus potenciais, trabalhando em prol de sua inclusão e desenvolvimento. Faz-se necessário que, o professor compartilhe da mesma realidade que os seus educandos desfrutam, das defluências do espaço, sem esquecer a cultura social na qual a escola se encontra para que suas ações possam ser atribuídas à essa realidade de modo crítico e reflexivo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos*. Rio de Janeiro, ABNT, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da educação especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação especial. *Sala de recursos multifuncionais: Espaços pra atendimento Educacional especializado*. Brasília, 2006.

CRUZ, Talita. *Autismo e Inclusão: experiências no ensino regular*. Jundiaí: Paco editorial, 2014.

MACHADO, R. *Educação especial na escola inclusiva: políticas, paradigmas e práticas – (Escola inclusiva, o desafio das diferenças)*. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MANTOAN, M. T. E. *Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha*. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como se faz?* São Paulo: Moderna, 2006.

MANUAL PARA AS ESCOLAS. *Autismo & Realidade*. 2011. Disponível no site: . Acesso em 07 de julho de 2016.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. *Autismo: guia prático*. 6ª ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007. Disponível em: acesso em 15 de julho de 2016. ORRÚ, Sílvia Ester. *Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

MITTLER, P. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

PASSERINO, Liliana Maria. Comunicação alternativa, autismo e tecnologia: estudos de caso a partir do Scala. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Org.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador/BA: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2012, p. 217-240.

SCHIRMER, C. R. et al. Atendimento Educacional Especializado: deficiência física. Brasília, DF: SEESP/SEED/MEC, 2007. SOUSA, R. de C. S. et al. Perspectiva sobre educação inclusiva. Aracaju: Criação. 2017.