

Organizadoras

SILMARA A. LOPES

JAQUELINE LATANCE AMORIM OLIVEIRA

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E EDUCAÇÃO ESCOLAR



Organizadoras

SILMARA A. LOPES

JAQUELINE LATANCE AMORIM OLIVEIRA

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E EDUCAÇÃO ESCOLAR



I

SÃO PAULO

I

2025

I

 pimenta
cultural

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

T772

Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Educação Escolar /
Organização Silmara A. Lopes, Jaqueline Latance Amorim
Oliveira. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2025.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-417-9

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-417-9

1. Transtorno do Espectro Autista (TEA). 2. Educação
Escolar. 3. Educação. 4. Autismo. 5. Escola regular. I. Lopes,
Silmara A. (Org.). II. Oliveira, Jaqueline Latance Amorim (Org.).
III. Título.

CDD 371.61689

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação - Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Simone Sales - Bibliotecária - CRB ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2025 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2025 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Estagiária editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini
Estagiária em editoração	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	artkovalev, kjpgarter, theressia a - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Mongoose, Neue Aachen Pro
Revisão	As organizadoras
Organizadoras	Silmara A. Lopes Jaqueline Latance Amorim Oliveira

PIMENTA CULTURAL

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 5

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand

Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Tanus Cesário de Souza

Faculdade Anhanguera, Brasil

Andressa Antunes

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cassia Cordeiro Furtado

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cecilia Machado Henriques

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Christiano Martino Otero Avila

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva

Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues

Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva

Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deilson do Carmo Trindade

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil

Diego Pizarro

Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edilson de Araújo dos Santos

Universidade de São Paulo, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Estevão Schultz Campos

Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros

Universidade de Brasília, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Flávia Fernanda Santos Silva

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriela Moysés Pereira

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Joao Adalberto Campato Junior

Universidade Brasil, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jonathan Machado Domingues

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliano Milton Kruger

Instituto Federal do Amazonas, Brasil

Juliano Pizzano Ayoub

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lauro Sérgio Machado Pereira

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Leonardo Freire Marino

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Luiz Eduardo Neves dos Santos

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Maikel Pons Giralt

Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastrelí Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Márcia Alves da Silva

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal do Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Marines Rute de Oliveira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Maurício José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Mauricio José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neide Araujo Castilho Teno

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patrícia Biegling

Universidade de São Paulo, Brasil

Patrícia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro

Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tatiana da Costa Jansen

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vanessa de Sales Marruche

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius da Silva Freitas

Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho

Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai

Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves

Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton

Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior

Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves

Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite

Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho

Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos

Domimidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis

Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos

Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiane Borges Leal

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior

Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes

Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo

Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva

Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva

Stockholm University, Suécia

Suêlen Rodrigues de Freitas Costa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento

Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira

Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza

Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Prefácio 11

Silmara A. Lopes

Introdução15

CAPÍTULO 1

Silmara A. Lopes

**Discussões sobre o Transtorno
do Espectro Autista (TEA).....18**

CAPÍTULO 2

Silmara A. Lopes

Jaqueline Latance Amarin Oliveira

Lourdes Ap. Ramos

Sarah Maria Umbelino Vitorino

**A educação escolar e os alunos
com o Transtorno do Espectro
Autista (TEA) de nível 145**

CAPÍTULO 3

Silmara A. Lopes

Érica Monteiro Nunes Bastida

Miriam Elena Cesar Almeida

Phillipe Pontes Camargo

Rogério Soares da Silva

Sheila Garbulha T. de Campos

**Transtorno do Espectro Autista (TEA)
de nível 2 e nível 3 e educação escolar:
desafios e possibilidades 61**



CAPÍTULO 4

Silmara A. Lopes

Viviane A. S. Rodrigues

Adequações/adaptações curriculares e suas contribuições, na educação básica, para o desenvolvimento do psiquismo de alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA)	78
--	-----------

Silmara A. Lopes

Considerações finais.....	100
----------------------------------	------------

Referências bibliográficas	102
---	------------

Sobre as organizadoras.....	105
------------------------------------	------------

Sobre os autores e as autoras.....	106
---	------------

Índice remissivo.....	108
------------------------------	------------



PREFÁCIO

Quando recebi o convite para colaborar na escrita deste livro, aceitei de imediato, com a certeza de que seria uma excelente – e tão necessária – contribuição para qualificar o trabalho desenvolvido junto aos estudantes com TEA nas escolas.

Sou mãe da Gabi, de 7 anos, que tem TEA (nível de suporte 2), curiosa, inteligente, faladeira, aventureira e apaixonada por desenhar e criar artes com papel. Também sou mãe da Gigi, uma mocinha de 13 anos, linda e vaidosa, tímida, questionadora e criativa - e que, agora na adolescência, está em investigação do TEA. Na infância os sinais eram imperceptíveis, mas se tornaram evidentes nesta nova fase da vida dela.

No entanto, o autismo entrou na minha vida antes mesmo das minhas filhas, com a chegada da minha sobrinha Dani, hoje uma linda adolescente de 14 anos, diagnosticada com TEA de nível 1. Foi com a Dani que vivi, pela primeira vez, o medo diante do desconhecido, as dúvidas e incertezas sobre como seria seu desenvolvimento, as dificuldades de acolhimento e inclusão escolar.

Quando a Gabi nasceu, oito anos depois da Dani, e com vários sinais de TEA já perceptíveis antes de completar 1 ano de vida (não atendia pelo nome, andava na ponta dos pés, não tinha interesse em interagir com pessoas), eu já conhecia o autismo. Já sabia que não precisava ter medo, mas sim ser o apoio que minha filha precisaria para alcançar todo o seu potencial- que é imenso. Já sabia que ela iria se desenvolver, mas que o caminho até lá seria diferente. E, de certa forma, eu já conhecia boa parte desse caminho.

SUMÁRIO

É claro que a Gabi, a Dani e a Gigi são diferentes. Porque o TEA não é um conjunto fixo de características que definem todas as pessoas com autismo. Muito pelo contrário: são inúmeras as manifestações possíveis. É por isso que dizemos que é um espectro.

E quanto mais conhecemos essas manifestações, mais podemos contribuir para o desenvolvimento e o acolhimento de pessoas com TEA. É esse o objetivo deste livro: levar conhecimento, empatia e caminhos possíveis aos profissionais da educação, que têm a tarefa - tão desafiadora quanto transformadora - de incluir, diariamente, toda essa diversidade em suas salas de aula.

No primeiro capítulo do livro, intitulado “Discussões sobre o Transtorno do Espectro Autista”, a autora apresenta algumas explicações importantes relacionadas ao que ela denomina de Universo do TEA; faz breves apontamentos sobre o antigo termo Síndrome de Asperger e apresenta uma abordagem sensível sobre as características do TEA em seus diferentes níveis de suporte (1, 2 e 3), conforme definido pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5 (2014). O capítulo, também, destaca como o TEA pode impactar as funções executivas do cérebro, como o controle inibitório, memória de trabalho e a flexibilidade cognitiva, aspectos fundamentais que influenciam diretamente os processos de aprendizagem escolar.

Já o segundo capítulo, “A Educação Escolar e os Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) de Nível 1”, aborda sobre as especificidades dos estudantes que se encontram neste nível de suporte. Neste capítulo, do qual também sou uma das autoras, são apresentadas reflexões sobre as barreiras e os desafios enfrentados no contexto escolar, que, muitas vezes, dificultam uma inclusão efetiva, ao mesmo tempo em que são propostos caminhos para superá-los ou minimizá-los com sensibilidade e compromisso ético.

SUMÁRIO

No terceiro capítulo, “Transtorno do Espectro Autista (TEA) de Nível 2 e Nível 3 e a Educação Escolar: Desafios e Possibilidades”, são apresentadas características frequentemente associadas aos estudantes que se enquadram nos níveis 2 e 3 de suporte. Os autores e autoras ressaltam que, embora os desafios sejam mais significativos nesses casos, é possível oferecer um atendimento educacional de qualidade, desde que haja conhecimento, planejamento e, sobretudo, empatia e compromisso por parte dos profissionais envolvidos.

Por fim, o quarto capítulo, “Adequações/Adaptações Curriculares e Suas Contribuições, na Educação Básica, para o Desenvolvimento do Psiquismo de Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)”, enfatiza a relevância das adaptações curriculares como uma das ferramentas fundamentais para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes com TEA. As autoras apresentam, ainda, um exemplo prático que ilustra como as atividades de adaptações curriculares podem ser implementadas de forma efetiva no contexto das salas de aulas regulares.

As temáticas abordadas nos capítulos do livro dialogam profundamente com minha vivência pessoal e profissional, em que o autismo não é apenas objeto de estudo, mas parte do cotidiano.

Além de viver o autismo diariamente em minha família - com a Gabi, a Gigi, a Dani, meu marido (diagnosticado na vida adulta com TEA de nível 1), um sobrinho e primos- sou também profissional da educação. Atualmente, sou supervisora de ensino na rede municipal de Sorocaba e, em minha trajetória profissional, vivencio o desafio - e a potência - que é incluir estudantes com TEA nas escolas regulares.

Na realidade, assim como eu, todos os outros autores deste livro vivenciaram ou vivenciam o TEA enquanto profissionais e alguns na vida pessoal. Isso torna esta obra um referencial sensível, acessível e profundamente conectado com a realidade.

SUMÁRIO

Os textos apresentados nascem de experiências reais, vividas em diferentes contextos escolares, e por isso traz não apenas informações, mas também afeto e caminhos possíveis.

Desejo que esta leitura inspire, acolha e encoraje cada educador e educadora a olhar para o TEA com compreensão, acolhimento, respeito e humanidade. O desenvolvimento dos estudantes com esse transtorno - em qualquer nível de suporte (1, 2 ou 3) - é possível quando há escuta sensível, afeto e oportunidades educativas transformadoras.

Jaqueline Latance Amorim Oliveira

Sorocaba, 20 de junho de 2025

SUMÁRIO



INTRODUÇÃO

Silmara A. Lopes

O propósito desta introdução é apresentar os motivos que levaram a autora a idealizar este livro, os procedimentos utilizados para a realização da pesquisa, justificar a pesquisa e comunicar sobre os objetivos que a obra pode atingir.

A inspiração para elaborar este livro surgiu após a autora desta introdução, principal organizadora e autora, que também aparece em todos os capítulos, ter sido diagnosticada em 2020 com a Síndrome de Asperger. Atualmente, essa condição é categorizada como Transtorno do Espectro Autista (TEA) de nível 1 de gravidade, conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5, da Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2014).

A motivação para pesquisar sobre o tema TEA e Educação Escolar também surgiu por se tornar algo significativo para esta pesquisadora, que atua como Supervisora de Ensino responsável pela Educação Especial desde 2010, na rede estadual paulista, nas Diretorias de Ensino de Votorantim e Sorocaba. Assim, teve a oportunidade de trabalhar, ao longo do tempo, com estudantes com TEA dos níveis 1, 2 e 3. Considerou-se relevante incluir mais pessoas com experiência nesse transtorno na escrita do livro. Dessa forma, todos os autores trabalham ou trabalharam com pessoas com TEA, ou possuem filhos ou parentes com esse transtorno, e duas autoras têm TEA de nível 1.

Para a investigação e desenvolvimento do tema, foram adotados como procedimentos metodológicos e fontes de dados a pesquisa bibliográfica e documental. Além disso, foram consideradas as experiências que os autores possuem com o TEA, bem como as

SUMÁRIO

vivências pessoais de duas autoras diagnosticadas com o transtorno. Devido à conexão da autora desta introdução com a teoria vigotskiana, boa parte do conteúdo do livro está fundamentada por essa base teórica.

Esta pesquisa justifica-se diante do grande desafio que os professores, principalmente, os regentes das salas de aulas regulares, enfrentam para ministrar aulas para os alunos com TEA. Considera-se importante o aprofundamento teórico e prático e de reflexões sobre as dificuldades e, especialmente, sobre as possibilidades que existem para a educação escolar das pessoas com o transtorno, em tela.

Em 2020, iniciaram-se as primeiras pesquisas e escritas desta obra. No entanto, a autora desta introdução, sendo também a principal autora e organizadora, passou por problemas de saúde nos anos de 2022, 2023 e 2024, o que desencadeou o atraso do término do livro. Com isso, somente em 2025 foi possível a conclusão.

Esclarece-se que a expressão educação escolar que compõe o título do livro, contempla a educação oferecida em escolas regulares, salas de aulas regulares e, também, às diversas modalidades de ensino, tais como, educação de jovens e adultos, educação profissional, educação indígena, quilombola, educação na Fundação CASA, etc., as quais podem ter alunos com TEA matriculados, bem como o trabalho educativo desenvolvido em Salas de Recursos, também conhecidas como Salas de Recursos Multifuncionais, em documentos do MEC, na modalidade de Itinerâncias e o trabalho dos professores de ensino colaborativo, ambos previstos na rede estadual paulista. Com isso, tem-se como finalidade explicitar, que este livro não se refere à educação oferecida em Classes Especiais e nas Instituições ou Escolas Especiais.

SUMÁRIO

Em algumas partes do texto, optou-se por utilizar a expressão nível de gravidade ou suporte para se referir ao TEA de nível 1, 2 e 3, visto que no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5 - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA, 2014), há o registro da palavra gravidade para se referir aos níveis do transtorno e a palavra suporte é mais conhecida e faz parte de uma linguagem mais cotidiana ou coloquial.

Este livro pode ser utilizado para a formação inicial e continuada de professores, bem como pode contribuir para o trabalho educativo de professores regentes e professores especializados (professores da educação especial), gestores escolares e com todos aqueles que se interessam pela temática desenvolvida. Intenciona-se contribuir, também, para que os alunos com TEA de nível 1, 2 e 3, possam receber uma educação escolar mais adequada e que, no cotidiano escolar, através do importante e essencial trabalho educativo dos professores, possam adquirir novas aprendizagens que impulsionem a construção de novos níveis de desenvolvimento psíquico (aspectos cognitivo, emocional, social e físico), que são processos contínuos ao longo da vida e podem ser adquiridos em vários âmbitos da vida em sociedade. Porém, a escola é um local privilegiado para que esses processos se desenvolvam, uma vez que deve oferecer um ambiente bem estruturado, que propicie a aquisição de novas aprendizagens e de novos níveis de desenvolvimento do psiquismo humano.

SUMÁRIO



1

Silmara A. Lopes

**DISCUSSÕES SOBRE
O TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA
(TEA)**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-417-9.1

Este capítulo está estruturado em quatro seções. A primeira, apresenta algumas explicações relacionadas ao Universo do Transtorno do Espectro Autista (TEA), importantes de serem discutidas no início do livro. Na segunda, foram feitos apontamentos breves sobre o TEA e a antiga Síndrome de Asperger. A terceira foca nos critérios diagnósticos do transtorno. A quarta seção, discute sobre as funções executivas e o transtorno em questão, destacando a importância de compreendê-las no contexto da educação escolar.

1.1 ALGUMAS EXPLICAÇÕES RELACIONADAS AO UNIVERSO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O termo autismo ainda pode ser utilizado, mas deve ser interpretado dentro do contexto do Transtorno do Espectro Autista (TEA), que engloba as várias formas de manifestação do autismo, conforme estabelecido pelo DSM-5 e pela CID-11 (que é a décima primeira edição da Classificação Internacional de Doenças, desenvolvida pela OMS-Organização Mundial da Saúde). A expressão Transtorno do Espectro Autista (TEA) é técnica e utilizada na área médica e científica. Ao se referir a indivíduos com esse transtorno, é apropriado usar as expressões “pessoa com TEA” ou “pessoa com autismo”, que priorizam a pessoa em vez de se concentrar apenas no diagnóstico.

É recomendado não utilizar o termo “autista” de forma pejorativa, depreciativa, pois isso reforça estereótipos e preconceitos e pode ser considerado como capacitismo. O capacitismo ocorre quando existe discriminação, comportamento de exclusão ou preconceito contra a pessoa com deficiência. Ele se manifesta quando se acredita que a pessoa com deficiência é menos capaz ou inferior às pessoas sem deficiência e, também, quando são criadas barreiras

que impedem a sua plena e efetiva participação na sociedade, incluindo-se na educação escolar. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), no Artigo 4º e seu § 1º, registra que

Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas (BRASIL, 2015).

Pode-se dizer que o pensamento e a atitude de professores na escola regular de não acreditar que os alunos dos níveis 1, 2 e, principalmente nível 3 de gravidade ou suporte, têm capacidades para aprender e se desenvolver é uma forma de capacitismo. De acordo com a supracitada Lei, o capacitismo é considerado crime, com pena de reclusão de 1 a 3 anos e multa (BRASIL, 2015).

O Decreto n. 6.949/2009, que promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências – registra, no Artigo 1º, que a referida Convenção e seu Protocolo Facultativo, apensos por cópia no Decreto, “serão executados e cumpridos tão inteiramente como neles se contém” (BRASIL, 2009). No artigo 2, da Convenção existe a explicação de que a discriminação pelo motivo de uma pessoa

ter deficiência significa qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável [...]. (BRASIL, 2009).

SUMÁRIO

O Artigo 4, da supracitada Convenção, destaca as obrigações gerais, registrando que os “Estados Partes se comprometem a assegurar e promover o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, sem qualquer tipo de discriminação por causa de sua deficiência”. Para tanto, os Estados Partes, dentre outras, se comprometem a: “[...] b) Adotar todas as medidas necessárias, inclusive legislativas, para modificar ou revogar leis, regulamentos, costumes e práticas vigentes, que constituírem discriminação contra pessoas com deficiência [...]” (BRASIL, 2009).

A Lei nº 12.764/2012, popularmente chamada de Lei Berenice Piana, reconheceu o autismo como uma deficiência, para todos os efeitos legais, garantindo às pessoas com essa condição os mesmos direitos e benefícios destinados a indivíduos com outras deficiências.

A Lei n. 13.145/2015 (Estatuto do Pessoa com Deficiência), no Inciso IV do Artigo 3º, define barreiras como qualquer obstáculo, impedimento, “atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa”, como também “o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros [...]”. Nas escolas regulares, é possível identificar barreiras arquitetônicas, comunicacionais, informacionais, atitudinais, tecnológicas (que dificultam ou até impedem a adoção de novas tecnologias nas aulas), metodológicas (como a falta de adaptações ou flexibilizações nos métodos e técnicas de ensino, tornando-os inacessíveis para determinados estudantes). Quando essas barreiras não são reduzidas ou eliminadas, podem gerar impactos negativos tanto na aprendizagem quanto no processo de inclusão.

O vocábulo neurotípicos ou neurotípicas, designa pessoas que não apresentam alterações no funcionamento neurológico, ou seja, um funcionamento neurológico ou cerebral que se desenvolve

SUMÁRIO

conforme os padrões considerados “normais” pela sociedade (ARANOVICH, 2024). Neuroatípico é um termo que se refere a pessoas que apresentam alterações no funcionamento neurológico ou cerebral, isto é, um funcionamento neurológico que se desenvolve fora dos padrões considerados “normais” pela sociedade; normalmente é utilizado para se referir àqueles que têm TEA, no entanto, não se refere somente a esse transtorno.

O termo típico se refere a pessoas que possuem funcionamento neurológico ou cerebral sem alterações, enquanto o termo atípico se aplica a pessoas que apresentam alterações no funcionamento neurológico ou cerebral, como, por exemplo, o TEA.

Neurodivergente é utilizado para designar pessoas com funcionamento neurológico ou cerebral diferente do considerado típico, englobando TEA, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Altas Habilidades e Superdotação (AHSD), Dislexia, Síndrome de Tourette, Síndrome de Down, Esquizofrenia, transtornos de personalidade como Transtorno Borderline, Transtorno Obsessivo-Compulsivo (TOC), entre outros (ARANOVICH, 2024).

O termo Neurodiversidade foi introduzido em 1988 pela socióloga australiana Judy Singer. De acordo com ela, “todas as pessoas do mundo são neurodiversas, sejam elas típicas ou neurodivergentes.” Isso porque cada cérebro funciona de forma única ou diferente. O termo Neurodiversidade se refere tanto à ideia de uma diversidade neurológica quanto ao movimento social e político que luta pelos direitos das minorias neurológicas (ARANOVICH, 2024).

O conceito de Neurodiversidade representa uma luta política voltada para promover acessibilidade e inclusão em diferentes contextos sociais, como no ambiente de trabalho, na escola, etc.. Seu objetivo é garantir a oferta de saúde e tratamentos adequados, além de assegurar a existência de ambientes adaptados, sistemas educacionais que respeitem as diferenças de aprendizagem dos

SUMÁRIO

estudantes e atendam às suas necessidades específicas, entre outros (ARANOVICH, 2024).

As Tecnologias Assistivas (TA) desempenham um papel fundamental nas instituições de ensino, especialmente nas salas de aula comuns, pois favorecem a construção de uma educação genuinamente inclusiva. Esses recursos ajudam professores e alunos a minimizar ou superar barreiras. Eles contribuem para promover a inclusão e a participação de estudantes com deficiência nas atividades educacionais, permitindo que tenham acesso aos conteúdos curriculares, aprimorem suas capacidades e envolvam-se de maneira mais autônoma e independente na vida escolar. Alguns exemplos de tecnologias assistivas: rampas de acessibilidade; banheiros adaptados para cadeirantes; softwares de leitura de tela para computadores ou dispositivos móveis; impressora, teclado de computador e livros em Braille; lupas; ferramentas de tradução para Libras; talheres, canetas, lápis adaptados; aplicativos e softwares que facilitam a comunicação alternativa; dispositivos de organização visual; ferramentas de suporte sensorial; dentre muitas outras.

As crises no TEA, são conhecidas como *shutdown* ou *melt-down*. Lemos (2022), explica que quando uma pessoa com TEA se sente “incapaz de lidar com determinados estímulos pode ocorrer um desligamento, o shutdown, caracterizado pela ausência, ainda que temporária ou parcial, do processamento de informações sensoriais [...]” (LEMOS, 2022, p. 08). Em relação a “um *melt-down*, também conhecido como colapsos ou crises nervosas, pode ocorrer o descontrole emocional e comportamentos externalizantes e autolesivos, como bater a cabeça, se arranhar ou se morder” (HALIM; RICHDALÉ; ULJAREVIC, 2018 *apud* LEMOS, 2022, p. 09). Importante registrar que as referidas crises podem acontecer nos 3 níveis do transtorno. As de *melt-down*, costumam ser mais frequentes nas pessoas que se enquadram no nível 3. No entanto, elas podem ocorrer nas de nível 1 e 2.

SUMÁRIO

As crises supracitadas são geradas por dificuldades em lidar com estímulos sensoriais (cheiros, cores, barulhos, etc.), sociais (mudanças não esperadas nas rotinas, exposição a relações sociais muito intensas, etc.) e emocionais (raiva, medo, situações estressantes ou frustrantes, etc.) e se manifestam de maneiras diferentes. As de *shutdown*, referem-se a uma resposta interna, levando a pessoa a se retirar do ambiente e a ficar sozinha para se recuperar da crise. As de *meltdown*, referem-se a reações mais intensas e explosivas, como gritar, ter acessos de raivas, choros e, em alguns casos, podem envolver autoagressão ou agressão em outras pessoas.

No autismo, o *masking* ou mascaramento, ou camuflagem social, como também é chamado, ocorre quando pessoas com o transtorno, consciente ou inconscientemente, camuflam ou tentam esconder as características do transtorno para parecerem neurotípicas, se encaixarem em situações e relacionamentos sociais, não parecerem estranhas e serem aceitas. Por exemplo, elas tentam não demonstrar seus *stimmings* ou *stims* (termos usados para descrever movimentos ritualizados ou repetitivos) ou fingir que os estímulos sensoriais excessivos não as incomodam.

A camuflagem social é uma prática comum em pessoas com esse transtorno, em todos os níveis de gravidade ou suporte, mas é especialmente comum em pessoas com TEA Nível 1, que podem ter menos dificuldades visíveis e, portanto, maior pressão para agir de acordo com as normas sociais da maioria neurotípica.

O uso de *masking* ou camuflagem social pode ser extremamente exaustivo para pessoas com TEA, já que podem se sentir exaustas e enfrentar crises após a utilização dessa prática. Certos indivíduos demoram mais para receber o diagnóstico de TEA, particularmente os de nível 1, recebendo-o apenas na fase adulta. Isso ocorre, em parte, por causa do mascaramento ou camuflagem social que usam, o que torna mais difícil reconhecer as características desse transtorno.

SUMÁRIO

1.2 BREVES APONTAMENTOS SOBRE O TEA E A SÍNDROME DE ASPERGER

Com a introdução do DSM-V (2014)- a mais nova edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5 - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA, 2014), a tríade clássica de características do TEA, interação social, comunicação e comportamento restrito e repetitivo, que existia no DSM-IV, foi reformulada e passou a abordar uma díade de características composta por: 1) déficits persistentes na comunicação e na interação social em diversos contextos e 2) “padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades” (APA, 2014, p. 50).

O termo “espectro” é empregado devido à grande variedade nas manifestações do autismo, que variam conforme a gravidade e a intensidade dos sintomas, comportamentos, nível de desenvolvimento, idade e características pessoais. É possível notar diferenças significativas mesmo entre pessoas que apresentam o mesmo nível de gravidade ou necessidade de suporte. Os apoios ou suportes têm como objetivo facilitar o desenvolvimento de uma vida mais funcional para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). É importante ressaltar que o autismo não se limita a uma única forma, então considerar “os autismos” no plural é a abordagem mais adequada para compreensão.

Isso evidencia a complexidade do TEA e a importância de uma abordagem individualizada. E implica que pessoas com esse transtorno apresentam características únicas, mesmo quando são diagnosticados no mesmo nível de gravidade ou suporte. Esse fato reflete a diversidade da condição humana, onde cada pessoa é única, independentemente de ter ou não deficiências, transtornos, síndromes.

SUMÁRIO

Côrtes e Albuquerque (2020, p. 867, grifo das autoras), explicam que a palavra autismo, derivada “do grego *autós* (de si mesmo)”, foi introduzida e difundida

na literatura médica pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, em 1911, referindo-se à fuga à realidade e ao retraimento para o mundo interior (isolamento) apresentados pelos pacientes com diagnóstico de demência precoce. Bleuler, em seguida, substituiu o termo demência precoce por esquizofrenia (*esquizo*, divisão e *phrenia*, mente), indicando a presença de uma cisão entre pensamento, emoção e comportamento. Entre os sintomas fundamentais (ou primários) específicos da esquizofrenia, encontrava-se o autismo, caracterizado pela perda do contato do paciente com o mundo exterior (CÔRTE; ALBUQUERQUE, p. 867, grifos das autoras).

As autoras esclarecem que, no entanto, a utilização, posterior, do termo autismo por Kanner e Asperger, não teve a finalidade “de associá-lo ao quadro de esquizofrenia. O termo fazia referência a um distanciamento do mundo social presente nas crianças observadas, com ênfase em seus relacionamentos sociais” (CÔRTE; ALBUQUERQUE, p. 867).

Considera-se relevante fazer breves apontamentos sobre a Síndrome de Asperger, que na atualidade, está em desuso na prática médica e diagnóstica, uma vez que não consta no DSM-V (2014). Portanto, não é mais reconhecida como um diagnóstico separado no DSM-V (2014), sendo agora classificada como TEA de nível 1 de gravidade. As pessoas anteriormente diagnosticadas com essa Síndrome apresentavam algumas características específicas que as diferenciavam de outras com o TEA, conforme será destacado. O diagnóstico de Asperger, frequentemente, era mais tardio, podendo ocorrer na adolescência ou na vida adulta, quando as demandas sociais e comportamentais se tornavam mais evidentes.

SUMÁRIO

Seguem algumas características da Síndrome de Asperger: fala rebuscada ou pedante; “desajeitamento motor”; grande dificuldade para interagir socialmente; dificuldades para “formar e manter relacionamentos”; dificuldades para utilização “do olhar, das expressões faciais, dos gestos e dos movimentos corporais (comunicação não verbal)”; geralmente sem “atraso no desenvolvimento da linguagem, cognição”; capacidades de autoajuda; repetição ou ecolalia “de palavras e/ou frases ouvidas de outros”; escolha de um único assunto de interesse, que pode se tornar o “único foco de atenção por muito tempo”; interesse por coleções e cálculos; interpretação literal ou ao pé da letra, levando a dificuldades “para interpretar mentiras, metáforas, ironias, frases com duplo sentido [...]”; hipersensibilidade sensorial, ou seja, uma exacerbada sensibilidade “a determinados ruídos, fascinação por objetos luminosos e com música, atração por determinada texturas [...]”; necessidade de rituais e rotinas, levando a dificuldades “de adaptação a mudanças e fixação em assuntos específicos [...]”, (BRITO *et al.*, 2013, p. 170- 171).

Dificuldades com a coordenação motora; comportamentos repetitivos mais suaves; vocabulário acima do esperado para a idade; uso de linguagem muito formal; reações mais pragmáticas do que emocionais, levando as pessoas a pensar que eram mais frios ou sem afeto; em relação ao desenvolvimento de interesse intenso por um único assunto, possibilitando que se tornassem especialistas em suas áreas de interesse. Cabe lembrar que nem todas essas características eram apresentadas por todos aqueles que receberam o diagnóstico dessa Síndrome, uma vez que cada pessoa dentro do espectro é única.

Enquanto algumas pessoas no espectro podem apresentar atrasos significativos na linguagem, dificuldades intelectuais e comportamentos mais desafiadores, aqueles com a Síndrome de Asperger, frequentemente, apresentavam preservação das habilidades linguísticas (sendo comum a demonstração de linguagem excessivamente elaborada e com ostentação de cultura e erudição)

SUMÁRIO

e cognitivas, autonomia mais desenvolvida e alguns possuíam inteligência acima da média.

Como observa Dias (2015, p. 308), o termo autismo se tornou “uma das mais importantes criações linguísticas e conceituais na nomenclatura médica e psicológica, e tem dois nomes ligados aos estudos pioneiros: o pediatra austríaco Hans Asperger e o psiquiatra austríaco Leo Kanner”.

Setenta anos se passaram desde a publicação do texto de Asperger sobre autismo (1944) e só agora temos acesso a tradução em língua portuguesa, enquanto o artigo de Kanner (1943) já era conhecido desde sua publicação. Asperger foi totalmente ignorado até 1976 quando a psiquiatra inglesa Lorna Wing publica um artigo com um resumo do trabalho (DIAS, 2015, p. 308).

De acordo com Dias (2015),

Wing (1991) será responsável não só pela divulgação da tese de Asperger no mundo científico como também por sua associação ao autismo de Kanner. Ela aponta que a principal questão nesse campo é a de saber se as duas condições, Kanner e Asperger, são variedades da mesma anormalidade ou entidades separadas. Conclui que são variedades de uma mesma entidade, tornando-se responsável pela grande divulgação do autismo e da introdução da noção de espectro no campo científico (WING, 1991, p. 110 *apud* DIAS, 2015, p. 309).

Lorna Wing “considera as duas descrições nosológicas pontas de extremidades que indicam o ponto mais grave e o mais leve de uma mesma patologia (WING, 1991 *apud* DIAS, 2015, p. 309)”. Com base nessa autora, pode-se dizer que o ponto “mais grave” é identificado com o autismo descrito por Kanner e o ponto “mais leve” é representado pela Síndrome de Asperger, que recebeu essa denominação em homenagem ao pesquisador e pediatra Hans Asperger.

SUMÁRIO

Concebe-se que a Síndrome, em tela, desempenhou um papel relevante na explicação de uma das subcategorias de autismo, que atualmente se classifica como TEA de nível 1. É importante lembrar que nem todas as pessoas, atualmente, diagnosticadas com TEA de nível 1 apresentam as características associadas à Síndrome de Asperger. Esclarece-se que nem todos com essa Síndrome possuíam altas habilidades/superdotação. Quando uma pessoa com Asperger, também, apresentava altas habilidades/superdotação, caracterizava-se como tendo a dupla excepcionalidade.

1.3 CRITÉRIOS DIAGNÓSTICOS DO TEA

Inicia-se este trecho destacando que o DSM-V (2014) e a CID-11 compartilham o objetivo mais amplo de harmonizar as duas classificações o máximo possível, devido aos seguintes motivos: ▪ A existência de duas classificações principais de transtornos mentais dificulta a coleta e o uso de estatísticas nacionais de saúde, o delineamento de ensaios clínicos destinados ao desenvolvimento de novos tratamentos e a consideração de aplicabilidade global dos resultados por agências de regulação internacional. ▪ Em um espectro mais abrangente, a existência de duas classificações complica as tentativas de replicar resultados científicos entre países. ▪ Mesmo quando a intenção era a de identificar populações idênticas de pacientes, nem sempre os diagnósticos do DSM-IV e da CID-10 concordava (APA, 2014, p. 11).

Para uma pessoa ser diagnosticada com TEA, atualmente, precisa atender os critérios abaixo especificados, conforme Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5 - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA, 2014).

SUMÁRIO

SUMÁRIO

A. Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia (os exemplos são apenas ilustrativos, e não exaustivos; [...]):

1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais.

2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal.

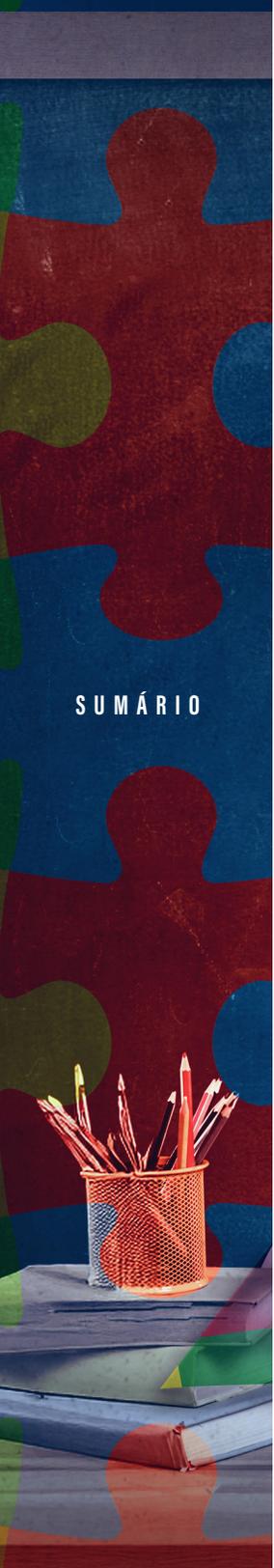
3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares.

Especificar a gravidade atual:

A gravidade baseia-se em prejuízos na comunicação social e em padrões de comportamento restritos e repetitivos [...].

B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia (os exemplos são apenas ilustrativos, e não exaustivos; ver o texto):

1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos (p. ex., estereotipias motoras simples, alinhar brinquedos ou girar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas).



SUMÁRIO

2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (p. ex., sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente).

3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco (p. ex., forte apego a ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverativos).

4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (p. ex., indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento).

Especificar a gravidade atual:

A gravidade baseia-se em prejuízos na comunicação social e em padrões restritos ou repetitivos de comportamentos [...]

C. Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida).

D. Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente.

E. Essas perturbações não são mais bem explicadas por deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) ou por atraso global do desenvolvimento [...] (APA, 2014, p. 50-51).

O referido Manual registra os níveis de gravidade do TEA, Nível 3, que exige apoio muito substancial. Em relação à comunicação social, apresenta

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 a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas (APA, 2014, p. 52).

Em relação aos padrões restritos e repetitivos de comportamentos, atividades ou interesses (nível 3), destaca a “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” (APA, 2014, p. 52).

Nível 2 de gravidade, exige apoio substancial. Em relação a comunicação social, apresenta

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 (APA, 2014, p. 52).

Em relação aos padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades (nível 2), registra

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

SUMÁRIO

variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações (APA, 2014, p. 52).

Nível 1 de gravidade, exige apoio. Em relação a comunicação social,

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 (APA, 2014, p. 52).

Sobre os comportamentos restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades (nível 1), destaca-se que a “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” (APA, 2014, p. 52).

No Manual (2014), há explicações importantes sobre as dificuldades das pessoas com TEA no sentido de desenvolver, manter e compreender as relações.

Déficits para desenvolver, manter e compreender as relações devem ser julgados em relação aos padrões relativos a idade, gênero e cultura. Pode haver interesse social ausente, reduzido ou atípico, manifestado por rejeição de outros, passividade ou abordagens inadequadas que pareçam agressivas ou disruptivas. Essas dificuldades são particularmente evidentes em crianças pequenas, em quem costuma existir uma falta de jogo social e imaginação compartilhados (p. ex., brincar de fingir de forma flexível e adequada à idade) e, posteriormente, insistência em brincar seguindo regras muito fixas. Indivíduos mais velhos podem relutar para entender qual o comportamento considerado apropriado em uma situação e não

SUMÁRIO

SUMÁRIO

em outra (p. ex., comportamento casual durante uma entrevista de emprego) ou as diversas formas de uso da linguagem para a comunicação (p. ex., ironia, mentirinhas). Pode existir aparente preferência por atividades solitárias ou por interações com pessoas muito mais jovens ou mais velhas [...] (APA, 2014, p. 54).

Sobre os padrões restritos e repetitivos de comportamentos, atividades ou interesses, encontram-se informações muito relevantes.

O transtorno do espectro autista também é definido por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (conforme especificado no Critério B) que mostram uma gama de manifestações de acordo com a idade e a capacidade, intervenções e apoios atuais. Comportamentos estereotipados ou repetitivos incluem estereotipias motoras simples (p. ex., abanar as mãos, estalar os dedos), uso repetitivo de objetos (p. ex., girar moedas, enfileirar objetos) e fala repetitiva (p. ex., ecolalia, repetição atrasada ou imediata de palavras ouvidas, uso de 'tu' ao referir-se a si mesmo, uso estereotipado de palavras, frases ou padrões de prosódia). Adesão excessiva a rotinas e padrões restritos de comportamento podem ser manifestados por resistência a mudanças (p. ex., sofrimento relativo a mudanças aparentemente pequenas, como embalagem de um alimento favorito; insistência em aderir a regras; rigidez de pensamento) ou por padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (p. ex., perguntas repetitivas, percorrer um perímetro). Interesses altamente limitados e fixos, no transtorno do espectro autista, tendem a ser anormais em intensidade ou foco (p. ex., criança pequena muito apegada a uma panela; criança preocupada com aspiradores de pó; adulto que gasta horas escrevendo tabelas com horário) [...] (APA, 2014, p. 54).

O diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) é clínico e deve ser realizado por um profissional de saúde, como um psiquiatra ou neurologista. Esse processo envolve observações detalhadas e avaliações comportamentais, além da coleta de informações

atuais e passadas, através de entrevistas com familiares e/ ou com a própria pessoa quando se tratar de diagnóstico na vida adulta. Os médicos baseiam suas conclusões em observações minuciosas dos comportamentos e sintomas, sempre alinhando as análises aos critérios definidos no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5 - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA, 2014) e a CID-11 (Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde).

A CID-10, apresentava vários diagnósticos (ou subcategorias) dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD-código F84) como: Autismo Infantil (F84.0), Autismo Atípico (F84.1), Síndrome de Rett (F84.2), Transtorno Desintegrativo da Infância (F84.3), Transtorno com Hipercinesia Associada a Retardo Mental e a Movimentos Estereotipados (F84.4), Síndrome de Asperger (F84.5), Outros TGD (F84.8) e TGD sem Outra Especificação (F84.9). A CID-11 integrou as subcategorias supracitadas em um único diagnóstico denominado de Transtorno do Espectro Autista (TEA), enfatizou o nível de suporte requerido para cada pessoa e distinguiu apenas entre a presença ou ausência de dificuldades na linguagem funcional e se há ou não deficiência intelectual. A Síndrome de Rett, conforme o CID-11, foi desvinculada do TEA, recebendo uma classificação própria identificada pelo código LD90.4.

De acordo com a CID -11, o TEA recebe o código geral de 6A02, em substituição ao código F84.0 (da CID-10) e apresenta as seguintes subdivisões: 6A02.0 - TEA sem deficiência intelectual e com leve ou nenhum comprometimento de linguagem funcional; 6A02.1- TEA com deficiência intelectual e com leve ou sem comprometimento de linguagem funcional; 6A02.2 -TEA sem deficiência intelectual e com linguagem funcional prejudicada; 6A02.3- TEA com deficiência intelectual e com linguagem funcional prejudicada; 6A02.5 TEA com deficiência intelectual e com ausência de linguagem funcional; 6A02.Y - Outro TEA especificado; 6A02.Z - TEA não espe-

SUMÁRIO

cificado. O código 6A02.4 - TEA sem deficiência intelectual e com ausência de linguagem funcional, ficou fora da versão final da CID-11.

É essencial destacar que a escola não deve enfatizar excessivamente o diagnóstico clínico. Seu papel está voltado para o trabalho pedagógico, oferecendo suporte educacional adequado aos alunos com TEA. O professor regente das salas regulares deve incluir esses estudantes em suas práticas pedagógicas, assumindo a responsabilidade de apoiá-los em seu aprendizado e desenvolvimento. Para isso, pode contar com a colaboração de professores especializados.

O Transtorno do Espectro Autista é uma condição permanente, ou seja, a pessoa nasce com esse transtorno e continuará com ele ao longo de sua vida. Assim como qualquer ser humano, aqueles que têm o TEA são seres únicos em seus desafios, dificuldades, comportamentos e potencialidades.

O quadro do TEA pode ser ainda mais complexo devido à possível presença de comorbidades, como distúrbios do sono, transtorno de atenção e hiperatividade (TDAH), epilepsia, transtorno de ansiedade generalizada, entre outros. Isso pode dificultar os diagnósticos, especialmente em adultos, pois as comorbidades, muitas vezes, causam sintomas que podem ser confundidos com outros transtornos.

Ao interpretar o diagnóstico de TEA, é fundamental levar em consideração as potencialidades, evitando focar exclusivamente nas limitações e dificuldades, além de sempre lembrar que existem diferenças dentro de um mesmo nível de gravidade ou suporte. Ainda existem muitos mitos sobre essa condição, como a ideia equivocada de que todas as pessoas com esse transtorno não sorriem, não gostam de contato físico, vivem isoladas, preferem não interagir com os outros seres humanos, dentre outros. Embora algumas dessas características possam se manifestar em determinados casos, elas não se aplicam a todos. Existem pessoas no espectro que

SUMÁRIO

desenvolvem estratégias para socializar, gostam de abraçar e conseguem manter contato visual. O isolamento se refere à necessidade que apresentam de passar tempo sozinhas e está frequentemente relacionado ao cansaço e ao esgotamento que as interações sociais costumam causar. O isolamento é uma estratégia para equilibrar processos de autorregulação cognitiva, comportamental e emocional. As estereotípias – quando presentes – também desempenham um papel fundamental nos processos de autorregulação, em situações de excesso de estímulos ou estresse.

Outras características frequentemente associadas ao TEA incluem dificuldades em ajustar comportamentos, conforme as situações; sinceridade extrema ou inadequada (sincericídio); desgaste e esgotamento emocional, mental e físico, após interações sociais intensas ou sobrecarga sensorial, trazendo a sensação similar a uma bateria descarregando por completo; etc..

É indispensável que o educador compreenda as características fundamentais do TEA e esteja apto a elaborar estratégias pedagógicas adaptadas a cada nível e necessidade, de modo a proporcionar experiências de aprendizagem significativas. Ressalta-se, ainda, que os professores precisam entender que sua formação deve ser contínua e alinhada aos desafios que enfrenta diariamente. É fundamental que recebam formação adequada para atender as necessidades específicas dos alunos diagnosticados com TEA, cujo número de matrículas em escolas regulares, especialmente nas redes públicas, tem crescido progressivamente a cada ano.

Diante desse cenário, a formação dos professores para trabalhar com esse público assume papel de destaque e elevada relevância. Embora a atuação dos professores especializados (professores da educação especial) seja essencial seja muito importante, a verdadeira inclusão só é possível quando os professores regentes das salas de aulas regulares reconhecem os alunos com TEA como seus e assumem a responsabilidade pelo aprendizado e desenvolvimento deles.

SUMÁRIO

1.4 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E FUNÇÕES EXECUTIVAS: A RELEVÂNCIA DE COMPREENDÊ-LAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Quando se trata do Transtorno do Espectro Autista (TEA), as funções executivas emergem como um tema de grande relevância, visto que pessoas com esse transtorno costumam apresentar dificuldades no desenvolvimento dessas habilidades. No entanto, estudantes sem deficiências, transtornos ou síndromes, também, podem apresentar problemas nas funções executivas. Tais funções são fundamentais para o bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Os conceitos sobre funções executivas apresentados, neste texto, baseiam-se nos estudos de Adele Diamond (2013), que foram traduzidos do texto original. Essas funções são processos cognitivos realizados pelo cérebro, que permitem controlar nossas ações, pensamentos, emoções. Para Diamond (2013, tradução própria), as funções executivas são habilidades necessárias para a saúde mental e física; para o bom desempenho na vida e na escola e para o desenvolvimento social, cognitivo e psicológico.

Diamond (2013, tradução própria), explica que pesquisadores, geralmente, concordam que há três componentes principais das funções executivas: memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva.

As funções executivas ajudam a pessoa a evitar ações automáticas, impulsivas ou instintivas, exigindo esforço e concentração cognitiva. Essas habilidades são ativadas quando é preciso prestar atenção deliberada e se concentrar, especialmente ao lidar com situações que fogem do comportamento habitual ou automático.

SUMÁRIO

São competências indispensáveis para decisões conscientes, planejamento de ações, organização e tomada de decisões. Por exemplo, realizar atividades físicas regularmente exige esforço para manter esse hábito, o que mobiliza habilidades como o controle inibitório. De forma geral, as funções executivas são centrais para gerir comportamentos direcionados a atingir objetivos (DIAMOND, 2013, tradução própria). Imagine alguém querendo fazer uma viagem internacional. Para conquistar esse objetivo, será necessário controlar os gastos, priorizando o uso consciente dos recursos financeiros. Isso demandará a utilização de habilidades como planejamento, organização e foco.

No ambiente educacional, essas funções desempenham um papel essencial. Os alunos com frequência são expostos a uma sobrecarga de informações, lidam com diversas distrações e são desafiados a resolver diferentes tipos de tarefas. Logo, precisam utilizar as funções executivas para enfrentar essas demandas e absorver o que está sendo ensinado pelo professor. Essas funções não são imutáveis e se desenvolvem ao longo da vida, sendo influenciadas por experiências e estímulos do ambiente. Ambientes enriquecedores e dinâmicos contribuem significativamente para que se desenvolvam.

Segundo Diamond (2013, tradução própria), a memória de trabalho implica na capacidade de manter informações na mente e trabalhar com elas mentalmente. Em outras palavras, significa trabalhar com informações que não estão mais presentes de forma perceptível. A memória de trabalho, difere-se da memória de curto prazo, que requer apenas a retenção de informações na mente (DIAMOND, 2013, p. 142-143, tradução própria). Por exemplo, quando um aluno aprende as letras do alfabeto, ele utiliza a memória de trabalho para reconhecê-las numa sequência ou para trabalhar mentalmente com elas em exercícios mais avançados. Outro exemplo prático seria ao lembrar uma senha bancária. Caso seja pedido à pessoa para recitá-la de trás para frente, ela precisa usar sua memória de trabalho não apenas para acessar a informação previamente conhecida, mas,

SUMÁRIO

também, manejá-la cognitivamente para atender à demanda. Assim, essa capacidade exemplifica o quanto as funções executivas estão presentes em situações cotidianas.

Quando a memória de trabalho está bem desenvolvida, possibilita o gerenciamento simultâneo de diferentes tipos de informações. Isso permite realizar tarefas complexas e compreender ideias mais profundas. Por outro lado, uma deficiência nesse tipo de memória limita a capacidade de resolver problemas e situações, comprometendo a adaptação da pessoa em contextos sociais específicos. Em sala de aula, a memória de trabalho é essencial para que os alunos conectem as novas informações recebidas com os conhecimentos já armazenados, permitindo manipular esses dados para resolver tarefas e problemas.

Para Diamond (2013, tradução própria), o controle inibitório envolve controlar a atenção, o comportamento, o pensamento e a emoção, anulando impulsos internos ou externos para agir de maneira mais adequada ou necessária. Esse domínio é crucial para resistir às distrações internas e externas, promovendo uma atenção mais direcionada. Ele torna possível que as pessoas possam mudar e escolher como reagirão e como se comportarão, em vez de serem apenas seres de hábitos sem reflexão. Ele envolve, também, a capacidade de resistir às tentações e de não agir de modo prematuro ou impulsivo, ou seja, a capacidade de autocontrole (DIAMOND, 2013, tradução própria).

O controle inibitório é responsável pelo controle de impulsos e pela atenção focada. Ele regula as emoções e possibilita o domínio das respostas automáticas ou habituais, ajudando a resistir a tentações, evitar ações impulsivas e manter o foco necessário para concluir uma atividade. Também está relacionado à capacidade de inibir pensamentos irrelevantes, regular comportamentos e direcionar ações apropriadas. Ele permite refletir antes de agir, considerando as consequências de cada atitude (DIAMOND, 2013, tradução

SUMÁRIO

própria). Pessoas que interrompem os outros constantemente, que falam sem pensar ou agem de forma agressiva demonstram déficits nessa função executiva, necessitando desenvolvê-la para alcançar maior equilíbrio comportamental.

Ter controle inibitório significa ter a habilidade de observar e ajustar o próprio comportamento às demandas de cada situação. Trata-se da capacidade de persistir e focar em alcançar objetivos ou concluir as tarefas. Nas escolas, alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtorno do Espectro Autista (TEA) frequentemente apresentam dificuldades no controle inibitório. Quando o professor orienta o aluno a permanecer calado, respeitar o momento certo para falar, prestar atenção ou seguir regras, ele está ajudando no fortalecimento dessa função. A capacidade de controlar estímulos externos e internos, evitar distrações e refletir sobre o impacto do próprio comportamento são habilidades fundamentais que, se mal desenvolvidas, interferem no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Diamond (2013, p. 143, tradução própria), a memória de trabalho e o controle inibitório geralmente necessitam um do outro e ocorrem de modo simultâneo, portanto, estabelecem relações entre si.

A flexibilidade cognitiva se baseia nas outras duas funções cognitivas e surge bem mais tarde no processo de desenvolvimento. Ela se refere à capacidade para mudar de perspectivas interpessoalmente (enxergar sob a perspectiva do outro) e espacialmente (enxergar sob o ponto de vista de uma direção diferente). Ela envolve a capacidade de mudar a forma sobre como pensamos sobre algo. É o pensar fora da caixinha.. É a capacidade de se ajustar de modo flexível a novas prioridades ou demandas; de admitir estar errado e aproveitar as oportunidades inesperadas ou que acontecem de forma repentina (DIAMOND, 2013, p. 149, tradução própria).

SUMÁRIO

Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), quando apresentam comportamentos como birras, crises emocionais, gritos ou jogam-se no chão, isso geralmente está relacionado a dificuldades no controle inibitório. Da mesma forma, quando reagem mal às mudanças inesperadas, como receber uma tarefa diferente do que esperavam ou têm dificuldades para lidar com novas demandas apresentadas pelos professores ou requeridas na vida cotidiana, essas reações indicam desafios tanto no controle inibitório quanto na flexibilidade cognitiva.

Alunos com TEA podem apresentar dificuldades para ajustar seus pensamentos e ações conforme as circunstâncias, o que evidencia a inflexibilidade cognitiva. Eles frequentemente preferem seguir as mesmas brincadeiras, repetir rotinas e realizar atividades de um único modo. Quando há mudanças inesperadas na rotina ou surgem demandas para agir de maneira nova, esses alunos podem reagir com crises, birras ou até comportamentos agressivos.

Diante disso, é essencial que os professores promovam atividades que estimulem o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva. Propor tarefas que exijam escolhas entre diferentes alternativas ou caminhos pode ser uma estratégia efetiva para trabalhar essa habilidade.

De acordo com Fonseca (2014),

Para ter sucesso escolar o estudante deve evocar um conjunto muito diversificado de competências executivas, a saber: estabelecer objetivos; planejar, gerir, prever e antecipar tarefas, textos e trabalhos; priorizar e ordenar tarefas no espaço e no tempo para concluir projetos e realizar testes; organizar e hierarquizar dados, gráficos, mapas e fontes variadas de informação e de estudo; separar ideias e conceitos gerais de ideias acessórias ou de detalhes e pormenores; pensar, reter, manipular, memorizar e resumir dados ao mesmo tempo que lêem; flexibilizar, alterar e modificar procedimentos

SUMÁRIO

de trabalho e abordagens a temas e tópicos de conteúdo, aplicando diferentes estratégias de resolução de problemas; manter e manipular informação na memória de trabalho; automonitorizar o progresso individual e do grupo de trabalho; autorregular e verificar as respostas produzidas e a conclusão, revisão e verificação de tarefas, projetos, relatórios e trabalhos individuais ou de grupo; refletir e responsabilizar-se pelo seu estudo e sobre o seu aproveitamento escolar; etc. O estudante, por definição, é um ser executivo, sem pôr em prática tais habilidades, aprender não vai ser fácil nem prazeroso para ele (FONSECA, 2014, p. 245-246).

Há diferentes sinais que apontam para dificuldades ou problemas relacionados às funções executivas. Dentre os mais comuns, é possível destacar:

- Dificuldade em organizar pensamentos, planejar e executar ações;
- Problemas para reter e processar informações recebidas;
- Dificuldade de se comunicar de forma clara, coerente e objetiva;
- Falta de habilidade para pensar de forma criativa;
- Tendência a se distrair facilmente, perdendo o foco devido a estímulos irrelevantes;
- Dificuldades na tomada de decisões assertivas;
- Limitações ao prever e compreender as consequências de determinadas ações;
- Problemas em hierarquizar e organizar tarefas de maneira eficiente;
- Sensação de confusão em relação à orientação espacial e dificuldades em se localizar;

SUMÁRIO

- Dificuldade para manter o foco e a atenção prolongada em atividades específicas;
- Falha em lembrar de etapas essenciais durante a realização de uma atividade;
- Lentidão na definição de prioridades, afetando a realização das tarefas;
- Dificuldade em lidar com frustrações ou situações inesperadas;
- Comportamento impulsivo e dificuldade em regular as emoções (como irritabilidade, acessos de raiva ou comportamentos agressivos);
- Tendência a adiar tarefas ao ponto de não as concluir;
- Persistência em erros mesmo ao repetir respostas incorretas, entre outros aspectos.

A falta ou o atraso no desenvolvimento das funções executivas pode ocasionar desorganização e causar efeitos negativos na vida acadêmica e social dos estudantes. Por esse motivo, é essencial que os professores, principalmente aqueles responsáveis pelas turmas regulares, planejem e promovam atividades direcionadas, com o objetivo de estimular essas funções. Isso pode ser feito por meio de desafios, jogos, brincadeiras, tarefas estruturadas, entre outras.

Os esforços pedagógicos devem ser direcionados de forma intencional e apropriada para estimular as funções executivas, promovendo o desenvolvimento acadêmico, social, emocional e físico de indivíduos com TEA. Vale destacar que o incentivo ao desenvolvimento e aperfeiçoamento dessas funções, também, beneficia estudantes neurotípicos.

SUMÁRIO



2

Silmara A. Lopes
Jaqueline Latance Amorin Oliveira
Lourdes Ap. Ramos
Sarah Maria Umbelino Vitorino

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR
E OS ALUNOS COM O
TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA (TEA) DE NÍVEL 1**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-417-9.2

Para desenvolver uma educação escolar que considere as particularidades dos estudantes com TEA, é fundamental que os educadores reflitam, identifiquem e estabeleçam estratégias que atendam tanto às dificuldades quanto às potencialidades desses alunos, com o objetivo de alcançar um resultado positivo no processo de ensino e aprendizagem.

O capítulo está organizado em duas seções: a primeira apresenta definições características de pessoas diagnosticadas com TEA de Nível 1; a segunda traz uma breve discussão sobre a relevância da educação formal para o desenvolvimento dos estudantes com esse transtorno, além das barreiras ainda existentes para garantir que essa educação seja efetivamente inclusiva.

2.1 ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DE PESSOAS DIAGNOSTICADAS COM TEA DE NÍVEL 1 E ALGUNS FUNDAMENTOS DA TEORIA VIGOTSKIANA IMPORTANTES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR

A inserção de pessoas com Transtornos do Espectro Autista no sistema educacional continua a ser um desafio para todos os envolvidos com a educação escolar, incluindo educadores, administradores e formuladores de políticas educacionais, entre outros.

Dentro da classificação do TEA, o nível de suporte exigido é dividido em 3 níveis: nível 1 requer suporte ou apoio; nível 2 requer suporte ou apoio substancial e nível 3 requer suporte ou apoio muito substancial, conforme já registrado no capítulo 1. As diferenças entre os 3 níveis são marcadas pela intensidade nas manifestações dos sintomas, comportamentos e na necessidade e quantidades de suportes ou apoios para cada pessoa dentro espectro.

SUMÁRIO

O nível 1 tende a se manifestar de maneira mais “branda” ou “leve” em relação aos outros dois níveis. Existe o pensamento de senso comum de que pessoas nesse nível do transtorno por ser mais “leve” ou “brando” não apresentam dificuldades, sendo possível pessoas neurotípicas usarem a expressão: “ah, então você é do nível leve” como se não tivessem problemas e desafios a enfrentar em diversos aspectos da vida em sociedade. Esse pensamento está errado. Pois, pessoas classificadas nesse nível de gravidade ou suporte não estão livres de enfrentar diversas dificuldades e sofrimentos. Além dos desafios associados às características do transtorno, algumas dessas pessoas também podem lidar com comorbidades, como ansiedade generalizada, depressão, insônia, entre outras.

Embora pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) demonstrem características distintas associadas à condição, o grau de suporte ou apoio que recebem pode influenciar de maneiras variadas sobre o desenvolvimento e bem-estar.

As diferenças entre pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) podem se manifestar desde os estágios iniciais da vida. No entanto, essas variações também podem ser mais sutis, como no caso daqueles que se enquadram no nível 1 de gravidade ou suporte, revelando-se gradualmente ao longo do desenvolvimento.

No nível 1 existe uma variedade de sinais e características, embora algumas delas possam não se manifestar em todos os casos. Dentre as principais características identificáveis, além daquelas já destacadas no capítulo 1, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais- DSM-5- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA, 2014), com o intuito de apresentar mais detalhes, utilizando-se de escrita mais próxima do cotidiano ou coloquial, encontram-se: variações no padrão de sono; dificuldades em relação ao toque; dificuldades de comunicação e interação social em vários contextos, que, no entanto, podem ser mais sutis, mas que mesmo assim impactam o dia a dia; dificuldades para expressar sentimentos;

SUMÁRIO

hipersensibilidade a certos tipos de sons ou hipersensibilidade auditiva; forte necessidade de rotina, que quando é interrompida por mudanças pode trazer sofrimento ou desencadear crises; etc.

Além disso, no nível 1, podem demonstrar preferência por atividades como organizar, girar ou empilhar objetos de maneira metódica. É frequente que pessoas nesse nível de suporte apresentem hiperfoco, ou seja, concentrem-se intensamente em um determinado tema ou área de interesse. Desse modo, podem se tornar especialistas em determinados assuntos. É comum que não gostem e não costumem lidar bem com situações inesperadas, com surpresas ou imprevistos, mostrando preferência e necessidade de manter uma rotina previamente estabelecida, que quando é interrompida por mudanças pode trazer sofrimento ou desencadear crises; apresentam a necessidade de momentos de solidão; esse isolamento é considerado essencial para o bem-estar.

Podem enfrentar desafios ao compreender a manipulação e a desonestidade e tendem a adotar hábitos ritualísticos. Alguns utilizam o *masking* ou mascaramento, também, conhecido como camuflagem social, que é o disfarce das características do transtorno com o objetivo de se adequar às normas sociais dos neurotípicos e se encaixar nas relações e em ambientes sociais para evitar, por exemplo, discriminação (esse tema já foi explicado no capítulo 1).

Estudantes com TEA de nível 1, frequentemente, enfrentam desafios para manter a concentração e o foco por períodos prolongados, especialmente, em atividades que não despertam o interesse ou que não são relacionadas ao seu hiperfoco. É comum que se distraiam facilmente e encontrem dificuldades ao serem colocados para resolver múltiplas tarefas simultaneamente. Diante disso, é fundamental que as atividades escolares sejam apresentadas de forma gradual ou que a sequência das mesmas, sejam organizadas de maneira que facilite a execução. Podem, também, enfrentar desafios relacionados à coordenação motora.

SUMÁRIO

Pessoas com TEA de nível 1, geralmente, são muito sinceras, o que pode gerar dificuldades nas interações sociais, já que tendem a expressar seus pensamentos e sentimentos de maneira direta e sem filtros. Outra característica, que pode ser comum, é a fala bastante formal, acompanhada de dificuldade em adaptar o tom ou a forma de expressão, conforme o contexto social. Por exemplo, podem se comunicar da mesma maneira em situações alegres ou tristes. Com frequência, são vistos como emocionalmente distantes, com dificuldades em demonstrar empatia. É comum que fiquem perdidos em seus próprios pensamentos, apresentando lapsos ou períodos de ausência em que parecem distantes, com o olhar fixo no vazio.

Muitas vezes, enfrentam obstáculos para compreender as intenções dos outros e, também, podem sentir que não conseguem ser compreendidos, o que prejudica tanto a comunicação quanto as relações sociais. Frequentemente, apresentam dificuldades para iniciar e manter uma conversa; dificuldades para consolar alguém ou interpretar emoções e sentimentos alheios. Por isso, preferem que as pessoas sejam diretas e objetivas ao se comunicar, evitando ambiguidades. Porém, é importante reforçar que nem todas essas características estarão presentes em todas as pessoas com TEA de nível 1. Cada caso é único e deve ser compreendido dentro de sua singularidade.

Aspectos da comunicação, como a compreensão de piadas, charges, a interpretação de metáforas, frases de duplos sentidos e mensagens implícitas ou ambíguas, costumam ser desafiadoras para pessoas com TEA de nível 1, o que torna o uso social da linguagem uma tarefa complexa. Devido às diferenças entre alunos com TEA de nível 1 e aqueles sem o transtorno, as escolas precisam implementar programas individualizados para atender suas necessidades. Contudo, há pessoas nesse nível de gravidade ou suporte que conseguem acompanhar os colegas da turma sem precisar de adaptações curriculares específicas, necessitando apenas de mediações dos

SUMÁRIO

professores e alguns, que podem ter altas habilidades/superdotação, frequentemente, nem precisam de mediação do professor para realizar as atividades escolares.

Pessoas nesse nível de suporte, quando abordam temas de seu interesse, o discurso tende a ser prolixo, e apresentam dificuldades para reconhecer se o interlocutor está desinteressado no assunto que, muitas vezes, é atrativo somente para elas.

De modo geral, pessoas com TEA nível 1, enfrentam obstáculos relacionados ao entendimento literal das situações. Alterações no ambiente físico, também, podem ser desconfortáveis, somadas à dificuldade em compreender as emoções alheias, lidar com questões sensoriais ou estressantes, tornam-se desafios que podem desencadear episódios de ansiedade, agitação motora ou crises (as crises no TEA podem ser de *meltdown* ou *shutdown*, conforme já foram explicados seus significados no capítulo 1).

Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) de nível 1, geralmente, apresentam desenvolvimento da fala preservado, além de uma inteligência dentro da média e, em alguns casos, superior à média. No entanto, podem enfrentar dificuldades específicas de aprendizagem e desafios no processamento e compreensão da linguagem. Esse nível do TEA costuma ser diagnosticado mais tardiamente, geralmente após os três anos de idade, devido a um quadro que não corresponde completamente ao autismo tradicionalmente conhecido. Por exemplo, uma pessoa nesse nível do transtorno pode demonstrar ser relativamente sociável, buscar amizades, ter um bom desempenho acadêmico, mas ainda assim apresentar dificuldades na comunicação e na interação social, comportamentos estereotipados e atitudes que podem parecer incomuns para quem convive com ela. Por conta dessas particularidades, com frequência, são percebidas pelos outros como “diferentes” ou “estranhas” e podem sofrer discriminação e preconceito.

SUMÁRIO

No ambiente escolar, alunos com TEA de nível 1 têm a oportunidade de aprender, também, com seus colegas. Estudantes com desenvolvimento típico oferecem modelos de interação que podem ser muito úteis para alunos com desenvolvimento atípico. Essa troca e convivência entre pares assumem um papel central no processo de desenvolvimento de alunos com esse transtorno. Assim, a inclusão escolar proporciona oportunidades valiosas de interação social, permitindo que todos os envolvidos na dinâmica aprendam mais sobre as diferenças e convivam de forma mais adequada com elas.

Contudo, para promover essa inclusão de forma efetiva, não basta apenas aceitar os alunos com TEA em sala de aula. Uma inclusão genuína exige da escola uma educação de qualidade, capaz de atender às necessidades específicas de aprendizagem e contribuir efetivamente para impulsionar o desenvolvimento desses alunos.

Este capítulo fundamenta-se em alguns conceitos da teoria vigotskiana, ao compartilhar, por exemplo, a visão de que todos têm potencial para aprender, desde que lhes sejam oferecidas condições adequadas para o aprendizado e o desenvolvimento. Essa abordagem destaca a centralidade da educação escolar e do trabalho dos professores no processo de humanização das pessoas.

Segundo Vigotski (2000), a espécie humana é essencialmente social, desenvolvendo-se e humanizando-se por meio das interações cotidianas com o outro. É nesse contexto social que as potencialidades humanas podem ser exploradas e desenvolvidas. Afinal, conforme ensinou Vigotski, não nascemos humanos no sentido pleno; tornamo-nos humanos através das relações sociais e culturais, que podem ocorrer em diferentes esferas da vida, como na família, lazer, etc.. No entanto, a educação escolar desempenha um papel essencial nesse processo.

Na teoria de Vigotski, o desenvolvimento humano não pode ser explicado apenas por fatores biológicos, mas sim como resultado de múltiplos elementos e interações que se constroem ao longo da vida.

SUMÁRIO

Lev Vigotski (2000), dedicou-se amplamente a compreender as relações entre aprendizagem, desenvolvimento e ensino. Para ele, é impossível dissociar o ensino escolar do desenvolvimento cognitivo. A história da sociedade e o progresso do ser humano estão profundamente entrelaçados, impossíveis de serem analisados separadamente. Segundo sua teoria, os seres humanos possuem dois tipos de funções: as psicológicas elementares, comuns a humanos e animais, e as psicológicas superiores, que são exclusivas dos seres humanos. Conforme Vigotski (2000), ao nascer, o indivíduo tem apenas as funções psicológicas elementares, sendo indispensável o aprendizado cultural para desenvolver as funções psicológicas superiores.

Vigotski (2000), descreve as funções psicológicas elementares como intrinsecamente biológicas e influenciadas por estímulos ambientais. Nosso aparato biológico já possui diversas capacidades inatas essenciais à sobrevivência e perpetuação da espécie, características compartilhadas tanto por animais quanto por seres humanos.

Por outro lado, as funções psicológicas superiores são exclusivas dos seres humanos. Dentre essas funções encontram-se: o pensamento abstrato, a memória lógica, a capacidade de planejar ações, realizar análises, sínteses e generalizações, entre outras. O desenvolvimento delas depende profundamente do contexto histórico-cultural e das interações sociais. Em outras palavras, as funções psicológicas superiores se originam na vida social, requerendo que as pessoas participem de atividades compartilhadas com outros seres humanos. Nesse cenário de interações sociais, a escola regular deve desempenhar um papel crucial no desenvolvimento dessas funções.

As funções psicológicas superiores distinguem-se pela utilização de símbolos e signos gerados pelas interações socioculturais. Certas capacidades do psiquismo humano se desenvolvem a partir da vivência social, e não estritamente por fatores biológicos. Isso ocorre porque a apropriação dos signos culturais orienta o desenvolvimento biológico, influenciando diretamente a constituição

SUMÁRIO

cerebral e a formação de sistemas funcionais, conforme destacou Vigotski (2000). De acordo com Lopes (2020, p. 19), para que ocorra “o desenvolvimento das funções psicológicas de níveis superiores, como memória lógica, atenção voluntária, capacidade de fazer comparações, generalizações, abstrações, etc., são necessárias ações educativas intencionais e mediadoras [...]”.

Entre os signos, a linguagem escrita desempenha um papel importante na mediação e internalização dessas funções psicológicas superiores. A abordagem de Vigotski (2001), enfatiza a relevância das interações sociais e da escola enquanto espaço privilegiado de aprendizagens, que impulsionam o desenvolvimento dessas funções.

As funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social. Dessa forma, é evidente a natureza social do ser humano, presente desde o nascimento. Essa perspectiva ressalta a importância dos elementos socioculturais no processo de formação do indivíduo e mostra como o desenvolvimento resulta de uma interação complexa entre fatores internos, de base biológica, e externos, relacionados à cultura (VIGOTSKI, 2000).

O trabalho educativo não deve ser um processo espontâneo; ele necessita ser sistemático e intencional. Os conceitos de zona de desenvolvimento real (ZDR) e zona de desenvolvimento proximal, (ZDP), propostos por Vigotski (2000), são fundamentais para compreender a relação entre as atividades realizadas e o desenvolvimento dos alunos. A zona de desenvolvimento real representa o nível atual de capacidade do aluno, ou seja, aquilo que ele já sabe fazer, situações em que consegue resolver desafios de forma autônoma ou sozinho. Já a zona de desenvolvimento proximal, refere-se à distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, habilidades, que estão prestes a se desenvolver precisando ser mediadas por outra pessoa mais experiente psicologicamente para serem consolidadas, sendo o professor um mediador privilegiado. Segundo Vigotski (2000), o que impulsiona o desenvolvimento é a exposição

SUMÁRIO

a conteúdos que exigem habilidades ainda não completamente formadas, situadas na chamada zona de desenvolvimento proximal. É por isso que, na teoria vigotskiana, a educação escolar e o professor desempenham papel de extrema relevância.

Assim, entender o conceito de zona de desenvolvimento proximal destaca os potenciais em formação e a necessidade de mediação no processo de ensino e aprendizagem. O ensino deve ser organizado para atingir essa zona de desenvolvimento. A partir dos conceitos de ZDR e ZDP, é possível planejar estratégias pedagógicas específicas e direcionadas para favorecer o aprendizado e impulsionar o desenvolvimento de alunos com TEA.

Com base nos pensamentos de Vigotski (2000), cabe ao professor criar condições para que a aprendizagem e o desenvolvimento aconteçam. Para isso, é necessário planejar o ensino de forma a ir além do conhecimento já consolidado pelos estudantes (ZDR). Nesse sentido, é necessário organizar aulas com desafios que estimulem o desenvolvimento cognitivo trabalhando na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), ou seja, naquilo que o aluno está prestes a aprender com a mediação do professor ou de outro aluno psicologicamente mais desenvolvido.

Para que o aluno alcance aprendizado e novos níveis de desenvolvimento durante a escolarização, é essencial que o trabalho educativo o desafie para além do que ele já consegue realizar sozinho naquele momento. Ensinar algo que o aluno ainda não é capaz de aprender com ajuda, mediações, pode ser tão inútil quanto ensinar algo que ele já domina de forma independente.

Saviani (2011) é elucidativo ao afirmar que a escola não existe para ensinar opiniões ou conhecimentos que geram especulações, nem sabedorias de vida ou experiências práticas. A sua existência é justificada pela necessidade de que as novas gerações se apropriem de conhecimentos sistematizados nas ciências, artes e filosofia de forma mais desenvolvida. Saccomani e Coutinho (2015),

SUMÁRIO

ao analisarem o papel da escola sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, argumentam que a função da escola é ampliar e enriquecer o universo simbólico dos alunos, ao invés de mantê-los limitados ao conhecimento cotidiano e de senso comum. Eles defendem que se a escola se concentrasse apenas em conhecimentos práticos e do dia a dia, não haveria razão para sua existência, já que esses conhecimentos são adquiridos fora do ambiente escolar.

2.2 DISCUSSÕES ACERCA DA IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA O DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS COM TEA DE NÍVEL 1 E OS DESAFIOS AINDA ENCONTRADOS PARA QUE ESSA EDUCAÇÃO SEJA INCLUSIVA DE FATO

Todos os alunos têm potencial para aprender e se desenvolver. Quando o professor reconhece essa ideia, como uma verdade essencial, dá o primeiro passo para criar condições que permitam planejar e implementar estratégias pedagógicas capazes de favorecer o desenvolvimento das potencialidades de todos, além de reduzir ou até mesmo superar as dificuldades apresentadas.

É importante lembrar que, mesmo entre pessoas típicas, desafios e possibilidades, também, são uma constante. Essa diversidade reforça o fato de que todos os seres humanos são singulares e heterogêneos, possuindo suas especificidades. Essas particularidades devem sempre ser consideradas no processo educativo.

Moreira (2020), explica que é relevante

entender que nenhuma pessoa nasce pronta, independentemente de suas condições biológicas. [...] o psiquismo humano se desenvolve nas relações estabelecidas. Mediante tal preceito, se pode afirmar que as crianças que apresentam alguma deficiência podem superar suas dificuldades, a partir destas relações (MOREIRA, 2020, p. 47).

No ambiente escolar, todos, incluindo os estudantes com TEA, têm a oportunidade de vivenciar experiências culturais e estabelecer relações sociais que contribuam para o seu desenvolvimento. Esse processo transforma limitações biológicas, culturais e outras barreiras em potencialidades, por meio de um trabalho educativo de qualidade. No entanto, a educação escolar só terá um impacto significativo no desenvolvimento dos alunos com TEA de nível 1 se a inclusão for entendida como a capacidade de acolher, respeitar e oferecer condições reais para que possam aprender e se desenvolver.

A inclusão deve ser efetiva e não se limitar ao cumprimento de uma obrigação legal. Quando a escola apenas aceita esses alunos para cumprir exigências legais, sem as transformações necessárias e sem a eliminação ou diminuição de barreiras para a real participação, esses estudantes ficam excluídos dentro da sala de aula e nos demais espaços escolares. Esse tipo de abordagem resulta no que se chama de inclusão excludente: os alunos têm acesso, mas ficam à margem no que diz respeito à qualidade da aprendizagem e participação.

Incluir apenas para cumprir as legislações, sem oferecer os conteúdos relevantes acumulados pela humanidade, que visam promover o pleno desenvolvimento, é construir uma inclusão superficial, vazia de significado e efetividade.

O Parecer CNE/CP Nº: 50/2023 (aprovado em 05/11/2024), registra que discutir sobre os apoios para a aprendizagem do estudante público-alvo da Educação Especial (definidos pela LDB/1996

SUMÁRIO

como alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, onde se inclui aqueles que têm o TEA, e altas habilidades ou superdotação) “oferece uma nova perspectiva sobre as práticas escolares”. Este público-alvo “requer transformações nas práticas pedagógicas, no planejamento de atividades, na organização dos espaços escolares, nas escolhas metodológicas e nos procedimentos avaliativos, entre outros” (BRASIL, 2024, p. 12).

Nessa direção, destaca que

o estudo de caso se apresenta como um requisito essencial para orientar as iniciativas e apoiar o planejamento. O estudo de caso descreve o contexto educacional do estudante, abordando suas habilidades, preferências, desejos e outros aspectos relacionados ao seu cotidiano escolar. A coleta de dados para a descrição do caso pode ser realizada por meio de observações diretas, entrevistas, diálogos com a família, análise de documentos e pareceres pedagógicos. Além disso, poderão ser ouvidos profissionais de outros serviços setoriais, como assistência social e saúde, de forma complementar, quando considerado necessário pela equipe pedagógica (BRASIL, 2024, p. 12).

Depois da realização do estudo de caso, torna-se possível estabelecer “seus instrumentos: o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI), ambos de natureza pedagógica”, que devem compor o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola. O objetivo desses dois documentos é “orientar o trabalho a ser desenvolvido na sala de aula comum, no âmbito do AEE, nas atividades colaborativas da unidade educacional e nas demandas de articulação intersetorial” (BRASIL, 2024, p. 13).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), “configura-se como um conjunto de atividades e de recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados de forma institucional e contínua, que podem ser ofertados enquanto serviço da Educação Especial, a partir das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) [...]” (BRASIL, 2024, p. 13).

SUMÁRIO

Em relação às Salas de Recursos Multifuncionais, é possível encontrar, outra forma de atendimento, como é o caso da rede estadual paulista, que prevê a Itinerância quando a Escola não tem espaço físico para Salas de Recursos, o que garante maior atendimento aos estudantes no AEE e permite que sejam atendidos na própria escola. O atendimento em SRM e Itinerância são tipos de trabalho educativo que podem contribuir bastante para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico dos estudantes com TEA e outras deficiências ou altas habilidades/superdotação.

Após o reconhecimento dos direitos dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o próximo passo se relaciona com a formação dos profissionais que atuarão diretamente com esses estudantes. Conforme destaca Moreira (2020),

o grande desafio do professor será então encontrar essas formas inovadoras, flexibilizar, mediante as necessidades do aluno com TEA, e ajustá-las ao mesmo conteúdo que estiver trabalhando com os demais, pois, como já fora citado anteriormente, em um ambiente inclusivo, o conteúdo estudado é o mesmo para todos, já que, neste caso, conteúdos diferentes seriam contra a ideia de abolir o ensino apartado. De fato, muitos são os desafios enfrentados pela unidade de ensino com a matrícula do aluno com TEA, pois o desconhecido pode abalar a rotina da escola, muitas vezes desestruturando o processo de construção da educação inclusiva, gerando dúvidas e inquietações. A inclusão, portanto, inicia-se com a atitude do professor, e sua efetivação, em grande parte, depende dele (MOREIRA, 2020, p. 61).

É vital que os alunos com TEA de nível 1 encontrem um espaço escolar onde se sintam aceitos, respeitados, valorizados e haja a convicção de que podem aprender. Esse tipo de ambiente propicia a confiança necessária para que conquistem novos aprendizados e adquiram novos níveis de desenvolvimento.

SUMÁRIO

Dessa forma, é imprescindível criar um espaço permeado por afeto, harmonia e compreensão, onde as dificuldades sejam reconhecidas, as potencialidades valorizadas e onde os professores possam estabelecer mediações consistentes e efetivas para favorecer a aprendizagem diária, seja na sala de aula regular, nas salas de recursos ou itinerâncias ou em outros espaços escolares, como bibliotecas e quadras esportivas. Atuando como mediador da aprendizagem, deve empregar ferramentas e estratégias adequadas para impulsionar o desenvolvimento dos alunos com TEA. Assim, é fundamental que o professor esteja preparado para assumir essas responsabilidades.

Para Silva (2020),

[...] não basta existirem leis para de fato a inclusão de criança com autismo acontecer no espaço escolar, até porque a necessidade atual não está na dificuldade de cumprimento das leis, mas sim na mudança de atitudes; na reflexão da práxis pedagógica, compreendendo a criança com autismo como um estudante que aprende, que se desenvolve de maneira qualitativamente distinta, sim, mas não menos que uma criança com desenvolvimento típico (SILVA, 2020, p. 230).

Sobre a inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) de nível 1 no ensino regular, é evidente que o acesso está garantido por leis e vem sendo cumprido pelas escolas regulares. Esse cumprimento pode ser observado pelo aumento do número de crianças e jovens com TEA nesse nível de suporte matriculados em classes comuns. Contudo, apenas assegurar a matrícula não é suficiente para garantir direitos como permanência, participação, aprendizagem e desenvolvimento. Para isso, a escola precisa ir além da formalidade burocrática e se transformar com a finalidade de atender às particularidades desses estudantes. Nesse sentido, a inclusão efetiva de pessoas com TEA no ensino regular exige que a escola seja capaz de se adaptar às suas necessidades específicas, minimizando ou eliminando barreiras arquitetônicas, comunicacionais, informacionais, metodológicas, atitudinais, tecnológicas.

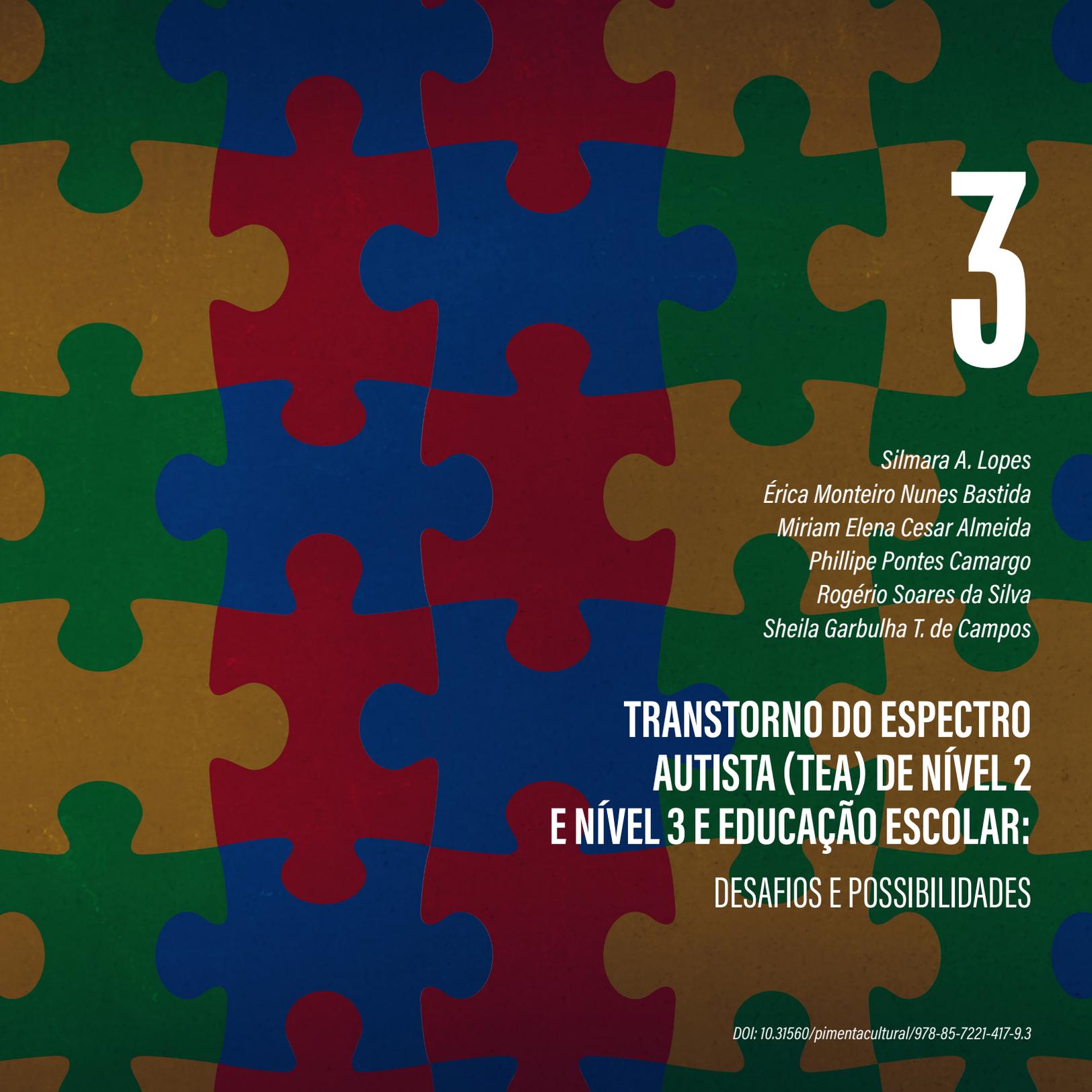
SUMÁRIO

É necessário criar caminhos diferenciados e personalizados que favoreçam tanto o aprendizado quanto o desenvolvimento desses alunos. Entre os diversos obstáculos enfrentados no desenvolvimento da inclusão escolar, destacam-se as barreiras atitudinais, ou seja, formas de conceber a educação escolar, de pensar e de agir. De fato, essa barreira é uma das mais complexas de superar nas diversas áreas da vida social e, na escola, não é diferente. Ainda há um número significativo de gestores escolares e professores, principalmente os regentes das diversas disciplinas do currículo, que resistem a mudanças. Uma boa parte, ainda, trabalha sob um paradigma antiquado em que se espera que o aluno se adapte a um único caminho para aprendizagem e participação. Consequentemente, alunos que não conseguem progredir nesse modelo obsoleto acabam sendo excluídos ou ignorados, mesmo estando fisicamente presentes na sala de aula regular.

Essa resistência atitudinal, somada às demais barreiras existentes, tem representado um significativo obstáculo para a inclusão efetiva de pessoas com TEA nos diferentes níveis (1, 2 e 3) do ensino regular. Durante muito tempo, a educação escolar esteve marcada por um paradigma médico ou medicalizante, que buscava justificar dificuldades de aprendizagem sob explicações médicas, negligenciando aspectos sociais, culturais e pedagógicos. Esse enfoque acabava por atribuir ao aluno a responsabilidade pela superação de tais dificuldades. Infelizmente, essa abordagem ainda persiste entre alguns profissionais da área educacional.

Na perspectiva da Educação Inclusiva, cabe à escola, através do trabalho educativo de seus profissionais, em especial dos professores regentes das salas de aulas regulares, adequar-se para atender às necessidades, superar ou minimizar dificuldades, reconhecer potencialidades e assumir a responsabilidade pelo aprendizado e desenvolvimento de todos os estudantes, sem exceção, ao invés de esperar o contrário.

SUMÁRIO



3

*Silmara A. Lopes
Érica Monteiro Nunes Bastida
Miriam Elena Cesar Almeida
Phillipe Pontes Camargo
Rogério Soares da Silva
Sheila Garbulha T. de Campos*

**TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA (TEA) DE NÍVEL 2
E NÍVEL 3 E EDUCAÇÃO ESCOLAR:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

O processo de ensino de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) de níveis 2 e 3 exige adaptações cuidadosas e um planejamento pedagógico sensível às suas dificuldades e necessidades específicas. Este capítulo tem o objetivo de tratar de forma breve sobre as relações entre a escola regular e os alunos com TEA nesses dois níveis, ressaltando os desafios enfrentados, sem deixar de lado as possibilidades de inclusão efetiva.

Desde já, é importante destacar as dificuldades que surgem ao trabalhar os processos de ensino e aprendizagem de alunos nos níveis 2 e, especialmente, no nível 3, mas, também, apontar que existem possibilidades. Embora reconhecendo as diferenças significativas entre os níveis 2 e 3, neste texto, optou-se por abordá-los conjuntamente devido ao fato de que ambos representam maiores desafios para o trabalho educativo em relação ao TEA de nível 1. Esse enfoque não invalida a singularidade de cada estudante, mas busca direcionar as discussões para demandas mais complexas com as quais os educadores se deparam.

Do ponto de vista legal, a inclusão escolar em escolas regulares de estudantes com deficiência, onde se inclui aqueles que têm o TEA, é garantida por direitos inalienáveis. No entanto, tanto nas escolas públicas quanto nas privadas, a realidade é caracterizada por obstáculos operacionais e estruturais.

Quando se trata de estudantes com TEA nos níveis de gravidade ou suporte 2 e, sobretudo, nível 3, os desafios geralmente se tornam ainda mais marcantes. No entanto, é essencial evitar generalizações, pois cada indivíduo com TEA nesses níveis é único e pode demonstrar potencial de desenvolvimento na escola regular. Esse avanço torna-se ainda mais viável quando há a possibilidade de acessar intervenções terapêuticas de qualidade fora do ambiente escolar, somadas à participação ativa e à colaboração da família, além do suporte oferecido por uma equipe multidisciplinar.

SUMÁRIO

Essa equipe pode incluir profissionais como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos, assistentes sociais, entre outros, que, no contexto educacional, trabalham em parceria com os educadores. No entanto, é fundamental ressaltar que, independentemente desses apoios complementares, a educação escolar possui um papel essencial no desenvolvimento desses estudantes.

Para garantir uma inclusão efetiva, é essencial que os professores proporcionem oportunidades educacionais personalizadas, ajustadas às dificuldades, necessidades e potencialidades de cada estudante.

Entre as normativas legais, destaca-se a Lei nº 12.764/2012- Lei Berenice Piana, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (BRASIL, 2012) Foi essa legislação que incluiu o autismo no grupo de deficiências, assegurando o acesso à escola regular e estabelecendo a pena de multa para casos de recusa de matrículas tanto nas escolas públicas quanto particulares. Esse marco normativo contribuiu para o aumento das matrículas em instituições de ensino regulares. A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências, promulgada pelo Decreto n. 6.949/2009, no artigo 1, define pessoas com deficiência como aquelas que possuem “impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2009).

Dessa forma, é responsabilidade das escolas promover a acessibilidade em todos os aspectos, trabalhando para eliminar barreiras que dificultam ou impedem que os estudantes com TEA de nível 2 e 3, possam aprender e se desenvolver.

O trabalho educativo apresenta desafios e é um processo contínuo que requer tempo, dedicação, persistência e muita intencionalidade. Por meio do entendimento das particularidades de cada estudante com TEA de nível 2 e 3 e de suas formas de aprender,

SUMÁRIO

é possível elaborar um planejamento intencional de ações e estratégias que favoreçam a aprendizagem, o desenvolvimento e a participação na rotina escolar.

O pensamento de senso comum, muitas vezes, imagina que todas as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) vivem em um mundo totalmente à parte, como se fossem indiferentes ou alheias ao que ocorre ao seu redor. Na realidade, elas percebem e sentem o mundo, as outras pessoas e as relações sociais de maneira que pode ser distinta da maioria considerada como neurotípica. As situações sociais costumam impactá-las de forma diferente e, por isso, suas respostas podem destoar do esperado, mas isso não implica que todas elas estejam ou vivam totalmente isoladas em seu próprio mundo. É bastante comum que necessitem de momentos de solidão para organizar seus pensamentos e se autorregular. Contudo, isso não significa que todas elas estejam alheias à realidade ou menos conscientes do que os neurotípicos. É essencial não generalizar dificuldades, limites ou comportamentos.

Acredita-se que é importante apresentar algumas características de pessoas com TEA de nível 2 e 3.

Pessoas com TEA de nível 2, podem apresentar as seguintes características, além daquelas já destacadas no capítulo 1, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais-DSM-5-AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA, 2014), com a finalidade de apresentar mais detalhes, utilizando-se de escrita mais próxima do cotidiano ou coloquial: rigidez cognitiva; interesses fixos; dificuldades para enfrentar mudanças e adaptações a novas rotinas ou ambientes; podem apresentar mais crises de frustrações e estresse; necessitam de apoio substancial para realizar as atividades da vida diária (como alimentação, organização e higiene pessoal), bem como nas áreas de comunicação, aprendizagem, autonomia e socialização; movimentos estereotipados (girar objetos, balançar o corpo para frente e para trás, bater as mãos) ou estereotípias,

SUMÁRIO

também, conhecidas como *stims* ou *stimmings* (movimentos ritualizados ou repetitivos, conforme já foi explicado no capítulo 1); andar nas pontas dos pés; girar em torno de si mesmo ou dos outros; hiperfoco (interesse intenso e prolongado em atividades, objetos ou temas), que pode dificultar a mudança de atenção para a realização de outras atividades ou para as interações sociais; dificuldades para interpretar expressões faciais; etc..

Pessoas com TEA de nível 3, podem apresentar as seguintes características, além daquelas já destacadas no capítulo 1, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais-DSM-5-AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA, 2014), com o intuito de apresentar mais detalhes, utilizando-se de escrita mais próxima do cotidiano ou coloquial: comunicação verbal e não verbal limitada; imensa dificuldade em iniciar e manter interações sociais; comportamentos repetitivos que trazem impactos muito significativos nas atividades de vida diária e interferem nas relações com os outros; poucas respostas às interações sociais; alguns podem não desenvolver a fala; frequentemente precisam de suporte muito substancial em todos os aspectos da vida (higiene, alimentação, vestuário, aprendizagem, etc.); dificuldades para tolerar frustrações, mudanças e situações estressantes, podendo desencadear comportamentos inadequados, muito desafiadores e crises (as crises no TEA são conhecidas como *shutdown* ou *meltdown*, conforme já foram explicados seus significados no capítulo 1); seletividade alimentar; entre outras.

Cabe ressaltar que algumas das características brevemente apresentadas neste livro em relação às pessoas com TEA de nível 1, 2 e 3, além daquelas registradas no capítulo 1, de acordo com Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais-DSM-5-AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA, 2014), podem se apresentar nos três níveis do transtorno, com variações na gravidade, na intensidade dos sintomas, nos comportamentos, nos desafios e na quantidade de apoios ou suportes que podem ser necessários.

SUMÁRIO

A dificuldade em fazer amigos, registrada no Manual (2014) - Capítulo 1, por exemplo, costuma se manifestar nos 3 níveis desse transtorno. No entanto, reitera-se que se não se pode generalizar.

As situações cotidianas impactam de maneira singular cada pessoa com TEA, influenciando suas ações, reações e comportamentos, os quais, frequentemente, são vistos como “problemáticos” ou “inadequados” por pessoas neurotípicas. Isso acontece porque essas ações, reações e comportamentos, muitas vezes, desviam-se do padrão de “normalidade” preestabelecido pela sociedade, que está organizada para atender pessoas “normais” ou típicas.

Por esse motivo que as pessoas com TEA e aquelas que têm outras deficiências, síndromes, outros transtornos, enfrentam diversas barreiras na sociedade de modo geral e, especificamente, nas escolas regulares, que, também, de modo geral, salvo exceções que existem, ainda, estão organizadas para atender os ditos “normais”. As escolas regulares para serem inclusivas, de fato, precisam passar por transformações profundas para atender a todos, sem exceção. No entanto, cabe destacar que já existem algumas escolas que passaram por transformações e já conseguem, por meio do trabalho educativo de seus profissionais da educação, ser bastante inclusivas em relação aos estudantes com o TEA de nível 1, 2 e 3.

3.1 IMPORTÂNCIA DA ESCOLA REGULAR PARA O DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS COM TEA DE NÍVEL 2 E 3

Segundo Jesus (2021), para concretizar a inclusão, torna-se necessário transformar as escolas, que precisam se adaptar às características e demandas dos estudantes com diferentes transtornos, deficiências ou altas habilidade. O que torna necessário “uma ruptura com o modelo tradicional de ensino (JESUS, 2021, p. 09)”

É imprescindível transformar escolas e currículos para fortalecer a prática de acolhimento de todos, inclusive aqueles com deficiência, e para não segregar ou excluir aquelas que apresentam dificuldades de aprendizagem. A presença de um ambiente escolar receptivo e de professores acolhedores é decisiva para o desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (JESUS, 2021, p. 29).

Acolher, na escola regular, significa não apenas tratar bem os estudantes com o transtorno, em tela, mas, também, oferecer diariamente oportunidades para construírem aprendizagens que estimulem novos níveis de desenvolvimento.

Não é apropriado generalizar as experiências, limitações ou comportamentos, mesmo dentro de cada nível gravidade ou suporte desse transtorno. Pois, enquanto algumas pessoas no espectro falam menos ou não falam; outras podem ser mais comunicativas; algumas apresentam crises recorrentes; outras apresentam menos crises. Nem todas as que são não verbais (que pode envolver os níveis 2 e 3) possuem deficiência intelectual. Importante esclarecer que nem todas aquelas que se enquadram no nível 3 são não verbais, pois algumas podem desenvolver a fala, mesmo que com dificuldades ou de maneira limitada. As não verbais, têm a comunicação alternativa como um instrumento muito importante para se comunicar, no entanto, podem se comunicar através de gestos, expressões faciais, linguagem corporal, etc..

Ampliar o conhecimento sobre o TEA é indispensável para combater preconceitos e discriminações, além de criar condições propícias para o desenvolvimento das pessoas que se enquadram nesse transtorno. A conscientização da sociedade é necessária para proporcionar acesso a informações científicas atualizadas sobre o tema e promover uma compreensão mais inclusiva e empática.

SUMÁRIO

Nos últimos anos, tem-se observado um aumento significativo no número de matrículas de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos níveis 2 e 3 em escolas regulares. Contudo, as dificuldades enfrentadas pelos professores para ensiná-los, ou seja, para promover aprendizagens, que impulsionem novos níveis de desenvolvimentos permanecem como desafios recorrentes em diversos contextos escolares no Brasil.

Para que os educadores consigam contribuir efetivamente com o desenvolvimento desses alunos - seja nos aspectos comportamentais, sociais, nos cuidados com a vida diária e na aprendizagem de conteúdos escolares - é indispensável que possuam uma formação sólida, adequada e estejam engajados em processos contínuos de reflexão, revisão e aprofundamento pedagógico. Além disso, é essencial que considerem a história de vida, as habilidades, as potencialidades dos alunos com TEA nos níveis 2 e 3.

Embora alguns professores procurem formações para atender às demandas do TEA, essas, nem sempre apresentam a qualidade adequada. Quando a formação inicial ou continuada é deficitária e não oferece preparação suficiente, o processo de inclusão fica bastante comprometido. Nessa situação, a escola e a sala de aula regular acabam sendo ambientes que favorecem apenas os processos de socialização, sem promover avanços cognitivos significativos.

Outro ponto preocupante é que alguns educadores, por desconhecimento sobre o assunto ou por não saberem como lidar com os desafios do TEA, especialmente, nos casos de maior gravidade - nível 3, podem desenvolver uma sensação de alívio ao acreditar que não são responsáveis pelo não desenvolvimento escolar desses alunos. Nesse contexto, é como se o diagnóstico do TEA funcionasse automaticamente como uma justificativa que exime a escola e os professores da responsabilidade fundamental de ensinar

SUMÁRIO

conteúdos científicos, artísticos e filosóficos em suas formas mais elaboradas. Isso ignora o fato de que é possível construir relações e implementar mediações pedagógicas que transcendem a socialização básica para fomentar aprendizagens e possibilitar desenvolvimentos mais amplos.

A prática de oferecer aos alunos com TEA dos níveis 2 e 3 um currículo empobrecido ou até mesmo ausente de conteúdos relevantes para sua formação científica, artística e filosófica é um grave erro que deve ser superado, visto que isso pode significar que os educadores não acreditam que os alunos que se enquadram nesses dois níveis de suporte tenham condições de aprender e se desenvolver. Acreditar que todos podem aprender e se desenvolver nas salas de aulas regulares é condição *sine qua non* para que os processos de ensino e aprendizagem obtenham bom êxito para todos.

Por isso, torna-se necessário que os professores realizem constantemente avaliações pedagógicas individualizadas sobre o desenvolvimento desses estudantes para: identificar as características, os comportamentos, as dificuldades, as barreiras e as possibilidades de cada aluno com TEA de nível 2 e 3, bem como devem conhecer a zona de desenvolvimento real (ZDR) e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) (explicadas no capítulo 2) diante das tarefas, atividades, que serão propostas para que aconteçam novas aprendizagens, que impulsionem novos níveis de desenvolvimento.

Quando se possibilita a aquisição de novas aprendizagens existem possibilidades de alcançar novos níveis de desenvolvimento, ou seja, aquilo que ontem estava na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) daqui a uma semana, por exemplo, após um ensino efetivo, poderá estar na zona de desenvolvimento real, efetivado, ou seja, daquilo que já foi apropriado pelo estudante ou do que ele já domina. Para Vigotski (2000), o bom ensino é aquele que se antecipa ao desenvolvimento. Isso requer que os professores organizem suas aulas para atingir e trabalhar na zona de desenvolvimento proximal

SUMÁRIO

dos estudantes, ou seja, devem ensinar propondo desafios que estejam à frente daquilo que o aluno já é capaz de realizar sozinho (ZDR).

É essencial que a equipe escolar, em especial os professores regentes, tenha a habilidade de avaliar e interpretar o ambiente escolar de modo geral e a sala de aula de modo específico, identificando os desafios e obstáculos que, estes, apresentam para as pessoas com TEA nos níveis 2 e 3. Além disso, compreender o contexto familiar e a vida fora da escola, também, é fundamental. Essas análises orientarão os professores na identificação dos tipos e intensidades de intervenções, como as terapêuticas, a serem providenciadas pelas famílias (com foco na redução de comportamentos que dificultam a experiência escolar, diminuição da agressividade, entre outros) e pedagógicas, que visam favorecer o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico desses estudantes. Daí, também, decorre a importância e a necessidade do trabalho colaborativo entre professores regentes das salas de aulas regulares e professores especializados (professores da educação especial).

Atualmente, muitos estudantes com TEA de nível 2 estão inseridos em salas comuns. No caso dos alunos de nível 3, embora um número significativo, ainda, frequentem escolas especiais, as matrículas nas salas regulares vêm aumentando e eles podem se beneficiar bastante ao frequentar escolas regulares. O trabalho educativo em salas regulares para alunos com TEA de nível 3, no entanto, ainda carece de maior desenvolvimento no Brasil. Há a necessidade de um esforço contínuo e de formações iniciais e continuadas com melhor qualidade para os professores, principalmente, os professores regentes, para assegurar práticas educativas que contemplem suas necessidades, dificuldades e potencialidades.

Isso demanda professores capacitados com sólidos fundamentos teóricos e metodológicos para lidar com os desafios dos processos de ensino e aprendizagem para esses estudantes. Martins (2018), enfatiza que uma formação docente sólida é indispensável

SUMÁRIO

para garantir o domínio das ferramentas técnico-teóricas necessárias à prática educacional.

A formação inicial de professores, no Brasil, e cursos de formação continuada (pós-graduações de especializações), na atualidade, salvo exceções que existem, apresentam fragilidades, uma vez que boa parte dessas formações são realizadas na modalidade à distância, comprometendo o bom desempenho das funções. Para ajudar a minimizar essas lacunas, a formação em serviço (organizada no próprio local de trabalho, desde que trabalhe com fundamentos teóricos e práticos) é uma estratégia-chave para promover melhorias qualitativas na educação escolar. Isso requer um cuidado especial quanto aos conteúdos e abordagens das formações oferecidas, pois nem todos os tipos de formações continuadas contribuem para formar adequadamente os professores que já estão em serviço; alguns tipos de formações podem inclusive reduzir ou esvaziar os fundamentos científicos ou teóricos, que são essenciais para a realização de uma boa prática educativa.

Reitera-se que o envolvimento das famílias dos estudantes com TEA de nível 2 e 3 é imprescindível para a inclusão nas escolas regulares. Elas precisam colaborar com a continuidade das estratégias estabelecidas pelas equipes profissionais das áreas da saúde e da educação. Esses estudantes costumam apresentar ações autoestimuladoras (movimentos repetitivos ou foco excessivo em objetos), que podem comprometer o desempenho tanto nas tarefas escolares quanto nas atividades realizadas em outros ambientes ou em casa. Assim, construir um espaço escolar inclusivo e efetivo passa não só por transformar a escola e estabelecer colaborações interprofissionais e familiares, mas, também, pela formação contínua e reflexiva (refletir criticamente sobre suas práticas, conhecimentos e experiências) dos professores.

A intervenção precoce das pessoas com TEA dos níveis 1, 2 e 3 desempenha um papel fundamental no desenvolvimento, pois ajuda a prevenir ou amenizar o agravamento das dificuldades. Além

SUMÁRIO

disso, contribui para prevenir episódios de agitação, agressividade e desatenção, entre outros, minimizando, por sua vez, os impactos negativos na escola, na família e em outros contextos sociais.

Considera-se a educação escolar como um instrumento crucial para o desenvolvimento de pessoas com TEA. Ela é fundamental para o desenvolvimento de habilidades e potencialidades e pode ajudar a reduzir ou superar limitações e comprometimentos. A educação escolar, que se distingue da educação familiar ou da educação em outros contextos sociais, exerce um papel fundamental no processo de humanização dos seres humanos, incluindo-se aqueles com o TEA nos níveis 1, 2 e 3, que dela podem se beneficiar muito.

Contudo, para realmente promover novas aprendizagens e avanços no desenvolvimento cognitivo é necessário um ensino qualificado e orientado. Infelizmente, nem todos os processos educativos promovidos nas escolas regulares favorecem a formação integral dos estudantes. Alguns apenas reforçam os conhecimentos de senso comum, que são naturalmente desenvolvidos fora do ambiente escolar, como opiniões, palpites, aprendizados da vida cotidiana.

Outro desafio significativo reside no fato de que boa parte dos professores, em especial os regentes das diversas disciplinas do currículo, ainda não têm pleno conhecimento sobre as características de estudantes com TEA (nesse aspecto, com este capítulo e os capítulos 1 e 2, busca-se contribuir), e não possuem domínio sobre intervenções e mediações pedagógicas efetivas. Para lidar com esses desafios, é fundamental que os professores adquiram conhecimentos atualizados, nas áreas de psicologia, das neurociências, da educação, entre outras, visando à formação adequada para lidar com as demandas trazidas por esse público de alunos.

Estudantes com TEA frequentemente têm maior sensibilidade a estímulos sensoriais intensos, como luzes fortes e ruídos altos, que podem comprometer sua concentração e bem-estar. Assim, torna-se

SUMÁRIO

essencial que as escolas ofereçam um ambiente calmo e acolhedor, que proporcione conforto e estimule o aprendizado. Quando o professor enxerga todos os estudantes com TEA nos níveis 2 e 3 apenas como indivíduos restritos à socialização básica ou às habilidades do dia a dia, ele acaba limitando não somente o potencial desses alunos, mas também a sua própria competência enquanto educador. Essa perspectiva restritiva desconsidera as possibilidades de aprendizagens e desenvolvimentos psíquicos (abrangendo aspectos cognitivos, emocionais, de personalidade e psicossociais) nas escolares regulares para esses estudantes.

Destaca-se o pensamento de Lopes (2020, p. 61-62), no sentido de que é possível ensinar a todos na escola regular. A autora explica que ensinar a todos é diferente de ensinar tudo a todos,

que é algo mais concreto e possível, levando-se em consideração as heterogeneidades de níveis de conhecimentos e de desenvolvimentos dos alunos, os interesses e as motivações pessoais, as necessidades e as potencialidades individuais diante de cada um dos conteúdos e de cada uma das disciplinas do currículo” (LOPES, 2020, p. 62).

De acordo com a perspectiva abordada pela autora supracitada, considera-se inviável ensinar absolutamente tudo a todos os alunos. Pois, enquanto alguns demonstram maior afinidade com a matemática, outros preferem geografia; há quem se dedique mais a determinados assuntos e quem não se identifique ou não se interesse por certos temas ou conteúdos; alguns são mais dedicados e outros não. Além disso, a qualidade de algumas aulas pode ser insatisfatória, o que também influencia o aprendizado. Esses fatores evidenciam que todos os alunos não aprendem completamente tudo o que lhes é ensinado pelos professores. O mesmo ocorre com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos níveis 2 e 3: mesmo que não aprendam tudo o que é ensinado em sala de aula, eles têm potencial para adquirir muitos conhecimentos no ambiente escolar regular. Por isso, é fundamental que os professores acreditem na capacidade desses alunos de aprender e se desenvolver.

SUMÁRIO

Embora existam desafios consideráveis, é fundamental destacar que há alternativas viáveis para garantir uma educação adequada aos alunos com TEA nos níveis 2 e 3 nas salas de aulas regulares. Os avanços tecnológicos atuais exemplificam isso, oferecendo ferramentas inovadoras que podem enriquecer os processos de ensino e aprendizagem desses estudantes. Além disso, as Adequações ou Adaptações Curriculares desempenham um papel crucial como estratégia para contribuir com a aquisição de novas aprendizagens, que impulsionarão avanços nos níveis de desenvolvimentos dos alunos nesses dois níveis de suporte. Esse tema será aprofundado no capítulo 4. A utilização de tecnologias assistivas, também, é uma estratégia fundamental, que deve ser utilizada pelos professores regentes e especializados. Exemplos de algumas tecnologias assistivas que podem ser utilizadas com alunos com TEA: ferramentas de suporte sensorial; pranchas de comunicação alternativa; dispositivos de organização visual; aplicativos de comunicação alternativa e aumentativa, softwares educativos (que utilizam recursos como jogos interativos, atividades visuais, etc.), dentre outros.

Ao abordar sobre os alunos com TEA nos níveis 2 e 3, especialmente os de nível 3, ainda é comum entre os educadores a percepção de que muitos desses estudantes, após um período em escolas especiais ou regulares, devem ser encaminhados para a terminalidade específica. No entanto, com os avanços das pesquisas científicas, em especial nas neurociências, que ressaltam a plasticidade cerebral- capacidade do sistema nervoso de se modificar e ajustar ao longo da vida em resposta a diferentes estímulos e experiências-, essa concepção precisa ser repensada. A neuroplasticidade permite não apenas a aquisição de novos conhecimentos, mas também a recuperação de lesões, a adaptação a novos contextos e o desenvolvimento de competências e habilidades. Assim, a ideia de terminalidade deve ser analisada de forma mais cuidadosa e à luz dessas descobertas.

SUMÁRIO

É válido questionar se essa abordagem educacional focada na terminalidade específica ainda é pertinente. Não seria mais proveitoso direcionar esforços para identificar as potencialidades individuais dessas pessoas, considerando suas limitações ou dificuldades, e avaliar e considerar seu aprendizado e desenvolvimento em relação a si mesmas, em vez de compará-los ao restante da turma?

No Brasil, a terminalidade específica é regulamentada por legislações. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), em seu artigo 59, inciso II, prevê que os sistemas de ensino devem assegurar, entre outras ações, a terminalidade específica para aqueles que, devido às suas deficiências, não possam atingir o nível necessário para concluir o ensino fundamental. Além disso, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, em seu artigo 16, estabelece que a terminalidade específica para esse nível de ensino pode ser concedida a estudantes com deficiência mental ou múltipla grave, através de certificação de conclusão de escolaridade. Essa certificação inclui um histórico escolar descritivo das competências desenvolvidas pelo aluno, indicando também orientações para sua continuidade na educação de jovens e adultos e na educação profissional (BRASIL, 2001).

Questões essenciais devem ser consideradas: os educadores podem assegurar com total certeza que exploraram todas as alternativas pedagógicas disponíveis para promover o desenvolvimento desses estudantes? As escolas conseguem afirmar que os resultados considerados "insatisfatórios" na escolarização são exclusivamente decorrentes das limitações desses alunos? Ou há a possibilidade de que fatores como deficiências na formação dos professores, currículos mal estruturados, carência de organização interna, entre outros, também tenham influenciado diretamente esses resultados?

O processo educativo resulta de diversas determinações e influências interligadas. Por essa razão, a decisão de adotar a terminalidade específica exige uma análise cuidadosa. Não se deve

SUMÁRIO

permitir que as dificuldades relacionadas às deficiências tenham prioridade a ponto de ignorar outros aspectos importantes, como as carências no ambiente escolar e no processo de ensino. A terminalidade específica está reservada exclusivamente para situações comprovadas por laudos médicos que atestem deficiência intelectual ou múltipla de forma grave. Quanto aos estudantes com TEA, sua aplicação ocorre apenas quando há uma associação comprovada com deficiência intelectual grave. Diante do exposto, acredita-se que a ideia e a prática da terminalidade específica para alunos com TEA níveis 2 e 3 devam ser superadas.

Legislações mais recentes apontam para a importância do conceito de Educação ao Longo da Vida (ELV). Para Ireland (2019),

a ELV é um conceito profundamente democrático e participativo, porque implica o acesso de todas as pessoas a processos educativos em qualquer momento da vida, possuindo implicações políticas fortes com a mudança. Fortalece a noção do direito à educação e educação como direito (IRELAND, 2019, p. 48).

O § 3º do Artigo 58 da Lei nº 9.394/1996, alterado pela Lei nº 13.632/2018, ressalta que a educação especial deve ser ofertada “desde a educação infantil e estender-se ao longo da vida”. Complementando, a Lei nº 13.145/2015, que instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência), no Artigo 27, reafirma que a educação é um direito fundamental das pessoas com deficiência, garantindo um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida”, com a finalidade de atingir “o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL, 2015).

Um exemplo significativo é o Decreto Estadual nº 67.635/2023 do Estado de São Paulo, que regulamenta a Educação Especial na rede estadual. Esse decreto não aborda questões de terminalidade

SUMÁRIO

específica, mas prioriza, no Artigo 3º, “a equidade e a qualidade do processo de ensino e aprendizagem”, assegurando que todos os estudantes da Educação Especial possam concluir todas as etapas da Educação Básica.

Isso permite concluir que o conceito de Educação ao Longo da Vida pode ser aplicado às pessoas com TEA (nível, 1, 2 e 3 de suporte), garantindo-lhes o direito de acesso integral à educação escolar em todos os níveis e etapas. Isso inclui a Educação Básica, abrangendo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, assim como a Educação Superior, bem como as distintas modalidades da educação básica brasileira, como, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, entre outras.

SUMÁRIO

4

Silmara A. Lopes
Viviane A. S. Rodrigues

**ADEQUAÇÕES/ADAPTAÇÕES
CURRICULARES E SUAS
CONTRIBUIÇÕES, NA EDUCAÇÃO
BÁSICA, PARA O DESENVOLVIMENTO
DO PSIQUISMO DE ALUNOS
COM O TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

Este capítulo tem como objetivo destacar a importância das Adequações ou Adaptações Curriculares para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que delas possam necessitar, na educação básica e nas suas diferentes modalidades. No entanto, elas, também, podem contribuir na educação superior. Este capítulo baseia-se em grande parte nas pesquisas de Lopes (2020), sobre o tema Adequações Curriculares Individualizadas. Esclarece-se que será utilizado o termo Adequações junto com o termo Adaptações, como sinônimos, uma vez que o segundo é mais conhecido no Brasil.

Diante do aumento significativo de matrículas de estudantes com TEA, na atualidade, em salas de aula regulares, englobando os níveis 1, 2 e 3, torna-se essencial discutir estratégias pedagógicas capazes de atender às dificuldades, necessidades e potencialidades desses alunos, especialmente, quando enfrentam dificuldades para acompanhar o currículo que está sendo desenvolvido com o restante da turma. Uma estratégia que pode contribuir é a elaboração e a implementação de Adequações ou Adaptações Curriculares, que visam promover novas aprendizagens e impulsionar novos níveis de desenvolvimento desses estudantes.

Lopes (2020) enfatiza que há uma diferença crucial entre atividades diversificadas, que geralmente não possuem conexão direta com os conteúdos que estão sendo abordados com a turma, e as Adequações ou Adaptações Curriculares, que, necessariamente, mantêm vínculos com os conteúdos trabalhados com o resto da turma. Entende-se que tais adequações ou adaptações desempenham um papel significativo ao possibilitar novas formas de aprendizado e desenvolvimento para alunos com TEA, possibilitando que minimizem ou superem as dificuldades encontradas nas salas de aulas. Essa prática está alinhada com os conceitos vigotskianos de zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal (já explicados no capítulo 2), contribuindo para uma educação mais inclusiva e adequada.

SUMÁRIO

Para Lopes (2020),

O objetivo principal da Adequação Curricular Individualizada é o de se colocar como estratégia didática concebida para possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento daqueles alunos que por várias causas não estão conseguindo acompanhar o restante de alunos de sua turma, após já terem sido tomadas outras providências, tais como: recuperações contínuas e paralelas, reforços, organização em duplas e grupos, etc. Encarar o currículo com algo que deve ser flexível e passível de sofrer adequações positivas e responsáveis requer que os processos de ensino e de aprendizagem sejam concebidos como não limitados nem desvinculados da realidade social, econômica, cultural, emocional, dos níveis diversos de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos. Requer, portanto, uma concepção de educação voltada para atender às heterogeneidades e não a uma suposta e ilusória homogeneidade de estudantes (LOPES, 2020, p. 53).

Nessa direção, é fundamental não enxergar apenas as limitações e dificuldades dos alunos com TEA e, sim, concebê-los como aqueles que, durante a longa trajetória escolar, podem necessitar de metodologias e estratégias específicas e adaptadas às suas necessidades, dificuldades e potencialidades.

Segundo Lopes (2020), estudantes com deficiências, incluindo o Transtorno do Espectro Autista, outros distúrbios ou mesmo aqueles sem transtornos ou deficiências, mas que enfrentam grandes dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, deveriam fazer parte das aulas em conjunto com os demais colegas. Ainda que possam necessitar de adaptações para atender às suas necessidades e aproveitar seu potencial, deveriam ter acesso aos conteúdos que estão sendo ensinados a todos os alunos.

A autora (2020), salienta “que as Adequações Curriculares Individualizadas devem ser encaradas como relativas e flexíveis, pois devem atender ao aluno naquele momento e nas suas atuais

SUMÁRIO

condições”, e devem levar em consideração o nível de desenvolvimento real (também conhecido como zona de desenvolvimento real) e a área de desenvolvimento iminente (também conhecida como zona de desenvolvimento proximal). Destaca que, portanto, “deverão constantemente passar por processos de reflexão e (re) avaliação pelos professores e equipe de gestão com a finalidade de verificar se estão ajudando os alunos a aprender e a se desenvolver” (LOPES, 2020, p. 51- 52).

Lopes (2020), destaca que para construir e implementar as Adequações ou Adaptações Curriculares é importante observar sete passos ou momentos.

1) É preciso realizar um diagnóstico das necessidades específicas dos estudantes. Torna-se necessário investigar e registrar através de análise de conjunto as dificuldades e as potencialidades tanto na escola quanto fora dela. O professor precisa conhecer as especificidades dos alunos para que possa ajudar na construção “de novas aprendizagens e novos desenvolvimentos (para a transformação do aluno, no sentido do não domínio para o domínio de conteúdos, entre outras)” (LOPES, 2020, p. 90).

2) Faz-se necessário realizar uma avaliação sondagem ou uma avaliação diagnóstica das dificuldades específicas dos estudantes, que deve ser realizada em cada uma das disciplinas do currículo escolar, com o intuito de identificar as dificuldades e as potencialidades. Algumas perguntas podem ajudar nesse segundo momento (LOPES, 2020, p. 90). “Quais conhecimentos o aluno já possui nesta disciplina do currículo? Quais conhecimentos o aluno está a caminho de desenvolver nesta disciplina do currículo? Quais potencialidades o aluno apresenta?” (LOPES, 2020, p. 90).

Esse momento se relaciona com a necessidade do professor de identificar a zona ou nível de desenvolvimento real e a área ou zona de desenvolvimento proximal ou iminente dos estudantes

SUMÁRIO

(LOPES, 2020), em relação às expectativas de aprendizagem, objetivos e conteúdos que serão trabalhados. É relevante salientar que a avaliação diagnóstica ou a sondagem que leva em conta os conceitos vigotskianos de nível de desenvolvimento real e área de desenvolvimento iminente, deve ser concebida como um procedimento que deve ser utilizado durante todo o ano letivo pelas diferentes disciplinas curriculares e não somente no início do ano ou do semestre (LOPES, 2020, p. 90-91).

3) O currículo deve ser o ponto de partida para a construção das adaptações curriculares individualizadas. Currículo entendido como as apostilas, livros didáticos ou quaisquer outros materiais “que contenham objetivos e conteúdos, previstos para determinada série /ano”. Após a identificação das potencialidades e dificuldades dos estudantes que precisam de Adequações Curriculares Individualizadas (ACI) (LOPES, 2020, p. 91), chega o momento de refletir sobre o currículo. Este é o momento que a equipe de gestão da escola e os professores precisam analisar, entre as várias expectativas de aprendizagem, objetivos, conteúdos, aqueles possíveis de serem trabalhados com determinado aluno naquela semana, mês, bimestre, através de ACI, bem como, é o momento, para decidirem por mantê-los, providenciando adequações apenas de acesso (por exemplo: um aluno cadeirante que poderia precisar apenas que existissem rampas e banheiro adaptado na escola, não precisando de adequações no currículo, posto que poderia acompanhar o restante de alunos de sua turma durante as aulas) ou adequações não tão significativas ao verificarem que determinado aluno não necessitaria de grandes mudanças nos aspectos curriculares propriamente ditos, oferecendo-lhe Adequações Curriculares Individualizadas, apenas, em relação a algumas atividades, e, ao mesmo tempo, deixando-o realizar outras atividades que conseguiria realizar com o restante de alunos da turma se obtivesse ajuda (mediações). [...] (LOPES, 2020, p. 92).

SUMÁRIO

4) preparação das ACI, verificando os apoios e os recursos que podem ser necessários. Pode-se dizer que “são momentos para pensar, planejar e organizar as sequências de atividades que serão utilizadas para se atingir a(s) expectativa(s), objetivo(s), conteúdo(s) previsto(s)” (LOPES, 2020, p. 92).

5) É o momento para aplicar a ACI. Considerado como um momento fundamental para as orientações, mediações do professor e/ou de outros estudantes com níveis de desenvolvimento mais avançados, que poderão ajudar o aluno que precisa das Adequações Curriculares Individualizadas. Esse momento é oportuno para que os professores façam uma autoavaliação do “processo de ensino questionando se a atividade de Adequação Curricular Individualizada ajudou o aluno a aprender e a se desenvolver e o que precisa ser reajustado, revisto [...]” (LOPES, 2020, p. 92-93).

6) Nesse momento, é necessário pensar, também, em uma Avaliação Adequada/ Adaptada, as quais têm como perspectiva mais ampla a realização de uma avaliação com características mais democráticas. Se durante um mês, um bimestre ou semestre, ensinou-se através de atividades de Adequação Curricular Individualizada (ACI), será preciso construir, também, avaliações adequadas, compatíveis com as atividades e com as expectativas de aprendizagem, objetivos e conteúdos que foram selecionados durante o processo de aplicação das atividades de ACI. A avaliação adequada possibilita analisar se as atividades de Adequação Curricular Individualizada contribuíram ou não para a construção de novas aprendizagens, possibilitando que durante o processo ajustes necessários possam ser feitos (LOPES, 2020, p. 93-94).

7) O último momento, refere-se aos registros que devem ser feitos em relação a todo o processo que envolveu a construção e aplicação das Adequações/Adaptações Curriculares e, também, as Avaliações Adaptadas. Esses registros podem ser feitos nos diários de classe, através de portfólio. Esses documentos podem servir para

SUMÁRIO

troca de “experiências e mostrar (analisar o desenvolvimento) aos alunos e aos pais; construir planos de ACI, entre outros, para que possam acompanhar o desenvolvimento dos alunos que necessitam dessa estratégia educativa” (LOPES, 2020, p. 95).

Cabe ressaltar, que esses sete momentos, relacionam-se entre si e tem como finalidade orientar “a construção e a aplicação das Adequações Curriculares Individualizadas (ACI). São momentos (critérios) que estão abertos a críticas, revisões, mudanças e complementos que as práticas pedagógicas possam apontar” (LOPES, 2020, p. 95).

Importante lembrar que existem alunos com TEA que não precisam de Adequações/Adaptações Curriculares, uma vez que conseguem acompanhar o restante da turma em relação aos conteúdos e objetivos escolares previstos para o ano/série em que estão matriculados. Por outro lado, existem alunos sem deficiências, transtornos, distúrbios ou síndromes, que podem necessitar delas. As ACI somente devem ser construídas e aplicadas quando realmente os estudantes não conseguem acompanhar o restante da turma em relação às atividades propostas, aos conteúdos e aos objetivos previstos.

SUMÁRIO

4.1. EXEMPLOS DE ATIVIDADES DE ADEQUAÇÕES/ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA UM ALUNO HIPOTÉTICO, COM A FINALIDADE DE ILUSTRAR O QUE FOI DISCUTIDO NESSE CAPÍTULO

I. Características do estudante

J. é um estudante de 13 anos que está cursando o 8º ano do Ensino Fundamental. Sua família buscou por um diagnóstico para entender melhor as dificuldades que ele apresenta em relação à comunicação e interação social em diversos contextos, bem como os padrões restritos e repetitivos de interesses, comportamentos e atividades. Assim, foi confirmado que J. tem TEA de nível 2. J. recebe muito apoio de sua família e recebe atendimento de psicóloga, terapeutas e psiquiatra.

Ele consegue ler textos curtos, mas enfrenta desafios na produção de pequenos textos coesos e coerentes. Sua compreensão de comunicação não verbal é bastante limitada e ele demonstra desconforto em situações sociais, frequentemente, preferindo passar o tempo sozinho, apesar de ser bem aceito pelos seus professores e colegas de turma.

Além disso, J. encontra dificuldades para organizar informações e estabelecer conexões entre elas, por isso sempre precisa de ajuda ou apoio substancial, mediação dos professores ou de um aluno mais desenvolvido psicologicamente para realizar as tarefas escolares. J. mostra grande interesse por temas relacionados a Ciências e Tecnologia, embora tenha lacunas em conceitos científicos básicos.

II. Desafios dos profissionais da escola

Com base nas características de J., a escola enfrenta desafios pedagógicos e pode atuar promovendo situações de aprendizagem que favoreçam avanços na leitura, escrita e produção de textos, desenvolvendo continuamente sua linguagem com foco no letramento científico. Intervenções efetivas podem incluir desafios que estimulem a criação de conexões entre textos, conceitos, imagens e modelos explicativos. Além disso, atividades que envolvam associações, organização de dados e informações têm potencial para contribuir significativamente para o progresso no desenvolvimento do estudante.

A proposta de atividades de Adequação/Adaptação Curricular para J., foi elaborada com foco no desenvolvimento das habilidades previstas no componente curricular de Ciências, tendo como tema central a transformação de energia.

A organização do material partiu do reconhecimento da singularidade do estudante, articulando suas potencialidades e desafios com estratégias de ensino que promovem o acesso, a permanência e a aprendizagem.

A proposta incluiu atividades adaptadas, que aliam recursos visuais, mediação didática e avaliação formativa, respeitando o direito de todos os estudantes ao currículo comum. As atividades propostas mantiveram coerência com as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - EF08CI01 e EF08CI03 (BRASIL, 2018, p. 349), permitindo o avanço de J., sem ser excluído dos objetivos de aprendizagem de sua turma.

A linguagem adotada foi cuidadosamente pensada para garantir representatividade e inclusão. O termo “o professor” foi utilizado como forma genérica para se referir a professores e professoras, e a expressão “os estudantes” contempla todas e todos os estudantes, reconhecendo a diversidade de identidades de gênero no ambiente escolar.

Este material buscou, portanto, ser mais do que um modelo didático: procurou ser uma referência ética e pedagógica para práticas de ensino inclusivas, contextualizadas e orientadas por um compromisso com a aprendizagem de todos e de cada um. Sua estrutura respeitou o rigor conceitual e didático, ao mesmo tempo em que apresentou clareza e aplicabilidade, podendo ser utilizado tanto em formações de professores quanto como parte integrante de pesquisas acadêmicas voltadas ao campo da Educação Especial e das Políticas Curriculares Inclusivas.

III. Conteúdos/habilidades a serem desenvolvidos (Currículo como ponto de partida)

Com base nas considerações anteriores, foi proposta uma Situação de Aprendizagem voltada à apropriação e ao aprofundamento dos conhecimentos de J. sobre o tema **Energia**.

As habilidades previstas para a turma, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 349), eram:

- (EF08CI01) Identificar e classificar diferentes fontes, renováveis e não renováveis, e comparar como a energia é utilizada em residências, comunidades ou cidades em relação aos princípios da sustentabilidade.
- (EF08CI03) Classificar equipamentos elétricos residenciais, tais como chuveiro, ferro, lâmpadas, TV, rádio, geladeira e outros, de acordo com o tipo de transformação de energia - elétrica para as energias térmica, luminosa, sonora e mecânica.

A partir dessas habilidades, foram elaboradas duas atividades em que J. foi convidado a: I) identificar equipamentos da sua residência que utilizam energia elétrica (EF08CI01); e II) associar esses equipamentos às suas respectivas funções, classificando-os quanto ao tipo de transformação de energia elétrica em térmica, luminosa, sonora e mecânica (EF08CI03). Essas informações foram inseridas no quadro 1.

Quadro 1 - Coerência da situação de aprendizagem com a habilidade a ser desenvolvida por J.

Habilidade	Descrição	Ação do estudante
EFO8CI01	Identificar e classificar diferentes fontes, renováveis e não renováveis, e comparar como a energia é utilizada em residências, comunidades ou cidades em relação aos princípios da sustentabilidade	Identificação de equipamentos da sua residência que utilizam energia elétrica
EFO8CI03	Classificar equipamentos elétricos residenciais, tais como chuveiro, ferro, lâmpadas, TV, rádio, geladeira e outros, de acordo com o tipo de transformação de energia (elétrica para as energias térmica, luminosa, sonora e mecânica).	Associação desses equipamentos com suas respectivas funções e os classificação quanto ao tipo de transformação de energia. Análise e escrita sobre a conversão da energia elétrica em energias térmica, luminosa, sonora e mecânica

Fonte: BRASIL, 2018, p. 349.

Diante da proposta apresentada, J. foi desafiado a desenvolver habilidades de comunicação, organização de informações, apropriação de conceitos e ao estabelecimento de relações. Além disso, deveria ser capaz de associar equipamentos elétricos do seu cotidiano aos seus usos e funções e visualizar a conversão da energia elétrica em outros tipos de energia de forma contextualizada.

A abordagem dessa temática foi planejada considerando contextos, a Zona de Desenvolvimento Real e a Zona de Desenvolvimento Proximal de J. (os conhecimentos que ele já domina e os conhecimentos que ele está prestes a aprender com mediações) e intencionalidade pedagógica. Isso se faz especialmente necessário quando se trata do conceito de energia, que é uma grandeza abstrata que não pode ser percebida diretamente com os sentidos humanos. A energia é uma propriedade que expressa a capacidade de um sistema de realizar trabalho ou provocar transformações em seu ambiente, manifestando-se de diferentes formas.

IV. Situação de Aprendizagem de Ciências para J.

Tema: Energia

Objetos de conhecimento: Equipamentos elétricos. Transformação de energia.

Escola: _____ Município: _____ Ano/Série: 8º ano. Data: ____/____/20____

Estudante: J. _____ Professor(a): _____

Fonte: Material elaborado pelas autoras, 2024.

1 - Para introduzir o tema Energia à turma, foi necessário promover uma discussão coletiva sobre o conceito, reconhecendo sua natureza ampla e abstrata. O ponto de partida foi a conceituação científica de energia.

O professor iniciou a conversa lançando perguntas como: O que é energia? Em que outras situações da vida cotidiana utilizamos essa palavra? Que tipos de energia vocês conhecem?

2 - Em seguida, propôs uma tarefa para casa, solicitando que os estudantes elaborassem uma lista dos equipamentos elétricos presentes em suas residências e que registrassem imagens desses itens.

A proposta de fotografar, relacionou-se ao interesse de J. por tecnologia. No caso do professor perceber que algum estudante não tinha dispositivo para fotografar, a atividade poderia ser mantida apenas como listagem escrita.

3 - Com base nas listas e nas imagens trazidas pelos estudantes, o professor realizou a devolutiva da tarefa e conduziu um diálogo mediado a partir dos conhecimentos que eles já tinham sobre energia e equipamentos elétricos.

Durante essa etapa, o professor fez uma lista dos equipamentos na lousa para socialização e análise.

SUMÁRIO

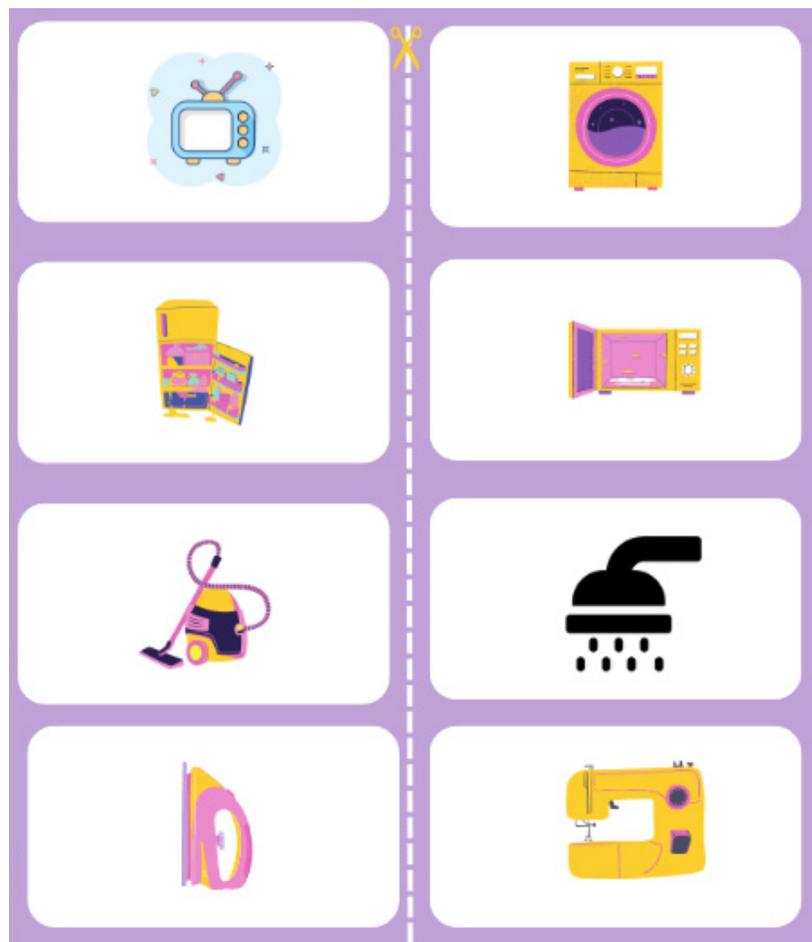
4 - Para desenvolver a habilidade prevista, o professor solicitou que os estudantes escrevessem a função de determinados equipamentos e indicassem como ocorre a conversão de energia em cada caso.

5 - Atividade 1 – Adequação ou Adaptação Curricular-Proposta específica para J.

O professor disponibilizou dois conjuntos de cartões: um com imagens de equipamentos elétricos e outro com a descrição de suas respectivas funções. O desafio de J. consistiu em recortar os cartões e realizar as associações corretas entre os equipamentos e suas funções. O professor realizou várias mediações e J. conseguiu realizar a atividade. Portanto, a atividade proposta atingiu a Zona de Desenvolvimento Proximal de J.

SUMÁRIO

A) RECORTE OS CARTÕES COM IMAGENS DE EQUIPAMENTOS ELÉTRICOS



Fonte: Material elaborado pelas autoras a partir de imagens da plataforma Canva (2024).

B) RECORTE OS CARTÕES COM AS FUNÇÕES DE EQUIPAMENTOS ELÉTRICOS

Diminui a temperatura
interna e conserva os
alimentos.

Aquece os
alimentos.

Suga o pó do chão.

Aquece a água.

Aquece e desamassa
as roupas.

Transmite vídeos,
imagens e sons.

Movimenta a agulha
e a linha,
costurando os
tecidos.

Agita a água para
lavar as roupas.

Fonte: Material elaborado pelas autoras a partir de imagens da plataforma Canva (2024).

SUMÁRIO

C) FAÇA PARES DOS EQUIPAMENTOS COM SUAS FUNÇÕES E COLE NO SEU CADERNO

Gabarito - Atividade 1

	Aquece os alimentos.
	Aquece a água.
	Transmite vídeos, imagens e sons.
	Agita a água para lavar as roupas.
	Diminui a temperatura interna e conserva os alimentos.
	Suga o pó do chão.
	Aquece e desamassa as roupas.
	Movimenta a agulha e a linha, costurando os tecidos.

Fonte: Material elaborado pelas autoras a partir de imagens da plataforma Canva (2024).

6 – Atividade 2 – Adequação ou Adaptação Curricular- Proposta específica para J.

A segunda atividade teve como objetivo desenvolver a habilidade EF08CI03 (BRASIL, 2018, p. 349), para todos os estudantes, que consistia em classificar equipamentos elétricos residenciais—como chuveiro, ferro, lâmpadas, TV, rádio, geladeira, entre outros—com base no tipo de transformação de energia envolvida: da energia elétrica para as energias térmica, luminosa, sonora ou mecânica.

Para isso, era necessário que os estudantes analisassem os tipos de energia gerados a partir da energia elétrica. Por exemplo, o chuveiro utiliza energia elétrica e a converte em energia térmica.

A atividade proposta foi planejada de forma a atender a maior parte dos alunos, que conseguem realizar as atividades sem necessidades de adequações e, também, adaptada às necessidades, dificuldades e potencialidades específicas de estudantes com dificuldades para acompanhar maior parte de alunos da turma.

No caso de J., o professor disponibilizou dois conjuntos de cartões recortados: um com imagens de equipamentos elétricos e outro com os tipos de transformação de energia. O estudante deveria associar corretamente cada equipamento ao tipo de transformação de energia correspondente. O professor realizou várias mediações e J. conseguiu realizar a atividade. Isso significa que a atividade atingiu, mais uma vez, a Zona de Desenvolvimento Proximal de J. e que, portanto, foi uma atividade significativa e produtiva.

Ao final da atividade, o professor retomou com a turma os objetivos de aprendizagem trabalhados e avaliou os avanços na compreensão dos conceitos.

Como estratégia de devolutiva específica para J., propôs que ele registrasse por escrito ou relatasse oralmente como os equipamentos de sua residência utilizavam energia elétrica e quais formas

de energia resultavam desse uso. Com ajuda (mediações) do professor J. conseguiu realizar essa proposta. Essa devolutiva permitiu ao professor tanto identificar os avanços no processo de aprendizagem quanto possíveis intervenções pedagógicas para o aprofundamento dos conceitos trabalhados.

A) RECORTE OS CARTÕES COM IMAGENS DE EQUIPAMENTOS ELÉTRICOS



Fonte: Material elaborado pelas autoras a partir de imagens da plataforma Canva (2024).

**B) RECORTE OS CARTÕES COM O TIPO DE TRANSFORMAÇÃO DE ENERGIA
(ENERGIA ELÉTRICA PARA ENERGIAS TÉRMICAS, LUMINOSA, SONORA E MECÂNICA)**

Utiliza a energia elétrica para aquecer alimentos (energia térmica).

Utiliza energia elétrica para puxar o ar (energia mecânica) e sugar pó do chão.

Utiliza a energia elétrica para aquecer a água (energia térmica).

Utiliza a energia elétrica para transmitir imagens e sons (energia luminosa e sonora).

Utiliza energia elétrica para baixar a temperatura interna (energia térmica) e conservar os alimentos.

Utiliza a energia elétrica para aquecer (energia térmica) e desamassar as roupas.

Utiliza energia elétrica para movimentar agulha e linha (energia mecânica), costurando os tecidos.

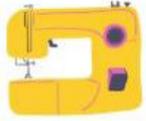
Utiliza a energia elétrica para agitar a água (energia mecânica) e lavar as roupas.

Fonte: Material elaborado pelas autoras a partir de imagens da plataforma Canva (2024).

SUMÁRIO

C) FAÇA PARES DOS EQUIPAMENTOS COM SUAS FUNÇÕES E COLE NO SEU CADERNO

Gabarito – Atividade 2

	Utiliza a energia elétrica para transmitir imagens e sons.		Utiliza a energia elétrica para agitar a água e lavar as roupas.
	Utiliza energia elétrica para baixar a temperatura interna e conservar os alimentos.		Utiliza a energia elétrica para aquecer alimentos.
	Utiliza energia elétrica para puxar o ar e sugar pó do chão.		Utiliza a energia elétrica para aquecer a água.
	Utiliza a energia elétrica para aquecer e desamassar as roupas.		Utiliza energia elétrica para movimentar agulha e linha, costurando os tecidos.

Fonte: Material elaborado pelas autoras a partir de imagens da plataforma Canva (2024).

V. Avaliação da aprendizagem

O desenvolvimento de habilidades deve ocorrer de forma integrada e significativa, considerando as diferentes formas de aprender e respeitando o percurso de cada estudante. Nesse sentido,

a avaliação não deve ser dissociada da aprendizagem, mas compreendida como parte essencial e contínua do processo educativo, capaz de subsidiar decisões pedagógicas, identificar avanços, mapear dificuldades e orientar intervenções.

No caso de estudantes com TEA de nível 2, como J., a aprendizagem acontece quando ocorrem apoios substanciais e significativas mediações intencionais e contextualizadas. As atividades propostas- como a identificação e classificação de equipamentos elétricos e a análise das transformações de energia- estavam diretamente relacionadas às habilidades EF08CI01 e EF08CI03 da BNCC, e deveriam ser avaliadas com base na compreensão conceitual e na capacidade de associação.

A avaliação, para alunos que não conseguem acompanhar o restante da turma de alunos em relação aos conteúdos, objetivos previstos, precisa ser adaptada/adequada para garantir que esses estudantes possam expressar o que sabem por meio de diferentes formas de linguagem: verbal, visual, gráfica, pictórica ou simbólica. A utilização de cartões com imagens, atividades de associação e produção oral ou escrita são exemplos de estratégias avaliativas coerentes. Esses instrumentos permitem ao professor acompanhar o progresso individual e realizar os ajustes necessários para garantir que a aprendizagem seja efetiva.

A recuperação, quando necessária, por sua vez, não deve ser concebida como uma ação remediativa pontual, mas como parte do planejamento contínuo do trabalho pedagógico. A cada nova mediação, o professor amplia a possibilidade de aprendizagem, revisita conceitos e oferece outras oportunidades de compreensão. Ao garantir tempo, apoio e estratégias variadas, a recuperação torna-se parte do direito de aprender e uma forma de respeitar o ritmo e os caminhos de cada estudante no processo de desenvolvimento das habilidades previstas no currículo.

SUMÁRIO

Assim, o ciclo entre ensino, avaliação e recuperação deve estar fundamentado no compromisso com a aprendizagem de todos e de cada um, assegurando que os objetivos da BNCC sejam alcançados com equidade, sentido e respeito às diferenças.

O trabalho educativo envolvendo a construção e aplicação de Adequações/ Adaptações Curriculares para os alunos que delas necessitarem, ainda, é um desafio para muitos professores regentes das salas de aulas regulares. Porém, acredita-se que os desafios existem para serem superados. Além, disso, existem professores regentes e professores especializados (professores da Educação Especial) que conseguem construir e aplicar atividades de Adequações/Adaptações Curriculares, que atingem a Zona de Desenvolvimento Proximal dos alunos. Diante disso, é fundamental que a equipe escolar se una para aprender construir e aplicar as Adequações/ Adaptações Curriculares, que podem contribuir significativamente para a construção de novas aprendizagens e impulsionar novos níveis de desenvolvimento junto aos estudantes com TEA, nos níveis 1, 2 e 3.

SUMÁRIO



Silmara A. Lopes

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o exposto neste livro, é um fato que o acesso dos estudantes com TEA (níveis 1, 2 e 3) nas escolas e salas de aulas regulares está garantido por leis e documentos. Porém, a efetiva inclusão desse público de alunos, ainda, carece de mais desenvolvimento. O que requer mais investimentos em formação inicial e continuada de professores, de gestores escolares, mudanças na cultura organizacional, entre outros.

Portanto, as escolas para serem inclusivas, de fato, precisam passar por grandes transformações, principalmente, no sentido de eliminação das diversas barreiras que limitam ou impedem a inclusão efetiva desses estudantes; desenvolver nos educadores capacidades para que em cada aula possam levar os estudantes com TEA (níveis 1, 2 e 3) a adquirir novas aprendizagens, que impulsionarão a construção de novos níveis de desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico. Reitera-se a necessidade dos professores e dos gestores escolares de considerar as aprendizagens e os desenvolvimentos desses estudantes em relação a si mesmos e não em comparação com o restante da turma de alunos neurotípicos.

Apesar dos desafios e das múltiplas relações e determinações que envolvem a educação escolar, já existem escolas regulares, que através do trabalho educativo de seus educadores, conseguem ser inclusivas, de fato, em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com TEA nos três níveis de suporte. O que traz muitas esperanças, uma vez que se algumas escolas e os professores regentes das salas de aulas regulares e professores especializados (professora da educação especial) já conseguem desenvolver um trabalho educativo inclusivo de forma efetiva, isso significa que outras escolas e outros professores, também, podem conseguir.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-IV. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (Recurso Eletrônico)**: DSM-5; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... *et al.*; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... *[et al.]*. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARANOVICH, V. Entenda o que é neurodiversidade e por que é uma luta também política. **Humanista**, Rio Grande do Sul, 06 nov. 2024. Jornalismo e Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/humanista/2024/11/06/entenda-o-que-e-neurodiversidade-e-por-que-e-uma-luta-tambem-politica/#>. Acesso em: 13 jun. 2025.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **LEI Nº 13.632, DE 6 DE MARÇO DE 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **PARECER CNE/CP Nº: 50/2023**. APROVADO EM: 5/11/2024. Reanálise do Parecer CNE/CP nº 50, de 5 de dezembro de 2023, que tratou das Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento a Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde. **CID 10**. Brasília, DF: DATASUS, 2021.

BRASIL Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **DECRETO Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

BRASIL Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **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.

SUMÁRIO

BRASIL Presidência da República. Subsecretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

BRITO, A. P. L.; NETO, A. R.; AMARAL, L. T.; BALESTRA, R. L.; GONÇALVES, A. de S.; CASTRO, U. R. de. Síndrome de Asperger: Revisão de Literatura. **Rev. Med. Saúde Brasília**, 2013; p. 169-176.

CÔRTEZ, M. do S. M.; ALBUQUERQUE, A. R. de. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos** -Ano III (2020), volume III, n.7 (jul./dez.). p. 884-880.

DIAMOND, A. (2013). Executive functions. **Annual review of psychology**, 64, 135-168.

DIAS, S. Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. **Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.**, São Paulo, 18(2), 307-313, jun. 2015.

FONSECA, V. Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Rev. Psicopedagogia**, 2014; 31(96): 236-253.

HALIM, A. T.; RICHDALE, A. L.; ULJAREVIĆ, M. Exploring the nature of anxiety in young adults on the autism spectrum: A qualitative study. **Research in Autism Spectrum Disorders**, v. 55, p. 25-37, 2018, ISSN 1750-9467.

IRELAND, T. D. Educação ao Longo da Vida: Aprendendo a Viver Melhor- **Sisyphus – Journal of Education**, vol. 7, núm. 2, pp. 48-64, 2019. Universidade de Lisboa.

JESUS, N. B. de. Educação inclusiva e o Transtorno do Espectro Autista (TEA): desafios na atualidade. Monografia, do Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2021.

LEMOS, M. O. de C. "Nada sobre nós, sem nós": sensorialidades e vozes de trabalhadores autistas: uma análise acerca da inclusão no capitalismo à luz do Direito do Trabalho. 2022. 78 f. **Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito)** - Faculdade Nacional de Direito, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

LOPES, S. A. **Adequações curriculares individualizadas (ACI)**: desafios e possibilidades. Editora Pimenta Cultural. São Paulo, 2020.

SUMÁRIO

MARTINS, L. M. **formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Autores Associados, 2018.

MOREIRA, L. A. Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado: As contribuições para o desenvolvimento dos alunos com Transtorno do Espectro Autista na rede pública municipal de ensino em Aparecida de Goiânia. 2020. 132f. **Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica)** – Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **CID-11 - 11ª Revisão da Classificação Internacional de Doenças**. Genebra: OMS, 2019.

PLATAFORMA CANVA. **Ferramenta de design gráfico online**. Disponível em: <https://www.canva.com>. Acesso em: 18 nov. 2024.

SACCOMANI, M. C. DA S.; COUTINHO, L. C. S. Da formação inicial de professores à formação continuada: contribuições da pedagogia histórico-crítica na busca de uma formação emancipadora. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 233- 242, jun. 2015.

SÃO PAULO. **Decreto Nº 67.635, DE 06 DE ABRIL DE 2023**- Dispõe sobre a Educação Especial na rede estadual de ensino e dá providências correlatas. 2023.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11ª ed. rev. Campinas-SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

SILVA, M. A. A criança com autismo no espaço escolar: contribuições da Defectologia na contemporaneidade In: **Cadernos RCC 21**, volume 7, número 2 de maio 2020, p. 196-205.

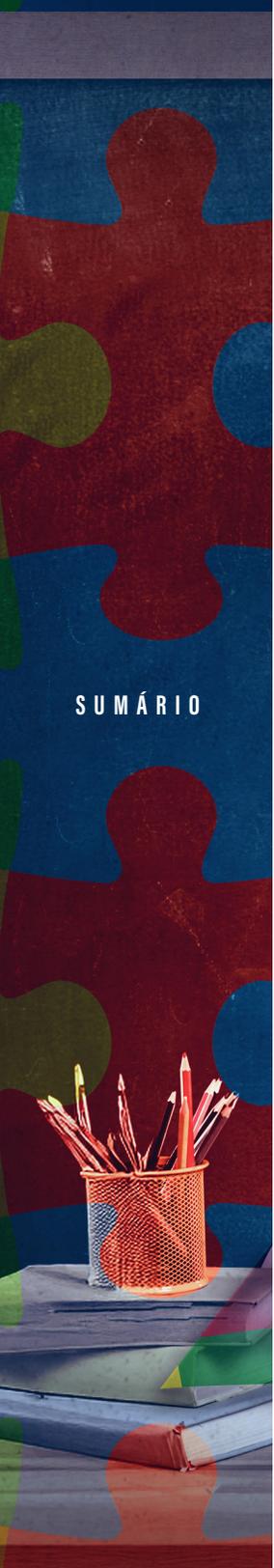
VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

YYGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. SP: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia pedagógica**. Trad. Schilling C. Porto Alegre: Artmed; 2003.

WING, L. (1991). The relationship between Asperger's syndrome and Kanner's autism. In **U. Frith (Ed.), Autism and Asperger syndrome** (pp. 93-121). Londres: Cambridge University Press.

SUMÁRIO



SUMÁRIO

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Silmara A. Lopes

Educadora há mais de 36 anos. Supervisora de Ensino da Rede Estadual Paulista desde o ano de 2003- atualmente na Diretoria de Ensino de Sorocaba. Graduada em Pedagogia e Filosofia. Mestrado em Educação pela UNISO-Sorocaba. Doutorado em Educação pela UFSCar-Sorocaba. Especialização em Transtorno do Espectro Autista pelo Instituto NeuroSaber de Ensino. Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva pela UNESP. Publicou 15 artigos científicos, 4 livros voltados para a área da educação e 8 capítulos de livros. Tem experiência com formação de professores em cursos de Pós-graduação e Cursos preparatórios para concursos públicos na área da educação. Diagnosticada aos 50 anos com a Síndrome de Asperger, que atualmente tem a classificação de TEA nível 2 e altas habilidades/superdotação na área de linguística. Trabalha há mais de 13 anos como uma das supervisoras de ensino responsável pela pasta da Educação Especial.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7134142563100980>

Jaqueline Latance Amorim Oliveira

Supervisora de ensino da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba. Graduado em Letras e Pedagogia. Especialista em Atendimento Educacional Especializado. Mãe de duas meninas incríveis, ambas diagnosticadas com TEA. Envolvida nos serviços da Educação Especial da Secretaria de Educação de Sorocaba desde 2022.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Érica Monteiro Nunes Bastida

Professora da Rede Pública Municipal de Sorocaba. Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade de Sorocaba. Mãe de dois adolescentes com TEA.

Lourdes Ap. Ramos

Professora especialista na área da educação inclusiva. Em 2025, trabalha em Sala de Recursos para a Rede Estadual do Estado de SP/Diretoria de Ensino de Sorocaba. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Sorocaba (UNISO). Formação em Psicopedagogia. Extensão Universitária em tratamento e educação para crianças autistas e distúrbio da comunicação-AMA/São Paulo. Trabalha na área da educação com estudantes típicos e atípicos nos diversos seguimentos escolares. Dá suporte para os professores na elaboração de currículo adaptado voltado para aprendizado escolar e vida diária dos estudantes. Foi a professora, por ser a única inscrita com formação em TEA, que trabalhou na primeira sala de recursos de TEA na rede estadual paulista na EE Visconde de Porto Seguro-Diretoria de Ensino de Sorocaba, inaugurada no ano de 2014.

Miriam Elena Cesar Almeida

Mestre em Educação-Educação Especial no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de São Carlos (Pesquisa na área da Educação Especial). Pedagoga com Habilitação em Deficiência Mental e Deficiência da Áudio Comunicação, pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1993). Professora Especialista em Currículo- Educação Especial na Diretoria de Ensino Sorocaba (2012 a atual). Professora de Educação Especial na Rede Estadual do Estado de São Paulo (1996-2012). Docente no Ensino Superior (Faculdade UNIESP - Sorocaba), ministrando disciplinas na área da Educação Especial (2011 a 2015) e desenvolvendo projeto de recursos de baixo custo). Pedagoga para atendimento de crianças e adolescentes com deficiência múltipla-Instituto Maria Claro (2000 a 2005). Coordenadora no Instituto Maria Claro, atuando como coordenadora geral e responsável pela elaboração e implantação de projetos de tecnologia assistiva, nutrição enteral e estimulação e integração multissensorial (2005 a 2011). Como Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação - Educação Especial (Certificado no CNPQ) ministrou cursos de Deficiência Física e Deficiência Múltipla em Moçambique.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

Phillipe Pontes Camargo

Graduado em Educação Física, Pós-graduado em Psicomotricidade. Proprietário do Espaço Phillipe Pontes Atividade Física Adaptada. Especialista em Desenvolvimento Motor, sendo os últimos 15 anos dedicados a pessoas com transtornos do neurodesenvolvimento.

Rogério Soares da Silva

Licenciado em Pedagogia, com pós-graduações em Deficiência Intelectual, Deficiência Visual, Deficiência Auditiva, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Neuropsicopedagogia. Iniciou sua trajetória profissional nos anos iniciais da Rede Municipal de Votorantim e também no SESI 023. Atuou na Educação Especial em diversas escolas e instituições, como a Escola Clave de Sol, a Instituição AMAS, a AMDE e a APAE, onde foi professor e diretor pedagógico. Em 2025, é professor auxiliar, em atendimento a uma determinação judicial para atender um estudante com TEA (nível de suporte 3), na Rede Estadual de Ensino de Sorocaba.

Sarah Maria Umbelina Vitorino

Graduada em Pedagogia pela Unip, Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Neuropsicopedagogia e Educação Especial. Concluiu o Curso de Musicalização para Educadores em 2024 pelo Conservatório Dramático e Musical "Dr. Carlos de Campos de Tatuí". Em 2024 publicou sua primeira obra "Pétalas do Meu Coração" pela Ópera Editorial. É pós-graduada em Neuropsicomotricidade e Cursa Canto Lírico pelo "Instituto Amadeus", sob direção do Maestro Luís Bernardo Trindade. Atua no município de Tatuí na área da Educação há 13 anos e há 6 no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Promove palestras nas escolas, recebeu Monção de Aplausos pelo trabalho desenvolvido no Grupo "Supermães" na cidade de Tatuí. Tem um filho, Daniel, de 15 anos, diagnosticado com TEA, nível de suporte 2. Foi diagnosticada adulta com TEA nível de suporte 1.

Sheila Garbulha T. de Campos

Profa Especialista em Deficiência Intelectual na rede municipal de ensino em Porto Feliz, há 7 anos, em sala de recursos multifuncional com estudantes com o TEA. Pedagoga. Psicopedagoga. Neuropsicopedagoga. Mestra e Doutoranda em Educação pela UFSCar- Sorocaba. Atuante na área educacional há 23 anos, dentre esse tempo, possui experiência em instituições filantrópicas que acolhem crianças e adolescentes com o TEA.

Viviani A. S. Rodrigues

Graduada em Ciências Biológicas pela UNESP. Especialista em Gestão Escolar pela FABAN e Ensino de Ciências pela USP. Mestrado em Educação pela UFSCar-Sorocaba e doutorado em andamento pela UFSCar-Sorocaba. Educadora há 30 anos. Atua como Professora Especialista em Currículo na rede pública estadual paulista. Tem experiência em elaboração e revisão de material didático, formação de formadores e desenvolvimento profissional docente.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adaptações Curriculares 13, 74, 79, 81, 83, 84, 85, 99

B

barreiras arquitetônicas 21, 59

C

camuflagem social 24, 48

CID-11 19, 29, 35, 36, 104

comorbidades 36, 47

comportamentos repetitivos 27, 65

comunicação alternativa 23, 67, 74

comunicação social 30, 31, 32, 33

controle inibitório 12, 38, 39, 40, 41, 42

D

desenvolvimento cognitivo 52, 54, 58, 70, 72, 101

desenvolvimento do psiquismo 17, 78

DSM-5 12, 15, 17, 19, 25, 29, 35, 47, 64, 65, 102

E

educação escolar 16, 17, 19, 20, 38, 45, 46, 51, 54, 55, 56, 60, 61, 63, 71, 72, 77, 101

Educação Especial 15, 56, 57, 76, 77, 87, 99, 102, 103, 104, 105, 106, 107

Educação Inclusiva 60, 105

estratégias pedagógicas 37, 54, 55, 79

experiência 15, 70, 105, 107

F

flexibilidade cognitiva 12, 38, 41, 42

funções executivas 12, 19, 38, 39, 40, 43, 44

funções psicológicas elementares 52

funções psicológicas superiores 52, 53

H

hiperfoco 48, 65

I

inclusão escolar 11, 51, 60, 62

interação social 25, 30, 47, 50, 51, 85

L

livros 23, 82, 105

M

masking 24, 48

melttdown 23, 24, 50, 65

memória de trabalho 12, 38, 39, 40, 41, 43

N

Neurodiversidade 22

níveis de suporte 12, 69, 74, 101

S

Salas de Recursos Multifuncionais 16, 57, 58

shutdown 23, 24, 50, 65

Síndrome de Asperger 12, 15, 19, 25, 26, 27, 28, 29, 35, 103

solidude 48, 64

T

tecnologias assistivas 20, 23, 74

teoria vigotskiana 16, 46, 51, 54

Z

zona de desenvolvimento proximal 53, 54, 69, 79, 81

zona de desenvolvimento real 53, 69, 79, 81

SUMÁRIO



www.PIMENTACULTURAL.com

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E EDUCAÇÃO ESCOLAR

