



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**UNIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – UEaD**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE**  
**LICENCIATURA EM LETRAS LÍNGUA INGLESA A DISTÂNCIA**



**PEDRO FERREIRA FILHO**

**A INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO  
CONTEXTO ESCOLAR**

**MAMANGUAPE/PB**

**2023**

**PEDRO FERREIRA FILHO**

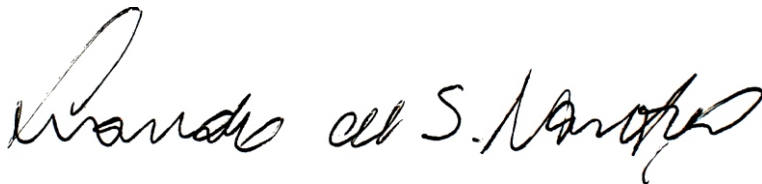
**A INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO  
CONTEXTO ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Letras - Inglês da Universidade Federal da Paraíba, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Licenciado em Letras - Inglês, defendido e aprovado pela banca examinadora constituída pelos professores:

Documento assinado digitalmente  
 **WALISON PAULINO DE ARAÚJO COSTA**  
Data: 28/11/2023 16:55:56-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Walison Paulino de Araújo Costa – UFPB  
Orientador/ Presidente



---

Prof. Dr. Leonardo de Santos Nascimento – UFPB  
Membro da Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente  
 **BETANIA PASSOS MEDRADO**  
Data: 28/11/2023 16:49:06-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Betânia Passos Medrado – UFPB  
Membro da Banca Examinadora



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**UNIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – UEaD**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE**  
**LICENCIATURA EM LETRAS LÍNGUA INGLESA A DISTÂNCIA**

**AUTISMO NO CONTEXTO ESCOLAR: CONSCIENTIZAÇÃO PARA A INCLUSÃO?**

Pedro Ferreira Filho – UFPB – pedrofilho1979@gmail.com

Walison Paulino de Araújo Costa (Orientador) – UFPB – walliecoast@yahoo.com.br

Leonardo de Santos Nascimento (Membro da Banca) – UFPB – *datrinta@gmail.com*

Betânia Passos Medrado (Membro da Banca) – UFPB – betania.medrado@academico.ufpb.br

**RESUMO**

Este artigo tem como objetivo discutir a inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar, de modo especial os alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Em termos metodológicos, podemos dizer que, nesta pesquisa, é feita uma articulação teórico-conceitual no que diz respeito à inclusão de alunos com TEA no contexto escolar. Portanto, caracterizamos este caminho investigativo como uma pesquisa teórica. Sendo assim, este artigo inclui uma visão sobre o TEA a partir do prisma da Psicologia, sob as óticas do DSM-5, da Fenomenologia e da Psicanálise. Ainda, procuramos contemplar uma comparação conceitual relacionando os processos de exclusão, segregação e integração, para melhor entendermos a inclusão. Os resultados nos levaram a constatar que é possível promover a inclusão de alunos com TEA no contexto escolar. Para isso, precisamos planejar uma ampla agenda de ações voltadas à viabilização de um cotidiano inclusivo e sua consequente visibilidade, possibilitando assim exercer nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós.

**Palavras-chave:** TEA. Inclusão. Diferença. Contexto escolar.

**ABSTRACT**

This article aims to discuss the inclusion of people with disabilities in the school context, especially students with Autism Spectrum Disorder (ASD). In methodological terms, we can say that, in this research, a theoretical-conceptual articulation is made with regard to the

inclusion of students with ASD in the school context. Therefore, we characterize this investigative path as theoretical research. Therefore, this article includes a view of ASD from the perspective of Psychology, from the perspectives of DSM-5, Phenomenology and Psychoanalysis. Furthermore, we seek to contemplate a conceptual comparison relating the processes of exclusion, segregation and integration, to better understand inclusion. The results led us to confirm that it is possible to promote the inclusion of students with ASD in the school context. To achieve this, we need to plan a broad agenda of actions aimed at enabling an inclusive daily life and its consequent visibility, thus making it possible to exercise our ability to understand and recognize others and, thus, have the privilege of living and sharing with people different from us.

Keywords: ASD. Inclusion. Difference. School context.

## **1. INTRODUÇÃO**

De acordo com vários autores pesquisados, entre eles Carvalho (2006), Mendes (2006) e Coltro (2000), a respeito da temática autismo e inclusão no contexto escolar, tivemos nesta pesquisa a condição de analisar conceitos e preconceitos relacionados ao universo dos estudantes com deficiência, em especial aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). É notório que a inclusão de crianças com Necessidades Educacionais Específicas dentro do ambiente de ensino se faz uma novidade de paradigma que quer promover uma vivência qualitativa para as partes envolvidas. Fica evidente que a inclusão do aluno que apresenta TEA bem como outras deficiências no contexto escolar é um tema muito abrangente. No entanto, há a necessidade de protegê-las e combater qualquer discriminação, garantindo e reafirmando a todos os seus direitos como cidadãos.

Portanto, a escola como espaço inclusivo deve considerar como seu principal desafio o sucesso de todos os alunos, sem nenhuma exceção. É fundamental verificar como são constituídas estas vivências, qual é o olhar das crianças sem deficiência para os colegas que apresentam alguma deficiência. Neste processo, o professor possui um papel fundamental, sendo ele o principal agente de conscientização e da inclusão, pois todo educador deve possuir empatia, deve compreender as características do espectro, assim como desenvolver habilidades pedagógicas para ensinar o aluno com autismo.

Além disso, o professor precisa compreender as dificuldades de comunicação e interação social do indivíduo com TEA, assim como outras características, como a hipersensibilidade, comportamentos estereotipados e repetitivos. Em função disso, a escola deve estar apta às necessidades individuais desses alunos, requerendo mudanças significativas na estrutura e no

funcionamento das instituições de ensino, nas formações dos professores e nas relações entre famílias e a escola.

Portanto, urge a necessidade de o professor buscar formação, orientação e apoio de profissionais e principalmente da família para encontrar a melhor forma de educar e se relacionar com o aluno neurodiverso. É evidente que ensinar alunos com TEA exige mudanças nas práticas pedagógicas, participação ativa da família e apoio de profissionais especialistas, como psicólogos, fonoaudiólogos, médicos e psicopedagogos.

A conscientização sobre a importância da inclusão da criança com deficiência em sala de aula é algo necessário e imprescindível. Sendo assim, devem-se disseminar informações à sociedade sobre o TEA, de modo que se reduzam a discriminação e o preconceito que cercam as pessoas com o referido transtorno, colaborando para que essas crianças sejam cada vez mais aceitas, compreendidas e incluídas no contexto socioescolar fora dos muros da escola.

O autismo foi descrito pela primeira vez em 1943, pelo psiquiatra austríaco Léo Kanner. No primeiro momento, ele relacionou os sintomas a fenômenos esquizofrênicos, mas, em 1949, reformulou a sua definição. Assim, o autismo passou a ser considerado como um transtorno que incluía: grande dificuldade no contato com as pessoas, um desejo obsessivo de preservar as coisas e as situações, uma ligação especial aos objetos e à presença de uma fisionomia inteligente, além das alterações de linguagem que se estendiam do mutismo a uma linguagem sem função de comunicação (Gonçalves, 2010; Assumpção Júnior; Pimentel, 2000). O TEA, de acordo com a última edição do DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), “[...] engloba o transtorno autista (autismo), o transtorno de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Rett e o transtorno global do desenvolvimento [...]” (American Psychiatric Association, 2015, p.809).

No Brasil, o princípio da inclusão educacional ocorre a partir de 1990, momento em que se passou a oferecer melhores condições para o trabalho de educadores sobre a questão da inclusão, mas muito longe de uma inclusão verdadeira, que atenda todas as necessidades dos alunos com deficiência (Mendes, 2006).

A Lei Brasileira de Inclusão – LBI, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, é um conjunto de dispositivos legais destinados a assegurar e a promover, em igualdade de condições, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e, consequentemente, ao pleno alcance da cidadania.

A Lei foi editada em 06 de julho de 2015, mas entrou em vigor passou a ter validade no dia 03 de janeiro de 2016, após cumprir um período de vacância (período destinado à assimilação

do conteúdo da nova lei) de 180 dias, passando a beneficiar mais de 45 milhões de brasileiros que possuem algum tipo de deficiência, de acordo com os dados do IBGE. A LBI foi criada a fim de dar efetividade à Convenção Internacional da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados pelo Brasil, em Nova York, no dia 30 de março de 2007.

Garantir que o processo de inclusão seja efetivado nas instituições escolares é questão de conscientização das autoridades e da sociedade de uma forma geral. Elege-se a necessidade de uma reflexão sobre a importância do processo de ensino e aprendizagem do estudante autista na construção desse espaço educativo como igualitário às pessoas com deficiência. A escola como instituição que valida a prática pedagógica é a responsável direta pela formação acadêmica dos seus alunos. Portanto, precisa superar a visão homogeneizadora e buscar estratégias que venham assegurar o direito da aprendizagem de todos os alunos, entre eles os alunos com TEA.

Há, todavia, por parte de alguns professores do nosso sistema educacional, uma grande preocupação (medo, ansiedade) e alguns até resistem ao trabalho com tais alunos, sempre com a dúvida de como fazer, o que fazer. Inúmeras dificuldades e inseguranças contribuem para que haja inclusão dessas crianças. Além disso, constata-se que as escolas recebem os alunos com deficiência na tentativa de incluir, mas não realizam as adaptações necessárias para que isso aconteça de forma eficaz (Kelman *et al.*, 2010).

Sendo assim, para melhor guiar esta caminhada investigativa, propomos a seguinte pergunta de pesquisa: *Em que medida é possível promover a inclusão de alunos com o TEA no contexto escolar?*

Diante dessa pergunta de pesquisa, o objetivo geral é *discutir sobre a inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar, de modo especial os alunos com o TEA*. Já os objetivos específicos são: a) analisar o transtorno do espectro autista sob o prisma da Psicologia, a partir da visão do DSM-5, da perspectiva fenomenológica e do olhar psicanalítico; b) relacionar os processos de exclusão, segregação, integração, inclusão ao contexto escolar; c) refletir sobre inclusão e diferença a partir da máxima “a inclusão é nossa e a diferença é do outro” (Skliar, 2015).

Em termos metodológicos, podemos dizer que, nesta pesquisa, é feita uma articulação teórico-conceitual no que diz respeito à inclusão de alunos com TEA no contexto escolar. Portanto, caracterizamos este caminho investigativo como uma pesquisa teórica.

Para tanto, quanto à estrutura, este artigo apresenta, nesta seção introdutória, a contextualização do tema, a questão de pesquisa, os objetivos e sua justificativa. Em seguida,

dividimos nosso texto em três seções que seguem a linha de raciocínio espalhada nos objetivos específicos acima elencados, ou seja, uma visão do TEA a partir de abordagens psicológicas; as noções de exclusão, integração e segregação, para entendermos melhor a inclusão e, por último, refletimos sobre “inclusão” e “diferença”. Por fim, tecemos as considerações finais e as referências completas dos autores e fontes que fundamentaram a nossa pesquisa.

## **2. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA SOB O PRISMA DA PSICOLOGIA, A PARTIR DA VISÃO DO DSM-5, DA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA E DO OLHAR PSICANALÍTICO**

Segundo o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), o transtorno do espectro autista é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos. Este manual é utilizado por respeitadas associações de psiquiatria no mundo inteiro, e é muito utilizado em alguns aspectos para estabelecer o diagnóstico do TEA. Essa nova classificação do DSM-5 trouxe mudanças significativas em todos os critérios usados para realização do diagnóstico de autismo, ampliando a identificação dos sintomas e focando em observações do desenvolvimento da interação social e comunicação das crianças.

O autismo pode ser enquadrado em três categorias segundo o DSM-5. São elas: deficiência social, dificuldades de linguagem e comunicação e comportamentos repetitivos e/ou restritivos. Em sua edição mais recente, este Manual adiciona novos problemas sensoriais na categoria de comportamento restritivo e/ou repetitivo, o que, na prática, inclui: hiper ou hiporreatividade a estímulos, assim como luzes, sons, sabores, toque etc; interesses incomuns em estímulos, assim como olhar para luzes, fixação em objetos que giram, entre outros.

Embora seja bem amplo, o autismo tem uma escala definida de avaliação baseada no nível de dependência da pessoa. Como já mencionamos anteriormente, o TEA é, atualmente, dividido em graus de suporte 1, 2 e 3. No autismo com grau de suporte 1, o nível de dependência de outro adulto para a maioria das tarefas é baixo. Os maiores déficits são, portanto, na dificuldade de comunicação.

O autista passa por desinteressado e fechado à interação com outras pessoas. Além disso, no autismo de suporte 1, há menos comorbidades associadas. Se bem estimulado com terapias, o autista leve pode, por exemplo, estudar numa escola típica, sem que haja grandes adaptações.

No autismo de suporte 2, as dificuldades de comunicação podem ganhar contornos mais acentuados. Como, por exemplo, a falta da verbalização. Aqui, mais comorbidades aparecem e somam-se no diagnóstico. Em algumas questões, o autista de suporte 2 consegue evolução e até independência. Porém, em outras, ele ainda terá mais dificuldades e pode depender de um adulto, mesmo depois da infância.

No autismo de suporte 3, existem prejuízos muito mais graves. Não apenas relacionados à socialização como ao funcionamento geral de corpo e mente. A resposta dos autistas severos aos estímulos é bem menor e eles, sim, evidenciam o autismo como uma forma de deficiência, ainda que “deficiência” seja uma palavra um pouco controversa. O autista de suporte 3 é aquele que dificilmente vai ganhar alguma independência, pois precisa de ajuda mesmo em tarefas básicas do dia a dia.

Dessa forma, fica claro que o distúrbio da comunicação social é uma das comorbidades do autismo. Porém, sozinho, ele não o caracteriza. Pessoas diagnosticadas dentro do espectro do autismo podem – também – ter o distúrbio da comunicação social.

Por outro lado, Marocco (2012), numa leitura fenomenológica merleau-pontiana, traz elementos para reflexão acerca da configuração dos modos de perceber a partir da observação de crianças e adolescentes com espectro autista em idade escolar. Essa autora ressalta a importância da dimensão afetiva e das interações que se estabelecem a partir do movimento corporal dos sujeitos no processo de constituição do próprio corpo e analisa que a expressão deste último já acontece. Todavia, nem sempre é significada pelo contexto como tal. Esses momentos configuram, no dizer da autora, um “linguajar dos corpos” e revelam focos que os mantêm atentos; portanto, são potenciais pontos de partida para interações favorecedoras da inclusão escolar e para a compreensão dos sujeitos em suas sensibilidades perceptivas, pelas quais se diferem (Marocco, 2012).

Chegamos a um consenso de que a perspectiva fenomenológica permite a crítica das noções de módulos mentais e dos modelos computacionais, destacando a experiência mental corporificada, pré-reflexiva e intersubjetiva, contribuindo assim para uma nova compreensão dos modos autistas de sofrer e experimentar o mundo.

Para a Psicanálise, segundo Marfinati e Abrão (2014), a construção do autismo como um objeto remonta ao século XIX, quando não havia condições possíveis para conceber a “loucura na criança”, que foi assim chamado porque se confunde facilmente com “problemas de caráter”, “idiotia” ou “retardamento”. Concluímos, portanto, que a questão a respeito da psicose na infância já representa por si mesma uma tomada de posição ideológica (Bergès e Balbo, 2003). Foi somente em 1943 que Kanner, ao publicar suas primeiras descobertas,

transformou a abordagem acerca do autismo. O pesquisador caracterizou as crianças do seu estudo com uma incapacidade, desde o nascimento, de estabelecer contato com seu meio. No ano de 1944, o médico austríaco Hans Asperger também publicou um estudo sobre um distúrbio que ele definiu como Psicopatia Autística. Asperger caracterizou-o como sendo um transtorno severo na interação social, com uso pedante da fala, desajeitamento motor e incidência apenas no sexo masculino (Tamanaha et. al., 2008). Apesar da verossimilhança entre os quadros descritos por Leo Kanner e Hans Asperger, no quadro descrito por Asperger não havia evidências de prejuízo significativo na área da cognição.

Desse modo, tendo em vista o contexto desta pesquisa, a discussão na seção seguinte aborda a inclusão educacional, partindo da fundamental compreensão da importância em se perceber as diferenças existentes entre os processos de exclusão, segregação, integração e inclusão ao contexto escolar, mostrando que a inclusão é melhor não apenas para alunos com deficiência, mas também beneficia os outros alunos e toda a comunidade escolar.

### **3. PROCESSOS DE EXCLUSÃO, SEGREGAÇÃO, INTEGRAÇÃO, INCLUSÃO AO CONTEXTO ESCOLAR**

É fato que todos somos diferentes. A diferença é o que, de certa forma, nos humaniza. Percebê-la como valor é um processo que se estabelece em todas as esferas da vida e que legitimamos individual e socialmente. Por mais que tenhamos as melhores intenções, é muito comum diariamente usarmos expressões e perguntas que são insensíveis com minorias. De fato, o assunto é muito sensível, controverso e por vezes polêmico. Realmente o caminho em busca da inclusão verdadeira é longo e exige muita persistência. Perceber a diferença entre os termos inclusão, exclusão, segregação e integração foi tarefa fundamental para o avanço de nossas pesquisas sobre o tema TEA e contexto escolar. Vejamos a figura:

**Figura 1:** Relação entre Inclusão, segregação, exclusão e integração.



Fonte: <https://cadeiravoadora.com.br/nao-ao-pl-6-159-2019-desmonte-da-lei-de-cotas/inclusao-exclusao-segregacao-integracao/>

Em se tratando de contexto escolar, dizemos que *exclusão* ocorre quando estudantes são direta ou indiretamente privados de acessar qualquer forma de escolarização, ou seja, a separação dos indivíduos com deficiências dos demais.

A *segregação* ocorre quando a escolarização de estudantes com deficiência é oferecida em ambientes separados, como nas escolas especiais, isolados de alunos sem deficiência. Refere-se ao distanciamento forçado, ainda que no mesmo espaço físico escolar, destes indivíduos para com os outros colegas.

A *integração* é o processo de inserir estudantes com deficiência no sistema regular de ensino em salas especiais, separados das crianças sem deficiência, ou seja, são adaptações feitas que isolam os indivíduos, classificando-os e separando-os em ambientes distintos.

Já a *inclusão* é um processo de reforma sistêmica, que envolve a adequação de métodos de ensino e abordagens, para proporcionar um ambiente de aprendizagem igualitário e participativo para todos os alunos. A inclusão é melhor não apenas para alunos com deficiência. Ela também beneficia os outros alunos e toda comunidade escolar. Trata-se de um processo de reforma sistêmica, que envolve a adequação de métodos de ensino e abordagens, para proporcionar um ambiente de aprendizagem igualitário e participativo para todos os alunos. A inclusão é melhor não apenas para alunos com deficiência. Ela também beneficia os outros alunos e toda a comunidade escolar.

Na atualidade, em que se discute a inclusão educacional de alunos com deficiências, entre eles os que apresentam transtornos do neurodesenvolvimento, como o TEA, afirma-se o compromisso social, ético e legal/governamental, acordado mundialmente, (BRASIL, 2010; 2015) de os estabelecimentos de ensino proverem condições para que os aprendizes tenham suas necessidades específicas (para o aprendizado) atendidas. Nisso estão envolvidas as condições arquitetônicas e materiais, a ruptura de barreiras atitudinais e comunicacionais e a formação de professores.

Observamos ainda que todas as dificuldades advindas dos processos de ensino e aprendizagem e/ou social têm remetido ao indivíduo toda a responsabilidade de seu êxito ou fracasso, isentando a escola, liderança política e áreas da saúde e assistência social, isto é, as políticas públicas ou falta delas, de qualquer responsabilidade pelo fracasso e pela disseminação dos mecanismos de exclusão social, aumentando o estigma social sobre o grupo de pessoas na condição estudada. De acordo com Carvalho (2006), há, enfim, uma complexa rede de variantes que contribuem para os processos excludentes de nossos alunos. Sabemos disso, somos capazes de identificá-los, embora não consigamos removê-los sozinhos.

A exclusão pode partir do próprio professor dentro das escolas regulares, que acaba desvalorizando a capacidade do aluno com TEA de aprender plenamente os mesmos conteúdos aplicados aos demais alunos. Isso ocorre exatamente porque o professor não inova os seus métodos de ensinar e não tem a capacidade de reinventar sua didática a fim de ser inclusivo para com todos os seus alunos. (Weizenmann et al., 2021), afirma que o professor deve adequar suas práticas pedagógicas a fim de incluir o aluno autista na sala de aula, podendo utilizar seus interesses a seu favor. Mas, para isso, o professor precisa ter a disposição e o olhar sensível, elementos necessários para cumprir esse desafio.

Para Omari, *et al.* (2008), um ponto fundamental para o sucesso da inclusão é definir quais as reais necessidades e capacidades da criança. Com isso, os objetivos da inclusão ficam delimitados e direcionam a abordagem tomada pela escola. (Omari *et al.*, 2008).

A educação inclusiva é amparada por diversas leis que a asseguram a todas as crianças e adolescentes no país, o direito de usufruí-la. Como afirmam Martins *et al.* (2018), muitos são os documentos que estabelecem leis que protegem e amparam as crianças. Mesmo que estas sejam acometidas de algum problema físico, mental e ou psicológico, elas não fogem à regra e não estão desprovidas de leis, assim como o aluno com TEA (Martins *et al.*, 2018).

Dessa forma, quando a criança chega à escola, os professores devem ter em mente que, além de conteúdos escolares a serem aprendidos pela criança, é necessário que ela se torne independente, capaz de desenvolver atividades do dia a dia por si só, pois, muitas vezes, os

pais realizam tarefas que as crianças poderiam realizar sozinhas. Por fim, para que a escola possa promover a inclusão do aluno com TEA, é necessário que os profissionais que nela atuam tenham uma formação especializada, que lhes permita conhecer as características e as possibilidades de atuação destas crianças. Tal conhecimento deveria ser efetivado no processo de formação desses profissionais, sobretudo dos professores que atuam no ensino fundamental (Silva; Brotherhood, 2009).

#### **4. REFLEXÃO SOBRE INCLUSÃO E DIFERENÇA A PARTIR DA MÁXIMA “A INCLUSÃO É NOSSA E A DIFERENÇA É DO OUTRO”**

O século XXI sugere uma maior discussão a respeito das diferenças no campo social, cultural e político. Não trataremos de um único grupo, mas da diversidade étnica, racial das diferenças físicas e culturais que neste trabalho serão abordados como minorias que são as pessoas geralmente caracterizadas como objetos de discriminação social, intelectual e física. Assim, consideramos que é necessário lançar um olhar introspectivo sobre a figura do professor como também do cuidador, já que ambos não podem e não devem ser vistos apenas como transmissores de conteúdos, mas como educadores que contribuirão de maneira considerável para a vida de seus educandos. Freire (2010) é categórico ao afirmar:

A prática pedagógica é constituída de limites. [...] Qualquer ação educativa é regida pelo jeito como cada educador estrutura esses limites, ou seja, pela disciplina que ele acredita necessitar para organizar o tempo e o espaço (sua rotina) de liberdade onde sua prática se desenvolve. (Freire, 2010, p. 35).

No que se refere à inclusão e à diferença, o professor argentino Carlos Skliar é muito feliz ao afirmar: “A olhar sem julgamento, nem condenação prévia, a olhar para a possibilidade de outras existências diferentes da nossa, a fazer uma saudação disponível, a dar as boas vindas, a perguntar, a dar vazão, a permitir, a possibilitar, a deixar fazer, a dar o eu fazer, a sugerir, a conversar etc. (Skliar, 2015, p. 27). Devemos começar a “fazer” inclusão em pequenos gestos e por meio do que Skliar (2015) chama de “gestualidade mínima, sem estridências”, em que seremos capazes de pensar no outro sem tentar colocá-lo em uma mesmidade que corrobora para alteridades, sem querer falar pelo outro, sem dar ouvido a sua voz, a sua fala.

Buscamos, em nossas discussões, encontrar professores e professoras dispostos a praticar uma escuta pedagógica para o diálogo. Precisamos saber mais sobre esse “outro” que nos é apresentado, ocultado pela deficiência que o rotula, que o destaca e o põe em evidência perante os outros, em um movimento quase maléfico de fazê-lo se enquadrar como os demais.

De quem estamos falando? Quem é esse outro? Segundo Skliar (2003, p. 39), “não temos, nunca, compreendido o outro. O temos, sim, massacrado, assimilado, ignorado, excluído e incluído”. Esse indivíduo é sempre visto como um problema, pois, na verdade, não o vemos, estamos mais focados em normalizar tudo e todos e nos esquecemos de contemplar a completude do outro, suas possibilidades e suas identidades.

A inclusão que temos hoje é uma inclusão que merece ser analisada de diferentes maneiras, para não correr o risco de ser generalizada, devemos analisar principalmente a inclusão que nos leva a ter que tolerar o outro, sem sequer sabermos quem é esse outro que nos é apresentado diariamente, parece que só importa que ele aprenda e se comporte como os demais, como Skliar (2003) propõe que estamos a “construir uma metástase e não uma metamorfose educativa”.

Assim, a Educação deverá perceber esse outro em suas particularidades e, ainda, permitir que cada um se faça presente, ativo e contribuinte. Em uma postura de pertencimento àquele lugar, pois, alguém o notou e o fez notável e, assim, se afirmou como pessoa, como alguém que é importante e que pode contribuir para as relações de trocas e de aprendizagens.

Skliar (2003) pensa em ensinar como oferecer; assim, nesse sentido, ofereceríamos signos – como necessidade de tempo maior nas execuções das tarefas, temos de ter em mente que não há como controlar o tempo e nem tampouco o jeito do outro. Lembremo-nos do aluno do início, sua necessidade de rolar pela sala pode ser sua autorregulação, no caso de um aluno autista, e isso talvez seja necessário para o seu aprendizado; então, por que não ofertar a ele esse tempo? Esse gesto ético de conversar e conhecer esse aluno pode proporcionar-lhe um efetivo aprendizado e uma inclusão de fato. Skliar (2003), em seus estudos, mostra a relevância de se pensar em uma educação para inclusão que não trabalhe com a mesmidade das escolas, que não pense no outro apenas como hóspede, nas palavras do autor “a inclusão na mesmidade não parece ser outra coisa senão o gozo eterno da alteridade. O outro como hóspede; o centro da mesmidade; o gozo includente para a alteridade” (Skliar, 2003, p. 71). Assim, perceber o outro como aquele que pensa, que percebe o mundo a sua volta, que não necessita que falem por ele, para que esse outro não seja apenas a imagem de outro alguém.

É necessário que nos conscientizemos que a “educação inclusiva” tem a ver com a ideia de justiça, um projeto contínuo que se inicia na educação infantil e vai até o ensino superior. Inclusão tem a ver com direitos de ser e estar, de falar, pensar, sentir, agir e expressar. Compreender que esse direito é do outro é de suma importância para o trabalho da inclusão, o direito é propriedade de cada um, de um outro que, eticamente, deve ser considerado como anterior a nós mesmos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente artigo foi *discutir sobre a inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar, de modo especial os alunos com o TEA*, o que pode contribuir para a conscientização quanto ao combate à exclusão, à integração e à segregação dessas crianças, de modo que sejam incluídas.

A partir dos estudos realizados, percebemos que, para haver o acesso a uma educação para “todos”, é necessário um comprometimento por parte dos alunos, professores, pais, comunidade, ou seja, todos que participem da vida escolar da criança com TEA.

Considerando que o autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento grave que prejudica a capacidade de se comunicar e interagir, primeiramente entender de que trata tal transtorno, quais seus sintomas e como interagir com o indivíduo, pois, para lidar com essas pessoas, é preciso que as olhemos de um modo singular, respeitando o seu tempo e apostando no seu potencial.

A partir daí, trabalhamos especificamente com a discussão sobre o autismo na relação com os processos de exclusão, segregação, integração e inclusão, que ora acontece no contexto escolar e propusemos um olhar sobre inclusão e diferença a partir da máxima “a inclusão é nossa e a diferença é do outro” (Skliar, 2015).

No que concerne à relação entre o diagnóstico e o tratamento do autismo, os autores supracitados na pesquisa apontam para os riscos dos diagnósticos precoces e normativos, que não consideram muitas vezes a singularidade da criança e a sua condição de sujeito em constituição.

No que diz respeito ao caminho investigativo a respeito da inclusão do aluno com TEA, cumprimos nosso objetivo geral, uma vez que direcionamos nosso olhar sensível, também para o âmbito escolar, onde a criança deve ser acolhida de forma inclusiva, atentando sempre para as suas potencialidades e não para as suas dificuldades. O enfoque teórico e o fazer pedagógico às singularidades são fundamentais para a compreensão do trabalho para com a criança com TEA, refletindo não apenas sobre o reconhecimento do transtorno, mas sobre a possibilidade real de um direcionamento para além dos muros da escola.

Dessa forma, a abordagem inclusiva vai além de colocar o aluno com autismo em uma rede regular de ensino, pois é necessária a capacitação da comunidade escolar para que esta esteja apta a proporcionar aprendizagens significativas, investindo nas suas peculiaridades, constituindo assim um ser apto a desenvolver a sua potencialidade dada a sua singularidade.

Todavia, durante nossa pesquisa, pudemos observar inúmeras fatos que impedem a inclusão plena das crianças com TEA, como por exemplo, o que afirma Oliveira (2020), onde

diz que é possível perceber que, na maioria das vezes, o autismo não é visto como um transtorno do neurodesenvolvimento, e por vezes a criança com TEA é adjetivada com algumas expressões tais como: “essa criança é mimada”, “ela é doida”, “os pais não colocam limites, por isso que ela é assim”. Seriam essas expressões consequência da falta de informação da sociedade? A resposta é que ainda é necessário conhecer esse transtorno para que, assim, a sociedade tenha atitudes mais sensíveis a essa realidade. Em meu ver, a falta de informação ainda é o maior vilão que impede que alcancemos uma inclusão escolar mais plena e duradoura.

Consideramos ter alcançado os objetivos desta pesquisa, o que se justifica através de seus resultados, uma vez que mapeamos que o autismo representa para psicanálise uma condição em que o indivíduo se encontra em um estado de isolamento e recusa em relação ao mundo externo, em outras palavras, percebemos que num olhar psicanalítico o autismo é uma defesa contra um mundo que é percebido como ameaçador e confuso.

Constatamos também que no tangente aos processos de inclusão, exclusão, segregação e integração dos alunos com TEA, o objetivo da educação inclusiva não é tornar todas as crianças iguais, e sim respeitar e valorizar as diferenças. E mais, observamos que para se compreender a concepção de educação inclusiva, é pertinente compreender as transformações ocorridas historicamente, tendo em vista que a sociedade e os processos educacionais passaram por diferentes paradigmas – exclusão, segregação, integração e inclusão – ainda havendo resquício, e não menos, uma concomitância deles na sociedade atual.

Por fim, chegamos à conclusão que é sim possível promover a inclusão de alunos com TEA no contexto escolar. É preciso que tenhamos a capacidade de planejar uma ampla e extensa agenda de ações voltadas à viabilização de um cotidiano inclusivo e sua consequente visibilidade, possibilitando assim tanto a garantia de direitos como a otimização dos investimentos públicos destinados às redes de ensino. Destacamos, portanto, a relevância deste estudo para o enriquecimento de conhecimentos em distintas áreas sociais, atingindo, principalmente, a comunidade escolar e a comunidade de pessoas com necessidades educativas.

## **REFERÊNCIAS:**

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Artmed Editora, 2014.

BERGÈS, Jean; BALBO, Gabriel. **Psicose, autismo e falha cognitiva na criança**. Porto Alegre: CMC, 2003.

BRASIL, **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em 20 jul. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança: orientações para implementação**. Brasília: Ministério da Saúde, 2018. 180 p. ISBN 978-85-334-2596-5

COLTRO, Alex. A fenomenologia: um enfoque metodológico para além da modernidade. **Caderno de Pesquisas em administração**, v. 1, n. 11, p. 37-45, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 19897, 2022.

FREITAS, Ana Beatriz Machado de. Contribuições da fenomenologia da percepção para compreender a corporeidade de pessoas com autismo. **Educação e Filosofia**, v. 32, n. 65, p. 463-492, 2018.

KELMAN, Celeste Azulay. Sociedade, educação e Cultura. In: KELMAN, Celeste Azulay et al. **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. Brasília: Editora UnB, 2010, p.11-54.

MARFINATI, Anahi Canguçu; ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. Um percurso pela psiquiatria infantil: dos antecedentes históricos à origem do conceito de autismo. **Estilos da clínica**, v. 19, n. 2, p. 244-262, 2014.

MAROCCO, Vanessa. **Sujeitos com autismo em relações: educação e modos de interação**. 2012. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MARTINS, Janete Clair Ribeiro; BRITO ALVES, Jacqueline Araújo; PEÇANHA, Adriana Penha. INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM ESPECTRO AUTISTA. **PESQUISA & EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**, n. 11, 2018.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 34, 8 de setembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/joseph-autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>. Acesso em: 27 jul. 2023.

OMARI, Cláudia et al. **Autismo–Perspectiva no dia a dia**. 1ª Edição. Curitiba: Editora Ithala, 2014.

SILVA, Beatriz Carneiro da. **O processo de integração do aluno autista na escola regular: uma análise sobre a inclusão e as práticas pedagógicas**. Orientador: Osmam Brás de Souto. 2022. 35f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos, 2022.

SILVA, Maria do Carmo Bezerra de. Lima; BROTHERHOOD, Rachel de Maya. **AUTISMO E INCLUSÃO: DA TEORIA À PRÁTICA**. V EPCC Encontro Internacional de Produção Científica Cesumar, v. 27, 2009.

SKLIAR, Carlos A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e o outros “outros”. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003.

SKLIAR, Carlos. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 1, n. 1, p. 13-28, 2015

TAMANAHARA, Ana Carina; PERISSINOTO, Jacy; CHIARI, Brasília Maria. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 13, p. 296-299, 2008.

WEIZENMANN, Luana Stela et al. Inclusão de Crianças com Autismo: Percepções de Professores. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 13, n. 2, p. 75-91, 2021.