

# TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM CONTEXTO ESCOLAR: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES E ABORDAGENS DE ENSINO

## *AUTISM SPECTRUM DISORDER IN SCHOOL: SOME CONTRIBUTIONS AND TEACHING APPROACHES*

SANTOS, Vinícius Medeiros dos<sup>1</sup>  
CORREIA, Tiago Rafael Ferreira<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste artigo, apresentamos algumas contribuições para adaptação do ambiente escolar e abordagens de ensino para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de discentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para tanto, primeiramente consideramos o percurso histórico do processo de inclusão social de pessoas com deficiência de modo geral, em seguida refletimos sobre o TEA de maneira particular e, por fim, reconhecemos o TEA no contexto escolar brasileiro.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva; Transtorno do Espectro Autista; TEA.

**Abstract:** In this article, we present some contributions to the school environment's adaptation and some teaching approaches in order to help out the teaching-learning process of students who developed Autism Spectrum Disorder. To do so, we consider the historical path of social inclusion of people with disability, recognize the literature of Autism Spectrum Disorder and identify this disorder in the Brazilian school background.

**Keywords:** Inclusive Education; Autism Spectrum Disorder; ASD.

### Como citar este artigo?

SANTOS, V. M.; CORREIA, T. R. F. Transtorno do Espectro Autista em contexto escolar: algumas contribuições e abordagens de ensino. *Mosaico*. São José do Rio Preto, v. 20, n. 1, p. 46-65, 2021.

---

<sup>1</sup> Graduando do Curso de Licenciatura em Letras, na Universidade Estadual Paulista (UNESP), Câmpus de São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil. Orientadora: Profa. Dra. Luciana Aparecida Nogueira da Cruz. E-mail: vinicius\_medeiros2@hotmail.com.

<sup>2</sup> Graduado do Curso de Bacharel em Serviço Social, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal. Orientadora: Profa. Dra. Luciana Aparecida Nogueira da Cruz. E-mail: tiagorcorreia@gmail.com.

## 1 Introdução

Neste artigo, apresentamos algumas contribuições para adaptação do ambiente escolar e abordagens de ensino direcionadas a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) a fim de não só contribuir para o desenvolvimento do ensino docente, de modo amplo, mas também auxiliar no processo de ensino-aprendizagem desses discentes, de maneira particular. Para tanto, realizamos um breve panorama acerca do percurso histórico da inclusão social das pessoas com deficiência, da literatura científica acerca do TEA e da inclusão do aluno com TEA no contexto escolar brasileiro.

## 2 Breve percurso histórico de inclusão das pessoas com deficiência

Segundo Aranha (2001), há pouca documentação que informa os tipos de tratamentos destinados a pessoas com deficiência na Antiguidade. Como aponta a estudiosa, há relatos de que, na Grécia Antiga, crianças doentes, com má formação congênita ou debilitadas física ou psiquicamente, eram descartadas em esgotos. No mesmo sentido, Moital (2012) cita que diversas comunidades simplesmente eliminavam suas crianças com deficiência. Destaca ainda essa estudiosa que, nesse cenário, em razão de especificidades climáticas e de recursos, somente as crianças mais fortes e saudáveis conseguiam sobreviver.

A consideração para com a vida humana era distinta daquela que hoje se entende, e o tratamento dado às pessoas com deficiência, embora terrível, ocorria naturalmente, salienta Aranha (2001). Diante da configuração sociopolítica desses grupos humanos, completamente dependentes da força de trabalho de cada indivíduo em atividades como a pecuária, a agricultura e o artesanato, as sociedades organizavam-se de maneira iminentemente prática, e a pessoa que não pudesse integrar efetivamente o campo de trabalho era considerada como improdutiva e dependente, um fardo muito pesado para as famílias sustentarem, devendo ser, portanto, eliminada do convívio social. Ao refletir sobre esse período histórico, Pereira (2017) esclarece que tanto as sociedades quanto as instituições promoviam a marginalização, a estigmatização e o preconceito contra as pessoas com deficiência.

No entanto, como descreve Aranha (2001), com o passar dos séculos e em razão das alterações sociopolíticas, culturais e religiosas ocasionadas pela

Inquisição Católica e pela Reforma Protestante, as sociedades medievais europeias sofreram intensas modificações em seus modos de perceber a realidade. Dentre essas diversas mudanças estruturais, está a maneira pela qual as comunidades passam a compreender e aceitar os indivíduos com deficiência. Assim, na passagem do século XVII para o XVIII, surge o *Paradigma da Institucionalização*, a primeira referência modelo da relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência.

Nesse paradigma, buscam-se estratégias particulares não só para o ensino, influenciadas pelo posicionamento de grandes intelectuais do XVII e do XVIII que entendiam a educação como um direito que deveria ser garantido a crianças com deficiência (CRUZ, 2006), mas também, de acordo com Aranha (2001), para tratamentos médicos especificamente direcionados a esse público.

Entretanto, pondo-se em prática tal paradigma, deu-se um longo processo de segregação desses indivíduos, sendo eles alocados em asilos, albergues e hospícios com o intuito de, em teoria, serem educados e medicados, resultando, na prática, em seu completo isolamento e sua exclusão do convívio social.

Segundo Aranha (2001), as primeiras críticas contra a institucionalização — tratamento que proporcionava danos irreversíveis para os indivíduos com deficiência, além de dificultar seu retorno à vida coletiva — ocorrem apenas nos anos de 1960. Vale notar que, de acordo com Gonçalves (2020), foi justamente nessa década que o termo *deficiência* adquiriu o significado pelo qual ele é entendido e utilizado atualmente. Portanto, diante das múltiplas problematizações que começam a despontar em torno não só desse conceito, mas também da maneira pela qual as pessoas com deficiência eram atendidas e tratadas, há então uma reorganização dos paradigmas sociais, favorecendo o surgimento do *Paradigma dos Serviços* (ARANHA, 2001).

Para a estudiosa, ocorre uma tentativa de adequação e de manutenção da vivência em sociedade para todos por meio desse novo paradigma, que possibilitava tanto a presença dos indivíduos com deficiência na comunidade familiar e social quanto o direito de eles frequentarem escolas, poderem trabalhar, dentre outras ações coletivas. Nos dizeres de Saraiva (2013, p. 23), pretendia-se

[...] uma valorização das diferenças humanas o que não significa eliminar as diferenças, mas antes aceitá-las, desenvolvendo ao máximo as suas capacidades,

pondo ao alcance de todos as mesmas igualdades, benefícios e oportunidades de vida normal.

Especificamente no âmbito escolar, Aranha (2001) menciona a utilização de classes especiais, nas quais havia o tratamento e a monitoração dos alunos com deficiência, preparando-os para uma inserção nas classes tradicionais — estas destinadas exclusivamente a alunos então considerados *normais*.

No entanto, logo esse paradigma começou a receber críticas, como aponta Aranha (2001), em razão da crença vigente de que as pessoas com deficiência deveriam viver como o restante da população, ignorando-se deliberadamente não só as particularidades inerentes desses indivíduos — motoras, físicas e cognitivas — mas, também, os obstáculos sociais, culturais e políticos impostos pelas comunidades.

Diante dessa nova problematização, e a fim de melhor possibilitar uma vida digna às pessoas com deficiência, surge o *Paradigma do Suporte*. Como indica Aranha (2001), o trabalho e a preparação das pessoas com deficiência para sua adaptação ao modo de convívio social continuaram conforme o paradigma anterior, porém o que tornou o paradigma atual tão fundamental é a sua indicação de mudança da própria sociedade, isto é, ela deveria reestruturar-se e readaptar-se de maneira a favorecer melhores condições de acesso para os indivíduos em necessidades especiais. Para tanto, utilizam-se suportes, sejam eles materiais, financeiros ou políticos, para que as pessoas com deficiência possam vivenciar realmente um processo de inclusão social no interior de suas comunidades.

### 3 TEA

No entender de Bezam (2020), os critérios para diagnosticar — e nomear — o TEA não somente não foram unos, como também ainda mudaram com o passar do tempo. Para a pesquisadora, não havia nem mesmo métodos que demarcassem um diagnóstico preciso acerca desse transtorno até o início do século XX.

De acordo com Valente (2017), o termo *autismo* surgiu na literatura especializada pela primeira vez no ano de 1906, elaborado pelo psiquiatra Plouller. No entanto, Leo Kanner foi o primeiro a reconhecer, no ano de 1943, as características do TEA, diferenciando-as das demais psicoses.

Para Klin (2006), ainda existiam muitas informações equivocadas sobre o TEA nas décadas de 1950 e 1960, dentre as quais a concepção errônea de que o *gatilho* inicial para seu desenvolvimento era a falta de contato emocional entre os pais e a criança.

Ainda de acordo com o pesquisador, com as significativas mudanças proporcionadas por pesquisas científicas, houve alterações acerca do entendimento desse transtorno, levando-o, a partir da década de 1980, a uma nova classificação como Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID). Inclusive, segundo Rocha-Bó (2019), foi especificamente nesse período que o TEA foi incluído, pela primeira vez, como um elemento nosológico, na terceira edição do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais*.

Décadas depois, como cita Bezam (2020, p. 16), o TEA foi novamente renomeado, dessa vez como “[...] Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), englobando-se o Transtorno Autista, Transtorno de Asperger, TGD sem outra especificação, Transtorno de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância [...]”, conforme foi apresentado na quarta edição do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais*, no ano 2000.

Rocha-Bó (2019) pontua que, com os contínuos avanços das pesquisas científicas em torno do assunto, houve uma nova reclassificação desse transtorno, o qual passou, então, a configurar-se como uma categoria diagnóstica individual — sem mais integrar um grande grupo *guarda-chuva* — intitulada como Transtorno do Espectro Autista em português<sup>3</sup>. A partir dessa nova compreensão do TEA, destacaram-se dois problemas fundamentais, quais sejam, tanto de dificuldade de comunicação e de interação social quanto de padrões de comportamentos repetitivos e restritivos, já na quinta edição do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais*, em 2013.

Ainda segundo a pesquisadora,

O transtorno do espectro autista passou a constar na nova Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde, a CID-11, lançada em junho de 2018 pela Organização Mundial da Saúde (OMS), seguindo as alterações feitas pelo DSM-5 em 2013 (ROCHA-BÓ, 2019, p. 17).

Dentre os dois critérios fundamentais que definem o TEA, Carvalho (2019, p. 10) menciona que

---

<sup>3</sup> Em Portugal, esse transtorno é nomeado como *Perturbação do Espectro do Autismo* (PEA).

Na comunicação e interação social, manifestam-se dificuldades na reciprocidade socioemocional – como estabelecer um diálogo ou compartilhar afeto – comportamentos comunicativos não verbais usados na interação social – como a dificuldade no contacto visual e linguagem corporal – e défices em desenvolver, manter e compreender relacionamentos – como inserir-se num contexto social e ajustar o seu comportamento face aos contextos envolventes. Ao nível dos padrões restritivos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, estes expressam-se através (1) da repetição de movimentos motores, de uso de objetos e da fala, (2) da adesão inflexível a rotinas ou insistência em padrões ritualizados de comportamento, (3) de interesses excessivamente circunscritos ou persistentes, e por último (4) da hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais [...].

Por sua vez, Lima (2018, p. 24), ao considerar o quadro diagnóstico para o TEA, destaca detalhadamente que ele pode ser marcado das seguintes maneiras:

*1 Défice qualitativo na interação social que se manifesta, pelo menos, por duas das seguintes características:*

- Acentuado défice no uso de múltiplos comportamentos não-verbais tais como o contacto ocular, expressões faciais, posturas corporais e gestos para regular a interação social;
- Incapacidade para desenvolver relações com os companheiros, adequadas ao seu nível de desenvolvimento;
- Ausência da tendência espontânea para partilhar com os outros prazeres, interesses ou objetivos (não mostrar, não trazer ou indicar objetos de interesses);
- Falta de reciprocidade social ou emocional.

*2 Défice qualitativo na comunicação manifestado pelo menos por uma das seguintes características:*

- Atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem oral (não acompanhadas de tentativas de compensar através de modos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mímica);
- Nos sujeitos com um discurso adequado, uma acentuada incapacidade na competência para iniciar ou manter uma conversação com os outros;
- Uso estereotipado ou repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática;
- Ausência de jogo realista espontâneo, variado, ou jogo social imitativo adequado ao nível de desenvolvimento.

*3 Padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, que se manifestam pelo menos por uma das seguintes características:*

- Preocupação absorvente por um ou mais padrões estereotipados e restritivos de interesses que resultam anormais quer na intensidade quer no seu objetivo;
- Adesão, aparentemente inflexível, a rotinas ou rituais específicos não funcionais;

- Maneirismos motores estereotipados e repetitivos (sacudir ou rodar as mãos ou dedos, ou movimentos complexos de todo o corpo);
- Preocupação persistente com partes de objetos.

De acordo com Batista (2018), esse transtorno evidencia-se ainda nos primeiros três anos de vida, sobretudo no período entre 12 meses a 18 meses, momento em que os pais começam a perceber que a criança não consegue desenvolver a linguagem.

Segundo Rocha-Bó (2019), o TEA atinge 1% da população infantil, tendo aumentado 15% nos últimos anos — em razão do aumento das investigações, das pesquisas realizadas e das melhorias nos diagnósticos. O TEA atinge majoritariamente a população masculina, com cerca de quatro vezes mais meninos desenvolvendo o TEA.

Uma vez que temos uma compreensão, embora breve, sobre o TEA de maneira geral, conferimos a seguir como se estruturou o ensino nas escolas brasileiras considerando-se especificamente a inclusão social dos discentes com TEA.

#### **4 TEA no contexto escolar brasileiro**

No contexto nacional, o trabalho com o ensino inclusivo consolidou-se a partir do ano de 2001, seguindo os princípios e as perspectivas abordadas tanto na *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada no ano de 1990, quanto na *Declaração de Salamanca*, encontro realizado no ano de 1994.

Em relação aos pressupostos da *Declaração de Salamanca*, como constam no site da UNESCO, compreende-se o acesso à educação como um direito universal do ser humano e, por isso, reconhece-se

[...] a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação [...] de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações [dessa Declaração] (UNESCO, 1994, p. 2).

A partir desses postulados, todos os ajustes sociais fundamentais para permitir a matrícula, a frequência e o aproveitamento do aluno com deficiência em sala de aula começaram a ser realizados, promovendo um grande avanço na

relação entre a sociedade brasileira e a pessoa com necessidades especiais (ARANHA, 2005).

Ainda no entender da estudiosa, o processo de municipalização, iniciado ao final da década de 1980, contribuiu relativamente para com esse vindouro trabalho de adaptação escolar para a recepção das crianças com deficiência, uma vez que essa resolução política possibilitou que cada município iniciasse um processo inédito de identificação do perfil social dos discentes, das suas necessidades, das suas limitações, resultando na promoção de projetos sociais e pedagógicos capazes de acolher e de considerar essas especificidades discentes.

Entretanto, se as mudanças políticas, sociais, legais e culturais promoveram a convivência de pessoas com deficiência em ambientes escolares, tais mudanças não favoreceram, a princípio, os alunos com TEA, pois eles não eram assegurados por leis ou por decretos, isto é, nossa Constituição não garantia às pessoas com TEA os mesmos direitos das demais pessoas com deficiência.

De acordo com Brandalise (2013), os alunos com TEA tiveram a possibilidade de exigir seus direitos somente a partir do ano de 2012, com a promulgação da Lei Berenice Piana (12.764/12), assinada pela presidenta Dilma Rousseff. Por meio dessa mudança na legislação — que garantia aos diagnosticados com TEA serem considerados legalmente como pessoas com deficiência (CRUZ, 2021) — os cidadãos com TEA tiveram, enfim, assegurados princípios e garantias básicos, como acesso à educação, ao tratamento médico, ao trabalho, dentre outras conquistas sociais.

Para Nunes, Azevedo e Schmidt (2013), a promulgação dessa lei possibilitou um aumento imediato da presença de crianças com TEA nas escolas. Se havia somente 2.204 alunos com TEA matriculados nas escolas regulares no ano de 2006, o número de discentes com TEA matriculados nas escolas regulares subiu para 25.264 alunos já no ano de 2012.

Por sua vez, Carleial (2020) aponta que havia cerca de 600 mil alunos com TEA matriculados nas escolas regulares em 2015, ano no qual se registrava a existência de 2 milhões de brasileiros diagnosticados com TEA.

De acordo com Cruz (2021, p. 34), em 2020 houve a promulgação da Lei Romeo Mion (13.977/2020), de autoria da deputada Rejane Dias (PT), por meio da qual se “[...] aprova a criação da Carteira de Identificação da Pessoa com

Transtorno do Espectro Autista, assegurando a prioridade no atendimento e acesso aos serviços públicos, nas áreas da saúde, educação e assistência social”.

Diante dessas novas configurações legais, os alunos com TEA puderam participar legalmente do processo de educação inclusiva em nosso país, tendo a oportunidade e o direito de conviverem em ambientes escolares como toda criança, além de se tornarem um público prioritário em atendimentos de instituições públicas e privadas.

Entretanto, é importante salientarmos as tentativas recentes do atual presidente da república em excluir o convívio social, democrático e educacional não só dos alunos com TEA, mas também de todos os discentes com deficiência em ambiente escolar. Em relação a uma dessas tentativas, segundo Cruz (2021, p. 34),

[...] em setembro de 2020 foi elaborado o Decreto Nº 10.502 (30 de setembro de 2020) instituindo a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida [...] que em seu texto possibilitaria o retorno das classes especiais de ensino, o que representaria um retrocesso quanto às lutas históricas pela inclusão dos alunos PAEE no ensino regular. Entretanto, o Supremo Tribunal Federal (STF) suspendeu o decreto apontando que o mesmo ia contra os avanços conquistados pelos alunos PAEE quanto a sua Educação.

Como percebemos, embora avanços tenham ocorrido em relação aos direitos dos cidadãos brasileiros com TEA nos últimos anos, forças negacionistas e anticientíficas, como as praticadas pelo atual presidente, ainda tentam prosperar abertamente em território nacional, prejudicando direitos conquistados a partir de muitas lutas sociais e avanços científicos. Nesse sentido, é importante que os brasileiros estejam cientes de seu papel político, uma vez que todo direito conquistado não está isento de ataques antidemocráticos e retrógrados, como comprova o inconstitucional — segundo foi considerado — decreto presidencial.

A seguir, tratamos tanto de algumas contribuições para adaptação do ambiente escolar quanto de algumas abordagens de ensino voltadas para discentes com TEA.

## 5 Algumas contribuições e abordagens de ensino

Nesta seção, sugerimos algumas contribuições para adaptação do ambiente escolar e algumas abordagens de ensino que podem auxiliar no trabalho docente voltado para alunos com TEA. Evidentemente, essas sugestões educacionais devem ser ajustadas e adequadas conforme as necessidades de cada aluno com TEA, favorecendo-se e proporcionando-se, assim, a inclusão social e o desenvolvimento cognitivo do discente em sala de aula.

Num primeiro momento, indicamos contribuições que visam a adaptar o ambiente escolar e proporcionar melhor inclusão social do discente em sala de aula, propostas por Fehr (2020). Em sequência, evidenciamos o trabalho de Sica (2021), cujo estudo oferece estratégias de adaptação e de adequação da prática docente para o ensino de estudantes com TEA. Por fim, apresentamos a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), abordagem de ensino que vem se destacando durante o processo de ensino-aprendizagem com alunos com TEA, a partir dos pressupostos de Lira (2016) e de Gomes e Nunes (2014).

De modo amplo, Fehr (2020, p. 26-27) entende que

É importante contextualizar a PEA [Perturbação do Espectro Autista] no ambiente escolar, bem como explicar o processo de observação do comportamento e identificação de padrões de aprendizagem, para assim ser possível facilitar a comunicação entre o sistema educativo e familiar e, em simultâneo, ser um espaço de apoio a todos os profissionais. Essa visão colaborativa entre a escola e o sistema familiar permitirá um ambiente estruturado de ensino colaborativo, onde a troca de aprendizagens entre os colaboradores é constantemente necessária para o melhor desenvolvimento de todos os alunos.

Para Fehr (2020), o planejamento de atividades é uma das principais ações a serem realizadas para adaptação desse ambiente escolar, o que possibilita uma diminuição de comportamentos disruptivos em discentes com TEA, uma vez que esses alunos apresentam dificuldades com inserção de novas atividades “[...] devido à rigidez cognitiva e dificuldade em associar as sequências das atividades ou ao nível da função executiva e coerência central” (FEHR, 2020, p. 29).

Segundo a pesquisadora, essa estratégia educacional de planejamento proporciona que ações imprevisíveis tornem-se mais previsíveis para um aluno

com TEA, promovendo uma diminuição de rejeição a tarefas novas e uma antecipação de ações futuras que devem ser realizadas.

Para tanto, Fehr (2020) elenca algumas estratégias fundamentais para esse planejamento de atividades, dentre as quais destacamos a estruturação do ambiente, os suportes visuais e o apoio social.

Na estruturação do ambiente, Fehr (2020, p. 30) cita que

[...] o modelo de ensino estruturado foca-se no ensino de habilidades psicopedagógicas, que incentive a comunicação, organização e a partilha social de indivíduos com PEA, centrando-se em suas áreas fortes de aprendizagem, nomeadamente, no processamento visual, na memorização de rotinas e nos interesses pessoais. Procura-se, por meio da estruturação do ambiente, oferecer o apoio necessário para a promoção do desenvolvimento desses alunos.

Nesse sentido, a pesquisadora aponta que a disposição do espaço físico, assim como a organização do tempo, dos materiais didáticos e das práticas em sala de aula possibilitam uma sistematização própria do aluno com TEA, dando-lhe autonomia, além da diminuição de problemas comportamentais e sentimentos de ansiedade frente a mudanças ou imprevistos. “A estrutura física consiste na organização dos espaços que a criança frequenta, de modo visualmente claro para essa poder compreender melhor o seu meio e a relação entre os acontecimentos” (FEHR, 2020, p. 31).

Por meio dos suportes visuais, espera-se facilitar o processo de compreensão desse estudante, uma vez que ele apresenta dificuldades em entender, parcial ou plenamente, a linguagem verbal oral e fica exposto a muitos ruídos sonoros em sala de aula, perturbando e atrapalhando seu processo de aprendizagem. Para a estudiosa, deve-se alocar suportes não somente em sala de aula, mas também fora dela, considerando outros espaços escolares frequentados pelos alunos com TEA, cujas informações escritas sejam claras e objetivas, que auxiliem a leitura desse discente, proporcionando-se assim uma melhora na aprendizagem e na compreensão em situações de transição e na manutenção do diálogo. De acordo com Fehr (2020, p. 31),

Nas salas de aula, os apoios visuais são comumente usados para comunicar escolhas, organizar agendas diárias, disponibilizar orientações adicionais, definir expectativas e auxiliar na transição entre as atividades. Todos os *settings* presentes nas escolas devem ser levados em consideração (e.g. intervalo, sala de aula, biblioteca e cantina), assim como o tamanho da informação

disponibilizada, duração da atividade, faixa-etária e capacidade da criança de interpretar as informações.

Por meio do apoio social, da atividade realizada por um profissional especializado (como um psicólogo, por exemplo), espera-se

[...] aumentar o sucesso social dos alunos com PEA nas escolas, principalmente em períodos não estruturados como os intervalos. Construir relacionamentos fortes e de qualidade com alguns colegas deve ser um objetivo de intervenção para promover a conectividade social entre os alunos (FEHR, 2020, p. 36).

Segundo a pesquisadora, esse profissional poderá contribuir para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social do aluno com TEA. Nesse sentido, o apoio social visa a diminuir situações em sala de aula que provoquem crises e dificuldades comportamentais no aluno, como a falta de compreensão das especificidades do estudo, a fala (do professor e dos colegas) em volume elevado ou em grande velocidade, o confronto entre aluno-colegas ou aluno-professor e a desestruturação ou a mudança total na rotina em ambiente escolar.

Por fim, Fehr (2020) esclarece que a cada novo aluno, essas contribuições devem ser reajustadas, uma vez que cada indivíduo tem suas próprias particularidades. Entretanto, a pesquisadora destaca que o planejamento de atividades é um recurso didático flexível e que possibilita modificações no ambiente escolar a partir da intervenção e do interesse (considerando-se uma formação adequada) do docente. Segundo a pesquisadora,

É necessário promover cada vez mais o conhecimento sobre as características da perturbação do espectro do autismo dentro do ambiente de ensino/educação, por meio de observações já realizadas por pesquisadores e especialistas que podem ser usadas como lentes de informações. É possível construir ambientes de compreensão que otimizem o trabalho da equipa [...] [e] oferecer suporte de estratégias acadêmicas e psicossociais que auxiliem os profissionais no acolhimento de todos os alunos (FEHR, 2020, p. 57-58).

Em sua dissertação, Sica (2021) trata do conceito do estranho-familiar freudiano — noção ambígua que aponta para o desconfortável (estranho) e o confortável (familiar) — a fim de entender a relação entre adultos e crianças no interior do campo educacional. Segundo a pesquisadora, Freud

[...] procura compreender o que está por trás daquilo que muitas vezes sentimos como estranho (inquietante, desconfortável) quando na presença de algo, alguém ou alguma vivência. Indicando que, ao nos aproximarmos daquilo que de fato nos causa estranheza, muitas vezes, percebemos que se trata nada mais do que o recalque de algo outrora bastante familiar (SICA, 2021, p. 15).

Em relação especificamente a esse elemento estranho, também compreendido como *inquietante*, Sica (2021, p. 17) esclarece que

Se pensarmos que, em alguns casos, o inquietante também pode ser projetado para fora do *eu*, sobre um outro, esse outro, logo em seguida, deve ser distanciado de mim – (des)identificado – e passa a ser um outro diferente e distante de mim e, portanto, objeto depositário de todas as minhas projeções. Capaz, então, de representar tudo aquilo de estranho que outrora habitou meu pensamento, mas que se encontrava recalcado.

Nesse sentido, a pesquisadora aponta que a noção identitária, bem como a concepção de recalque, podem ser consideradas constitutivas do conceito do estranho-familiar, uma vez que o recalque é a base da psíquica do *Eu* e da castração. Portanto, segundo Sica (2021, p. 19), Freud entendia que

[...] a questão do estranho-familiar em todas as suas variações, precipita-se quando nos deparamos com uma situação, imagem, duplo, vivência, ou ideia outrora bastante familiar, isto é, recalçada, mas que, ao romper a barreira do recalque, é sentida em todo o seu real e, portanto, como não pertencente ao *Eu* – fato que vem precisamente a causar o estranhamento. E por efeito de juízo, o conteúdo será ou não acolhido pelo *Eu*, e até mesmo projetado no outro.

Para a pesquisadora, a compreensão desse conceito é relevante uma vez que toda relação entre adultos e crianças — docentes e discentes — em contexto escolar é marcada e atravessada pela concepção do estranho-familiar. Ao refletir sobre essa problemática, Sica (2021, p. 22) entende que

Esse movimento corresponde à dialética estranho/familiar [...]. Quando há o acolhimento, dizemos que o que era então estranho, passa a ser familiar. Porém, quando isso não ocorre, o estranho pode ser então transformado em objeto de recusa – podendo ser negado, projetado, nomeado ou mesmo construído. Portanto, refletir sobre a questão do estranho-familiar nos remete a tratar da dialética: recusa/aceitação, rechaço/acolhimento.

Se, em um primeiro momento, todo discente se sente desconfortável em sala de aula, o estudante com TEA sofre um desconforto ainda mais amplo em razão de suas especificidades, segundo a estudiosa. Ao não ser compreendido pelo docente e ser marginalizado por ele — uma vez que o discente não cumpriu com uma imagem projetada previamente sobre ele —, o aluno com TEA pode desenvolver um processo de rechaço, de recusa frente a seu professor. No entender de Sica (2021, p. 52),

Quando esse (des)encontro entre o adulto e a criança, dessa tensão, há uma esquivia do adulto em reconhecer-se no ato, isso pode ter efeitos iatrogênicos, sobretudo quando a criança apresenta algum entrave estrutural, algum traço idiossincrático de comportamento [...] No caso do autismo, isso é patente, uma vez que se tratam de crianças, muitas vezes, radicalmente diferentes, com um posicionamento na linguagem muito singular e que não respondem à dialética da identificação imaginária como as outras crianças. Em outras palavras, tratam-se de casos nos quais o familiar não está presente (a priori), entervando a dialético estranho-familiar.

Portanto, na opinião da pesquisadora, é evidente que um aluno com TEA terá particularidades que o tornam diferente dos demais colegas. No entanto, a melhor abordagem em sala de aula é aquela que faz essa diferença ser reconhecida pelo registro do *familiar* e não pelo registro do *estranho*.

Diante dessa problematização e a fim de neutralizar possíveis *ruidos* na relação entre professor e discente com TEA, Sica (2021) sugere, então, o trabalho por meio de *ilhas de interesse*. Segundo a pesquisadora,

[...] *ilhas de interesse* [...] nada mais são do que centro de interesse de um sujeito desejante, por temáticas bem definidas, organizados no interior da lógica do signo. Vão desde o interesse fixo em determinados objetos, passando pelo interesse restrito em determinadas temáticas, como as linhas de trens, marcas de aviões, determinados animais, rádio/televisão, aparelhos eletrônicos em geral, enfim, qualquer coisa que possa, por sua vez, evoluir para a criação de mundos imaginários ou, até mesmo, propiciar uma ponte para o interesse em determinados estudos (SICA, 2021, p. 80-81).

Em um dos relatos tratados, a pesquisadora cita um aluno com TEA que tinha interesse no movimento circular das hélices de um ventilador. A partir desse desejo específico (a *ilha de interesse* do aluno), a professora decidiu trabalhar com a produção de cata-ventos com a turma, relacionando essa

confeção com a temática em discussão, a saber, de figuras geométricas, simetria, divisão. Num primeiro momento, o aluno com TEA não se sentiu motivado a participar dessa atividade. Entretanto, quando ele viu os demais colegas com seus respectivos cata-ventos prontos, cujas hélices giravam como a de um ventilador, o aluno com TEA teve seu interesse despertado, decidindo participar do processo de produção desse objeto, momento a partir do qual a professora passou a introduzir os conceitos temáticos discutidos em sala de aula.

De acordo com Sica (2021), o trabalho por meio das *ilhas de interesses* é uma abordagem de ensino bastante eficiente para o processo de aprendizagem do aluno e sua inclusão social em sala de aula. Entretanto, segundo a pesquisadora, não basta o docente somente conhecer essa abordagem de ensino: não só ele também precisa estar aberto ao novo, como também o professor precisa estar disposto a acolher o que é *familiar* para o aluno com TEA durante seu trabalho em sala de aula a fim de não tornar esse elemento em uma unidade *estranha* — o que provocaria uma recusa do conceito dialético do estranho-familiar. Para a estudiosa,

Uma vez que este [o professor] já se apresente como sujeito constituído (em oposição à posição discursiva “em constituição” relativa às crianças), o que está posto é a negação de qualquer possibilidade de pesquisa em si (do estranho), no caminhar educativo, favorecendo a alienação ou a repetição pela via do sintoma daquilo que sempre resta, o mal-estar (SICA, 2021, p. 126).

Por sua vez, e a fim de reduzir as principais dificuldades vivenciadas pelo aluno com TEA, como a comunicação, a interação e o comportamento, Gomes e Nunes (2014) sugerem o trabalho em sala de aula por meio da CAA.

Segundo Lira (2016), a CAA começou a ser utilizada no Brasil na década de 1970, em trabalhos relativos a crianças com deficiência motora. Na década de 1980, a CAA foi implementada em escolas que atendiam alunos com TEA e, na década de 1990, ela foi inserida também no contexto científico, passando a ser amplamente pesquisada e a apresentar resultados positivos e significativos durante seu uso em diversos contextos sociais.

De modo amplo, Gomes e Nunes (2014) esclarecem que, na comunicação alternativa, utilizam-se outros meios de interação, que podem substituir a fala; já na comunicação ampliada, utilizam-se meios capazes de *complementar* a fala. No entender de Lira (2016, p. 44-45), a CAA

É ampliada, quando o recurso é utilizado de forma a auxiliar ou complementar deficiências que a fala apresenta, mas sem substituí-la totalmente; e é alternativa, quando o indivíduo utiliza outro meio para se comunicar ao invés da fala, devido à impossibilidade de articular ou produzir sons adequadamente. A CAA pode se configurar em uso de gestos, língua de sinais, expressões faciais, o uso de pranchas de alfabeto ou símbolos pictográficos [...].

Segundo Lira (2016), seu uso pode se dar ou por meio de tecnologias baixas, isto é, recursos constituídos por materiais de pequeno custo, como pranchas de comunicação, ou por meio de tecnologias altas, que consistem no uso de computadores, *tablets* ou *smartphones*, por meio dos quais o professor tem a possibilidade de trabalhar com vocalizadores, que são pranchas com utilização de voz, de modo a garantir uma qualidade melhor na função comunicativa.

Nesse sentido, Lira (2016, p. 45) entende a CAA como um “[...] gatilho para expandir o aprendizado da linguagem, a partir do potencial que naturalmente já existe no sujeito, mesmo que ele não tenha a fala”.

Gomes e Nunes (2014) também consideram relevante o uso da CAA para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem à medida que se tenha como foco (i) o interesse pessoal do aluno como o elemento central dessa abordagem; (ii) a competência comunicativa do falante; (iii) a necessidade de as atividades pedagógicas estarem relacionadas ao ambiente cotidiano e familiar do discente; e (iv) a utilização de reforçadores positivos selecionados pelo próprio aluno.

Considerando a literatura científica da área, Lira (2016, p. 45-46) elenca melhorias proporcionadas por meio da CAA, tais como

[...] compensa o déficit de linguagem, temporária ou permanente, do indivíduo com problemas na comunicação expressiva [...] pode favorecer a linguagem receptiva, organização de rotina e modulação do comportamento, inclusive o mapeamento visual [...].

Para além dessas melhorias, Lira (2016) também destaca a relevância do emprego de estratégias que reconhecem tanto o uso da língua de sinais no trabalho com o discente com TEA quanto a comunicação baseada em imagens, processo por meio do qual esse estudante pode se comunicar, fazer comentários, pedir coisas, dentre outras solicitações.

No entender de Lira (2016), como cada aluno com TEA tem um diagnóstico próprio, de características específicas, não há como apontar *receitas prontas* para o trabalho em sala de aula por meio do uso da CAA. Nesse sentido, a pesquisadora defende mais pesquisas não só na área de CAA a fim de desenvolver novas estratégias educacionais, mas também para a formação de profissionais competentes que tenham o interesse e a sensibilidade de reconhecer as especificidades de seus alunos e tentem ajudá-los da melhor maneira possível por intermédio da CAA.

### Considerações finais

A inclusão social de pessoas com deficiência tem sido um processo longo e dificultoso, permeado pelo estabelecimento de paradigmas que, embora buscassem e ainda busquem auxiliar os cidadãos com deficiência, nem sempre promoveram seu desenvolvimento humano. Sob a premissa do *Paradigma do Suporte* e influenciado pelas discussões em nível internacional, tais quais ocorridas na *Conferência Mundial de Educação para Todos*, em 1990, e na *Declaração de Salamanca*, em 1994, o governo brasileiro proporcionou mudanças políticas, legais, sociais e culturais que favoreceram a inclusão social de cidadãos com necessidades especiais em ambiente escolar.

Muito embora o governo tenha promulgado leis e redirecionado a educação de modo a promover a educação inclusiva desde 2001, mudanças efetivas e positivas ocorreram para os alunos com TEA somente a partir do ano de 2012.

Neste artigo, apresentamos algumas contribuições de adaptação do ambiente escolar e abordagens de ensino para o trabalho com o aluno com TEA, na tentativa de não só introduzir, apresentando sucintamente, o tema de modo geral, mas também apresentar meios acessíveis para o trabalho docente em sala de aula de maneira particular.

Como citam Boettger, Lourenço e Capellini (2013, p. 387), um aluno com TEA

[...] pode ser escolarizado quando lhe são oferecidas oportunidades para que esse processo ocorra, com um professor que tenha conhecimento sobre os aspectos do autismo e sobre os programas e métodos educacionais mais adequados para ensiná-lo.

Para tanto, é fundamental que haja uma união de esforços do poder público, de educadores, de especialistas e dos responsáveis pelas crianças para que as ações sejam efetivadas em ambiente escolar. Educação pública de qualidade é um direito de todos os brasileiros e, por meio da educação inclusiva, esperamos que, num futuro breve, essa premissa torne-se, de fato, uma realidade também para os alunos com TEA.

## Referências bibliográficas

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, v. 11, n. 21, p. 160-173, 2001.

ARANHA, Maria Salete Fábio et al. Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. *Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial*, v. 5, 2005.

BATISTA, H. G. *Desempenho Cognitivo de crianças com Autismo praticantes do Método Halliwick*. 2018, 93 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Desporto) – Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, 2018.

BEZAM, P. B. D. *Avaliação da Inteligência em Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)*. 2020, 64 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2020.

BOETTGER, A. R. S; LOURENÇO, A. C.; CAPELLINI, V. L. M. F. O professor da Educação Especial e o processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo. *Revista Educação Especial*, p. 385-400, 2013.

BRANDALISE, A. Musicoterapia aplicada à pessoa com transtorno do espectro do autismo (TEA): uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Musicoterapia*, ano XV, número 15, p. 28-42, 2013.

CARLEIAL, G. M. A. *Identificação dos Primeiros Sinais de Autismo: Um Estudo Retrospectivo no Brasil*. 2020, 73 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2020.

CARVALHO, P. R. *Espectro do utilizador: estratégias de app design destinadas a crianças com Perturbação do Espectro do Autismo*. 2019, 153 f. Dissertação (Mestrado em Design de Comunicação e Novas Media) – Faculdade de Belas-Artes, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2019.

CRUZ, L. S. *Transtorno do Espectro Autista: as percepções dos pares em sala de aula*. 2021, 148 f. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2021.

CRUZ, S. C. P. *Educação, Igualdade de Oportunidades e Inclusão na Escola, na Profissão e na Sociedade Democrática: Uma pesquisa sociológica centrada na experiência escolar e profissional de um grupo de adultos com surdez*. 2006, 167 f. Dissertação (Mestrado em

## TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM CONTEXTO ESCOLAR: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES E ABORDAGENS DE ENSINO

Sociologia da Educação e Políticas Educativas) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2006.

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem.

<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-d-e-jomtien-1990>. Acesso em: 01 mai. 2021.

DECLARAÇÃO de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 01 mai. 2021.

FEHR, E. *Contributos para o desenho de um programa de consciencialização, apoio e capacitação para os profissionais do sistema educativo na inclusão escolar de indivíduos com Perturbação do Espectro do Autismo*. 2020, 70f. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2020.

GOMES, Rosana Carvalho; NUNES, Débora RP. Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção. *Educação e Pesquisa*, v. 40, p. 143-161, 2014.

GONÇALVES, E. R. *Implicações, experiências e representações da normalidade em pessoas com deficiência motora*. 2020, 51 f. Dissertação (Mestrado em Crime, Diferença e Desigualdade) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Braga, 2020.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Brazilian Journal of Psychiatry*, v. 28, p. s3-s11, 2006.

LIMA, C. R. B. V. M. B. *Perturbação do Espectro do Autismo: Contributos para a caracterização do desenvolvimento da comunicação e da linguagem*. 2018, 295 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras e Faculdade de Medicina, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2018.

LIRA, A. V. A. P. *Comunicação Alternativa e Ampliada: um recurso para favorecer o desempenho ocupacional de jovens com Transtorno do Espectro Autista*. 2016, 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MOITAL, D. M. E. F. *Ambiente escolar e inclusão: Perspetivas dos Professores*. 2012, 167 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Instituto da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

NUNES, D. P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. DE PAULA NUNES, Debora Regina; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico; SCHMIDT, Carlo. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. *Revista Educação Especial*, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013.

PEREIRA, S. S. *O direito fundamental à educação da pessoa com deficiência e a educação inclusiva*. 2017, 123 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2017.

ROCHA-BÓ, F. *Caracterização da linguagem de crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista*. 2019, 96 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

SARAIVA, M. A. *As atitudes dos educadores face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais*. 2013, 59 f. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2013.

SICA, M. *A dialética estranho-familiar na inclusão do aluno autista em escolas regulares*. 2021, 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

VALENTE, N. L. A Lei 12.764/2012: uma análise da proteção jurídica ao autista. *II Congresso Internacional de Política Social e Serviço Social: desafios contemporâneos, III Seminário Nacional de Território e Gestão de Políticas Sociais, II Congresso de Direito à Cidade e Justiça Ambiental*, Londrina, julho, p. 1-12, 2017.