

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

GABRIELA MARTINS MACEDO

**O PROCESSO DE INCLUSÃO E A APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE COM AUTISMO
NÍVEL 1**

**Palmas - TO
2021**

GABRIELA MARTINS MACEDO

**O PROCESSO DE INCLUSÃO E A APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE COM AUTISMO
NÍVEL 1**

Trabalho de Conclusão de Curso-TCC apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins- campus Palmas, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras-Habilitação em Língua Portuguesa.

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

Palmas - TO

2021

GABRIELA MARTINS MACEDO


**O PROCESSO DE INCLUSÃO E A APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE COM AUTISMO
NÍVEL 1**

Trabalho de Conclusão de Curso-TCC apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins- campus Palmas, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras-Habilitação em Língua Portuguesa.

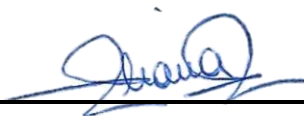
Professora Orientadora: Prof.^a. Dra. Débora Maria dos Santos Castro Silva

Aprovado em: 14/12/2021

Banca Avaliadora



Prof. Dra. Debora Maria Castro Silva
IFTO – *Campus Palmas*



Prof. Me. Eliana Satie Sato
IFTO – *Campus Palmas*



Me. Noemi Barreto Sales Zukowski
IFTO – *Campus Palmas*

RESUMO

Esta investigação pretende aprofundar os conhecimentos sobre a problemática da educação dos estudantes com Autismo e a inclusão desses estudantes na sala de aula, tem como objeto de pesquisa o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa para estudantes com o nível 1 de autismo, buscando ampliar o debate e as possibilidades de práticas pedagógicas no ensino do Português com uma perspectiva inclusiva. O trabalho pretende reunir conhecimentos científicos sobre o Autismo nível 1 e seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem e contribuir para ampliar o aperfeiçoamento da formação de professores e tem como objetivos específicos: identificar as características do TEA que podem influenciar no processo de ensino- aprendizagem da Língua Portuguesa; verificar as principais dificuldades encontradas pela unidade de ensino e pelos estudantes com Autismo, mediante o processo de ensino-aprendizagem e descrever estratégias e práticas inclusivas que contribuem para o desenvolvimento e autonomia dos estudantes com nível 1 de Autismo. A metodologia tem um caráter bibliográfico e qualitativo. A partir da análise de diversas fontes bibliográficas, foi possível um contato amplo com a temática, o que possibilitou uma maior compreensão e delineamento conceitual. Percebeu-se que o trabalho desenvolvido nas salas de aula durante as aulas de Português precisa estar voltado ao atendimento das necessidades individuais dos estudantes com uma perspectiva voltada para a valorização do ser humano, rompendo com as concepções excludentes e valorizando as habilidades e potencialidades de cada um durante o processo de ensino-aprendizagem. E uma forma de fazer isso é por meio das metodologias ativas.

Palavras chaves: inclusão, autismo, aprendizagem.

ABSTRACT

This investigation intends to deepen the knowledge about the problematic of the education of students with Autism and the inclusion of these students in the classroom. Having as research object the teaching and learning of Portuguese language for students with level 1 of autism and seeking to expand the debate and possibilities of pedagogical practices in teaching Portuguese with an inclusive perspective. The work intends to gather scientific knowledge about Autism Level 1 and its effects on the teaching-learning process and to contribute to expand the improvement of teacher education. Its specific objectives are: to identify the characteristics of ASD that can influence the teaching-learning process. of the Portuguese Language; verify the main difficulties encountered by the teaching unit and by students with Autism, through the teaching-learning process; and describe inclusive strategies and practices that contribute to the development and autonomy of students with Level 1 of Autism. The methodology has a bibliographic and qualitative character, from the analysis of several bibliographical sources, a broad contact with the theme was obtained, which allowed a greater understanding and conceptual design. It was noticed that the work developed in the classrooms during Portuguese classes needs to be aimed at meeting the individual needs of students with a perspective focused on valuing the human being, breaking with the exclusionary conceptions and valuing the abilities and potential of each one during the learning process. And one way to do this is through active methodologies.

Keywords: inclusion, autism, learning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	3
1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA	6
1.1 OS PERCURSOS DA INCLUSÃO	7
1.1.2 Percurso histórico do Autismo nível 1	11
1.1.3 Has Asperger e o nazismo	11
1.2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)	17
1.2.1 Área da interação social	18
1.2.2 Área da comunicação	18
1.2.3 Área do comportamento	19
1.2.4 Dificuldades em habilidades cognitivas	19
1.2.5. Prejuízos em outras habilidades	19
1.2.6 História e nomenclatura	20
1.3 AUTISMO NÍVEL 1	22
1.4 O PAPEL DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS PARA A APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM AUTISMO NÍVEL 1	24
1.4.1 METODOLOGIAS ATIVAS	30
3. METODOLOGIA	33
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS	35

INTRODUÇÃO

A escola e a sala de aula são representações reais da sociedade e demonstram a grande diversidade humana. Dessa forma, encontram-se no ambiente educativo estudantes com diferentes particularidades, qualidades, talentos e peculiaridades que os tornam únicos e com distintas formas de aprender. A Declaração de Salamanca (1994) estabeleceu que todas as crianças têm o direito garantido à educação e a oportunidade de alcançar a aprendizagem de acordo com o seu ritmo, respeitando as características individuais.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (UNESCO, 1994, p. 17-18).

Por essa razão, é fundamental que a escola atenda, considere e respeite as especificidades e diferenças individuais dos estudantes, não homogeneizando e enquadrando os sujeitos em um modelo institucionalizado. É necessário que a escola seja um espaço social adaptável que promova um ensino de qualidade para todos os estudantes, incluindo aqueles que carecem de um apoio maior no processo educacional.

Dentre os estudantes que necessitam de um maior suporte educacional, estão incluídos os estudantes com autismo nível 1 que, muitas vezes, enxergam a escola como motivo de muito sofrimento. Percebe-se que esse sofrimento não é causado por suas características singulares, mas por não serem compreendidos e aceitos como são. Diante disso, é imprescindível que os docentes procurem transformar essa realidade e busquem construir uma educação voltada para a diversidade, respeitando as especificidades, combatendo a exclusão e promovendo a inclusão social.

O autismo nível 1 ou autismo de alto funcionamento integra a classificação do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e foi descrita pela primeira vez por Hans Asperger em 1944. As pessoas com Autismo nível 1 não apresentam comprometimento nas questões cognitivas, no entanto, são identificadas

características específicas em três domínios funcionais: na capacidade de relação social, nas competências de comunicação e na flexibilidade mental e comportamental.

A educação inclusiva é muito importante para os estudantes que integram o TEA, visto que fornece base para que eles possam alcançar aprendizagem, desenvolvimento e autonomia. Contudo, as especificidades do autismo nível 1 muitas vezes é desconhecida pelos professores, tornando desafiador o trabalho do docente como mediador da aprendizagem de tais estudantes.

Por esse motivo, esta investigação pretende aprofundar os conhecimentos sobre a problemática da educação dos estudantes com Autismo e a inclusão desses estudantes na sala de aula, tendo como objeto de pesquisa o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa para estudantes com o nível 1 de autismo e buscando ampliar o debate e as possibilidades de práticas pedagógicas no ensino do Português com uma perspectiva inclusiva.

Para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma eficaz, é fundamental diagnosticar as problemáticas e as características individuais dos estudantes e, a partir disso, estabelecer intervenções pedagógicas adequadas. Nesse aspecto, o papel do professor de Língua Portuguesa é essencial para a educação da criança com Autismo nível 1, visto que ajuda os estudantes a alcançarem o desenvolvimento e a apropriação da linguagem em um ritmo e nível adequado às suas necessidades individuais.

Wing (1981) afirma que algumas das características do Autismo nível 1 são: tons de fala monótonos, grande repetição de assuntos preferidos e reduzidos, prejuízo na interação social, poucas expressões faciais, recorrência a atividades que são de interesse, resistência à mudança, coordenação motora prejudicada e excelente memória.

Devido às suas especificidades, os indivíduos com TEA muitas vezes são rotulados como estudantes problemáticos, gerando uma exclusão no âmbito escolar. Isso se dá devido ao pouco conhecimento que os profissionais da escola têm sobre o autismo.

A situação problema surge com a necessidade de garantir que os estudantes que integram o Transtorno do Espectro Autista Nível 1 consigam alcançar a aprendizagem, sejam incluídos na sala de aula e atinjam a autonomia. Para isso é necessário aprofundar no conhecimento

do TEA, conhecer suas particularidades e saber quais estratégias são mais adequadas.

De acordo com Fortin (1999), o problema em investigação “é uma situação que necessita de uma solução, de um melhoramento ou de uma modificação” (FORTIN,1999 p. 48). Desse modo, a questão de partida definida para este estudo é: como os professores de Língua Portuguesa podem adaptar suas estratégias de ensino para a consolidação de uma prática docente que favoreça a educação inclusiva de estudantes com Autismo nível 1?

Uma das dificuldades enfrentadas pelos profissionais que trabalham com estudantes com TEA é a falta de conhecimento e preparo para conduzir o processo de inclusão. Por desconhecerem as características dos estudantes com Autismo nível 1, muitos professores apresentam dificuldades para lidar com eles, bem como dificuldades em mediar a aprendizagem de forma eficaz. Com isso, este trabalho se torna importante porque visa contribuir para o aperfeiçoamento da formação docente e a ampliação do debate sobre as possibilidades de práticas pedagógicas inclusivas no ensino da Língua Portuguesa para estudantes com Autismo nível 1. Assim, os professores poderão compreender melhor as formas de trabalhar e mediar a aprendizagem desses estudantes e, ao mesmo tempo, os estudantes terão maiores oportunidades de desenvolvimento e inclusão na escola. Além disso, a pesquisa favorece a construção de uma sociedade mais inclusiva e consciente das diversidades existentes, gerando respeito e consideração pelas especificidades de cada ser humano.

Sendo assim, este trabalho pretende reunir conhecimentos científicos sobre o Autismo nível 1 e seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem e contribuir para ampliar o aperfeiçoamento da formação de professores.

Fortin (1999) argumenta que o objetivo de um estudo “é um enunciado declarativo que precisa das variáveis-chaves, a população alvo e a orientação da investigação” (FORTIN, 1999, pág.100). Com base nesse pressuposto, pretende-se: analisar possibilidades e adaptações de práticas pedagógicas com uma perspectiva inclusiva no ensino da Língua Portuguesa para estudantes com Autismo nível 1; identificar as características do TEA que podem influenciar no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa; verificar as principais dificuldades encontradas pela unidade de ensino e pelos estudantes com Autismo, mediante o processo de

ensino-aprendizagem e descrever estratégias e práticas inclusivas que contribuem para o desenvolvimento e a autonomia dos estudantes com nível 1 de Autismo.

1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Não há como negar que as sociedades se constituem de uma essência multicultural. Assim, mesmo que tentem aparentar um modelo homogêneo ou se enquadrar nesse modelo, é impossível existir um grupo social no qual todos os sujeitos sejam iguais e ajam de forma igual ou tenham as mesmas aspirações: “tanto nas suas ações cotidianas em busca da sobrevivência, como nas interpretações simbólicas da existência, os seres humanos são absolutamente únicos” (SILVA, B et al, p. 2, 2007). A necessidade de liberdade também é inerente ao ser humano, todos merecem ter o direito de “ser livre para se apresentar em suas características mais particulares, em seu modo próprio de ver e pensar o mundo, com suas totalidades e limitações, dono e senhor de suas idiossincrasias” (SILVA, B et al, p. 2, 2007). Assim sendo, fica evidente que a inclusão é imprescindível para a sociedade, dado que incluir significa respeitar, dar espaço para a expressão das diferenças e lutar contra a homogeneização. Para Ferreira (2010, p. 93) “[...] incluir é o mesmo que compreender, que, por sua vez, quer dizer entender, alcançar com a inteligência.”

Uma das formas de aplicação prática da inclusão social é a educação inclusiva. Isso porque a escola e a sala de aula são reais representações da sociedade e existe uma grande diversidade de estudantes com diferentes formas de aprender. No entanto, a escola muitas vezes tenta homogeneizar e enquadrar os sujeitos, não levando em conta as especificidades individuais e gerando exclusão. Por esse motivo a educação inclusiva é essencial, já que visa à transformação desse cenário. De acordo com Mantoan (2005):

Inclusão é a nossa capacidade de entender e receber o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comportamento mental, para os superdotados, e para toda criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já a inclusão é estar com, é interagir com outro (MANTOAN, 2005, p. 96).

Nesse sentido, Stainback e Stainback (1999, p. 21) definem a educação inclusiva como uma prática que visa à inclusão de todos “independentemente de seu

talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural em escolas e salas de aula provedoras, em que as necessidades desses estudantes sejam satisfeitas.” Mendes (2002) endossa o posicionamento de Stainback e Stainback (1999) quando afirma que a inclusão social é um paradigma que busca efetivar a equiparação de oportunidades para todos, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo, reconhecendo e aceitando a diversidade na vida em sociedade. Ainda nesse sentido, Carvalho (2006) argumenta que, além de reconhecer e considerar as diferenças e dificuldades individuais dos estudantes, é preciso oferecer, a cada um, instrumentos pedagógicos que auxiliem na superação dessas dificuldades.

A concepção de inclusão escolar é muito ampla e estende-se a todos os indivíduos no processo educacional, não apenas aos estudantes com deficiência motora, sensorial ou cognitiva. Além disso, uma escola inclusiva não é aquela que simplesmente aceita a matrícula do estudante, mas sim que se constitui em um sistema educacional voltado para o respeito, o acesso e permanência de todos e a garantia de uma escolarização com competência e qualidade. Assim, também para Boy (2019), a inclusão só acontece efetivamente se o estudante tiver aproveitamento do processo ensino-aprendizagem no seu rendimento escolar. O que muitas vezes não acontece devido ao grande distanciamento das teorias e das legislações para a prática educacional.

1.1 OS PERCURSOS DA INCLUSÃO

Carvalho (2000) destaca que o final do século XX foi um período de muitos conflitos e transformações que influenciaram mudanças no cenário da educação especial, que estava vigente no Brasil desde o período imperial. Uma das mudanças foi o surgimento de expressões como “Educação para todos”, “Todos na escola”, “Escola para todos”. No entanto, desde o século XVIII, Pestalozzi e Froebelas difundiram concepções da educação inclusiva, eles ressaltaram a importância do “respeito à individualidade de cada criança” (CARVALHO, 2000, p.145).

Na década de 70, foi instituída a lei nº 5.692/71, que respaldou o tratamento especializado para os estudantes com necessidades especiais, o que aumentou a segregação desses estudantes em salas específicas, um verdadeiro retrocesso para a jornada da educação inclusiva, visto que a Lei nº 4.024 de 1961 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) já defendia o direito à educação em escolas

regulares para as pessoas com deficiência. Entretanto, pouco depois foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) que difundiu o movimento da integração escolar dos indivíduos com restrições físicas ou mentais.

A Constituição Federal (1988), em seu artigo terceiro, inciso quinto, estabelece que é fundamental para a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Já o artigo 205 estabelece que:

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 56).

Dois pontos altos na trajetória inclusiva foi a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) que levou à criação de várias políticas públicas de inclusão na educação, como, por exemplo, a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – que garante a adaptação curricular, metodológica e organizacional da escola considerando as necessidades de cada pessoa através de “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 2007, p.3). Seguindo essa concepção, o Plano Nacional de Educação (PNE) destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Também ressalta que um dos motivos da não efetivação do sistema educacional inclusivo é a falta de capacitação dos profissionais da educação, acessibilidade e atendimento educacional especializado (BRASIL, 2007, p. 3).

Outro momento importante aconteceu em 2002, quando o Conselho Nacional de Educação estabeleceu a resolução CNE/CP nº 1/2002 que obriga um ajuste nos currículos dos cursos de licenciaturas e a inserção de conteúdos que possibilitem aos futuros docentes a compreensão da importância da inclusão social e como tornar a prática pedagógica inclusiva. Além disso, em 2006, a Secretaria dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça e a UNESCO criaram o “Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos”, que estabelece mudanças no currículo da Educação Básica para a inclusão de assuntos relacionados ao respeito às

especificidades. Além de promover ações para o acesso dos estudantes com deficiência ao ensino superior (BRASIL, 2007).

Embora todos tenham os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais à escolarização e todo o embasamento legal exposto, ainda existem muitas barreiras que dificultam o acesso das pessoas com deficiência a uma educação de qualidade.

De acordo com Boy (2019), a educação inclusiva é pautada no tripé: acessibilidade, mobilidade e materialidade. A acessibilidade diz respeito ao acesso à aprendizagem. Dentre os desafios que precisam ser superados na educação brasileira para alcançar a acessibilidade se destacam a falta de equipe multidisciplinar e recursos pedagógicos adaptados, de profissionais com formação especializada, falta de professores de apoio e especializados, presença de preconceito e turmas com excesso de estudantes.

Com relação à mobilidade, destacam-se os aspectos físicos da instituição escolar, a infraestrutura, que interfere diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Compreende-se que para a inclusão ocorrer de forma efetiva são necessárias adaptações no espaço físico, e tais adaptações podem exigir tempo e investimento por parte do governo, dos gestores e dos demais profissionais das escolas. Infelizmente, esse é um dos obstáculos muito presentes nas escolas brasileiras.

Já a materialidade, o terceiro aspecto da educação inclusiva, refere-se aos instrumentos necessários para que o educando possa ser incluído. Nesse ponto a tecnologia assistiva é um importante aliado, pois tem como objetivo promover uma vida independente e a inclusão na sociedade como um todo. Contudo, a ausência de tecnologia assistiva ou a falta de qualificação para utilizá-la é um desafio muito comum.

Além do tripé da educação inclusiva, é importante ressaltar que esse processo não é unilateral, existem vários agentes envolvidos para sua real concretização. Dentre os agentes envolvidos estão o governo, a gestão escolar, os profissionais da educação, a equipe multidisciplinar e os familiares.

Yoshida (2018) afirma que todas as “pedras” com que a educação inclusiva se depara e que dificultam o ensino público de qualidade envolvem questões de falta de investimento público, visto que sem ele torna-se quase inalcançável cumprir as demandas como prevê a legislação. Destacando a importância da equipe gestora da

escola, a autora afirma que é necessário que a gestão tenha plena percepção das questões legais, e empenhe-se em cumprir os direitos de cada estudante independentemente da realidade da instituição. A autora ainda salienta que o que a lei e os documentos determinam como fundamental é mal interpretado, como, por exemplo, a interpretação do termo “adaptações razoáveis”, que envolve adaptações no meio físico, na comunicação, na forma de realizar as provas e outros, que muitas vezes são entendidas como apenas adaptações curriculares (YOSHIDA, p. 6, 2018).

Em consonância com Yoshida, Garafalo (2018) ressalta:

É necessário flexibilizar o currículo, adaptando-o às necessidades e realidades de cada estudante. Sabemos que não é uma tarefa fácil, principalmente quando faltam recursos, mas é um passo essencial na construção de aprendizagem destes estudantes. Preservar a diversidade no contexto escolar representa uma oportunidade para o atendimento das necessidades educacionais, com ênfase nas competências e habilidades dos estudantes, incentivando uma pedagogia humanizadora que desenvolve capacidades interpessoais. A educação inclusiva é um caminho para contemplar a diversidade mediante a construção de uma escola que ofereça propostas e que atenda às reais necessidades de cada um, criando espaços de convivência. São muitos os desafios a serem enfrentados, mas as iniciativas e as alternativas realizadas pelos professores são fundamentais a este processo (GARAFALO, p. 3, 2018).

Pontua-se, portanto, que são inúmeros os desafios encontrados no caminho da educação inclusiva, no entanto, são preciso que se busquem formas de superar essas dificuldades, ao invés de se apoiar nesses problemas para continuar desenvolvendo uma educação descontextualizada, fragmentada e excludente. Isso porque se entende que os benefícios são imensos comparados com tais desafios.

A educação inclusiva é muito importante para os estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE), porque fornece a base para que eles possam alcançar aprendizagem, desenvolvimento e autonomia. Dentre as NEE, pode ser citado o autismo. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), estima-se que, em todo o mundo, uma em cada 160 crianças tem autismo; segundo o Centro de Controle de Doenças e Prevenção (CDC), em uma pesquisa feita em 2018, nos Estados Unidos, uma em cada 58 crianças.

1.1.2 Percurso histórico do Autismo nível 1

O autismo nível 1 foi descrito pela primeira vez em 1944 por um pediatra austríaco chamado Hans Asperger quando observou quatro crianças com dificuldades de se integrar socialmente e denominou a condição descrita como “psicopatia autística”, indicando um transtorno estável de personalidade marcado pelo isolamento social. No entanto, seu trabalho tornou-se amplamente conhecido apenas em 1981, quando Lorna Wing, uma médica inglesa, traduziu a pesquisa do alemão para o inglês e sugeriu a mudança de “psicopatia autista” para “Síndrome de Asperger”(SA), em homenagem a Hans Asperger. A Síndrome só foi reconhecida oficialmente na publicação da CID-10 em 1989 e do DSM-IV em 1994.

O Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM) foi feito pela Associação Americana de Psiquiatria para definir parâmetros de diagnóstico de transtornos mentais e tem sido uma das formas de diagnóstico de saúde mental mais reconhecidas e usadas no mundo. Na sua quarta edição (DSM-IV), o Autismo e a Síndrome de Asperger eram classificados como distúrbios diferentes que faziam parte dos Transtornos Gerais do Desenvolvimento, juntamente com Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Geral do Desenvolvimento NE, entre outros. Contudo, em 2013, foi lançado o DSM-V, que apresentou uma nova classificação, denominada Transtorno do Espectro Autista (TEA), que enquadra a Síndrome de Asperger e o autismo em um mesmo diagnóstico. O TEA é dividido em níveis de gravidade. As características da anteriormente Síndrome de Asperger se enquadram no nível 1, ou seja, o novo termo agora para SA é Transtorno do espectro autista de nível 1.

1.1.3 Has Asperger e o nazismo

O contexto médico no qual Hans Asperger viveu era contaminado pelas ideias nazistas e por muito tempo ele era admirado pela imparcialidade e heroísmo de não se envolver nas perversas atrocidades causadas pelo Partido Nacional-Socialista de Hitler. Contudo, recentemente, alguns historiadores desvendaram o mistério obscuro e encoberto de que o até então considerado herói Hans Asperger pertenceu ao programa nazista de eutanásia.

O médico Hans Asperger se especializou em Pediatria e trabalhou no Hospital de Viena, que funcionava como uma clínica-escola. Em 1932 foi promovido a chefe de um programa de tratamento de transtornos mentais e de personalidade. Durante seis anos, Asperger realizou estudos e pesquisas com crianças, ele observou duzentos meninos com características que denominou como psicopatia autística, mas nenhuma menina. Na sua tese de pós-graduação, ele descreveu um relato histórico referente a quatro garotos de sete a dezessete anos com dificuldades de se integrar socialmente. Ao contrário dos casos relatados por Kanner e outros, que apresentavam indiferença por outros à sua volta, os garotos descritos por Asperger demonstravam que gostariam de ter um relacionamento achegado com outras pessoas, no entanto, Asperger afirma que esses laços eram desfeitos por terem “Personalidades antissociais”, mas o que atraiu uma grande atenção do pediatra foi a habilidade linguística e o potencial intelectual, o que para Asperger os tornava brilhantes e capazes de aprender e realizar trabalhos até melhor do que outras pessoas (SALES, 2021).

Por trás de importantes pesquisas científicas, que levaram a descobertas significativas, a cultura médica da época era influenciada pelas absurdas convicções do Terceiro Reich de tal forma que os médicos, incluindo Hans Asperger, dificilmente poderiam evitar essa contaminação, já que o regime ditatorial punia severamente os que contestavam, criticavam ou desobedeciam às diretrizes do partido.

O Terceiro Reich foi uma proposta do partido nazista que disseminava o argumento da recriação dos momentos de glória do povo germânico e a busca pela liderança dos outros povos na Terra como pretexto para impor um militarismo absurdo e perverso que instituiu desumanas políticas de extermínio. De acordo com essa ideologia, era necessário o "Lebensraum", que em Alemão significa “Espaço Vital”, para evolução da superior raça ariana, o que incluía a dominação e escravidão de “povos ou raças inferiores”, que ocupavam territórios “indignos” deles e a eliminação de todas as minorias. As principais vítimas do holocausto foram os judeus, os ciganos, os poloneses, os prisioneiros de guerra soviéticos, os afro-germanos, as Testemunhas de Jeová, os homossexuais, as pessoas com deficiências físicas e mentais e qualquer pessoa que tinha um comportamento que não se encaixava nos pensamentos nazistas sobre as normas sociais (United States Holocaust Memorial Museum, 2021).

Segundo a percepção nazista, as pessoas com deficiência eram “inúteis” à sociedade, além de serem uma ameaça à pureza genética ariana e, portanto, “indignos de viver”. De acordo com informações do Museu Memorial do Holocausto dos Estados Unidos, no início da Segunda Guerra Mundial foi criado um programa chamado de “T-4” ou “Eutanásia”, no qual indivíduos que tinham algum tipo de deficiência física ou mental eram executados. Esse programa só foi possível com a cooperação dos médicos alemães, visto que eles analisavam e determinavam quais pessoas com deficiência deveriam ser mortas pelos arquivos médicos das instituições em que trabalhavam, e, pior ainda, supervisionavam as execuções dos seus próprios pacientes que deveriam ser cuidados por eles.

Sales (2021) corrobora com essa informação ao expor que uma das avaliações médicas era a constatação dos educáveis e ineducáveis, o que se aplicava também aos autistas, “existindo, de um lado, autistas intelectualmente capazes (educáveis) e úteis por seu brilhantismo intelectual, artístico e acadêmico; e, de outro, autistas “Kanners” (ineducáveis)” (SALES, 2021, p. 36).

Os pacientes considerados “insanáveis” eram distribuídos em instituições na Alemanha e na Áustria. Algumas dessas instituições eram usadas para experiências médicas e testes de vários métodos com o intuito de criar uma forma eficaz e barata de esterilização em massa. Em seguida, nessas instituições, foram construídas câmaras de gás para morte dessas pessoas com deficiência. Os bebês com deficiência e crianças pequenas eram assassinados com doses letais de drogas injetadas, ou eram abandonados para morrer de fome e falta de cuidados. Os corpos dessas pessoas eram queimados em fornos gigantes chamados de crematórios. Em torno de 200.000 pessoas com deficiência foram assassinadas pelos nazistas entre 1940 e 1945. Mesmo com protestos públicos o programa foi mantido em sigilo durante toda a Guerra. Esse programa “T-4” ou “Eutanásia” foi usado como modelo para o extermínio em massa de outros grupos como judeus e ciganos, e como centro de treinamento para os que trabalhavam nos outros campos de extermínio (United States Holocaust Memorial Museum, 2021).

Uma das instituições que participou secretamente do programa foi o complexo clínico infantil Spiegelgrund, em Viena. Em relatórios recentes das autoridades austríacas, que consideraram documentos e entrevistas com ex-pacientes e membros da equipe, constatou-se que as experiências nesse complexo continuaram depois da

segunda guerra mundial até recentemente, nos anos 1980. “Entre 600 a 700 crianças e jovens com deficiência foram mantidos no "Pavilhão 15" sob "total sistema de violência", entre o fim da Segunda Guerra Mundial e o início dos anos 1980”. Os relatórios também apresentaram a informação de que, após a guerra, os cérebros das crianças que morreram no local foram entregues à Heinrich Gross, um consolidado médico nazista (PRESSE, 2017, p.1).

Grinbaum (2000) relata que a professora aposentada Waltraud Haupl foi impactada por uma reportagem que mostrava vidros com cérebros de crianças conservados em formol no hospital Spiegelgrund, onde sua irmã Anne Marie morreu, em 1942, aos três anos de idade. Isso a levou a investigar a morte da irmã e a descobrir que um dos cérebros exibidos na televisão era de Anne Marie, que tinha sido diagnosticada com deficiência mental na clínica infantil. Horrorizada ela relata:

Minha irmã era uma criança adorável e foi hospitalizada com uma infecção. Ela foi diagnosticada como idiota e, um ano depois, estava morta...No pavilhão 15 de Spiegelgrund, onde estava internada, eles injetavam vacinas em doses exageradas e deixavam as crianças sem comida e sem roupa, no frio, para matá-las. Em alguns casos, usavam os cérebros em experiências científicas (GRINBAUM, 2000, p.1).

O historiador e professor da Universidade de Viena, Herwig Czech, foi convidado, em 2009, a falar em um simpósio comemorativo dos 30 anos de morte de Asperger, intitulado “No rastro de Hans Asperger”, que aconteceria em 2010. Isso o levou a investigar sobre o pediatra nos arquivos do governo em Viena e descobriu inesperados e trágicos documentos, bem preservados, que provavam o envolvimento de Asperger com o nazismo. Durante décadas, muitas pessoas acreditaram que os registros clínicos haviam sido destruídos, visto que a clínica infantil onde Asperger trabalhava foi bombardeada pelas tropas Aliadas. Um desses documentos encontrado por Czech foi um arquivo do próprio Partido Nazista garantindo a lealdade de Asperger apesar de não ser membro. Ele também encontrou registros de palestras que Asperger deu e seus arquivos de casos médicos e anotações (DONVAN; ZUCKER, 2017).

Czech expôs que ao analisar os prontuários médicos de Asperger observou que em apenas um dia, “avaliaram 210 crianças, em que 53 foram consideradas fora de padrão para educação compulsória, 122 aptas à escolarização e 35 inaptas ou ineducáveis, que deveriam ser transferidas para...onde seriam assassinadas”,

mostrando que Hans Asperger era a favor da política de higiene racial (SALES, 2012, p. 36).

Dois anos depois, a historiadora Edith Sheffer (2019), conhecendo a reputação 'heroica' de Asperger e tendo um filho com TEA, resolveu visitar os arquivos de Viena, e com as suas descobertas escreveu o livro "Crianças de Asperger: As Origens do Autismo na Viena Nazista". No livro, a historiadora endossa o posicionamento de Czech ao afirmar que os arquivos mostram que Asperger participou ativamente do sistema de assassinato infantil. Sheffer infere ainda que Hans Asperger enviou dezenas de crianças para a instituição infantil de Spiegelgrund, onde eram usadas como experiência ou mortas. A autora constatou que os arquitetos do programa de eugenia de Spiegelgrund eram os colegas e mentores mais próximos de Asperger. Apoiados em tais descobertas, concordamos com a percepção de Sheffer de que o pediatra não era apenas um passivo seguidor, ele estava envolvido nos mais altos escalões do sistema de matança.

Sheffer (2019) faz uma análise das mudanças nas descrições clínicas das crianças examinadas por Asperger e observa que antes da Segunda Guerra Mundial, em 1937, Asperger era cauteloso nos termos usados para caracterizar a síndrome. Em 1938, depois da anexação da Áustria pela Alemanha Nazista, ele começou a descrever crianças como um grupo de crianças bem caracterizado. Já em 1941, ele começou a chamá-las de crianças anormais e, três anos depois, ele as descreveu como fora do organismo maior, ou seja, fora do ideal nazista. Para Sheffer, ele adotou esse estilo de escrita para obter promoção e salientou que a carreira de Asperger se destacou durante os anos de guerra, quando os seus colegas médicos judeus foram removidos. Contudo, nas entrevistas depois da guerra, ele se posicionou como um opositor do nazismo e chamou o programa de eutanásia de completamente desumano.

As palavras de Asperger depois da guerra, descrevendo-se como opositor do perverso sistema nazista, foram contraditórias as suas ações e revelam que ele tinha consciência de que eram atos desumanos e mesmo assim participou da chacina. Em um dos arquivos clínicos de Asperger, encontrado por Sheffer, ele descreve um garoto com características de autismo nível 1, como psicopata. No entanto, segundo a CID-10, a psicopatia é um "Transtorno de personalidade caracterizado por um desprezo das obrigações sociais, falta de empatia para com os outros". Essa descrição se

harmoniza muito mais com as atitudes cruéis e negligentes de Asperger em relação aos que deveriam ser cuidados por ele, do que as características de uma criança com TEA.

Em contrapartida, para Sheffer (2019), Asperger não foi nem zeloso apoiador e nem oponente do regime, mas se enquadra como cúmplice, assim como a maioria da população que temeu, concordou, conformou, minimizou, normalizou, reprimiu e se reconciliou com o governo nazista.

Entretanto, a palavra cúmplice vem do Latim COMPLEX, que significa parceiro, confederado, associado e também vem de COMPLICARE, que significa “dobrar junto”, formado por COM-, “junto” e PLICARE, “dobrar” (DUARTE, 2018), ou seja, revela uma parceria, um vínculo próximo. Isso posto, entende - se que os médicos, incluindo Asperger, que classificavam os pacientes com deficiência e os encaminhavam para clínicas participantes do programa de Eutanásia sabendo da política de Extermínio, podem ser considerados cúmplices e envolvidos na matança. Contudo, discorda-se de Sheffer ao enquadrar a população geral da mesma forma, visto que o programa se mantinha secretamente.

Em 3 de agosto de 1941, a população alemã tomou conhecimento do programa de eutanásia quando, em um sermão, o bispo de Münster, Dom Clemens August Graf von Galen, denunciou publicamente os assassinatos dos pacientes indefesos, o que levou outras figuras públicas e clérigos também a se opor às execuções. A crítica e protestos crescentes fez com que Adolf Hitler ordenasse seu “encerramento”, que na verdade foi apenas uma descentralização, já que a execução de pessoas com deficiência continuou sendo realizada secretamente em bases individuais até o fim da guerra (United States Holocaust Memorial Museum, 2021).

Diante de tais revelações perturbadoras, surge uma questão importante: a utilização ou não do termo Síndrome de Asperger. Apesar da atualização do DSM-5, o termo ainda é muito utilizado pela população em geral. Já entre os especialistas e estudiosos, as opiniões são divididas. Czech argumenta que um epônimo não é uma honra absoluta à pessoa, mas apenas um reconhecimento histórico, e apagar a história não é uma resposta. Sheffer, por sua vez, defende uma ideia contrária a esse pensamento de Czech. Segundo ela, não utilizar o termo “Asperger” é uma forma de honrar as crianças mortas em seu nome e as pessoas que ainda estão rotuladas com esse diagnóstico.

Nesse aspecto, concorda-se com Sheffer, uma vez que a forma de referência carrega significados importantes na maneira como os outros veem as pessoas com deficiência e impacta na colocação social. Entende-se que o emprego correto de uma terminologia adequada promove a inclusão, combate estereótipos e opressão e contribui com a construção de autonomia e na abertura para uma visão mais ampla que não restrinja a pessoa com deficiência a um aspecto físico-mental (SILVA E KESKE, 2021).

A construção da terminologia não é apenas uma questão semântica, principalmente quando se trata de assuntos historicamente contaminados por preconceitos, estigmas e estereótipos. A nomenclatura se torna incorreta quando os valores e conceitos vão sendo substituídos por outros e passam a ter novos significados, como no caso da Síndrome de Asperger. Portanto, continuar utilizando o termo é uma forma de reforçar e perpetuar as ideias equivocadas e absurdas ligadas ao nome.

1.2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Os seres humanos são inerentemente sociais, se relacionam, vivem e pertencem a vários grupos e convivem com pessoas diferentes. Por meio desse processo de socialização são transmitidas as regras da sociedade, tanto na forma de se comunicar, como também de interagir e de se comportar. Para conviver efetivamente com as pessoas, espera-se que todos ajam de acordo com normas sociais estabelecidas como adequadas; os que não agem da forma esperada, muitas vezes são mal vistos. Tais habilidades sociais englobam a capacidade de dividir espaços com outros de uma forma considerada apropriada, adaptar-se a diferentes contextos e interpretar pensamentos e desejos das outras pessoas. Por não compreender o funcionamento desse contrato social, as pessoas com autismo apresentam dificuldades na socialização.

Com base nos conceitos atuais, o Transtorno do Espectro Autista é um transtorno neurológico que pode afetar três áreas do desenvolvimento humano: a comunicação, a interação social e o comportamento. Por ser uma síndrome complexa, varia em grau, intensidade e incidência dos sintomas.

1.2.1 Área da interação social

Algumas das características das pessoas com TEA são dificuldades em interpretar sinais (expressões faciais, expressões verbais) e dificuldades em interpretar e entender as intenções dos outros. Por esse motivo, para eles é desafiador conseguir perceber algumas situações importantes, o que dificulta manter as relações sociais. Outras particularidades são a hesitação em estabelecer contato visual, dificuldade em compartilhar momentos e situações com os outros, muito apego a objetos e a animais, e risos fora de contexto. (KHOURY et. al, 2014)

1.2.2 Área da comunicação

A comunicação é uma das primeiras habilidades que o ser humano desenvolve, visto que é essencial para as relações sociais, para a aprendizagem, para compreender o outro e para transmitir o que deseja e o que pensa. À vista disso, ter prejuízos na comunicação pode ser muito desafiador, e as pessoas com TEA enfrentam esse obstáculo todos os dias, visto que apresentam dificuldades tanto na linguagem verbal quanto na não verbal: muitas expressões emocionais, gestos, símbolos e metáforas são difíceis de compreender.

Outra característica na comunicação são as ecolalias, presentes em muitas crianças com TEA, que podem ser ecolalias imediatas, repetição de frases que acabam de ouvir, ou ecolalias tardias, repetição de frases antigas guardadas na memória.

Muitas pessoas com TEA podem manifestar um discurso monotônico, ou seja, pouca alteração de tons ou volume na fala, sem ênfase em trechos importantes da frase e sem expressar emoções no seu discurso. Também podem apresentar uma fala monotemática, girando a conversa apenas em torno de coisas do seu interesse, sem demonstrar curiosidade social, ou interesse em perguntar sobre os outros, assim podem ter dificuldades em manter uma conversa coerente (KHOURY et. al, 2014).

1.2.3 Área do comportamento

As características na área do comportamento podem ser observadas por comportamentos motores estereotipados e repetitivos, como, por exemplo, pular, balançar, fazer movimentos com os dedos e/ou mãos, fazer careta, bater palmas, ou comportamentos disruptivos, como interesses restritos, rituais e rotinas (KHOURY et. al, 2014).

1.2.4 Dificuldades em habilidades cognitivas

As pessoas com TEA podem apresentar graus variados de deficiência intelectual ou nenhum grau, tendo as habilidades cognitivas preservadas. De acordo com khoury et. al (2014), alguns aspectos de deficiência intelectual que podem afetar os sujeitos com TEA são:

dificuldades ou déficits em habilidades de memória de trabalho, dificuldade para organizar e processar informações e para estabelecer prioridades para a execução de tarefas. Muitos desses prejuízos cognitivos associados a problemas de comportamento e de comunicação interferem consideravelmente na adaptação de uma criança à escola e a contextos sociais e familiares em geral. Elas apresentam dificuldades para resolver problemas da vida diária, para comunicar-se de maneira eficaz, para manter relacionamentos sociais e para lidar com imprevistos e dificuldades diárias (KHOURY et al, 2014, p. 19).

1.2.5. Prejuízos em outras habilidades

Outras dificuldades enfrentadas por algumas pessoas com TEA estão relacionadas com a Teoria da Mente, a atenção compartilhada e a iniciação de respostas sociais e comportamento de solicitação. A Teoria da Mente está ligada ao ato de se colocar no lugar do outro, compreender o que os outros pensam ou sentem e presumir comportamentos de outros. Tais habilidades são complexas para pessoas com TEA, dado que, para muitos, é complicado representar assuntos do ponto de vista de outras pessoas.

Crianças com TEA têm dificuldades em compreender intenções, pensamentos ou comportamentos de outras pessoas e/ou de se colocar no lugar delas. Prejuízos em habilidades de teoria da mente podem afetar as relações interpessoais e a aprendizagem, pois interferem na compreensão e na interpretação de textos, no entendimento de comportamentos sociais, assim como na interpretação de instruções dadas por professores (KHOURY et al, 2014, p. 20).

Conforme o exposto por Khoury et. al (2014), prejuízos na Teoria da Mente também afetam a interação social, a comunicação e as habilidades acadêmicas, impactando o funcionamento adaptativo da criança com TEA em vários ambientes e situações.

O olhar tem uma influência direta na comunicação e transmite o grau de interesse, as emoções e os sentimentos no processo de interação social. Para Butterworth e Jarret (1991), o olhar é um fator especial no comportamento social, visto que, para o observador, é um indicador de interesse e de atenção, o mesmo acontece com os gestos. Tanto os gestos como o olhar fazem parte da experiência de atenção compartilhada que significa dividir a experiência com o outro; contudo, para as pessoas com TEA, a atenção compartilhada é algo muito complexo, o que leva a uma redução na reciprocidade e na interação.

Outro comportamento que é difícil para os sujeitos com TEA é o comportamento de solicitação: muitos não conseguem expressar suas necessidades. Desse modo, no ambiente escolar, pode ser um obstáculo realizar algumas ações importantes, como, por exemplo, tirar dúvidas, pedir algo e até suprir necessidades.

1.2.6 História e nomenclatura

A palavra Autismo é de origem grega (autós) e significa "por si mesmo". Apesar de o termo autismo ter sido utilizado pela primeira vez em 1911, por Bleuler, referindo-se à perda de contato com a realidade e dificuldade de comunicação, foi em 1943 que o médico Leo Kanner fez as primeiras descrições do transtorno. Kanner observou onze crianças que foram consultadas e afirmou que tinham "peculiaridades fascinantes". Dentre as características analisadas por ele, a "incapacidade para relacionar-se normalmente com as pessoas e as situações" é um dos principais traços (KANNER 1943, p. 20).

Em 1978, o psiquiatra Michael Rutter identificou quatro critérios do autismo: déficit na socialização, problemas na comunicação, comportamentos incomuns como movimentos estereotipados e maneirismos antes dos 30 meses de idade. Sob a influência das pesquisas de Rutter, a terceira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-III) reconheceu oficialmente o autismo e o enquadrou como uma das perturbações pervasivas do desenvolvimento (PPD). A edição mais atual do Manual (DSM-5), de 2013, utiliza o termo Transtorno do Espectro autista (TEA).

De acordo com Antunes (2008), os casos de autismo podem ser agrupados naqueles que são “pouco funcionantes”, “mediamente funcionantes” e “altamente funcionantes”. Em contrapartida, o recente CID- 11 estabelece o Transtorno do Espectro autista (TEA) como sendo um domínio amplo e classifica-o como: Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional; Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional; Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada; Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada; Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional; Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional; Outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado; Transtorno do Espectro do Autismo, não especificado.

A educação é um dos melhores meios para o desenvolvimento de uma criança autista, pois ajuda a melhorar as habilidades cognitivas e a capacidade de essa criança interagir socialmente em seu dia a dia. Nessa perspectiva, Vasques e Baptista (2003, p.9) ressaltam que o acesso à escola é muito mais que um exercício de cidadania:

[...] ir à escola, para as crianças com psicose infantil e Autismo, poderá ter valor constitutivo, onde, a partir da inserção escolar, seja possível uma retomada e reordenação da estruturação psíquica do sujeito (VASQUES E BAPTISTA, 2003, p.9).

1.3 AUTISMO NÍVEL 1

O Autismo nível 1 ou autismo de alto funcionamento integra a classificação do Transtorno do Espectro Autista e foi descrita pela primeira vez em 1944. As pessoas com esse nível de autismo não apresentam comprometimento nas questões cognitivas, contudo, são identificadas características específicas em três domínios funcionais: na capacidade de relação social, nas competências de comunicação e na flexibilidade mental e comportamental.

Para facilitar o entendimento, Silva, Gaiato & Reveles (2012) comparam o TEA com as ondas que surgem ao atirar uma pedra em um lago: o ponto em que a pedra toca a água representa o Autista clássico, as diversas ondas que se formam representam os diversos espectros do Autismo, uma delas representa o espectro do autismo nível 1.

Indivíduos que possuem um conjunto de sintomas de prejuízos na socialização, como: manterem-se solitários nas atividades, dificuldade em compartilhar ideias e interesses, dificuldade em entender o sentimento ou o pensamento do outro, interesses restritos, forma peculiar de conversar e uso de palavras incomuns para a idade. As pessoas com esta Síndrome não apresentam atrasos no desenvolvimento da linguagem e nem no retardo mental, mas podem apresentar dificuldade no aprendizado (CARVALHO et al, 2014 p. 7).

Para Gomes (2012), o traço mais característico do autismo nível 1 é o interesse obsessivo por um determinado tópico, ocupando a sua atividade mental de tal forma que durante um período variável de tempo só lhes interessa esse mesmo assunto. Em relação a esse aspecto, Attwood (2006) explica que quando essas pessoas gostam de determinado assunto, desenvolvem um interesse tão forte que as leva a pesquisar avidamente tudo o que existe a respeito e a fazer incessantes perguntas sobre o tema, adquirindo assim um conhecimento enciclopédico. Assim, podem desenvolver habilidades em idades precoces, como, por exemplo, aprender a ler sozinhos, se essa for sua área de atenção, ou se expressar através da arte. Outro tema que chama muito a atenção dessas crianças é a tecnologia. O autor salienta ainda que dependendo da idade esses interesses podem se direcionar para pessoas e se tornar sentimentos românticos.

Anteriormente era pressuposto que as dificuldades de linguagem e comportamento causavam os problemas sociais, contudo, atualmente, compreende-se que as dificuldades de interação social e comportamento estão ligadas às

dificuldades de comunicação, visto que a capacidade intelectual das pessoas com autismo nível 1 é normal e a sua linguagem geralmente se altera apenas quando é utilizada para comunicação.

Algumas atitudes que podem dificultar o relacionamento com outros são: a incompreensão de expressões faciais e de algumas figuras de linguagem como o sarcasmo; dificuldades de distinguir mentiras e emoções de outros; falta de adaptabilidade a situações e a pessoas diferentes; interrupção de conversas e a dificuldade de se expressar com os sentimentos. Gomes (2012) corrobora com esse entendimento ao afirmar que

a demonstração de falta de interesse, de forma espontânea, em partilhar experiências com outros, a demonstração de falta de reciprocidade emocional e social, bem como a utilização de padrões restritos, repetitivos e estereotipados no que toca ao comportamento, interesses e atividades envolvendo, entre outros, a preocupação com um ou mais padrões de interesse restritos e estereotipados, inflexibilidade a rotinas e rituais não funcionais específicos e maneirismos motores estereotipados ou repetitivos, ou preocupação com partes de objetos são outras das características da SA. Também a ausência de competências sociais, a falta de capacidade de diálogo e o interesse obsessivo por um determinado assunto são características definidoras desta síndrome, sendo de realçar que muitas vezes também se nota o isolamento da criança na escola e ausência de amigos (GOMES, 2012, p.11).

A desordem e o caos são coisas muito desagradáveis para as crianças com autismo nível 1, por esse motivo elas tendem a criar e a seguir rigorosamente rotinas como uma forma de estabelecer a ordem, reduzindo a ansiedade e a angústia causadas pelas alterações. Quando essas rotinas são alteradas, podem causar um alto nível de ansiedade e estresse (Attwood, 2006).

Apesar de não ter números exatos, nota-se que o transtorno afeta mais homens do que mulheres e as características que definem a síndrome são mais sutis no sexo feminino. Gomes (2012, p.13) afirma que um dos motivos é que geralmente as mulheres não são “agressivas em relação às emoções negativas, verbalizando mais eficazmente as suas emoções, o que leva a que muitas delas não sejam referenciadas antecipadamente para uma avaliação diagnóstica”. O autor afirma ainda que elas apresentam uma maior capacidade de aprendizagem por causa da sua sociabilidade. Assim, as mulheres com autismo nível 1 “passam mais despercebidas do que os homens, e neste sentido mais passivas ao nível da referência”.

1.4 O PAPEL DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS PARA A APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM AUTISMO NÍVEL 1

Para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma eficaz, é fundamental diagnosticar as problemáticas e as características individuais dos estudantes e, a partir disso, estabelecer intervenções pedagógicas adequadas. Nesse aspecto, o papel do professor de Língua Portuguesa é essencial para a educação da criança com Síndrome de Asperger, visto que ajuda os estudantes a alcançarem o desenvolvimento e a apropriação da linguagem em um ritmo e nível adequado às necessidades individuais.

Devido às suas especificidades, os indivíduos com Autismo nível 1 muitas vezes são rotulados como estudantes problemáticos, gerando uma exclusão no âmbito escolar. Isso se dá devido ao pouco conhecimento que os profissionais da escola têm sobre o Transtorno.

Durante o Terceiro Reich, muitas crianças tiveram suas vidas determinadas pelo julgamento que nazistas faziam de suas mentes, hoje em dia muitos ainda são vítimas de julgamentos cruéis que assassinam a felicidade das pessoas com TEA, o sofrimento causado pelo modo como a sociedade avalia, rótula e trata os indivíduos diagnosticados com TEA acarreta no desenvolvimento de medo, pânico, depressão e até mesmo suicídio.

Estudos recentes constataram que pessoa dentro do espectro autista vivem 16 anos a menos que as outras, tendo como a principal causa o suicídio, ao lado da epilepsia. Os casos de suicídio são 9 vezes mais comuns no autismo leve, um dos motivos e a cobrança por terem uma atitude considerada “normal”. (MENDONÇA, 2018).

Sobre esse aspecto Araújo e Campos (2007) argumentam que em virtude de suas características singulares, as pessoas com Síndrome de Asperger geralmente são vistas como esquisitas, antissociais, desengonçadas e ao mesmo tempo brilhantes intelectualmente. Por essa razão, a escola se torna motivo de muito sofrimento para esses indivíduos, tanto na infância quanto na adolescência, pois frequentemente são vítimas de Bullying o que acarreta o desenvolvimento de distúrbios psicossomáticos. Dessa forma, é imprescindível que os professores tenham um posicionamento crítico frente ao preconceito enfrentado pelos estudantes com autismo nível 1, combatendo a exclusão e a intolerância.

Conforme salientado anteriormente, Carvalho (2006) argumenta que, além de reconhecer e considerar as diferenças e dificuldades individuais dos estudantes, é preciso oferecer, a cada um, instrumentos pedagógicos que auxiliem na superação dessas dificuldades. Assim, é necessária uma prática pedagógica voltada para o respeito das especificidades individuais, visto que o exercício da liberdade interfere diretamente na aprendizagem. É importante que o docente ajude os estudantes a compreender que todos merecem ter o direito de “ser livre para se apresentar em suas características mais particulares, em seu modo próprio de ver e pensar o mundo, com suas totalidades e limitações” (SILVA, B et al, p. 2, 2007). O que está de acordo com Paulo Freire (1979), para ele os professores e estudantes devem ter uma compreensão crítica de sua relação com o mundo através da conscientização de sua posição enquanto ser humano.

Freire (1987) ressalta que a problematização e o diálogo são imprescindíveis para o exercício da liberdade. No processo da problematização os professores e estudantes fazem questionamentos a respeito das realidades que vivenciam e raciocinam como podem mudar essas condições. Já o diálogo faz parte do desenvolvimento da consciência, é um momento de reflexão ativa e social sobre a realidade e em relação a outros, exigindo um pensamento crítico.

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1987, p. 45).

Em consonância com Freire, Vygotsky (1991) afirma que a construção do conhecimento deriva de uma ação partilhada por meio da mediação entre os sujeitos, nesse processo a diversidade enriquece o diálogo, produzindo cooperação e desenvolvendo as capacidades individuais. O autor também enfatiza a importância da linguagem no processo de constituição da consciência que é formada dialeticamente através da relação do sujeito com o outro e com o mundo. Por sua vez, Freire afirma que a conscientização surge a partir da posição crítica do homem diante da realidade. É por meio da conscientização que os sujeitos manifestam seu comprometimento frente ao contexto histórico-social

Considerando tais aspectos é possível compreender que para que a inclusão dos estudantes com autismo nível 1 ocorra o educador deve proporcionar uma relação dialógica com os discentes através dos processos de problematização e diálogo, abordando assuntos como preconceito, bullying, respeito e liberdade. Além disso, visto que a construção do conhecimento acontece de forma partilhada, separar os estudantes com Autismo dos demais prejudica o aprendizado, por isso o docente precisa promover a diversidade e cooperação nas atividades pedagógicas propostas. Agindo dessa forma o professor contribui para conscientização dos estudantes em relação ao combate à exclusão e intolerância.

Vygotsky (2008) enfatiza que para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos seres humanos é fundamental o aprendizado através da cultura, das formas de interação com o meio em que vivem e da relação com os outros seres humanos. E para que esse processo complexo ocorra estão incluídas inúmeras variáveis: estudante, professor, contexto escolar, família, concepção teórica, organização curricular, entre outros. Nesse âmbito, Vygotsky (2008) argumenta que é papel do docente promover o desenvolvimento e mediar o conhecimento dos estudantes por intermédio de sua intervenção na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD).

Uma atitude inclusiva envolve reconhecer que todos os seres humanos se constituem de características singulares que os tornam únicos, conseqüentemente, formas diferentes de se aprender. Dessa forma, o docente deve criar contextos que supere as dificuldades individuais, tendo como base as potencialidades e os saberes dos educandos. No caso das pessoas com autismo nível 1 não é diferente, cada sujeito possui gostos e peculiaridades individuais, além disso por ser uma síndrome complexa, varia em grau, intensidade e incidência dos sintomas, assim não se pode generalizar. É necessário então criar mecanismos que proporcionem uma participação educacional, social e emocional com seus colegas e professores visando a aprendizagem e a cultura (CARVALHO, 2006).

Nesse sentido Antunes (2008) salienta:

As crianças com S.A. têm uma enorme variabilidade na receptividade da informação. Temos aqueles que se aproximam com um sorriso e outros que se afastam. É comum uma extrema diversidade de humor. Alguns aparecem sempre calmos, disfóricos e pouco alterados com expressões de felicidade. Outros podem aparecer com mais excentricidade e ainda pode haver aqueles que se entusiasmam com o que normalmente as pessoas acham errado, mau

e diabólico. Isto são apenas alguns exemplos da heterogeneidade de várias crianças com a mesma patologia. (ANTUNES, 2008, p.51)

Apoiado no que postula Antunes (2008), compreende-se que a intervenção escolar é essencial para aumentar as capacidades intelectuais das crianças com Autismo nível 1, e para uma intervenção adequada que considere as individualidades, ouvir as crianças mostra-se extremamente útil. Muitas vezes a tentativa de diálogo pode gerar um monólogo, contudo para conseguir uma maior aproximação é necessário fazer preferencialmente perguntas fechadas e explicar os assuntos e situações de forma detalhada, pois não se conformam com simplesmente “é porque é”.

O professor de língua Portuguesa tem uma função essencial para o desenvolvimento educacional dos estudantes com autismo nível 1, já que pode trabalhar a comunicação tanto do estudante em questão para ajudá-lo a se desenvolver, como também dos outros estudantes para compreenderem as dificuldades do estudante com autismo e conseguirem se comunicar com ele de forma eficaz e amigável.

Como citado anteriormente, algumas atitudes na questão comunicativa que podem ser trabalhadas nas aulas de Língua Portuguesa são: a incompreensão de expressões faciais e de algumas figuras de linguagem; dificuldades de distinguir mentiras e emoções de outros; falta de adaptabilidade a situações e a pessoas diferentes; interrupção de conversas e a dificuldade de se expressar com os sentimentos. Já com relação à linguagem algumas características específicas são:

– Linguagem morfossintática: conhece muito bem as regras gramaticais. Além disso, a pessoa com Asperger sabe como organizar a sequência; ela adota utilização repetitiva e fora do contexto (uso de palavras muito rebuscadas para a idade). Há que se notar, porém, que essas pessoas nem sempre sabem adequar as palavras que sejam condizentes com o momento. – Linguagem fonológica: eles conseguem imitar sons de letra, identificar sons isolados. A dificuldade está na utilização dos sons e letras para dar a devida entonação nas palavras e a prosódia para a fala. O Asperger fala de forma mecânica. – Linguagem semântica: uso de palavras sofisticadas, renomadas e requintadas. A dificuldade está no uso de vocábulos de maneira informal, ou seja, termos e apelidos. A repetição também é uma característica desse aspecto. Palavras que denotam tempo, abstração e espaço são os maiores obstáculos para o domínio de fala pela pessoa com o transtorno. – Linguagem pragmática: pessoas com Asperger têm dificuldade muito séria em usar palavras de duplo sentido, significado implícito, figurativas, etc. Muitas delas, quando chegam a um ambiente, tendem a se retrair. (Neurosaber, 2017)

Entende-se que as atividades de Língua Portuguesa que envolvam tempo, abstração, espaço, duplo sentido, significado implícito e sentido figurativo, devem ser adaptadas de uma forma que facilite a assimilação dos estudantes com autismo nível 1 e os ajude a compreender a linguagem em outros contextos de uso. Além disso, no processo de avaliação as características individuais devem ser consideradas ao decidir o tipo de avaliação, e como o estudante se sente com relação aos trabalhos em grupo, apresentações orais ou provas, também é importante analisar que adaptação pode ser feita nas avaliações com por exemplo provas menos extensas.

Na página seguinte é apresentada uma tabela adaptada da pesquisa feita por Antunes (2008, p. 57), onde correlaciona as dificuldades habituais das crianças com Autismo nível 1, o seu ponto de compensação e as estratégias para aprendizagem.

Tabela 1

<i>Dificuldade</i>	<i>Ponto forte de compensação</i>	<i>Estratégias</i>
Atenção seletiva. Alteração no foco de atenção	Perseverança.	Introduzir rotinas simples quando for trocar a atividade e encorajar a perseverança em outras situações
Compreender e reter informação complexa	Memória	Escrever informação complexa em blocos de notas; usar jogos para facilitar rotina de aprendizagem dos fatos que não têm interesse quando vistos num livro ou texto
Dificuldade em não se repetir	Perseverança	Introdução progressiva da ocupação do tempo e atividades complexas não relacionadas com os interesses especiais. Treino progressivo de mudanças de atividades.
Isolamento Social	Potencial para aprender a realizar atividades independentes	Organizar tempo para a interação social não só para as atividades independentes
Comunicação Verbal	Vocabulário extensivo; possível habilidade viso espacial	Escrever mensagens, usar imagens ou objetos concretos para ilustrar ideias abstratas
Interesse compulsivo em um assunto	Interesses	Usar o assunto como exemplo para atrair a atenção para novos conhecimentos
Funções Executivas	Aderência a rotinas e rituais	Fazer listas do “top-10” de itens para aprender; ordenar da direita para a esquerda, de cima para baixo...

Adaptada de Antunes (2008, p. 57)

A partir dos aspectos analisados, entende-se que o trabalho desenvolvido nas salas de aula durante as aulas de Português precisa estar voltado ao atendimento das necessidades individuais dos estudantes com uma perspectiva que visa a valorização do ser humano, rompendo com as concepções excludentes e valorizando as habilidades e potencialidades de cada um durante o processo de aprendizagem. É essencial que o foco da educação seja no ensino, nas formas e nas condições de aprendizagem que o professor e a escola podem oferecer, e não nas dificuldades que os transtornos apresentam.

É fundamental oportunizar uma resposta educativa, recursos e apoios que proporcionem sucesso escolar. É nesse sentido que se defende que cada vez mais os docentes carecem de orientações e esclarecimentos necessários para que consigam trabalhar com estudantes com algum tipo de necessidades educacionais especiais. E uma das formas eficazes de se fazer frente a essas necessidades educacionais é pelo emprego de metodologias ativas, que possibilitam aos estudantes atuarem na construção do seu conhecimento.

1.4.1 METODOLOGIAS ATIVAS

Moretto (2016) defende que a escola tem a função de conservar os saberes pertinentes para assimilação do processo histórico-evolutivo e também a função de transformar a sociedade por meio de novos conhecimentos, tecnologias e metodologias. A sociedade atual possui o acesso cada vez mais fácil e rápido a múltiplas informações, tornando o modelo educacional tradicional, em que o professor atua como apenas transmissor de conteúdo, ineficaz. Para que a aprendizagem realmente aconteça, são necessárias metodologias que motivem os estudantes a serem críticos, capazes de contextualizar as informações, refletir e usar a criatividade como recurso para resolução de problemas; objetivos esses que são alcançados por meio do uso de metodologias ativas.

As metodologias ativas têm como objetivo promover a interação entre a teoria e a prática, a aprendizagem cooperativa e a ação-reflexão. Durante esse processo, o professor deixa de ser o transmissor e assume o papel de mediador do conhecimento e o estudante é colocado como protagonista, figura central no desenvolvimento das atividades, favorecendo a autonomia dos estudantes. Junior et al (2019) argumentam que as metodologias ativas instigam os educandos a pensar e a solucionar problemas

existentes de forma criativa e inovadora. Apoiado no que postula Junior et al (2019), entende-se que tais metodologias permitem que os estudantes autistas nível 1 de suporte expressem ao professor e demais colegas o que eles pensam e como pensam, favorecendo o desenvolvimento de competências comunicativas, relações sociais e manifestação da criatividade.

De acordo com Pinto (2016), os tipos de metodologias ativas são: Aprendizagem baseada em problemas, Aprendizagem entre pares ou times, Aprendizagem híbrida, Aprendizagem por sala de aula invertida, Estudo de casos, Gamificação e Rotação por estações. A partir desses tipos há incontáveis possibilidades de práticas pedagógicas e adaptações que podem contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento dos autistas nível 1 de suporte. A seguir são apresentadas algumas metodologias ativas clássicas como propostas de trabalho nas aulas de Língua Portuguesa. É importante destacar que tais metodologias precisam ser adequadas e inovadas para atender as especificidades dos estudantes como Autismo nível 1.

Uma das possibilidades de aplicação de uma metodologia ativa é a construção de mapas conceituais. De acordo com Novak e Cañas (2010, p.10), “[...] mapas conceituais são ferramentas gráficas para a organização e representação do conhecimento” (NOVAK E CANÃS, 2010, P.10). Em consonância com Novak e Canãs (2010), infere-se que os mapas conceituais ajudam um grupo a capturar e a chegar a um consenso sobre um conhecimento coletivo ou conjunto de questões.

O uso dessa metodologia ativa permite que os professores possam adaptar as aulas de maneira fácil, proporcionando a sistematização de conteúdos, além disso, é uma maneira de trabalhar diferentes habilidades e identificar caminhos que os estudantes com Autismo nível 1 podem percorrer para assimilar uma nova informação. Para o estudante com autismo, os mapas conceituais ampliam as possibilidades de escolha, visto que não é imposto um modelo único, o estudante pode decidir como será produzido o mapa: de forma digital ou manual; com várias cores a sua escolha; com grafia ou fonte específicas; com ilustrações, colagens, símbolos ou ícones, de acordo com seus gostos e preferências. Dessa forma, é possível transformar informações muito abstratas em conhecimentos concretos, facilitando assim a compreensão dos conteúdos.

Outra metodologia ativa que pode contribuir muito para a aprendizagem de estudantes com Autismo nível 1 é o Summaê. Fragelli e Fragelli (2007 p. 416) explicam que:

Basicamente, os pontos principais que o caracterizam são: existência de uma mesa de professores ou especialistas; estudantes veteranos ou pessoal de apoio; perguntas feitas por meio de vídeos criativos; todos os participantes usando chapéus; jogo de perguntas e respostas; escolha dos top chapéus (celebridades do evento); escolha dos melhores vídeos; e desafio final a ser resolvido em pequenas equipes lideradas pelo participante com maior pontuação. Alguns elementos adicionais, que fornecem ao Summaê alguma teatralidade e mais dinamismo, são apresentações artísticas e desafios intermediários envolvendo os participantes. Ainda, é possível aumentar o nível artístico da atividade com maquiagens teatrais, fantasias, som, iluminação e decoração temática (FRAGELLI E FRAGELLI, 2007, P.416).

O Summaê é uma metodologia lúdica capaz de transformar o ambiente educacional, evocando experiências emocionais, favorecendo a interação e proporcionando o engajamento.

Especificamente no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com Autismo nível 1, essa metodologia permite que o docente faça uma linkagem da área de interesse do estudante com o conteúdo a ser estudado. Uma vez que as pessoas com Autismo nível 1 possuem um repertório de gostos e interesses limitados, trazer um tema que atrai a sua atenção facilita o desenvolvimento das atividades propostas, levando à aprendizagem de novos conhecimentos. Nesse sentido, Hamari et al. (2016) salientam que, quando o estudante está imerso em um ambiente de aprendizagem que transmite um clima emocional, ele se torna mais propenso a se envolver de forma profunda com o aprendido. Outrossim, as perguntas em forma de vídeo e as premiações, que são partes da execução do Summaê, também são formas de motivar a participação do estudante. De forma semelhante, Hamari et al. (2016) apontam que a fantasia por meio de simulações e jogos suscita uma grande motivação em comparação com as aulas sem esses elementos.

A Aprendizagem Baseada em Equipes ou Team Based Learning (TBL) é uma metodologia ativa com abordagem colaborativa que utiliza a formação de times para incentivar a construção do conhecimento, com a estratégia de ensino focada no estudante, promovendo a autonomia e a proatividade.

O Team-Based Learning, foi criado pelo professor de gestão e negócios Larry Michaelsen, no final dos anos 70, na universidade de Oklahoma (EUA). O método tem como foco melhorar a aprendizagem e desenvolver habilidades de trabalho colaborativo, através de uma estrutura que envolve: o

gerenciamento de equipes de aprendizagem, tarefas de preparação e aplicação de conceitos, feedback constante e avaliação entre os colegas. A ideia central é que os estudantes se sintam responsáveis pela própria aprendizagem e pela dos colegas (MICHAELSEN, KNIGHT; FINK, 2004, p.07).

Como resultado do estímulo às discussões entre os pares e do desenvolvimento da habilidade de argumentação proporcionados pela TBL, os estudantes com Autismo nível 1 podem ter a oportunidade de construir relacionamentos interpessoais e potencializar as competências comunicativas.

Tendo em vista as metodologias mencionadas, é possível observar que as metodologias ativas são um importante aliado no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes com Autismo nível 1. A vida desses estudantes é um processo de aprendizagem ativa, no qual enfrentam desafios complexos todos os dias, e, para que possam alcançar a autonomia, é necessária uma educação que considere suas especificidades e que proporcione meios para seu desenvolvimento.

3. METODOLOGIA

Esta seção traz algumas considerações relativas às metodologias do trabalho, bem como a descrição do provável percurso de investigação. Como parte fundamental da pesquisa, a metodologia pretende atingir os objetivos do estudo de forma eficaz, com o mínimo possível de interferência da subjetividade do pesquisador (SELLTIZ et al., 1965).

Quanto à natureza da pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa, apoiada no que postula Triviños (1987) ao afirmar que tal perspectiva busca o significado dos dados através da percepção do fenômeno dentro do seu contexto. Na abordagem de cunho qualitativo, o foco não está no produto ou nas quantidades, a intenção é capturar a essência do significado que as pessoas atribuem ao fenômeno e verificar como ele se manifesta.

Como objetivos do trabalho, optou-se pela pesquisa exploratória que, segundo Zikmund (2000), contribui para diagnosticar situações, explorar alternativas ou descobrir novas ideias. Em consonância com Zikmund, Selltiz et al. (1965), salienta-se que por meio desse tipo de pesquisa é possível adquirir maior familiaridade com o fenômeno pesquisado. Assim sendo, a pesquisa exploratória clarifica a natureza de

um problema, gerando novos conhecimentos que também podem colaborar para a realização de futuras pesquisas.

No presente estudo, optou-se por desenvolver uma pesquisa bibliográfica. Lima e Miotto (2007, p. 39) afirmam que a pesquisa bibliográfica “implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”. A partir da análise de diversas fontes bibliográficas foi obtido um contato amplo com a temática, o que possibilitou uma maior compreensão e delineamento conceitual.

O estudo foi realizado por meio do uso dos seguintes procedimentos: 1) Levantamento bibliográfico e documental previamente classificado em: a) conceitos, história e aplicação da inclusão social no Brasil; b) Transtorno do espectro autista e a educação inclusiva; c) características e percurso histórico do Autismo nível 1 e as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com autismo; d) aprendizagem das pessoas com autismo nível 1. 2) Seleção dos artigos e teóricos para embasamento da pesquisa. 3) Análise qualitativa com intuito de atingir os objetivos da pesquisa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho atingiu sua proposta inicial de analisar possibilidades e adaptações de práticas pedagógicas com uma perspectiva inclusiva no ensino da Língua Portuguesa para estudantes com Autismo nível 1; identificar as características do TEA que podem influenciar no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa; verificar as principais dificuldades encontradas pela unidade de ensino e pelos estudantes com Autismo, mediante o processo de ensino-aprendizagem e descrever estratégias e práticas inclusivas que contribuem para o desenvolvimento e a autonomia dos estudantes com nível 1 de Autismo. Por ser uma temática complexa e muito ampla não foi possível abordar todas as estratégias e metodologias ativas possíveis para o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com Autismo nível 1, contudo os aspectos analisado atinge o objetivo de contribuir para o aperfeiçoamento da formação docente e a ampliação do debate sobre as possibilidades de práticas pedagógicas inclusivas no ensino da Língua Portuguesa,

levando os professores a compreender melhor as formas de trabalhar e mediar a aprendizagem desses estudantes.

Diante do que foi exposto é evidente que os profissionais da educação que trabalham com estudantes com Autismo ou qualquer outro transtorno, precisam buscar um maior conhecimento para orientar sua prática pedagógica diária e conseguirem realizar mudanças metodológicas, adaptação curricular e variação nos instrumentos avaliativos. O debate explanado na presente pesquisa, sobre estratégias e adaptações necessárias para promover o desenvolvimento das potencialidades e o aprendizado do estudante com Autismo nível 1, é muito significativo. Porém é importante frisar que não existe receita pronta, visto que, cada educando é único, com suas características e formas diferente se apropriar dos conteúdos, assim não se pode generalizar.

Também foi constatado que essa temática é pouco discutida e muito importante, sendo que para uma melhor compreensão é necessária uma maior investigação. Diante disso, pretende-se dar continuidade à pesquisa trazendo à tona a perspectiva dos professores e a voz das pessoas que integram o Transtorno do espectro autista nível 1, através de uma pesquisa de campo.

REFERÊNCIAS

ALJONAS, S. A. M. **Metodologias de ensino e instrumentos de avaliação para estudante com Síndrome de Asperger**. Os desafios da escola pública Paranaense na perspectiva do professor PDE, v. 1, 2013.

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

ARAÚJO, E.; CAMPOS, H. Como estranhos no ninho: o diferente jeito de viver das pessoas com a síndrome de Asperger. Capítulo 10 - In: CAMPOS, H. R. (org.) **Formação em Psicologia Escolar; realidades e perspectivas**. Pp 244-258. Campinas-SP. Ed. Alínea. 2007

ATTWOOD, Tony. **A Síndrome de Asperger: Um Guia para Pais e Profissionais**. Lisboa. Editorial Verbo. 2006.

BOGDAN, R. S.; BIKEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 12.ed. Porto: Porto, 2003.

BOY, P.P. **Educação Inclusiva: desafios e possibilidades**. 2019. Disponível em: <https://www.construirnoticias.com.br/educacao-inclusiva-desafios-e-possibilidades>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2007

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. LDB nº 9394, de 20 dez. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Brasília, DF: Ministério da educação e Cultura.

BRASIL. Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF, 2020a.

BRITO, E. R. **A inclusão do autista a partir da educação infantil:** Um estudo de caso em uma pré-escola e em uma escola pública no Município de Sinop - Mato Grosso, Revista Eventos Pedagógicos Articulação universidade e escola nas ações do ensino de matemática e ciências v.6, n.2 (15. ed.), número regular, p. 82-91, jun./jul. 2015

Butterworth G, Jarrett N. **What minds have in common is space:** Spacial mechanisms serving joint visual attention in infancy. Brit J Dev Psychol, 1991.

CARVALHO, M. F. **Conhecimento e vida na escola:** convivendo com as diferenças. Campinas: Autores Associados, 2006.

CARVALHO, Rosita Edler. Temas em educação especial. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

CARVALHO, J. A. et al. SÍNDROME DE ASPERGER: CONSIDERAÇÕES SOBRE ESPECTRO DO AUTISMO. Revista Científica do ITPAC. v.7, n.2, Araguaína: 2014.

CID 10. Classificação Internacional de Doenças. 10º Rev. Vol.2. OMS- ONU. 2010

CRESWELL, J. W. **Research design:** qualitative, quantitative and mixed methods approaches. California: Sage, 2003.

CUNHA, E. **Autismo na escola:** um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar- ideias e práticas pedagógicas. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

DONVAN, John; ZUCKER, Caren. Outra sintonia: a história do autismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

DUARTE, N. B. Dissertação (Mestrado em Ciência da Comunicação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, p. 132. 2018.

FERREIRA, B. C. A.; DRUMOND, S. C. B.; PONTES, V. A. R. **Síndrome de Asperger e o desenvolvimento sócioafetivo dentro de sala de aula.** Educação Saberes e prática, Brasília, v. 6, n. 1, 2017. Disponível em: <http://revistas.icesp.br/index.php/SaberesPratica/article/view/121>. Acesso em: 13 mar. 2021.

FERREIRA, C. A. **Vivências de Integração Curricular na Metodologia de Trabalho de Projecto**. Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, v. 18, n. 1, p. 91-105, 2010.

FORTIN, M. F. **O processo de investigação: da concepção à realização**. 2ª ed. Loures: Lusociência, 1999.

FRAGELLI, R. R.; FRAGELLI, T. B. **Summaê: um espaço criativo para aprendizagem**. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 52, p. 409-430, abr./jun. 2017.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAROFALO, D. **Os desafios da educação inclusiva**. 2018. Disponível em: <https://www.chegadetrabalhoinfantil.org.br/colunas/os-desafios-da-educacao-inclusiva/>.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, M. G. A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM ASPERGER NO ENSINO REGULAR. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa, 2012.

GRINBAUM, R. **Áustria tenta julgar médico nazista**. Folha de São Paulo, 2000. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mundo/ft0204200013.htm>. Acesso em: 2 de dez. de 2021.

HAMARI, J. et al. **Challenging games help students learn: an empirical study on engagement, flow and immersion in game-based learning**. Computers in Human Behavior, n. 54, p. 170-179, 2016.

JUNIOR de M. A, Jacks; SOUZA de P, Liliane; SILVA da L. C, Neidi. **Metodologias ativas: práticas pedagógicas na contemporaneidade**. Campo Grande: Editora Inovar, 2019. 203p.

KANNER, L. **Autistic disturbances of affective contact**. Nervous Child, n. 2, 1943.

KHOURY, L. P. et al. **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores**. São Paulo : Memnon, 2014

LIMA, T.; MIOTO, R. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Revista Katálysis. 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**, Rosângela Gavioli Prieto: Valeria Amorim Arantes (Org.). 5. Ed. São Paulo: Summus, 2006.

MENDES, E. G. **Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil**. In: PALHARES, M.; MARINS, S. (org.). Escola inclusiva. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 61-85.

MENDONÇA, V. Suicídio no autismo. Mundo autista. 2018. Disponível em: <https://omundoautista.uai.com.br/suicidio-no-autismo/amp/>. Acesso em: 30 de nov. de 2021.

MESSIOU, K. (2012b). **Confronting marginalisation in Education: A Framework for Promoting Inclusion**. London: Routledge.

MICHAELSEN, L.K.; KNIGHT, A.B.; FINK, L.D. Team-Based Learning: A Transformative Use of Small Groups in College Teaching. Sterling, VA: StylusPublishing, LLC, 2004.

MORETTO, Vasco. Soluções educacionais Expoentes. *In*: VENTURA et al. **Educar aprendendo sempre**. Curitiba: Expoente, 2016.

NEUROSABER. Linguagem na pessoa com Transtorno de Asperger: quais as características?. Disponível em: institutoneurosaber.com.br/linguagem-na-pessoa-com-transtorno-de-asperger-quais-caracteristicas/. Acesso em: 10 de dez. de 2021.

NOVAK, J. D. Learning, **Creating and Using Knowledge**: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations. 2a Taylor e Francis, New York, 2010.

NOVAK, J. D. e CAÑAS, A. J. **A Teoria Subjacente aos Mapas Conceituais e como Elaborá-los e Usá-los**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.5, n.1, jan-jun, 2010. p. 9-29.

PINTO O. de, Diego. **Metodologias Ativas de aprendizagem**: O que são e como aplica-las. 2016. Disponível em: <https://blog.lyceum.com.br/metodologias-ativas-de-aprendizagem>. Acesso em: 18 de dez. 2019.

PRESSE, France. **Clínica infantil em Viena seguiu usando métodos nazistas até anos 80**. g1. Disponível em: g1.globo.com/mundo/noticia/clinica-infantil-em-viena-seguiu-usando-metodos-nazistas-ate-anos-80.ghtml. Acesso em: 28 de nov. de 2021.

QUIVY, R.; CHAMPEHOUDT, L. V. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**, 2.^a edição, Gradiva, Lisboa, 1998.

SALES, J. A. **Avaliação da aprendizagem de estudantes com transtorno do espectro do autismo no ensino superior**: estudo de caso na Universidade Federal do Ceará. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2021.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder, 1965.

SILVA, A.B.B.; GAIATO, M.B.; REVELES, L.D.; **Mundo singular**: entenda o Autismo. Rio de Janeiro. Objetiva, 2012.

SILVA, B. et al. **Educação Inclusiva**. Semana Acadêmica, v. 1, nov. 2007.

SILVA, A. J. I.; KESKE, H. A. G. As transformações da nomenclatura de referência à pessoa com deficiência e o impacto social para a inclusão. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.7, n.5, p. 45291-45309. 2021.

SHEFFER, Edith. Crianças de Asperger: As Origens do Autismo na Viena Nazista. Rio de Janeiro: Record, 2019.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SUPLINO, M. **Currículo funcional natural**: guia prático para educação na área do autismo e deficiência mental. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Maceió: ASSISTA, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Corde, 1994. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 15 mar. 2017.

United States Holocaust Memorial Museum. **O extermínio dos deficientes**. Enciclopédia do Holocausto. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/introduction-to-the-holocaust>. Acesso em: 28 de nov. de 2021.

VASQUES, C.K; BAPTISTA, C.R. **Transtornos Globais do Desenvolvimento e Educação**: um discurso sobre possibilidades. In. Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, 2, 2003, Florianópolis. UFSC, 2003. Disponível em: <http://www.rizoma.ufsc.br/html/343-of4-st2.htm>. Acesso em 10 de outubro de 2017.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. 4 .ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WING, L. **Asperger Syndrome**: a clinical account. J. Psychol Med, New York, v. 11, p. 115-129, 1981.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YOSHIDA, S. Desafios na inclusão dos estudantes com deficiência na escola pública. 2018. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1972/desafios-na-inclusao-dos-estudantescom-deficiencia-na-escola-publica>

ZIKMUND, W. G. **Business research methods**. 5.ed. Fort Worth, TX: Dryden, 2000.