



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
TOCANTINS
CAMPUS PALMAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – HABILITAÇÃO EM LÍNGUA
PORTUGUESA**

SIMONE MENEZES PIMENTA

**REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO E O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO
COM TRANSTORNO DO NEURODESENVOLVIMENTO TEA NÍVEL 1 NAS
AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

PALMAS

2023

SIMONE MENEZES PIMENTA

**REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO E O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO
COM TRANSTORNO DO NEURODESENVOLVIMENTO TEA NÍVEL 1 NAS
AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito para obtenção do Título de licenciada do curso de Graduação de Licenciatura em Letras - Habilitação em Língua Portuguesa do Instituto Federal do Tocantins, campus Palmas.

Orientadora: Prof^a. Dra. Débora Maria dos Santos Castro Silva

Palmas

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecas do Instituto Federal do Tocantins

P644r Pimenta, Simone Menezes
Reflexões sobre a inclusão e o desenvolvimento do aluno com transtorno do neurodesenvolvimento TEA nível 1 nas aulas de Língua Portuguesa / Simone Menezes Pimenta. – Palmas, TO, 2023.
50 p. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras - Habilitação em Língua Portuguesa) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, Campus Palmas, Palmas, TO, 2023.

Orientadora: Dra. Débora Maria Dos Santos Castro Silva

1. TEA. 2. Inclusão. 3. Estratégias. I. Santos Castro Silva, Débora Maria Dos. II. Título.

CDD 400

A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio, deste documento é autorizada para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.
Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica do IFTO com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

SIMONE MENEZES PIMENTA

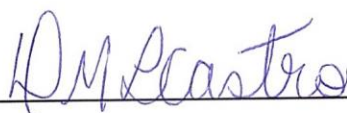
**REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO E O
DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM TRANSTORNO
DO NEURODESENVOLVIMENTO TEA NÍVEL 1 NAS
AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito para obtenção do Título de licenciada do curso de Graduação de Licenciatura em Letras - Habilitação em Língua Portuguesa do Instituto Federal do Tocantins, campus Palmas.

Orientadora: Prof^a. Dra. Débora Maria dos Santos Castro Silva

Aprovado em: 05/12/23

BANCA AVALIADORA



Prof^a. Dra. Débora Maria dos Santos Castro Silva

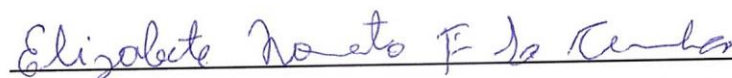
Orientador (a)

IFTO - CAMPUS PALMAS



Prof^a. Esp. Idelvânia Gomes de Sousa Ribeiro

IFTO - CAMPUS PALMAS



Pedagoga Ma. Elizabete Nonato Ferreira Lima Cunha

IFTO - CAMPUS PALMAS

Dedico este trabalho àqueles que acreditam em uma educação inclusiva e a defendem. E também ao meu esposo Aladir Barbosa Murta, aos meus filhos Thiago Menezes Murta e Felipe Menezes Murta e a minha cunhada Jaqueline Barbosa Murta.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por guiar-me durante todo o processo de formação.

Agradeço a meu esposo Aladir Barbosa Murta e a meus filhos Thiago Menezes Murta e Felipe Menezes Murta, pois foram minha maior motivação para continuar. Obrigada por me escutarem quando falava das minhas experiências de aprendizagem.

À minha cunhada Jaqueline Murta, que me encorajou a estudar para fazer o curso de Letras e muitas vezes foi o meu ponto de apoio durante essa jornada. Obrigada por tudo.

À minha orientadora profa. Dra. Débora Maria dos Santos Castro Silva. Obrigada por acreditar em mim e abraçar a minha ideia de pesquisa. Obrigada por compartilhar comigo seus conhecimentos, foram valiosos para que eu pudesse chegar até aqui.

À professora Ana Lourdes Cardoso Dias por estar comigo em todos os momentos bons e difíceis da minha formação. Obrigada por todas as vezes que me disse “você consegue”, sou muito grata pelo seu apoio.

Aos meus pais Dilma e Valtecide que, mesmo distantes, me apoiaram. As minhas irmãs Valéria, Lorena, Sabrina e aos meus irmãos Adriano e Luciano.

À Rosângela Murta por me ajudar com os meus filhos todas as vezes que precisei. Obrigada por todo o suporte.

Às minhas amigas Cíntia, Hillary, Paloma, Thamyres e Samara. Obrigada por todas as experiências que compartilhamos.

A todos os docentes do curso de Licenciatura em Letras do IFTO. Obrigada pelos ensinamentos compartilhados, todos são importantes para mim.

Por fim, agradeço a todos aqueles que de alguma forma fizeram parte do meu processo de formação. Obrigada!

RESUMO

A proposta desta pesquisa é conhecer quais estratégias os professores de Língua Portuguesa poderiam utilizar para promover a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) Nível 1 de suporte em escolas regulares. Para tanto, apresentam-se considerações sobre Transtornos do Neurodesenvolvimento; aspectos da comunicação e interação social, hábitos comportamentais, gravidade e comorbidades associadas ao TEA; educação inclusiva e possíveis estratégias que colaborem para o ensino-aprendizagem do aluno com TEA Nível 1 de suporte em escolas regulares. Abordar essas questões é relevante quando se pensa na inclusão do aluno com TEA na sala de aula. Dessa forma, a pesquisa tem por objetivo geral discutir a importância das estratégias de ensino no âmbito do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa para alunos com o transtorno do neurodesenvolvimento Transtorno do Espectro Autista (TEA) Nível 1 de suporte. A metodologia de pesquisa utilizada é a abordagem qualitativa de caráter exploratório, descritivo e interpretativo, pois buscou uma maior familiaridade com a temática através do levantamento bibliográfico, documental e interpretação dos dados. Como resultado, percebeu-se que é de suma importância o professor de Língua Portuguesa conhecer as especificidades do aluno; compreender esse aluno e ter consciência do que é inclusão e sua importância para o processo de ensino-aprendizagem do aluno com TEA nível 1 de suporte. Para isso, pode-se pensar em estratégias como: conhecer o estilo de aprendizagem do aluno, produzir um Plano Educacional Individual (PEI) colaborativo e dinâmico, além de manter uma parceria entre família-escola-professor.

Palavras-chave: TEA. Inclusão. Estratégias. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The purpose of this research is to find out what strategies Portuguese language teachers could use to promote the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) Level 1 support in regular schools. Therefore, considerations are presented on Neurodevelopmental Disorders; aspects of communication and social interaction, behavioral habits, severity and comorbidities associated with ASD; inclusive education and possible strategies that contribute to the teaching-learning of students with ASD Level 1 support in regular schools. Addressing these issues is relevant when thinking about the inclusion of students with ASD in the classroom. Thus, the research has the general objective: to discuss the importance of teaching strategies in the context of teaching and learning Portuguese for students with the neurodevelopmental disorder Autism Spectrum Disorder (ASD) Level 1 support. The research methodology used is a qualitative approach of an exploratory, descriptive and interpretative nature, as it sought greater familiarity with the topic through bibliographical and documentary research and data interpretation. As a result, it was realized that it is extremely important for the Portuguese language teacher to know the student's specificities; understand this student and be aware of what inclusion is and its importance for the teaching-learning process of students with ASD level 1 support. To achieve this, one can think of strategies such as: knowing the student's learning style, producing a collaborative and dynamic Individual Educational Plan (IEP), in addition to maintaining a partnership between family-school-teacher.

Keywords: TEA. Inclusion. Strategies. Teaching-learning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Níveis de gravidade para transtorno do espectro autista.	17
Quadro 2 - Dificuldades, pontos de compensação e estratégias.	30
Quadro 3 - Características das categorias sensorial e intuitiva.	33
Quadro 4 - Características das categorias visuais e verbais.	34
Quadro 5 - Características das categorias ativos e reflexivos.	35
Quadro 6 - Características das categorias sequencial e global.	36
Quadro 7 - Atributos do planejamento centrado na instituição e centrado no aluno... 	39

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 DEFINIÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DOS TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO	12
1.1 Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM)	13
1.2 Transtorno do Espectro Autista (TEA)	13
1.2.1 Aspectos da comunicação e interação social de indivíduos com TEA	15
1.2.2 Hábitos comportamentais de pessoas com TEA	16
1.2.3 Gravidade do autismo: características, avaliação e intervenção	16
1.2.4 Comorbidades associadas ao TEA	18
2 A IMPORTÂNCIA DA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO	19
2.1 Da exclusão à inclusão, teoricamente	20
3 ESTRATÉGIAS QUE COLABORAM PARA O PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZAGEM DO ALUNO COM TEA NÍVEL 1 DE SUPORTE EM ESCOLAS REGULARES	28
3.1 Estilos de aprendizagem	31
3.2 Plano Educacional Individualizado (PEI): uma ferramenta dinâmica	37
3.3 Integração família-escola-professor	40
4 METODOLOGIA DE PESQUISA	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS	46

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento que se caracteriza por déficits na comunicação e interação social e por padrões restritos de comportamento. O TEA pode ser classificado em nível 3, nível 2 e nível 1 de suporte, mediante o grau das características. É importante destacar que o que mais tipifica o TEA é o comprometimento nas interações sociais.

Além disso, é uma condição complexa, pois apresenta uma variação nos sinais de uma pessoa para outra. Por causa dessas variações que o autismo é um espectro. Por essa razão, torna-se importante que cada indivíduo seja avaliado de forma individual e precocemente para que possam ser realizadas intervenções adequadas e a pessoa ter um melhor desenvolvimento.

Devido ao avanço do diagnóstico, o TEA tem se tornado cada vez mais presente na sociedade, impulsionando um aprofundamento nos estudos, pois devido a sua complexidade faz-se necessário ampliar o entendimento e conhecimento sobre o tema. E junto com esse avanço foram surgindo também discussões de como essas pessoas seriam incluídas no contexto educacional.

Em razão dos déficits na comunicação e interação social e no comportamento, as crianças com autismo, muitas vezes, por falta de oportunidades, são excluídas no contexto da sala de aula nas escolas regulares, o que acaba por prejudicá-las no aspecto cognitivo, social e educacional. Isso mostra que os professores não estão preparados para enfrentar e buscar amenizar essas dificuldades do aluno, além de enfatizar a importância de se entender a perspectiva da inclusão para colocá-la em prática.

A partir dessa problemática, tem-se o propósito de responder à seguinte indagação: quais estratégias os professores de Língua Portuguesa poderiam utilizar para promover a inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista nível 1 na escola regular?

Tendo em vista que a perspectiva da inclusão vai além da simples integração de alunos diferentes no mesmo ambiente, pois pressupõe condições de acesso, de permanência e de sucesso escolar. Fonseca-Janes, Brito e Robinson-Janes (2012) apontam que, considerando esse aspecto, o educador precisa muito mais do que entender a inclusão, precisa desenvolvê-la em suas práticas pedagógicas. Sabendo

que a inclusão é um direito respaldado legalmente, uma maneira efetiva de concretizá-la na prática é adotar estratégias de ensino que contribuam para o sucesso na dinâmica do ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, acredita-se que os professores devem utilizar estratégias personalizadas, centradas no aluno com suas dificuldades e habilidades. Ao incorporar essas considerações, pode-se criar um ambiente educacional mais inclusivo, favorecendo o desenvolvimento cognitivo e social do aluno com autismo nível 1 de suporte.

Sendo assim, este trabalho se justifica por contribuir para a reflexão sobre a perspectiva da inclusão, mostrando aos professores que o uso de estratégias personalizadas pode aprimorar o processo de ensino-aprendizagem do aluno com TEA nível 1 de suporte, além de contribuir para o seu desenvolvimento social. Para tanto, foi indispensável compreender o transtorno do neurodesenvolvimento TEA; entender a perspectiva da inclusão e seu percurso e identificar as possíveis estratégias que colaboram para a inclusão do aluno com TEA Nível 1 de suporte, por meio de uma revisão de literatura de cunho bibliográfico e documental.

Exposto isso, este trabalho teve como objetivo discutir a importância das estratégias de ensino no âmbito do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa para alunos com o transtorno do neurodesenvolvimento Transtorno do Espectro Autista (TEA) Nível 1 de suporte.

1 DEFINIÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DOS TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO

Os transtornos do neurodesenvolvimento são um conjunto de condições específicas que surgem durante o período de desenvolvimento. Geralmente, se manifestam no início da infância, antes do processo escolar. São caracterizados por *déficits* no desenvolvimento que geram impactos negativos na vida pessoal, social, acadêmica e profissional dos indivíduos. Esses indivíduos podem apresentar desde déficits muito específicos de aprendizagem a mais severos, em habilidades sociais ou na inteligência. Além disso, é comum que uma pessoa apresente mais de um transtorno do neurodesenvolvimento (American Psychiatric Association-DSM-5, 2014).

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5 (2014) são transtornos do neurodesenvolvimento o transtorno intelectual associado ao baixo funcionamento cognitivo que pode, por exemplo, ser causado por uma lesão cerebral adquirida, como traumatismo craniano. Os transtornos da comunicação, que envolvem dificuldades na linguagem, fala e comunicação social. Ainda, o transtorno da fluência da fala, manifestando-se, por exemplo, na gagueira, com início na infância. O transtorno do espectro autista, caracterizado por déficits na comunicação e interação social e comportamentos repetitivos.

Também, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), identificado pela desatenção, hiperatividade e impulsividade, prejudicando o desenvolvimento do indivíduo. Além disso, há os transtornos motores do neurodesenvolvimento, que englobam o transtorno da coordenação motora, do movimento estereotipado e os tiques. Estes se caracterizam por dificuldades significativas na coordenação motora, comportamentos repetitivos, como balançar as mãos, balançar o corpo e por movimentos e vocalizações repentinas, como no transtorno de Tourette. Ressalta ainda, a existência de outros transtornos específicos da aprendizagem que desencadeiam dificuldades em habilidades como leitura, escrita e matemática.

1.1 Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM)

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) é um manual desenvolvido pela American Psychiatric Association - APA (Associação Americana de Psiquiatria) para ser utilizado por profissionais que atuam na área da saúde mental, sendo esse manual um referencial para classificação e diagnóstico de transtornos mentais.

A primeira versão do manual foi publicada no ano de 1952. A segunda, em 1968. A terceira edição em 1980. A quarta versão foi atualizada sete anos depois, em 1987 e a atualização mais recente, o DSM-V, no ano de 2013 e a edição com a tradução em português em 2014 (Ribeiro et al, 2020).

Atualmente, o manual está na sua quinta edição. De acordo com o que está no DSM-5 (2014), as atualizações passam por um processo rígido de revisão, pois acompanham a evolução da ciência para que possa ser utilizado como referência na classificação e diagnóstico de transtornos mentais.

O DSM-5 compreende que:

Um transtorno mental é uma síndrome caracterizada por perturbação clinicamente significativa na cognição, na regulação emocional ou no comportamento de um indivíduo que reflete uma disfunção nos processos psicológicos, biológicos ou de desenvolvimento subjacentes ao funcionamento mental. Transtornos mentais estão frequentemente associados a sofrimento ou incapacidade significativos que afetam atividades sociais, profissionais ou outras atividades importantes. Uma resposta esperada ou aprovada culturalmente a um estressor ou perda comum, como a morte de um ente querido, não constitui transtorno mental. Desvios sociais de comportamento (p. ex., de natureza política, religiosa ou sexual) e conflitos que são basicamente referentes ao indivíduo e à sociedade não são transtornos mentais a menos que o desvio ou conflito seja o resultado de uma disfunção no indivíduo (American Psychiatric Association, p.20, 2014).

Dessa maneira, ficam claras as características que os profissionais da área da saúde mental devem observar ao avaliar um indivíduo e identificar se ele se enquadra em um transtorno mental.

1.2 Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista, conhecido como TEA ou autismo, é um transtorno do neurodesenvolvimento que está se tornando cada vez mais presente na sociedade, por isso se faz necessário buscar cada vez mais entendimento,

conhecimento relativo ao tema. E, dessa forma, contribuir para que os indivíduos com TEA se desenvolvam da melhor forma possível.

O TEA é uma condição específica do desenvolvimento na qual algumas funções neurológicas não se desenvolvem como o esperado, causando prejuízo significativo para a pessoa. Caracteriza-se por déficits na comunicação e interação social e por padrões restritos de comportamento, podendo ser classificado de acordo com sua gravidade em: Nível 3; Nível 2 ou Nível 1 (American Psychiatric Association, 2014).

Porciuncula (2016) relata que o TEA é um transtorno complexo e pode estar relacionado a outros aspectos neurológicos como:

[...] transtornos de linguagem (incluindo ausência de funções pré-linguísticas), dificuldades na coordenação motora e atenção visual. Dessa forma, na primeira infância o TEA costuma estar associado a prejuízos nas habilidades sociocomunicativas, processamento de contatos faciais e visuais, imitação e comunicação (Porciuncula, p. 37, 2016).

Na literatura atual, o transtorno do espectro autista engloba vários outros transtornos, o que o torna ainda mais complexo. O TEA integra transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e tem a nomenclatura de Síndrome de Asperger.

O Autismo Nível 1 de suporte era conhecido como Síndrome de Asperger, caracterizado pela ausência de comprometimento intelectual. Também foi denominado de autismo de alto funcionamento, com a ausência de comprometimento intelectual, mas a nomenclatura atual é Transtorno do Espectro Autista Nível 1 de suporte.

Gaiatto (2018) explica que existem muitas disfunções neurológicas associadas ao autismo, por isso as características podem variar de uma pessoa para outra. Por causa dessas variações que o autismo é um espectro. Por essa razão, cada indivíduo deve ser avaliado de forma individual. Além de ser muito importante um diagnóstico ainda na infância para que possam ser realizadas intervenções adequadas, contribuindo para o desenvolvimento e, conseqüentemente, a qualidade de vida dos indivíduos com TEA.

O diagnóstico do TEA passa por vários processos, desde a observação direta do sujeito, ou seja, a observação da forma como ele interage com o que está ao seu redor, da coleta de informação através dos pais ou responsáveis, dentre outros protocolos. Sendo um diagnóstico baseado em sinais clínicos (Côrtes, Albuquerque, 2020).

1.2.1 Aspectos da comunicação e interação social de indivíduos com TEA

Os déficits na interação são observados frequentemente em crianças com autismo. Isso se manifesta quando elas têm dificuldade em interagir de maneira adequada com familiares e colegas. Durante as brincadeiras, é comum que utilizem os brinquedos de forma não convencional e, muitas vezes, enfrentam obstáculos para estabelecer relações sociais com outras crianças, preferindo ficar sozinhas (Gaiatto, 2018).

Além disso, encontram desafios tanto na linguagem verbal quanto na não verbal, incluindo expressões faciais, linguagem corporal e manutenção do contato visual com outras pessoas. Compartilhar brinquedos pode ser uma tarefa difícil para elas, mas é importante ressaltar que esse comportamento não reflete a falta de desejo de se comunicar ou interagir. Todos esses sinais são comuns em crianças com transtorno do espectro autista, tornando crucial que seus responsáveis estejam atentos a esses aspectos (Gaiatto, 2018).

O comprometimento nas interações sociais é uma característica duradoura e notável em pessoas com autismo, sendo considerado um aspecto que mais caracteriza o transtorno (Schmidt, 2013). À vista disso, Costa (2016) pontua que as habilidades sociais são necessárias para a concretude das interações sociais. Quando há déficit nessas habilidades, o processo de aprendizagem do indivíduo é prejudicado de forma significativa, pois o desenvolvimento cognitivo do aluno também se dá pela interação (Vygotsky, 1991).

Outra característica muito associada ao autismo envolve a dificuldade em aplicar a teoria da mente, que se refere às habilidades de compreender os sentimentos, desejos e intenções das pessoas à sua volta, o que pode impactar negativamente na interação com os outros (Gikovate, Mousinho e Carvalho, 2020), e também no processo de aprendizagem, pois podem não entender as intenções expressas pelos professores e colegas.

Além dessas características, conforme indicado por Costa (2016), os indivíduos com autismo também apresentam déficits na Função Executiva que é a parte cognitiva que implica habilidade de planejamento, atenção, autorregulação e flexibilidade para a resolução de problemas.

Todos estes impedimentos no indivíduo refletem diretamente nas interações sociais, pois esta é predominantemente irregular e há necessidade de um alto nível de flexibilidade para as adaptações necessárias; habilidade que estaria escassa nos autistas (Costa, 2016, p. 27).

Desse modo, é necessário que todas essas características sejam observadas e consideradas no processo de ensino aprendizagem do estudante com autismo nível 1 dentro de uma escola com ensino regular.

1.2.2 Hábitos comportamentais de pessoas com TEA

Em relação ao comportamento, Gaiatto (2018) explica que podem ser observados movimentos repetitivos ou estereotipados, como balançar as mãos. Na fala, podem surgir episódios de narração de filmes, desenhos preferidos, sem que a criança tenha o objetivo de interagir com outras pessoas. Pode surgir, também, insistência em rotinas padronizadas, hiperfoco em temas e interesses restritos. É relativamente frequente, também, uma alta sensibilidade, ou baixa sensibilidade aos estímulos sensoriais, como, por exemplo, texturas, cheiros, toques e a dor.

1.2.3 Gravidade do autismo: características, avaliação e intervenção

A gravidade do autismo é identificada levando em consideração os déficits na comunicação e interação social e no comportamento. De acordo com o manual DSM-5, os níveis de gravidade são classificados em: Nível 3; Nível 2 e Nível 1 de suporte. Isso significa que algumas pessoas com autismo podem precisar de mais suporte que outras. A gravidade dos especificadores deve ser identificada de forma individual, de acordo com o nível de apoio necessário a cada um. O que pode acontecer, por exemplo, é o indivíduo necessitar de apoio muito substancial para déficits na comunicação e interação social, e apoio substancial para comportamentos restritos e repetitivos.

Quadro 1 - Níveis de gravidade para transtorno do espectro autista.

Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”	Déficits 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 interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 “Exigindo apoio substancial”	Déficits 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 1 “Exigindo apoio”	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 mal sucedidas.	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.

Fonte: AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA): Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição. 2014. P.52.

Em suma, pode-se observar que o apoio é necessário em todos os níveis, por isso se fala em nível de suporte. As dificuldades variam de pessoa para pessoa, pois cada ser é único e, levando isso em consideração, o apoio deverá ser adaptado de acordo com as necessidades individuais para que as pessoas com autismo se desenvolvam e desenvolvam ao máximo seus potenciais.

1.2.4 Comorbidades associadas ao TEA

As comorbidades no TEA referem-se à presença de uma ou mais condições associadas em uma pessoa já diagnosticada com o transtorno. Essas associações podem agravar sua condição, levando-a ter maiores dificuldades em interações e menor engajamento na escola, o que, conseqüentemente, torna mais desafiadora sua especificidade (Soares, 2021).

De acordo com a pesquisa de Neto et al. (2019), as comorbidades mais comuns associadas ao autismo são: ansiedade, depressão, transtorno de déficit de atenção, deficiência intelectual, convulsões, distúrbios do sono, desregulação – anormalidades gastrointestinais, mitocondriais (metabolismo) e do sistema imunológico e epilepsia. Também pode ocorrer o Transtorno obsessivo-compulsivo e o Transtorno Opositor Desafiador (TOD) (Moreira, 2012).

Devido a essas comorbidades, ainda de acordo com Neto et al. (2019), são realizadas intervenções medicamentosas como os antipsicóticos, antidepressivos, anticonvulsivantes e estimulantes, na busca de amenizar seus impactos na vida da pessoa com TEA. No entanto, podem representar um desafio para o processo de aprendizagem, destacando uma necessidade de uma abordagem personalizada nesse contexto.

2 A IMPORTÂNCIA DA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO

A inclusão é uma abordagem que tem como foco reconhecer e valorizar a diversidade humana, além de ser uma perspectiva que busca promover ambientes de oportunidades a todos. No âmbito educacional, essa perspectiva vai além da simples integração de alunos diferentes no mesmo ambiente, visa o acesso, a permanência e sucesso escolar. Segundo Ramos (2008), a Educação inclusiva tem por objetivo proporcionar uma educação de qualidade acessível a todos, inclusive às pessoas com deficiência, ou que tenham outras necessidades educacionais específicas.

Capellini e Fonseca (2017, p.119) endossam o posicionamento de Ramos (2008) quando ressaltam que “a educação inclusiva deveria garantir a educação para todos e a cada um, pautada no princípio da equidade”, ou seja, assegurar a igualdade de oportunidades educacionais a cada indivíduo.

Sobre o ponto de vista de Denari (2013) e Freire (2008), o desenvolvimento da educação inclusiva requer mudança de postura de diferentes agentes educativos, pois a inclusão é um direito de todos, independentemente de qual seja sua particularidade. Todos têm direito de acesso à educação de qualidade. Todos devem ter acesso ao mesmo currículo para que de fato aconteça a inclusão.

Dessa forma, compreende-se que o enfoque da inclusão desempenha um papel de suma importância na educação e na sociedade, pois contribui para a construção de uma sociedade mais justa, valoriza a diversidade e reconhece sua importância, independentemente das diferenças individuais.

Beyer (2013) acrescenta ainda que os dois princípios importantes da educação inclusiva são “a promoção da convivência construtiva dos alunos, preservando a aprendizagem comum, sem desconsiderar as especificidades pedagógicas dos alunos com necessidades especiais” (Beyer, 2013, p. 28). Nesse sentido, os professores precisam buscar o equilíbrio entre promover a convivência harmoniosa entre os estudantes, onde as diferenças sejam valorizadas e respeitadas, mas não se deve comprometer a qualidade da aprendizagem. É necessário garantir que todos os alunos tenham oportunidade de aprendizado e desenvolvimento.

Para isso, o professor

[...] não deve apenas ter acesso à informação sobre a Educação Inclusiva, mas que seja um sujeito histórico e transformador de sua prática pedagógica. Um profissional que reflita sobre o seu papel como educador e seja capaz de perceber quando suas atitudes começam a se cristalizar, para assim poder mudá-las. Um profissional aberto a tais mudanças são as maiores premissas para a efetivação de qualquer prática educativa inclusiva (Fonseca-Janes, Brito, Robinson-Janes, 2012, p. 26).

Em contrapartida, Xavier e Canen (2008) relatam que a inclusão, na visão de muitos profissionais da educação, não é uma tarefa fácil. As autoras ressaltam que a definição de incluir está ligada ao ato de relacionar, entender, envolver, inserir, mas, o que parece simples, não é. As práticas de inclusão estão interrelacionadas a ideologia, políticas, questões sociais, culturais e intencionais das pessoas em relação à educação e à sociedade.

Logo, concorda-se que não é uma tarefa fácil, mas ainda assim o educador precisa se conscientizar de que a inclusão é um movimento necessário para o pleno desenvolvimento do educando. Contudo, o professor sem capacitação, sem interesse, sem o apoio da escola e da família, dificilmente alcançará a tão almejada educação inclusiva.

2.1 Da exclusão à inclusão, teoricamente

As pessoas com deficiência passaram por um longo período de exclusão social, pois ao longo da história, como mostram Santos, Velanga e Barba (2017) em sua pesquisa, em diferentes culturas e momentos históricos, esses indivíduos percorreram um caminho de muitas batalhas, passaram pela rejeição social, pela segregação, pela integração até chegar ao processo de inclusão. Nesse percurso, essas pessoas experimentaram o “não direito à vida”; o rótulo de “doentes”, eram vistas como “coitadinhas”, mantidas em asilos ou em hospitais psiquiátricos apenas com acesso ao básico para se manterem vivas, sem direito a educação, sem direito a escolha, excluídas da sociedade.

No Brasil, no final do século XIX e início do século XX, os processos de escolarização para esse público começam a ser institucionalizados, porém com hiperfoco na deficiência e não no indivíduo com potencialidades, não na educação. Dessa maneira, começaram a surgir as escolas especiais para a segregação das pessoas com deficiências, pois eram separadas das pessoas “normais”. Essas escolas funcionavam como um modelo clínico no qual eram realizados testes de

inteligência que rotulavam ainda mais essas pessoas (Santos, Velanga, Barba, 2017).

Em relação a esse momento, Romero e Souza (2008) ressaltam que:

[...] ao mesmo tempo em que surgia a necessidade de escolarização entre a população, a sociedade passa a conceber o deficiente como um indivíduo que, devido suas limitações, não podia conviver nos mesmos espaços sociais que os normais – deveria, portanto, estudar em locais separados e, só seriam aceitos na sociedade aqueles que conseguissem agir o mais próximo da normalidade possível, sendo capazes de exercer as mesmas funções (Romero e Souza, 2008, p. 3097).

Contrariamente à segregação das pessoas com deficiências em escolas especiais, começam a surgir movimentos que questionam tal prática e buscam a integração desses indivíduos nas escolas regulares. Contudo, integração “refere-se mais especificamente a inserção de alunos com deficiência em escolas comuns” (Mantoan, 2003, p.15), sem nenhuma preparação para recebê-los, apenas com o objetivo de que os alunos com deficiência e os alunos “normais” estivessem no mesmo espaço.

No entanto, o movimento pela inclusão e a legislação que ampara a educação inclusiva começaram a tomar corpo a partir da Declaração de Salamanca (1994), que é considerada por muitos estudiosos o marco histórico desse movimento, porque defende a prática da inclusão inserida na perspectiva da educação para todos, ou seja, educação inclusiva para todos que tenham ou não alguma deficiência. Tem início aí uma nova perspectiva de educação, na qual todos têm direitos iguais.

Na Declaração de Salamanca (1994), são apresentados os princípios, as políticas e as práticas para uma educação democrática. A Declaração aponta que a adoção da perspectiva inclusiva exige uma abordagem pedagógica que

assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo (Declaração de Salamanca, 1994).

À vista disso, é preciso considerar que cada educando possui seu ritmo de aprendizagem e isso exige uma postura mais flexível do professor, de modo que ele busque estratégias que venham a colaborar com o desenvolvimento de todos.

Assim, a Declaração de Salamanca (1994) é considerada um marco importante na construção de uma educação inclusiva porque a partir dela foram criadas várias políticas públicas de inclusão na educação.

Em 1994, foi publicada a Política de Educação Especial, que ainda segregava boa parte das pessoas com deficiência na educação especial, possibilitando o acesso ao ensino regular apenas àqueles que conseguiam acompanhar os alunos “normais” (Brasil, 2008). E, avançando um pouco no percurso histórico, no ano de 2001 é criada pelo Conselho Nacional de Educação a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a qual determina que todos os alunos devem ser matriculados no sistema de ensino, sendo, então, responsabilidade das instituições garantir um ensino de qualidade para todos os estudantes com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2001, p.1).

Segundo o art. 3º da resolução,

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001, p.1).

No ano de 2008, foi criada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que tem por objetivo “assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” nas instituições de ensino (Brasil, 2008). Nessa política, encontram-se orientações aos sistemas de ensino com a intenção de que as instituições ofereçam, além de condições de acesso, condições de permanência escolar a esse público. A partir de então acontecem seus desdobramentos e diretrizes.

Nesse documento são considerados alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em detrimento desses impedimentos, podem prejudicar sua participação plena e efetiva na sociedade (Brasil, 2008).

Alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações significativas nas interações sociais, na comunicação, com interesses restritos, estereotipados e repetitivos. Faz parte desse grupo, por exemplo, “alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil” (Brasil, 2008). Já os alunos com altas habilidades/superdotação são aqueles que demonstram habilidades intelectual e acadêmica, liderança, elevada criatividade e hiperfoco em áreas e assuntos do seu interesse, dentre outras habilidades. (Brasil, 2008).

No ano de 2009, é publicado o decreto N° 6949/2009, que versa sobre a convenção dos direitos das pessoas com deficiência, cujo objetivo é promover, proteger e assegurar que todas as pessoas com deficiência desfrutem plenamente de seus direitos como cidadãos de maneira justa. No art. 24, no tópico sobre educação, é assegurada às pessoas com deficiência uma educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Nas alíneas c, d, e, do art. 24, é detalhado o que é necessário para evitar a exclusão dos estudantes, colaborando para a garantia de inclusão.

É importante que os Estados garantam adaptações de acordo com as necessidades individuais, que as pessoas com deficiência recebam o apoio necessário no processo educacional, visando colaborar com seu desenvolvimento e, que sejam realizadas medidas de apoio individual (Brasil, 2009).

Dois anos depois é publicado o decreto N° 7.611/ 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Nos incisos V, VI e VII, por exemplo, do decreto, especifica de que forma o atendimento educacional especializado deve ser efetivado:

- V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 2011).

O atendimento educacional especializado deve ser oferecido de forma complementar e/ou suplementar aos alunos alvo da educação especial que estejam matriculados nas classes comuns do ensino regular.

No art. 3º, são determinados os objetivos do atendimento educacional especializado:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011).

Em 27 de dezembro de 2012, é decretada e sancionada a LEI Nº 12.764/2012, que estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. No documento, a pessoa com Transtorno do Espectro Autista é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. No que refere à educação, na lei, é assegurado aos autistas, como a outras pessoas com deficiência, o direito ao acesso à educação e direito a acompanhante especializado na classe comum, no ensino regular, quando necessário.

Em 2014 é criado pela Lei Nº 13.005/2014 o Plano Nacional de Educação - PNE, que estabelece 20 metas para garantir acesso à educação de qualidade no Brasil até o ano de 2024. Dentre as metas, a meta 4 traz como objetivo garantir àqueles que têm entre 4 e 17 anos de idade e que possuem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, ou altas habilidades, o acesso à educação básica e ao suporte educacional especializado. Isso, preferencialmente, dentro do ensino regular para a garantia de inclusão, além da disponibilidade de salas multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, que podem ser públicos ou conveniados. A meta conta com dezenove estratégias para que se possa alcançar tal objetivo, como, por exemplo, a estratégia 4.8:

Garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado (Brasil, 2014).

O suporte especializado ou Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um dos principais meios de garantir a inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais. O AEE refere-se a um conjunto de recursos, estratégias e métodos pedagógicos, incluindo professores especializados, com o objeto de ajudar esses alunos a minimizar ou até superar suas limitações e garantir que eles possam se

desenvolver ao máximo na vida acadêmica. No entanto, na prática, o que deveria ser um apoio, na maioria das realidades escolares, resume-se a um suporte precário ou mesmo inexistente, mesmo sendo obrigatória a sua oferta.

Outro documento que é importante ressaltar é a Nota Técnica Nº 04 / 2014 / MEC/SECADI/DPEE 2014 (Ministério da Educação e Cultura; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e inclusão; Diretoria de Políticas de Educação Especial), que traz orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no censo escolar. A nota esclarece que não é obrigatória a apresentação de um laudo, diagnóstico clínico para que os alunos com deficiência tenham acesso ao atendimento educacional especializado, o que é indispensável é sua oferta constar no projeto Político Pedagógico da escola, em todas as etapas e modalidades da educação básica, e, dessa forma, garantir o direito desses estudantes à educação. Porém, essa orientação sem cunho de obrigatoriedade não garante que o estudante sem um laudo terá direito ao atendimento especializado.

No ano de 2015, mais um passo importante sobre a inclusão foi dado: foi decretada e sancionada a lei Nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou, denominado também, Estatuto da Pessoa com Deficiência. Essa lei foi criada para garantir os direitos e a inclusão das pessoas com deficiência em vários contextos sociais, seja no mercado de trabalho, na saúde, justiça, educação, etc. Essa lei busca a promoção da igualdade de oportunidades, reconhece a pessoa com deficiência como sujeito que tem direitos como qualquer outra pessoa. Tem direito à vida; à saúde; à educação; à moradia; ao trabalho; à assistência social; à previdência; direito à cultura, ao esporte, ao turismo e lazer; direito ao transporte e à mobilidade.

No art. 74, do capítulo III, é garantido à pessoa com deficiência o acesso “a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida” (Brasil, 2015).

Em se tratando do direito à educação, na lei, no capítulo IV, as pessoas com deficiência têm direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino para garantir o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Para isso, a lei determina que é dever

do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência. Segundo o art. 28, “Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” (Brasil, 2015) se esses direitos estão sendo garantidos.

Pode-se perceber, a partir do percurso histórico apresentado, que a inclusão das pessoas com deficiência sempre foi vista como uma imposição para ser aceita e, mesmo sendo amparada por lei, ainda não é bem compreendida, aceita e implementada na sociedade atual.

A inclusão de alunos com deficiência nas instituições de ensino passou por um avanço importante, entretanto, ainda persistem obstáculos notáveis, tais como a precariedade de recursos necessários para garantir a permanência do aluno. Isso inclui a falta de professores auxiliares qualificados, acessibilidade nas instalações, como rampas e banheiros adaptados e a falta de conscientização por parte das instituições de ensino em relação ao respeito e combate à discriminação por parte dos colegas, principalmente dentro da sala de aula. Essas questões causam impactos negativos no bem-estar emocional do estudante, colaborando dessa forma para o baixo desenvolvimento escolar, a reclusão e até a desistência.

Como pondera Cavaco (2014),

incluir não é só integrar [...] não é estar dentro de uma sala onde a inexistência de conscientização de valores e a aceitação não existem é aceitar integralmente e incondicionalmente as diferenças de todos em uma valorização do ser enquanto semelhante com igualdade de direitos e oportunidades e mais do que desenvolver comportamentos é uma questão de conscientização e de atitudes (Cavaco, 2014, p.31).

Outro fator muito importante a se destacar, além dos mencionados anteriormente, é o déficit de adaptações, estratégias adequadas no processo de ensino-aprendizagem. Os professores desempenham um papel de suma importância no desenvolvimento e implementação de estratégias que atendam às necessidades individuais, pensando em uma educação inclusiva que vai além da integração do aluno. Mas será por que é tão desafiador praticar a inclusão escolar? Educadores deveriam parar e fazer essa reflexão.

Muitos professores acreditam não estar adequadamente preparados para atender as necessidades dos alunos com alguma deficiência. Eles enfrentam desafios como a falta de compreensão da perspectiva inclusiva, limitações em

termos de didática e metodologia e condições de trabalho inadequadas (Beyer, 2003).

É perceptível a falta de uma formação adequada por parte dos professores, o que compromete a adaptação de suas práticas. Além disso, a carência de condições de trabalho e incentivo salarial adequado também desempenha um papel significativo. Porém, acredita-se que o fator mais impactante nesse processo seja a falta de interesse, de conhecimento e a incapacidade de reconhecer as potencialidades individuais. É fundamental respeitar o processo do aluno e entender que cada um se desenvolve de maneira diferente.

3 ESTRATÉGIAS QUE COLABORAM PARA O PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZAGEM DO ALUNO COM TEA NÍVEL 1 DE SUPORTE EM ESCOLAS REGULARES

O processo de ensino-aprendizagem é algo complexo e, para alcançar eficácia, deve ser adaptado para atender às diferenças e necessidades dos estudantes. Essa adaptação envolve a criação de um ambiente no qual cada aluno possa progredir independentemente das suas particularidades. Nesse contexto, os professores desempenham um papel fundamental ao desenvolver práticas que assegurem a oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento para todos.

Como cita Rocha (2017):

[...] cabe aos professores procurar novas posturas e habilidades que permitam problematizar, compreender e intervir nas diferentes situações que se deparam, além de auxiliarem na construção de uma proposta inclusiva, fazendo com que haja mudanças significativas pautadas nas possibilidades e com uma visão positiva das pessoas com necessidades especiais (Rocha, 2017, p. 2).

Incluir crianças e adolescentes com TEA, Nível 1 de suporte, é um desafio para os professores de Língua Portuguesa. Esses alunos enfrentam dificuldades significativas em relação à comunicação e interação social, mas é possível proporcionar a eles oportunidades de aprendizado e desenvolvimento através das práticas pedagógicas. Na opinião de Schmidt (2019, p.4), o educador, para atuar na perspectiva da inclusão, precisa desenvolver “tolerância, paciência e disponibilidade interna para o ensino, além de competência técnica revigorada por ações reflexivas”.

Segundo Rocha (2017), a prática educacional envolve um processo que implica investigação, estudo e resolução de problemas. Por isso, frequentemente o professor é desafiado a buscar novas estratégias de ensino que permitam ao aluno com deficiência aprender junto com os demais e superar suas limitações. Diante desse contexto, o professor deve realizar o planejamento de suas aulas e buscar levar para sua prática diferentes recursos para que todos os estudantes tenham igualdade de oportunidades no processo de ensino-aprendizagem. Esses recursos podem ser filmes, jogos, músicas, maquetes, mapas, desenhos, dentre outras possibilidades que o professor julgar adequadas.

Sobre isso, Freire (1996, p.22) chamava a atenção quando pontuava que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua

produção ou a sua construção”. Por isso, o professor é o tempo todo desafiado a compreender cada vez mais o processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, para que os educadores possam atender de maneira eficiente as necessidades individuais dos alunos com TEA e elaborar práticas inclusivas, é fundamental que conheçam e compreendam profundamente suas singularidades. Isso permitirá desenvolver estratégias mais personalizadas.

Para isso, é preciso conhecer e entender o TEA e suas características para depois compreender quem são esses alunos, quais suas dificuldades, se têm comportamentos alterados, se têm comorbidades associadas e quais são. Menezes (2012) pondera que é essencial cumprir três condições básicas: adquirir conhecimento e estudar as características típicas das pessoas com autismo; definir a abordagem educacional a ser oferecida e desenvolver estratégias adequadas para a atuação pedagógica em sala de aula.

Para Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020), é importante também o “professor conhecer e construir primeiramente um vínculo com seus alunos, bem como entender a relação entre eles, para então possibilitar a elaboração de estratégias de ensino em benefício da aprendizagem da turma”.

Em consonância com Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020); Macedo (2021) reforça que o papel do professor de língua portuguesa é fundamental no progresso educacional dos alunos com autismo de nível 1. Isso ocorre porque o professor tem a capacidade de aprimorar a comunicação tanto desses alunos, auxiliando em seu desenvolvimento, quanto dos demais alunos, permitindo que compreendam os desafios dos colegas com autismo e possam se comunicar de maneira eficaz e amigável com eles.

Outro fator importante a se mencionar é que os alunos com TEA enfrentam desafios quando se deparam com conteúdos que demandam interpretação, inferências, metáforas e linguagem simbólica, tornando essencial o suporte do professor. Por isso, é importante ajudar o aluno a compreender a questão que está sendo proposta de forma mais ampla, oferecendo apoio visual e explicações (Gikovate, Mousinho e Carvalho, 2020).

No quadro a seguir, destacam-se algumas dificuldades comuns associadas ao TEA nível 1, bem como os pontos fortes de compensação e estratégias que podem ser utilizadas pelo professor. Porém, cabe ressaltar que, apesar de apresentarem características comuns, cada pessoa tem sua individualidade.

Vygotsky (1983) destaca que entender a dinâmica da aprendizagem de cada indivíduo é essencial no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, o ensino deve ser adaptado com base nas habilidades existentes da pessoa para então estimular novas habilidades.

Quadro 2 - Dificuldades, pontos de compensação e estratégias.

Dificuldades	Pontos fortes de compensação	Estratégias
Atenção seletiva. Alteração no foco de atenção	Perseverança	Introduzir rotinas simples quando troca a atividade: encorajar a perseverança em outras situações.
Compreender e reter informação complexa	Memória	Escrever informação complexa em blocos de notas; usar tipos de jogos para facilitar rotina de aprendizagem dos fatos, que não têm interesse quando vistos num livro de texto.
Dificuldade em não se repetir	Perseverança, incapacidade de não se repetir mesmo nas situações em que os outros entendem como tédio	Introdução progressiva da ocupação do tempo e atividades complexas não relacionadas com os interesses especiais. Treino progressivo em mudanças de atividades.
Isolamento Social	Potencial para aprender a realizar atividades independentes	Organizar tempo para acomodação a interação social e para as atividades independentes.
Comunicação Verbal	Vocabulário extensivo; Possível habilidade visuoespacial	Escrever mensagens, usar imagens ou objetos concretos para ilustrar ideias abstratas
Interesse compulsivo	Interesse forte	Usar os interesses (hiperfoco) para promover novas aprendizagens
Funções Executivas	Aderência a rotinas e rituais	Fazer listas do “top-10” de itens para aprender, ordenar da direita para a esquerda, de cima para baixo...

Fonte: Adaptada de Antunes (2008, p. 57).

Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020) apontam em sua pesquisa que a insegurança e o medo dos professores acerca da inclusão de um aluno com TEA estão relacionados à falta de conhecimento sobre a especificidade. Mas esse sentimento pode ser modificado e dar espaço à construção de vínculos do professor com o aluno, do aluno com o professor e com a turma.

3.1 Estilos de aprendizagem

Outra estratégia que pode contribuir para a compreensão do processo de ensino- aprendizagem dos alunos, que também permite e auxilia os professores na construção de práticas educacionais inclusivas, é o conhecimento dos estilos de aprendizagem dos estudantes. Trata-se de perfis diferentes de receber e processar as informações.

Logo, compreender os estilos de aprendizagem é crucial para o entendimento do aluno na sua individualidade e a razão pela qual determinados métodos de ensino são mais eficazes para alguns alunos do que para outros (Silva, Ferreira e Pimentel, 2016).

Gomes (2006) explica que os estilos de aprendizagem são resultado da interação de vários fatores como ambientais, emocionais, sociais, físicos e psicológicos do sujeito e reconhecer e respeitar essas singularidades significa pensar uma educação contextualizada, ou seja, centrada no aluno. Dessa forma, essa pode ser vista como uma estratégia significativa no processo de ensino aprendizagem.

Conhecer os estilos de aprendizagem dos alunos implica em “entender como os estudantes internalizam novos conhecimentos, avaliando seus domínios afetivos, cognitivos e físicos, não se ligando somente aos aspectos cognitivos” (Vecchi, 2019, p.5). Dessa maneira, os professores são incentivados a promover uma revisão contínua nas metodologias de ensino.

Vecchia (2019), em seu artigo, apresenta o modelo de estilos de aprendizagem de Felder e Soloman (1991). Esse modelo descreve quatro principais categorias de estilos de aprendizagem. Sendo elas: Sensorial ou intuitivo; Visual ou verbal; Ativo ou reflexivo e Sequencial ou global. As categorias, apesar de serem contrapostas, não devem ser usadas como categorias rígidas, pois os indivíduos

podem apresentar estilos de aprendizagem em uma escala de forte, moderada ou fraca dependendo do contexto ou do assunto abordado no ambiente de ensino (Vecchia, 2019).

A seguir são apresentados quadros adaptados da pesquisa de Vecchia (2019) embasado no trabalho de Felder e Soloman (1991), que apresentam as principais características, os estilos em sala de aula, as vantagens e a condição ideal de cada estilo de aprendizagem.

Quadro 3 - Características das categorias sensorial e intuitiva.

	SENSORIAIS	INTUITIVOS
CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS	Obtém a informação externamente, através dos sentidos; Observação, manipulação; São observadores, metódicos e cuidadosos.	Obtém a informação externamente, através de percepção indireta pelo inconsciente; Especulação, imaginação; São inovadores, curiosos, inclinados a irem além dos fatos.
EM SALA DE AULA	Gostam de fatos, dados, experimentações; Preferem resolver problemas por métodos tradicionais; Não gostam de surpresas; São detalhistas, bons em memorizações e cuidadosos, mas podem ser lentos;	São bons em conceitos novos; Gostam de inovação e complicações; Não gostam de repetições e detalhes; Sentem-se confortáveis com abstrações e são rápidos, mas podem ser descuidados;
CONDIÇÃO IDEAL	Apresentar o conteúdo através de: Informações concretas - fatos, fenômenos observáveis (Sensoriais).	Apresentar o conteúdo através de: Conceitos abstratos princípios, teorias, modelos matemáticos (Intuitivos).

Fonte: adaptado de Vecchia (2019, p.11).

Quadro 4 - Características das categorias visuais e verbais.

	VISUAIS	VERBAIS
CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS	Lembram-se mais daquilo que veem; Aproveitam bem figuras, diagramas, fluxogramas, filmes, esquemas, demonstrações e gráficos.	Lembram-se mais daquilo que leem ou ouvem (ainda mais daquilo que ouvem e repetem); Aproveitam bem as discussões e os textos de uma forma geral.
EM SALA DE AULA	Algo que é simplesmente dito, é facilmente esquecido.	Preferem explicações verbais a demonstrações visuais;
CONDIÇÃO IDEAL	Optar por um estilo de apresentação que inclua recursos visuais e verbais.	Optar por um estilo de apresentação que inclua recursos visuais e verbais.

Fonte: adaptado de Vecchia (2019, p.10).

Quadro 5 - Características das categorias ativos e reflexivos.

	ATIVOS	REFLEXIVOS
CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS	Processam a informação externamente, através da experimentação ativa; Aprendem melhor através de discussão e teste do conteúdo; Aprendizado interativo; Trabalham bem em grupos.	Processam a informação internamente, através da observação reflexiva; Aprendem melhor através de avaliação, exame e manipulação do assunto; Aprendizado introspectivo; Trabalham melhor individualmente.
EM SALA DE AULA	Não são favorecidos pelo estilo de aula tradicional, pois tem dificuldade em situações que precisam ser passivos; Tendem a ser experimentalistas: preferem as aulas que abordam problemas mais práticos.	Não são favorecidos pelo estilo de aula tradicional, pois não tem a oportunidade de refletir sobre o que está sendo apresentado; Tendem a ser teóricos: preferem as aulas que exploram mais os fundamentos do tema.
CONDIÇÃO IDEAL	Alternar as explanações verbais com pausas para discussão ou atividades (Ativos) e para reflexão (Reflexivos); Utilizar materiais que enfatizem problemas práticos, assim como, teóricos; Propor trabalhos em grupo.	Alternar as explanações verbais com pausas para discussão ou atividades (Ativos) e para reflexão (Reflexivos); Utilizar materiais que enfatizem problemas práticos, assim como, teóricos;

Fonte: adaptado de Vecchia (2019, p.12).

Quadro 6 - Características das categorias sequencial e global.

	SEQUENCIAL	GLOBAL
CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS	Aprendem em uma progressão logicamente ordenada; O aprendizado ocorre de forma linear; Apresentação das partes para o todo.	Aprendem em lampejos e estalos; O aprendizado ocorre de maneira holística; Apresentação do todo para as partes.
EM SALA DE AULA	Aprendem à medida que o material é apresentado; Podem trabalhar bem com o material, mesmo quando o compreendem parcialmente ou superficialmente; Seguem uma linha de pensamento linear e progressiva para a resolução de problemas;	Podem estar perdidos há semanas e são incapazes de resolver os problemas mais simples, até que tenham um insight e compreendam tudo o que foi dado, de forma aprofundada; Para resolver problemas, fazem saltos intuitivos e podem não conseguir explicar como chegaram à solução.
CONDIÇÃO IDEAL	Tudo o que é necessário para atingir os alunos Sequenciais, já é feito desde as séries iniciais – currículo, ementa das disciplinas, os livros e a maior parte das aulas são apresentadas de forma sequencial;	Os alunos Globais costumam ter uma experiência escolar difícil, mas podem ser engenheiros extraordinários quando sobrevivem ao processo educacional. Por isso, é importante sempre apresentar o objetivo do conteúdo, dar a visão global, estabelecer conexões com o contexto, apresentar aplicações, dando liberdade aos alunos para a opção por seus próprios métodos de resolução de problemas.

Fonte: adaptado de Vecchia (2019, p.13).

A maioria das pessoas com TEA demonstram uma memória visual acentuada e uma propensão a pensar de maneira mais visual do que verbal. Dessa forma, organizar as informações de maneira visual se faz fundamental para os alunos com TEA, pois auxilia na organização e na preparação para as próximas atividades planejadas (Gikovate, Mousinho e Carvalho, 2020).

3.2 Plano Educacional Individualizado (PEI): uma ferramenta dinâmica

O Plano Educacional Individualizado (PEI) é uma ferramenta que tem como objetivo atender as necessidades específicas de cada aluno, organizando metas e objetivos de trabalho. Essa ferramenta pode auxiliar os professores e outros que interagem com o aluno. Essa abordagem não só reconhece a diversidade como também promove o acesso a uma educação de qualidade a todos os estudantes (Pereira e Nunes, 2018).

De acordo com a pesquisa de Tannús-Valadão e Mendes (2018), a produção do PEI, muitas vezes, é associada apenas ao professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Sala de Recursos Multifuncional (SRM), mas para que o PEI seja construído e executado de forma satisfatória é necessária a participação de todos os professores, de outros agentes da escola e da família.

Além disso, é imprescindível tomar o documento em um processo de avaliação e intervenção dinâmicas, que se modifica conforme a evolução do estudante (Tannús-Valadão e Mendes, 2018). Esse “caráter avaliativo oferece recursos ao professor para respaldar as demandas do alunado, permite adequações curriculares e desempenha papel fundamental de mediação no aprendizado” (Costa e Schmidt, 2019, p.111).

Os alunos com autismo podem ser beneficiados de forma significativa pelo PEI, pois essa é uma ferramenta com capacidade de adaptação para atender as diversas formas de aprendizado e dessa maneira torna-se uma aliada no contexto da inclusão (Santos, 2022).

O PEI, apesar de ser uma ferramenta pedagógica importante, não encontra na legislação a garantia da sua criação e utilização, como mostra Santos (2022):

O PEI não aparece de forma explícita nas leis disponibilizadas atualmente como ferramenta para a inclusão de alunos com deficiência, porém levando em consideração que nas legislações se fala a respeito da adaptação curricular, o PEI se torna uma alternativa para o direcionamento do processo ensino e aprendizagem destes alunos (Santos, 2022, p. 09).

Entretanto, as instituições de ensino que buscam assegurar uma educação de qualidade para todos os seus alunos estão empenhadas em buscar e aplicar recursos inclusivos na escola. Um exemplo disso é o PEI, que é considerado importante para promover mudanças em diversos aspectos, como conteúdo, métodos de ensino, avaliação adequada e, também, igualmente importante para

proporcionar experiências positivas aos estudantes com alguma especificidade, como o TEA (Santos, 2022).

Considerando tais aspectos, pode-se compreender que realizar um planejamento centrado nas necessidades específicas de cada aluno é favorável ao processo de ensino-aprendizagem não só do público-alvo da educação especial, mas de todos os estudantes. Como exposto a seguir, no quadro adaptado da pesquisa de Tannús-Valadão e Mendes (2018), há uma grande diferença entre um planejamento centrado na instituição e um planejamento centrado no aluno.

Quadro 7 - Atributos do planejamento centrado na instituição e centrado no aluno.

Planejamento centrado na instituição	Planejamento centrado no aluno
1. Conduzido por um ou poucos profissionais.	1. Promovido por grupo de pessoas.
2. Participantes são normalmente adultos e profissionais.	2. Participantes envolvem profissionais, familiares, a própria pessoa público-alvo da Educação Especial, seus pares, ou seja, todos e todas que participam de modo direto ou indireto do processo de escolarização.
3. Processo orientado a uma finalidade, designado a atender requerimentos burocráticos.	3. Processo reflexivo e criativo, designado para adquirir informações.
4. Informações são prestadas, relatórios lidos, dados de avaliações formais são valorizados.	4. Informações são compartilhadas e avaliações formais e informais são valorizadas.
6. Interesses pessoais ou de grupos de profissionais são priorizados.	6. As várias ideias de todos os participantes na reunião são altamente valorizadas, ou seja, todos têm voz.
7. Perspectiva é baseada nos limites e necessidades, mas, primeiramente, vêm a disponibilidade e o interesse da instituição.	7. Perspectiva é baseada na individualidade e as necessidades do indivíduo são priorizadas e não os da instituição. Se necessário, são criados ou modificados serviços e suportes.
8. Profissionais são pagos, especificamente, para reunir informações para desenvolver os objetivos do planejamento.	8. Membros do círculo pessoal e de parte do apoio escolar também são envolvidos no desenvolvimento dos objetivos do PEI.
9. Planejamento é tratado como um “mal necessário”.	9. Planejamento é tratado como algo promissor.
10. Não tem foco na aprendizagem da autodefensoria ou no exercício da advocacia por familiares/pares.	10. Destaque no indivíduo, na família e nos amigos, visando ao empoderamento para participar nos encontros de planejamento. Profissionais e para profissionais podem ser alterados durante o processo de ensino-aprendizagem do estudante, mas sua família, principalmente, pais e/ou responsáveis legais, permanecem.

Fonte: Adaptado Tannús-Valadão e Mendes (2018, p. 6).

De acordo com ABA-Mais (2019), na construção do documento PEI devem ser considerados vários aspectos como:

- a deficiência do aluno (se houver) e como isso afeta o envolvimento e o progresso no currículo geral da educação;
- informações de avaliação e instruções de necessidades;
- preferências do aluno;
- vida independente e participação em comunidade;
- necessidades de ensino exclusivas do aluno.

No PEI do estudante com TEA deve-se incluir, também, além das informações anteriores, uma descrição das seguintes habilidades (ABAA, 2019):

- comunicação;
- linguagem;
- socialização;
- interação entre pares;
- recreação;
- comportamentos interferentes;
- comportamento adaptativo;
- hábitos de trabalho, incluindo a atenção, a distração e a organização.

Além dessas informações, o PEI deve inteirar quem é aluno; se há alguma habilidade específica a ser alcançada; quais estratégias serão utilizadas para alcançar tal habilidade; se a habilidade a ser dominada é no âmbito individual ou coletivo; determinar um período para se alcançar o objetivo proposto; expectativa em relação ao resultado e qual (is) medida (s) será (ão) tomada (s) para acompanhar o progresso do aluno (ABA- MAIS, 2019).

3.3 Integração família-escola-professor

A parceria entre família e escola-professor pode beneficiar não só o desenvolvimento escolar do aluno com autismo, mas também favorecer a construção de um ambiente mais inclusivo e apoiador, ou seja, contribui para o desenvolvimento em relação às dificuldades de aprendizagem e à interação social do estudante.

Nesse contexto, a família pode desempenhar um papel importante na colaboração com o professor de Língua Portuguesa ao pensar estratégias para o processo de ensino-aprendizagem. Através dessa relação, os professores terão a oportunidade de conhecer e entender melhor o seu aluno.

Como afirma Carvalho et al. (2021), a participação da família desempenha um papel fundamental no processo de inclusão do aluno com TEA na escola regular, pois representa um elemento determinante na promoção e sustentação, bem como na superação de desafios no processo de inclusão escolar.

Ribeiro (2023) mostra em sua pesquisa que a mãe tem um papel muito importante na vida do filho com autismo, pois é ela quem na maioria das vezes acompanha e estimula a aprendizagem em casa, além de ser o suporte para que ele desenvolva a autonomia.

Adicionalmente, na pesquisa de Ribeiro (2023), são delineadas estratégias de aprendizagem adotadas por uma mãe de uma criança com autismo nível 1, as quais poderiam ser adaptadas para o ambiente escolar, especialmente para estudantes em fase de alfabetização. A mãe utiliza blocos coloridos para representar as sílabas de uma palavra, cada sílaba é representada por uma peça de cor diferente, o que ajuda a criança a visualizar e compreender a estrutura das palavras. Outra estratégia é a leitura compartilhada intercalada, onde a mãe lê um parágrafo em voz alta e a criança lê outro. Dessa forma a mãe está desenvolvendo a habilidade de leitura.

Além disso, usa a estratégia de recompensa como um sistema de troca, incentivando a criança a dedicar-se às atividades propostas. Esse método visa reconhecer e reforçar positivamente o engajamento e o esforço, contribuindo para a motivação intrínseca do aluno em relação às tarefas propostas.

Portanto, entende-se que uma parceria sólida entre a família e a escola-professor emerge como um facilitador essencial no processo de ensino-aprendizagem e inclusão efetiva do aluno com autismo.

Essa comunicação entre a família e a escola-professor deve ser mantida tanto para a escola transmitir informações sobre o estudante quanto para a família fornecer, ao professor, o feedback de como a criança responde aos trabalhos, atividades em casa, além de outras questões que forem pertinentes para o desenvolvimento do aluno (Almeida, 2016).

Ainda, segundo Almeida (2016), a comunicação entre essas duas instituições pode acontecer por meio de bilhetes, parecer, agenda, redes sociais, reuniões

formais ou informais, dentro ou fora do ambiente escolar, ou por qualquer outro meio de comunicação possível de ser utilizado. O importante é que aconteça essa integração entre família-escola-professor.

4 METODOLOGIA DE PESQUISA

A presente pesquisa foi motivada pelo desejo de querer conhecer quais estratégias os professores de Língua Portuguesa poderiam utilizar para promover a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) Nível 1 de suporte em escola regular.

Dessa maneira, para a realização da pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa de natureza básica. Isso porque essa abordagem busca “interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem” (Chizzotti, 2006, p. 28), o que permitiu explorar diversas questões relacionadas ao fenômeno estudado.

Em relação aos objetivos deste estudo, trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório, descritivo e interpretativo, pois buscou uma maior familiaridade com a temática através do levantamento bibliográfico, documental e interpretação dos dados (Gil, 2010). Dessa forma, este trabalho foi embasado em estudos já realizados. Como aponta Gil (2010), a pesquisa bibliográfica é elaborada tendo como referencial material já publicado, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações, entre outros.

Segundo Junior et al. (2021),

A pesquisa documental é aquela em que os dados logrados são absolutamente provenientes de documentos, com o propósito de obter informações neles contidos, a fim de compreender um fenômeno; é um procedimento que utiliza de métodos e técnicas de captação, compreensão e análise de um universo de documentos, com bancos de dados que são considerados heterogêneos (Junior et al., 2021, p. 42).

Logo, este trabalho também se consolidou a partir do levantamento e análise do percurso da legislação que ampara as pessoas com deficiência ao longo da história, para entender a perspectiva da inclusão.

Assim, os procedimentos de pesquisa ocorreram a partir de uma revisão de literatura e levantamento documental que buscou compreender: 1) o transtorno do neurodesenvolvimento TEA; 2) a perspectiva da inclusão e seu percurso; e 3) as possíveis estratégias que colaboram para o processo de ensino-aprendizagem do aluno com TEA nível 1 de suporte em escolas regulares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo almejou, por meio de uma revisão de literatura de cunho bibliográfico e documental, discutir a importância das estratégias de ensino no âmbito do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa para alunos com transtorno do neurodesenvolvimento TEA nível 1 de suporte. Com a discussão, pretendeu-se identificar as possíveis estratégias que colaboram para a inclusão do aluno TEA nível 1 em escolas regulares. Além disso, como decorrido ao longo do trabalho, teve-se como objetivos específicos: compreender o transtorno do neurodesenvolvimento TEA; entender a perspectiva da inclusão e seu percurso e identificar as possíveis estratégias que colaboram para a inclusão do aluno com TEA Nível 1 de suporte.

Pode-se destacar que não houve dificuldade em encontrar literaturas que abordassem a temática. Porém, a maioria desses trabalhos foram desenvolvidos por pesquisadores da área da saúde. Então, percebeu-se um déficit de pesquisa com o ponto de vista de professores e pedagogos, mas foi possível explorar diferentes abordagens que possibilitaram a reflexão sobre a inclusão e o desenvolvimento do estudante com autismo nível 1 de suporte.

Também, constatou-se que, ao considerar as estratégias de ensino para alunos com autismo em escolas regulares, não se busca apenas promover um ambiente inclusivo, mas também potencializar ao máximo as habilidades individuais de cada estudante, implementando na prática o que já é assegurado por lei. Dessa forma, essa abordagem visa criar um ambiente no qual cada aluno se sinta respeitado, mas também apoiado em suas necessidades específicas.

Esse enfoque beneficia não só o aluno com TEA, mas também enriquece a experiência de aprendizado de toda comunidade escolar, fortalecendo a diversidade e contribuindo para o progresso educacional e social. As estratégias personalizadas funcionam como chaves que desbloqueiam portas para um aprendizado mais eficaz e para um convívio escolar mais enriquecedor.

Nesse contexto, é relevante que os professores, não só de Língua Portuguesa, mas de todas as disciplinas, como mediadores do conhecimento, elaborem estratégias considerando as individualidades do estudante. Para isso, precisam compreender sua especificidade, levar em consideração os estilos de aprendizagem do aluno para adequar as metodologias de ensino, recursos e

materiais didáticos, planejar e implementar um PEI de forma colaborativa e dinâmica, além de buscar manter uma parceria com a família através de reuniões, agenda, ou outro meio que o professor tiver disponível, porém o mais importante é ter interesse em incluir. Tudo isso colabora para o sucesso da adaptação escolar e concretude da inclusão.

Dessa maneira, espera-se que os resultados obtidos nesta pesquisa possam contribuir para a ampliação da temática e colaborar para o aprimoramento no contexto educacional em relação à inclusão do aluno com TEA nível 1. Nesse sentido, que a escola, o professor e a família compreendam a importância de conhecer e entender a especificidade do aluno-filho e reconheçam o papel fundamental da inclusão no desenvolvimento do educando, buscando estratégias para melhor incluí-los na dinâmica do ensino-aprendizagem.

Por fim, deseja-se que as estratégias apontadas nesta pesquisa, ou outras estratégias que o professor possa desenvolver, sejam aplicadas na prática. Ainda, como futura docente pretende-se dar continuidade à pesquisa por meio da investigação no campo de atuação, com o objetivo de aprofundar este estudo e abordar estratégias mais específicas para a área de linguagens.

REFERÊNCIAS

ABA-MAIS. **Plano de Educação Individualizada – PEI**. 2019. Disponível em: <https://abamais.com/plano-de-educacao-individualizada-pei/>. Acesso em: 05 nov. 2023.

ALMEIDA, T. **A comunicação casa-escola no contexto da inclusão de pessoas com TEA**. 2016. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação. RS, p. 82. 2016.

American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5** [recurso eletrônico]. (5 a ed.; M. I. C. Nascimento, Trad.). Porto Alegre, RS: Artmed. 2014.

ANTUNES, J. P. M. **Síndrome de Asperger e o Bullying**. Dissertação (Mestrado Integrado em Medicina) - Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade da Beira Interior. Covilhã, p.76. 2008.

BEYER, H. O. A. A Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Cadernos de Educação Especial**. Santa Maria, n. 22, 2003.

_____. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BRASIL. **Declaração de Salamanca** – Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2023.

_____. **DECRETO Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009**. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 17 ago. 2023.

_____. **DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011**. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 11 set. 2023.

_____. **LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília. Disponível

em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 20 ago. 2023.

_____. **LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 25 ago. 2023.

_____. **NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE.** Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Ministério da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 25 ago. 2023.

_____. **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25 ago. 2023.

CAPELLINI, V. L. M. F.; FONSECA, K. de A. A escola inclusiva: seus pressupostos e movimentos. **Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, v. 19, n.1, p. 107–127, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/10824>. Acesso em: 3 mar. 2023.

CARVALHO, A. dos S. M. de.; PEREIRA, P. C.; CAMILA, C. V. de S. G.; ANCHIETA, G. O. dos S. TEA, família e escola - Trabalho conjunto, relacionamento empático. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 15, pág. e136101522820, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i15.22820. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/22820>. Acesso em: 6 nov. 2023.

CAVACO, N. **Diagnóstico, prevenção e estratégia de intervenção e inclusão das crianças Autistas e com necessidades educacionais especiais.** Rio de Janeiro: wak editora, 2014.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CÔRTEZ, M. do S. M.; ALBUQUERQUE, A. R. de . CONTRIBUIÇÕES PARA O DIAGNÓSTICO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DE KANNER AO DSM-V. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, v. 3, n. 7, p. 864–880, 2020. DOI: 10.5281/zenodo.4678838. Disponível em: <http://www.revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/248>. Acesso em: 27 set. 2023.

COSTA, D. S. **Plano Educacional Individualizado:** implicações no trabalho colaborativo para inclusão de alunos com autismo. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação. RS, p.140. 2016.

COSTA, D. S.; SCHMIDT, C. **Plano Educacional Individualizado para Estudantes com Autismo:** uma análise conceitual. **Cadernos de Educação**, n. 61, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/12616/10549>. Acesso em: 05 nov. 2023.

DENARI, F. E. Diversidade, Deficiência, Autonomia escolar: De volta ao começo? In: GIROTO, C. R.; MARTINS, S. E. S. de O.; SOUZA, C. B.D. de. (Org.). **Diferentes olhares sobre a inclusão**. São Paulo: ABEU, 2013, p.13-22.

FONSECA-JANES, C. R. X.; BRITO, M. C. JANES, R. Educação inclusiva em questão: aspectos teóricos e abordagem multidisciplinar. In: _____. **A construção da educação inclusiva**. Marília: Cultura Acadêmica, 2012. p.15-30.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, S. Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**, v. 16, n. 1, 2008, p. 5- 20. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/5299>. Acesso em: 27 mar. 2023.

GAIATO, M. **SOS Autismo**: Guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista. 3. ed. São Paulo: nVersos Editora, 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GIKOVATE, C.; MOUSINHO, R.; CARVALHO, I. Transtorno do Espectro do Autismo: compreendendo para melhor incluir. In: CAMINHA, V. L. P. OD S.; HUGUENIN, J. Y.; MADUREIRA, D. Q. M.; CAMINHA, A. DE O.; ALVES, P. P. (org.). **Autismo: caminhos para a inclusão**. Colômbia: Corporación Universitaria Iberoamericana, 2020. p.7-18.

GOMES C. Estilos de aprendizagem e inclusão escolar: uma proposta de qualificação educacional. **Revista Psicopedagogia**, 2006, 134-144. Disponível em: <https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/396/estilos-de-aprendizagem-e-inclusao-escolar--uma-proposta-de-qualificacao-educacional>. Acesso em: 07 nov. 2023.

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima et al. **Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa**. Cadernos da FUCAMP, v. 20, n. 44, 2021.

MACEDO, G. M. **O processo de inclusão e a aprendizagem do estudante com autismo nível 1**. Monografia-Letras - Habilitação em Língua Portuguesa, Instituto Federal de Ciência e Tecnologia. Palmas, p.40. 2021.

MANTOAN, M.T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MENEZES, A. R. S. de. **Inclusão escolar de alunos com autismo**: quem ensina e quem aprende? 2012, 160 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

MOREIRA, D. P. **Estudos de comorbidades e dos aspectos genéticos de pacientes com transtorno do espectro autista**. Dissertação mestrado-Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo. p.93. 2012.

NETO, S. G. de B.; BRUNONI, D.; CYSNEIROS, R. M. **Abordagem psicofarmacológica no transtorno do espectro autista**: uma revisão narrativa. Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvolv., 2019, vol.19, no.2, p.38-60.

PEREIRA, D. M.; NUNES, D. R. de P. Diretrizes para a elaboração do PEI como instrumento de avaliação para educando com autismo: um estudo interventivo. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 939–960, 2018. Disponível Em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33048>. Acesso em: 04 nov. 2023.

PROCIUNCULA, R. A. L. Investigação precoce do transtorno do espectro autista: sinais que alertam para a intervenção. In: ROTTA, N. T.; BRIDI FILHO, C. A.; BRIDI, F. de S. **Neurologia e aprendizagem**. Porto Alegre: ArtMed, 2016. Livro digital. (1 recurso online). ISBN 9788582712689. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788582712689>. Acesso em: 1 out. 2023.

RAMOS, R. **Passos para a inclusão**: algumas orientações para trabalho em classes regulares com crianças com necessidades especiais. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RIBEIRO, A. S. et al.. Psicopatologia na contemporaneidade: análise comparativa entre o DSM-IV e o DSM-V. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 32, n. 1, p. 46–56, abr. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/nHxJJnLVNfBzMD9FPjRSpv/#>. Acesso em: 21 set. 2023.

ROCHA, B. de O. O papel do professor na educação inclusiva. **Ensaaios Pedagógicos**, 2017.

ROMERO, R. A. Silva; SOUZA, S. B. de. Educação Inclusiva: alguns marcos históricos que produziram a educação atual. In: **VIII Congresso Nacional de Educação**: formação de professores e III Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas (recurso eletrônico). 2008.

SANTOS, Sabrina Brito dos. **Plano Educacional Individualizado (PEI) no processo de ensino e aprendizagem de alunos com autismo**. 2022. 20f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos, 2022.

SANTOS, J.; VELANGA, C.; BARBA, C. Os paradigmas históricos da inclusão de pessoas com deficiência no Brasil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, América do Norte, 1415 08 2017.

SCHMIDT, C. (Org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Série educação especial. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

_____. **Transtorno do espectro do autismo na escola**: protagonismos no processo inclusivo. 2019. Disponível em:

https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/02/GT15-1786_int-1.pdf. Acesso em: 30 out. 2023.

SILVA, Z.; FERREIRA, L.; PIMENTEL, A. Modelo de apresentação adaptativa de objeto de aprendizagem baseada em estilos de aprendizagem. In: **Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)**. 2016. p. 717-726.

SOARES, L. P. M. **Workshop comorbidades no TEA**. Rhema Educação, 2021. Disponível em: <https://blog.rhemaeducacao.com.br/wp-content/uploads/2021/10/SLIDES-PROF-1.pdf>. Acesso em: 23 out. 2023.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, 2018, v. 23. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230076>. Acesso em: 04 nov. 2023.

RIBEIRO, H. T. **Autismo: a importância da atuação da mãe no desenvolvimento integral do filho**. Monografia-Letras - Habilitação em Língua Portuguesa, Instituto Federal de Ciência e Tecnologia. Palmas, p.88. 2023.

VECCHIA, M. D. **Orientações quanto ao uso dos estilos de aprendizagem como ferramenta de melhoria no processo de ensino e aprendizagem**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Cruzeiro do Sul. São Paulo, p.37. 2019.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de Defectologia**. Tomo V. Playa: Ciudad de La Habana, 1983.

_____. **A formação social da mente**. 4 .ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar E Educacional**, v. 24, p.1-8, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217841>. Acesso em: 18 out. 2023.

XAVIER, G. P. M.; CANEN, A. Multiculturalismo e educação inclusiva: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3, p. 225–242, set. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072008000300012>. Acesso em: 15 ago. 2023.