

## O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO EM SALA DE AULA REGULAR

Marilene Ferreira Da Silva e Francisca Ilnar De Sousa

**RESUMO:** O transtorno do espectro autista (TEA) é um transtorno do desenvolvimento caracterizado por deficiências qualitativas nas áreas de socialização, comunicação e comportamento adaptativo, tal transtorno afeta diversas crianças ao redor do mundo. O objetivo deste artigo é refletir acerca do processo de adaptação de crianças com autismo no ensino regular. Os objetivos específicos são: compreender a inserção de crianças com TEA em ambientes escolares, refletir o contexto histórico de inclusão de crianças com autismo em ambientes escolares e discutir o processo de adaptação de crianças com autismo no ensino regular. As crianças com autismo, ao iniciarem seus estudos, necessitam de atenção especializada principalmente ao serem incluídas em turmas regulares. Trata-se de uma pesquisa teórica que se deu a partir da pesquisa bibliográfica, que garante sua cientificidade ao explorar autores como Ferreira (2007), Gómez (2014), Sampaio (2009), entre outros que discutem teorias presentes em bases de dados on-line que atravessam, direta e indiretamente, o tema aqui proposto. Cada criança com TEA têm características específicas, necessitando de um atendimento que delineia a efetivação de um programa especial e individual. Conclui-se que para a inclusão da criança com TEA em turmas regulares, são necessários programas individualizados e específicos e um trabalho conjunto entre a escola e a família, bem como o auxílio de todos os funcionários da escola.

**Palavras-chave:** Autismo. Transtorno do Espectro Autista. Inclusão. Ensino Regular.

## **INTRODUÇÃO**

O tema surgiu da experiência como estagiária em escola particular, na cidade de Fortaleza. Esta prática levou a refletir sobre como acontece o trabalho de adaptação das crianças com autismo, vistas como atípicas em sala regular, na qual convivem com crianças neurotípicas. Durante a convivência com elas, observamos as dificuldades enfrentadas não só pela professora, mas também pela equipe pedagógica e educandos na prática escolar.

Observamos o quanto é fundamental para o desenvolvimento e o processo de adaptação de crianças com TEA o envolvimento com outras crianças e, também, com os professores para que haja uma relação de respeito e solidariedade entre elas, ocasionando o crescimento sem preconceitos e distinção de pessoas, raça, cor, religião ou gênero.

Do ponto de vista metodológico, este artigo apresenta como proposta de investigação a pesquisa bibliográfica, que, segundo Lakatos e Marconi (2001, p.183), abrange toda fonte escrita publicada acerca do tema de estudo e meios de comunicação de caráter oral. Trata-se de uma pesquisa cuja finalidade é aproximar, de modo direto e indireto, o/a pesquisador/a com todas as fontes escritas ou midiáticas que pode auxiliá-lo/a no caráter científico da pesquisa. “[...], inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.”

A pesquisa bibliográfica apresenta suas vantagens, segundo Gil (2008, p. 50), que “reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. A desvantagem desta pesquisa, conforme Gil (2008, p. 50), é que, “muitas vezes as fontes secundárias apresentam dados coletados ou processados de forma equivocada. Assim, um trabalho fundamentado nessas fontes tenderá a reproduzir ou mesmo a ampliar seus erros”.

Nessa perspectiva, o artigo está estruturado em três seções, a seguir. Na primeira, discutimos a inclusão de crianças com TEA em ambientes escolares, pois observamos que ainda existe muita desinformação a respeito do tema, sendo que o autismo é uma condição que compromete a capacidade de comunicação e a linguagem. Na segunda, refletimos sobre o contexto histórico de inclusão de crianças com autismo em ambientes escolares, por ser um dos desafios da educação contemporânea para a escola e para a família.

Por fim, na última seção discutimos o processo de adaptação de crianças com autismo no ensino regular, uma vez que as principais dificuldades para esta inserção é o fato encontrar educadores que não se sentem preparados para as demandas exigidas pela inclusão escolar, demonstrando que a atuação do professor é fundamental para que ela ocorra de forma efetiva e eficiente; tendo ainda, o apoio da equipe multidisciplinar e da sociedade.

## **METODOLOGIA**

Essa pesquisa, que tem como tema, o processo de adaptação de crianças autista em sala de aula regular, apresenta como proposta de investigação a bibliográfica. Segundo Lakatos e Marconi (2001, p. 183):

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma querem publicadas, quer gravadas.

A pesquisa bibliográfica apresenta suas vantagens, segundo Gil (2008, p. 50), “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”:-

O citado autor também apresenta a desvantagem de se trabalhar com a pesquisa bibliográfica que, segundo ele, “muitas vezes as fontes secundárias apresentam dados coletados ou processados de forma equivocada”. Assim, um trabalho fundamentado nessas fontes tenderá a reproduzir ou mesmo a ampliar seus erros”. As pesquisas bibliográficas, apesar das desvantagens apresentadas, podem ser reduzidas da seguinte forma, conforme Gil (2008, p. 50):

convém aos pesquisadores assegurarem-se das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cotejando-se cuidadosamente.

Estas desvantagens podem ser minimizadas quando usamos duas ou mais metodologias diferenciadas, como a bibliográfica e a documental. A pesquisa documental apresenta uma série de vantagens, que conforme Gil (2002, p. 46)

Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica. Outra vantagem da pesquisa documental está em seu custo.

Assim, esperamos que partindo desta metodologia consigamos atingir os objetivos propostos.

## **1 CONTEXTO HISTÓRICO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO EM AMBIENTES ESCOLARES**

Iniciamos esta sessão a partir de discussão que visa melhor compreender a inserção, no ensino infantil, de crianças com autismo e sua relação com o aprendizado. É fundamental destacar que autismo não é uma deficiência, entretanto, é chamado de deficiência do desenvolvimento por começar antes dos três anos de idade e causar atrasos ou problemas nas diferentes formas de desenvolvimento e comunicação. Um dos primeiros casos identificados ocorreu na França com um garoto chamado Victor de Aveyro<sup>1</sup>.

O termo autismo foi utilizado pela primeira vez pelo psiquiatra Leo Kanner, em 1911, tendo como base a terminologia originalmente concebida por seu colega suíço Eugene Bleuler. Enquanto Eugene considerava o Autismo como um dos sintomas da esquizofrenia, Kanner discorda dessa ideia, afirmando ser uma síndrome à parte (GÓMEZ, 2014).

Ainda segundo a autora a palavra “Autismo” vem da palavra grega “autos”, que significa, literalmente, viver em função de si mesmo. Crianças com esse transtorno nem sempre são percebidas logo no início do seu desenvolvimento, sendo difícil o diagnóstico na primeira infância.

Em 1952 foi criado o primeiro Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*), conhecido como DSM-1. Era um manual para profissionais da área da saúde mental que listava

---

<sup>1</sup> Entre 1799 e 1800, no sul da França, foi encontrado um menino por volta de 12 anos de idade, chamado Victor de Aveyro, que era tido como “menino selvagem”, por essa criança apresentar comportamento agressivo, falta de comunicação verbal, não se alimentava apropriadamente e não se comportava como esperado pela sociedade. Uma criança que tem um comportamento fora do esperado não pode ser rotulada como criança selvagem. A leitura que fazemos, hoje, sobre o comportamento de Victor, leva-nos a pensar que ele era uma criança autista. Podemos perceber que o Autismo não é um fenômeno novo, ou, como é considerada por muitos, como doença do milênio; ao que parece, sempre esteve presente na sociedade (GÓMES, 2014).

diferentes categorias de transtornos mentais, bem como seus critérios diagnósticos de acordo com a Associação Americana de Psiquiatria (*American Psychiatric Association – APA*), (MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS, 2014).

É inegável que esse processo de estudo sobre o TEA vinha ocorrendo desde os anos sessenta, vale ressaltar que o Autismo só foi incluído no DSM-3 em 1980, como transtorno abrangente do desenvolvimento, separando-se definitivamente do grupo das psicoses infantis, ao produzir um deslocamento para explicações orgânicas, especialmente cerebrais, do transtorno (BURKLE, 2009).

O autismo era visto no DSM-IV como um transtorno do desenvolvimento, apresentando um grupo de alterações qualitativas da interação social e modalidades de comunicação e, também, um repertório de interesses e atividades restrito e estereotipado, sem significativos prejuízos na cognição e linguagem (TAMANHA, PERISSINOTO e CHIARI, 2008). Também se acredita que o atraso de linguagem não é uma característica única, nem é uma característica universal do TEA. Ele pode ser definido apropriadamente como um fator que afeta os sintomas clínicos do TEA, ao invés de um critério para diagnóstico (SELLA, 2018).

Com a evolução nos sistemas de coleta do censo e estatísticas hospitalares psiquiátricas, ocorreu uma atualização do DSM-IV, em 2013, com a 5ª edição do Manual, sendo, a partir daí, classificado como Transtorno do Espectro Autista (TEA), DSM – V (MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS, 2014).

Atualmente, segundo os critérios diagnósticos presentes no DSM-V, o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento que causa prejuízos que vão desde limitações causadas por deficiências intelectuais até de aprendizagem, caracterizado por deficiências qualitativas nas áreas de socialização, comunicação e comportamento adaptativo (ASSOCIAÇÃO, 2014).

O isolamento social é outra característica do autismo – além da insistência na repetição. Por isso, as pessoas com autismo seguem rotinas por vezes de forma extremamente rígida, ficando muito perturbadas quando qualquer acontecimento impede ou modifica essas rotinas, sendo frequente o balançar do corpo, os gestos e os sons repetitivos em situações de maior ansiedade (GUERREIRO; ROCHA, 2006).

É preciso reforçar que as características cognitivas de cada portador de autismo dependem da faixa etária, grau de autismo e da presença ou não de retardo mental associado. Segundo o DSM-V (2014) existem três níveis de gravidade para o TEA.

**QUADRO 1 – Níveis de gravidade para Transtorno do Espectro Autista.**

Níveis de gravidade para transtorno do espectro autista		
Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 1	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.
Nível 2	<i>Déficits</i> graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 3	<i>Déficits</i> graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer as necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos que interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.

Fonte: Manual de Diagnóstico - DSM-V, 2014, p. 52 (adaptado).

Em anos recentes, as frequências relatadas de TEA, nos Estados Unidos e em outros países, alcançaram 1% da população, com estimativas similares em amostras de

crianças e adultos. Ainda não está claro se taxas mais altas refletem a expansão dos critérios diagnósticos do DSM-IV, de modo a incluir casos subliminares, maior conscientização, diferenças na metodologia dos estudos ou aumento real na frequência do transtorno (ASSOCIAÇÃO, 2014).

No Brasil atualmente não existe um dado oficial de pessoas com autismo como nos Estados Unidos. A Lei nº 13.861/2019, sancionada pelo Presidente da República, Jair Bolsonaro, trata da inclusão de informações específicas sobre pessoas com TEA, nos censos demográficos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e, que não foi realizada em 2019, devido a pandemia do COVID-19. A estimativa é que existam 70 milhões de pessoas no mundo com autismo, sendo 2 milhões delas no Brasil (SAMPAIO, 2009).

O trabalho colaborativo entre os profissionais de saúde e o contexto educacional é essencial no caso do autismo. Uma vez que as categorias diagnósticas por si só não explicam o que acontece com o aluno na escola, é necessário revisar e adaptar o conhecimento existente sobre os alunos com TEA, levando em consideração como eles se adaptam e aprendem em um ambiente educacional (ALBUQUERQUE, 2017).

Dessa forma, entendemos que indivíduos com quaisquer tipos de necessidades especiais possuem os mesmos direitos e deveres como todo cidadão, tendo o direito a uma educação de qualidade e principalmente inclusiva, de modo que estes participem e cooperem com outros em todo tipo de interação social.

## **2 O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

O processo de adaptação da criança com TEA no ensino regular é extenso e envolve diversos fatores, que incluem os professores, a gestão escolar, os serviços de apoio e a própria colaboração familiar. A expressão escola inclusiva preconiza um novo conceito de escola, com o objetivo de conseguir uma escola para todos, ficando consagrada na Conferência de Salamanca (UNESCO, 1994).

Segundo este novo paradigma inclusivo a escola deverá, através das políticas e práticas organizativas, dar resposta às diversidades educativas, colocando a ênfase não sobre as dificuldades destes alunos, mas nas barreiras que a organização do sistema de ensino traz. Portanto, a proposta da educação inclusiva ajuda a escola a se posicionar como espaço necessário e indispensável para a construção do conhecimento, além de propiciar espaço para o exercício da socialização e cidadania dos alunos. (SAMPAIO, 2009).

No campo da inclusão, existem características que constituem a sala de aula inclusiva. Várias tentativas foram feitas para descrever e modelar a sala de aula inclusiva e muitos desses modelos são informativos e podem ajudar educadores e pesquisadores a entender melhor esse construto. Neste contexto, e segundo Ferreira (2007), surgem, assim, as grandes críticas à sala de apoio ou sala de recursos, das quais destacamos:

Descontinuidade no currículo: o que é ensinado na sala de recursos nem sempre é continuado no contexto da sala de aula regular e vice-versa; Objetivos diferentes: o tipo de ensino praticados em ambas as salas nem sempre ajudam, eficazmente, o processo ensino e aprendizagem na sala do ensino regular; Perda de tempo: perde-se muito tempo nas deslocções entre salas e nas transições das diferentes tarefas; Permanência ilimitada: muitos dos alunos, ao entrarem na educação especial, dificilmente têm alta deste tipo de educação; Estigmatização: os alunos que são retirados da sala de aula do ensino regular para frequentar a sala de apoio são rotulados e discriminados pelos colegas. (FERREIRA, 2007, p. 23).

Para receber estudantes com necessidades especiais, as instituições precisam estar com a sua estrutura física apropriada e seus profissionais, em especial os professores de Atendimento Educacional Especializado e professores de apoio, devidamente qualificados, facilitando o desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Algo que em grande parte das escolas ainda não é real. Faz-se necessário compreender que o problema da inclusão social e educacional em nosso país é cultural e advém das desigualdades impostas pelo sistema econômico, capitalista que privilegia uma minoria em detrimento de uma maioria que vive marginalizada (SOUZA; VALENTE; PANNUTI, 2015).

Também, com base em teorias históricas e culturais, outro aspecto relevante para compreender a possibilidade da inclusão, é compreender o contexto social e cultural da implementação da inclusão. As políticas inclusivas não podem ter uma forma única de implementação em diferentes países, pois cada país possui diferentes condições estruturais e distintas trajetórias históricas na educação geral e na educação especial. É necessário também analisar os aspectos socioculturais de cada comunidade escolar, ou seja, ela possui diversidade a partir da diversidade da escola (SAMPAIO, 2009).

A inclusão dos deficientes em nosso país não pode ser considerada uma questão isolada, mas sim paralela às demais formas de exclusão existentes no contexto da sociedade brasileira desde sua colonização. Não se trata de uma questão de única e inteira responsabilidade da escola, mas de um problema social gerado pelo sistema econômico, assumido e enfrentado por toda a sociedade (SOUZA; VALENTE; PANNUTI, 2015).

Em grande parte, o sucesso do estudante autista matriculado e frequentando o ensino regular está vinculado ao trabalho da equipe escolar, incluindo colegas do espaço escolar e pais. É fundamental, no caso, a aceitação, preparo e disposição dos educadores, pois essa disposição contribui para que ele encare o problema de frente, acreditando no sucesso do aluno. Neste sentido, o educador vai aproveitar ao máximo o tempo e o espaço escolar disponível, adotando estratégias diferenciadas que contribuam para o desempenho do aluno com TEA (SOUSA, 2015).

De acordo com Vygotsky (2007), o indivíduo se desenvolve por meio da interação com o contexto e com o outro. Portanto, estes devem estar apropriados e preparados para receber e lidar com alunos diferentes, com possibilidades de aprendizagem e socialização diferenciadas que devem ser respeitadas e desenvolvidas de acordo com a capacidade e especificidade de cada um.

O trabalho de Vygotsky tem trazido fundamental contribuição para o campo da educação, pois traz reflexões importantes para a formação de características psicológicas humanas típicas e fornece elementos relevantes para a compreensão de como ocorre a integração entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

A Política Nacional de Educação Especial (PNEE), na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), determina que os alunos com TEA, assim como aqueles com deficiência e altas habilidades ou superdotação, devem estar incluídos na rede regular de ensino; esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação de alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008).

Não podemos esquecer que nosso passado recente revela uma história de exclusão escolar das pessoas com deficiência. Por muitas décadas, alegando-se a incapacidade dos estudantes com deficiência para acompanhar os demais alunos, manteve-se a prática de segregação, reforçada pelo paradigma da normalização.

Tal estado de coisas perpetuou-se também no período da integração, que nada mais fora que um anúncio da possibilidade de inclusão escolar para aqueles estudantes que conseguissem adequar-se à escola comum, sem que esta devesse revisar seus pressupostos. Esse problema melhorou em todos os aspectos com a garantia da matrícula, do financiamento público e dos recursos de acessibilidade na escola comum.

Isso não significa, contudo, dizer que os problemas históricos quanto à garantia do direito à educação aos estudantes com deficiência foram resolvidos.

Com isso, o governo brasileiro aprovou seu compromisso com os princípios da autonomia e independência humana, respeito às diferenças, não discriminação e acessibilidade, e se compromete a promover e garantir a plena e efetiva participação e integração das pessoas com deficiência e outras síndromes na sociedade. Na seção dedicada à educação, reitera-se a opção pela adoção de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, garantindo a aprendizagem ao longo da vida.

Na perspectiva da justiça social e dos direitos humanos, não há dúvida de que a proposta de divulgar a escola para todos está infiltrada pela encarnação psicológica, e, somente quando os atores sociais ganham voz, a encarnação psicológica aparecerá para ser designada e colocada em prática. Obviamente, um projeto que parte das premissas da política (direito à educação), da filosofia (respeito às diferenças) e da educação (abordagem social-interacionista), enfrentará inevitavelmente a implementação das emoções, valores e história de vida do objeto responsável (SAMPAIO, 2009).

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Um dos problemas no processo de inclusão de alunos com TEA é a gravidade da deficiência de estudante para estudante. Conforme Guerreiro e Rocha (2015), o TEA é marcado por algumas características específicas, como ter comportamento muito limitado, ou seja, fazer poucas coisas. Isso sem dúvida é um dos motivos que contribui para o desencadeamento do grau de dificuldades do/a autista na aquisição de conhecimentos. Desconhecem sua própria identidade, não se comunicam verbalmente nem visualmente em alguns casos, são retraídos, apáticos e desinteressados.

A falta de trabalho multidisciplinar junto à pessoa com autismo, que deve ser vista como um ser bio-sócio psico-histórico-cultural, para que ela não seja estigmatizada de incapacidade e inabilidade como sendo os definidores de seu destino durante toda sua vida.

Estudos como os de Tezani (2008), à medida que as escolas se tornam mais inclusivas, há uma grande necessidade de gestores que sejam capazes de definir e articular claramente uma missão que incorpore os valores de aceitação. Para que a

inclusão seja bem-sucedida, o gestor precisa promover um clima em que a escola abrace o sucesso e o desempenho de todos/as educandos/as.

A fim de desenvolver o planejamento para alunos com TEA, os diretores das escolas devem desempenhar funções que podem incluir a implementação de programas de educação para todos os alunos da escola, designando funcionários, alocando recursos e garantindo que os professores tenham as informações e recursos de que precisam para trabalhar com os alunos. Além disso, os diretores podem facilitar a colaboração de grupos de trabalho na escola no apoio a alunos com necessidades especiais e estabelecer procedimentos para envolver os pais no processo de planejamento dos estudos para os alunos com TEA (LÜCK, 2009, p. 11).

A inclusão escolar, no entanto, para Loureiro (2011), ainda é um processo de desenvolvimento lento, o que dificulta a aquisição e permanência nas escolas regulares do público-alvo da educação especial, impedindo-o de usufruir dos seus direitos. Os/as estudantes com autismo se inserem na definição de "necessidades educacionais especiais" (LOUREIRO, 2011, p. 27). Eles são caracterizados por mudanças qualitativas na interação social, comunicação e certos padrões de comportamento restritivos e repetitivos.

Ainda de acordo com o autor, é necessário não só adaptar a metodologia às necessidades educacionais especiais dos/as educandos/as com autismo, mas também tentar determinar quais variáveis irão interferir em sua aprendizagem, para que estratégias de ensino voltadas ao ensino eficaz desses conteúdos a esses grupos possam ser implementadas.

## **CONCLUSÃO**

Este artigo teve como objetivo geral refletir sobre o processo de adaptação de crianças com autismo no ensino regular. Para obtenção deste objetivo foi compreendido o contexto histórico de inclusão de crianças com autismo em ambientes escolares; entendeu-se as principais dificuldades de inserção dessas crianças em classes regulares; além de realizar uma discussão a respeito do processo de adaptação de crianças com TEA no ensino regular. Para a elaboração do estudo, utilizou-se pesquisa bibliográfica baseada em arquivos científicos de bases de dados *on-line*.

O estudo mostrou que o processo de adaptação da criança com TEA, em sala de aula regular requer trabalho especializado, de modo que permita uma variedade de intervenções capazes de ser implementadas em salas de aula. No entanto, observamos que não existe um padrão ou jeito certo que identifique ou combine características específicas do público com TEA para possíveis intervenções necessárias.

Entende-se, muitas vezes, que não está claro qual intervenção funcionará melhor com essa ou com aquela criança, em particular. Além disso, há necessidade de pesquisas

que identifiquem as diferentes formas de intervenções em sala de aula, tornando o ambiente mais eficaz, eficiente e socialmente válido para aprendizagem e socialização destas crianças.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, Thiago Henrique de Assis. **Adaptação curricular de crianças autistas: O que pensam os professores?** Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Psicopedagogia) – Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação, 2017. Disponível em:  
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15474/1/THAA01122017.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº1/92 a 99/2017 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008, p.123. Ed. Brasília 2018. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 27 de set. 2020.
- \_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial**, Brasília, 2008. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 29 set.2020.
- DÍAZ, Félix; Bordas, *et al.* **Educação inclusiva, deficiência e contexto social:** questões contemporâneas. SciELO - EDUFBA.2009. Edição do Kindle. Acesso em: 24 abr. 2021.
- FARREL, Michael. **Dificuldades de comunicação e autismo**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. Acesso em: 12 out. 2020.
- FERREIRA, Manuela Sanches; SANTOS Pedro Lopes-dos; SANTOS, Miguel Augusto **A desconstrução do conceito de deficiência mental e a construção do conceito de incapacidade intelectual:** de uma perspectiva estática a uma perspectiva dinâmica da funcionalidade Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/NVYyjkLG4V6r4Cvvgf58bsgM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2020.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em:  
[http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil\\_como\\_elaborar\\_projeto\\_d\\_e\\_pesquisa.pdf](http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil_como_elaborar_projeto_d_e_pesquisa.pdf). Acesso em: 14 de set. 2020.
- GILL, Débora. **Um olhar fenomenológico acerca da história de Victor de Aveyron**. Tese de mestrado em filosofia,2013. PUC-RJ (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro). Disponível em:  
<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/fenomenolpsicol/article/view/1346/1063>. Acesso em: 3 out. 2020.
- GOMÉZ, Ana Maria Salgado. **Transtornos de aprendizagem e autismo**. Ed. Cultural, S.A. Edição 2014. Acesso em: 06 jun. 2021.
- GUERREIRO, Maria Fernanda Caetano e ROCHA, Maria Helena Madeira. **Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente/Prolongado no Contexto da Escola Inclusiva**. Centro de Formação Contínua de Professores de Ourique,

Castro Verde, Aljustrel e Almodôvar 2006. Disponível em:  
<https://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Trabalho-Final-Autismo-Ant-Nia-Madalena/79437397.html>. Acesso em: 16 dez. 2020.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo. Atlas 2003. 2020. Disponível em:  
[https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy\\_of\\_historia-i/historia-ii/china-e-india](https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india). Acesso em: 14 set.2020.

LOUREIRO, Paulo Victor Paula. **Tecnologias educacionais e autismo** (p. 19). Booknando Livros LTDA. Edição do Kindle. Acesso em: 27 abr. 2021.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009. Disponível em:  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod\\_resource/content/1/dimensoes\\_livro.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod_resource/content/1/dimensoes_livro.pdf). Acesso em: 18 dez. 2020.

**MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS** [recurso eletrônico]: DSM-5 / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. 5. ed. Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em:  
<http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>. Acesso em: 3 out. 2020.

NOGUEIRA, Julia Candido Dias; ORRÚ, Sílvia Ester, **Eixos de interesse como possibilidades de aprendizagem para estudantes com Transtorno do Espectro Autista**. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, Minas Gerais, Brasil. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Campus Universitário Darcy Ribeiro, s/n, 70910900, Brasília, Distrito Federal, Brasil. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, v. 41, e49934, 2019. Disponível em:  
<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/49934/751375149133>. Acesso em: 07 dez. 2020.

RODRIGUEZ, I. R.; MORENO, F. J.; AGUILERA, A. **La atención educativa en el caso del alumnado con trastornos del espectro autista**. Revista de Educacion, 344, 425-445. 2007. Disponível em:  
[https://www.researchgate.net/publication/28194617\\_La\\_atencion\\_educativa\\_en\\_el\\_caso\\_del\\_alumnado\\_con\\_trastornos\\_del\\_espectro\\_autista](https://www.researchgate.net/publication/28194617_La_atencion_educativa_en_el_caso_del_alumnado_con_trastornos_del_espectro_autista). Acesso em: 05 dez. 2020.

SAMPAIO, Cristiane T.; Sampaio, Sônia Maria R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. SciELO - EDUFBA. Edição do Kindle ED. 2009. Acesso em: 24 abr. 2021.

SOUSA, Maria Josiane Sousa de. **Professor e o autismo: desafios de uma inclusão com qualidade**. Universidade de Brasília – UnB Instituto de Psicologia – IP Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS, 2015. Disponível em:  
[https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15847/1/2015\\_MariaJosianeSousaDeSousa\\_tcc.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15847/1/2015_MariaJosianeSousaDeSousa_tcc.pdf). Acesso em: 08 maio. 2021.

SOUZA, Fabíola Fleischfresser de; VALENTE, Pedro Merhy; PANNUTI, Maísa. **O papel do professor de apoio na inclusão escolar**. Formação de professores, complexidade e trabalho docente SIRSSE. IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar ENAEH. III Seminário Internacional de Representações Sociais Educação. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente SPO Catedral.

UNESCO. PUCPR 26 a 29/10/2015. Disponível em:

[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17749\\_7890.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17749_7890.pdf). Acesso em: 06 dez. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 7 a 10 de Junho, 1994. Acesso em: 16 dez. 2020.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994/1998. Disponível em: <https://cristianopalharini.wordpress.com/2011/04/20/a-formacao-social-da-mente-vygotsky-livro-download/>. Acesso em: 10 dez. 2020.