

O ensino de Artes Visuais e o processo de inclusão de adolescentes com transtorno do espectro autista: realidade e perspectivas

The teaching of Visual Arts and the inclusion process of adolescents with autism spectrum disorder: reality and perspectives

Enseñanza de Artes Visuales y el proceso de inclusión de adolescentes con trastorno del espectro autista: realidad y perspectivas

Recebido: 04/06/2020 | Revisado: 06/06/2020 | Aceito: 09/06/2020 | Publicado: 20/06/2020

Ronilson Ferreira Freitas

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9592-1774>

Universidade Estadual de Montes Claros, Brasil

E-mail: ronnyfarmacia@gmail.com

Rosilene Dolci Aparecido da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8463-1173>

Universidade Metropolitana de Santos, Brasil

E-mail: rose.dolci@hotmail.com

Rosineia Guilherme

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8944-6951>

Universidade Metropolitana de Santos, Brasil

E-mail: rosepomera@hotmail.com

Ruth Raquel dos Reis

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1563-0326>

Universidade Metropolitana de Santos, Brasil

E-mail: ruthraqueldosreisdosreis@yahoo.com.br

Resumo

Atualmente, vivemos em um mundo que mudanças são geradas pelo o avanço do conhecimento da tecnologia e da comunicação, o que nos desafia nas mais diversas áreas de relacionamento com o ser humano. Neste contexto, este estudo teve como objetivo discutir sobre a realidade e as perspectivas do ensino de Artes Visuais e o processo de inclusão de adolescentes com transtorno do espectro autista. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com procedimentos exploratórios. Para a construção deste estudo, foram utilizados como fontes de dados, artigos científicos publicados em bases de dados como SciELO, Lilacs, Google

Escolar, além de sítios eletrônicos oficiais, e livros que discorrem sobre a temática investigada. Após a obtenção do material, realizou-se uma leitura exploratória das obras bibliográficas, com o objetivo de verificar quais os conteúdos dos artigos consultados tinha relação com a pesquisa. Finalmente, efetuou-se a leitura interpretativa na qual buscou conferir significado de maior dimensão aos resultados alcançados com a leitura analítica. Observou-se que o contexto de inclusão no Brasil, a pesar das várias mudanças que vem sofrendo a legislação ao longo dos anos, ainda é embrionário, e que muito precisa ser discutido e executado, no sentido de melhorar as condições da inserção dos alunos com autismo no contexto da escola regular inclusiva. Nas aulas de artes, essa realidade não é diferente, visto que muitos professores não estão preparados para trabalhar com alunos com transtorno do espectro do autismo, pois não se investe em pesquisa, muito menos na formação e capacitação docente para lidar com essa população, além da falta de investimento na infraestrutura das escolas e nos recursos materiais.

Palavras-chave: Artes Visuais; Docência; Inclusão; Transtorno do espectro do autismo; Realidade; Perspectivas.

Abstract

Currently, we live in a world that changes are generated by the advancement of knowledge of technology and communication, which challenges us in the most diverse areas of relationship with human beings. In this context, this study aimed to discuss the reality and perspectives of teaching visual arts and the inclusion process of adolescents with autism spectrum disorder. This is a bibliographic search with exploratory procedures. For the construction of this study, scientific articles published in databases such as SciELO, Lilacs, Google Escolar were used as data sources, in addition to official websites, and books that discuss the theme investigated. After obtaining the material, an exploratory reading of the bibliographic works was carried out, with the objective of verifying which the contents of the articles consulted were related to the research. Finally, an interpretative reading was carried out in which it sought to give a greater meaning to the results achieved with the analytical reading. It was observed that the context of inclusion in Brazil, in spite of the various changes that the legislation has undergone over the years, is still embryonic, and that much needs to be discussed and executed, in order to better the conditions of the insertion of students with autism in the context of inclusive regular school. In art classes, this reality is no different, since many teachers are not prepared to work with students with autism spectrum disorder, as they do not

invest in research, much less in teacher education and training to deal with this population, in addition to the lack of investment in school infrastructure and material resources.

Keywords: Visual Arts; Teaching; Inclusion; Autism spectrum disorder; Reality; Perspectives.

Resumen

Actualmente, vivimos en un mundo donde los cambios son generados por el avance del conocimiento de la tecnología y la comunicación, lo que nos desafía en las más diversas áreas de relación con los seres humanos. En este contexto, este estudio tuvo como objetivo discutir la realidad y las perspectivas de la enseñanza de las artes visuales y el proceso de inclusión de los adolescentes con trastorno del espectro autista. Esta es una búsqueda bibliográfica con procedimientos exploratorios. Para la construcción de este estudio, se utilizaron como fuentes de datos artículos científicos publicados en bases de datos como SciELO, Lilacs, Google Escolar, además de sitios web oficiales y libros que discuten el tema investigado. Una vez obtenido el material, se realizó una lectura exploratoria de los trabajos bibliográficos, con el objetivo de verificar qué contenidos de los artículos consultados estaban relacionados con la investigación. Finalmente, se realizó una lectura interpretativa en la que se buscó dar un mayor significado a los resultados logrados con la lectura analítica. Se observó que el contexto de inclusión en Brasil, a pesar de los diversos cambios que ha sufrido la legislación a lo largo de los años, todavía es embrionario, y que es necesario debatir y ejecutar mucho para mejorar las condiciones de inserción de los estudiantes con autismo en el contexto de la escuela regular inclusiva. En las clases de arte, esta realidad no es diferente, ya que muchos maestros no están preparados para trabajar con estudiantes con trastorno del espectro autista, ya que no invierten en investigación, y mucho menos en educación y capacitación docente para tratar con esta población, además de la falta de inversión en infraestructura escolar y recursos materiales.

Palabras clave: Artes Visuales; Enseñanza; Inclusión; Trastorno del espectro autista; Realidad; Perspectivas.

1. Introdução

Atualmente, vivemos em um mundo que mudanças são geradas pelo o avanço do conhecimento da tecnologia e da comunicação, o que nos desafia nas mais diversas áreas de relacionamento com o ser humano. Essa revolução impacta de forma direta sobre a cultura e a

educação, sendo que esses novos desafios exige dinâmica, atribuições e expectativas, sobretudo para os professores que estão à frente desse processo de construção do conhecimento.

No Brasil, a Educação Básica sofreu mudanças no seu currículo no ano de 2017, com a aprovação e homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reforça o compromisso do Governo com a formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, o que já era fundamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Neste contexto de mudanças no paradigma da formação dos alunos na Educação Básica, o ensino de Artes continua presente como componente curricular, e busca articular saberes referente a produtos e fenômenos artísticos, envolvendo as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas (BNCC, 2017).

Estudo realizado por Barbosa (2017) afirma que as escolas brasileiras tem ofertado um ensino na Educação Básica, de forma a levar os jovens a refletir e entender a importância da Arte na vida do indivíduo, fazendo com que estes se tornem companheiros inseparáveis dela.

De acordo com Ferreira & Silva (2018), por meio do ensino de Artes Visuais, o docente consegue trabalhar várias funções e desenvolver habilidades como: desenvolvimento e aperfeiçoamento da coordenação motora, melhorar o processo de comunicação, desenvolvimento da criatividade, proatividade e do lado tanto afetivo quanto de interação social do educando dentro de uma sala de aula, transpondo também para sua vida social e familiar, demonstrando que, além de lúdico, o componente curricular Artes tem objetivos importantes, visto que estes vão de encontro com as esferas pessoais e intelectuais de cada aluno.

Nos dias de hoje, com o avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação, as Artes Visuais ganham uma nova forma para o processo de ensino aprendizagem, visto que esta pode abraçar formas tradicionais de ensino como a utilização das técnicas de recorte, a elaboração de desenhos, pinturas, bem como, o professor poderá extrapolar nos recursos utilizados através da computação, fotografia, cinema, dentre outras (Ferreira & Silva, 2018).

Embora tenha sido discutida a importância do ensino de Artes na Educação Básica, sabe-se que a realidade é diferente, visto que em uma sociedade, onde alguns componentes curriculares têm primazia, e outros ficam em segundo plano, não há grande incentivo para os fazeres e saberes desse componente na escola, como é o caso do ensino de Artes na escola, espaço este que reproduz representações historicamente constituídas na sociedade sobre a arte

e os artistas. Neste contexto, torna-se um desafio para os professores a organização de aulas que mobilizem a participação plena dos alunos (Reily, 2010).

Esse cenário torna-se ainda mais difícil quando se depara com situações específicas, como no caso da inclusão escolar, visto que a produção do conhecimento no que se refere ao ensino de Artes Visuais para alunos com deficiência no Brasil, ainda é um tanto escassa, entretanto, pesquisadores têm debruçado no sentido de demonstrar que para alunos com necessidades educacionais especiais, o encontro com a Arte pode ser uma grande oportunidade de conhecer e ampliar suas possibilidades, podendo ser pensada como uma potência capaz de contribuir nos processos de desenvolvimento cognitivo e subjetivo - de todos e de cada um (Reily, 2010; Neves, 2017).

O ensino de arte para alunos com necessidades educacionais especiais não tem a intenção de formar artistas, mas visa criar e proporcionar condições para o acesso às diversas linguagens artísticas, ao conhecimento estético e artístico sobre e a partir de técnicas de produção artística, de forma a permitir o desenvolvimento dos alunos e potencializar suas habilidades (Cavalheiro & Fernandes, 2016).

Entretanto, o que se observa é que muitos professores que lecionam nas escolas públicas não estão preparados para o exercício dessa função de ensinar, principalmente para alunos com necessidades educacionais especiais, sendo que às vezes a própria formação docente, não é compatível com o ensino, outrora, a falta de recursos disponíveis na escola, também não favorece o desenvolvimento do trabalho. Neste contexto, este estudo teve como objetivo discutir sobre a realidade e as perspectivas do ensino de artes visuais e o processo de inclusão de adolescentes com transtorno do espectro autista.

Neste contexto, o presente estudo poderá contribuir para o aprimoramento da prática docente no ensino de Artes Visuais, para alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), despertando nos professores o interesse por realização de capacitações e busca de formação docente para atuação na área, além de ajudar a melhorar a prática da inclusão no contexto educacional, gerando conhecimento e discussão acerca do assunto.

2. Metodologia

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com procedimentos exploratórios. De acordo com Marconi & Lakatos (1992), o estudo bibliográfico é o levantamento de informações que já tenham sido publicadas sobre determinado assunto em diversos meios de comunicação,

tanto impresso como livros e revistas, e *on line*, disponíveis em sites e na internet de um modo geral.

O principal objetivo dos estudos bibliográficos é auxiliar os pesquisadores na construção do conhecimento, tornando-o conhecedor de tudo aquilo que já tenha sido escrito e publicado sobre determinado assunto, no caso deste estudo, sobre a prática docente no ensino de Artes Visuais para alunos portadores diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista.

A pesquisa bibliográfica ajuda o cientista na apreciação de suas pesquisas, além de proporcionar a manipulação de suas informações. Toda e qualquer pesquisa científica deve começar por uma pesquisa bibliográfica.

Com relação aos procedimentos exploratórios adotados nesta pesquisa, buscou-se explorar a literatura existente, a fim de desenvolver e esclarecer ideias sobre a atuação docente no ensino de Artes para adolescentes com TEA, tendo em vista a necessidade de uma discussão para geração de conhecimento e hipóteses, para orientar estudos futuros sobre a temática.

Segundo Gil (1999), as pesquisas exploratórias têm como foco familiarizar o pesquisador com a temática investigada, com vistas a torná-lo mais explícito e ajudá-lo na construção de suas hipóteses.

Para a construção deste estudo, foram utilizados como fontes de dados, artigos científicos publicados em bases de dados como SciELO, Lilacs, Google Escolar, além de sítios eletrônicos oficiais, e livros que discorrem sobre a temática investigada.

Após a obtenção do material, foi realizada uma leitura exploratória das obras bibliográficas, como o objetivo de verificar quais os conteúdos dos artigos consultados terão relação com a pesquisa.

Finalmente, foi efetuada a leitura interpretativa, na qual se buscou conferir significado de maior dimensão aos resultados alcançados com a leitura analítica. Para isso, a análise foi realizada pela ligação dos resultados com conhecimentos de origem, em teorias baseadas nas evidências, e de pesquisas empíricas.

3. Resultados e Discussão

3.1 Caracterização do Transtorno do Espectro Autista

O termo autismo foi expresso pela primeira vez, no ano de 1919, por Bleuler, para denominar a falta de comunicação com sua existência, que fazia com que gerasse um grande impedimento para socialização (Gadia, Tuchman & Rotta, 2004).

De acordo com a Associação Americana de Psiquiatria (2016), o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é determinado pelos acometimentos precoces do desenvolvimento sociocomunicativo, e pela presença dos comportamentos repetitivos e das estereotípias. Mesmo que muitas das características do autismo possam ser identificadas no início da vida da criança, os estudos mostram que um grande número dessas crianças não são diagnosticadas antes de adentrarem no período escolar (Zanon, Backes & Bosa, 2014; Daniels & Mandell, 2013).

O TEA é uma condição que tem início precoce, onde o indivíduo apresenta características específicas, que dificultam o seu desenvolvimento, e quando diagnosticado tardiamente, esse comprometimento no desenvolvimento se tornar ainda mais intenso, expressando de forma mais acentuada a sintomatologia (Zanon, Backeres & Bosa, 2014). Normalmente, os pais são os primeiros a identificar os sintomas do TEA nas crianças durante os três primeiros anos de vida, e isso é fundamental para que estes busquem ajuda de um profissional habilitado para auxiliá-los no diagnóstico, pois quando mais cedo o diagnóstico, mais promissor é o futuro da criança e melhor é o seu desenvolvimento.

Com relação à sintomatologia, estudo realizado por Backes, Zanon & Bosa (2017) afirma que dentre as características em comum que as pessoas com TEA apresentam, os mais significativos compõem o que é chamado de tríade sintomatológica do TEA, que é o comprometimento na interação social, na comunicação, além do comportamento repetitivo e estereotipado.

Assim, é possível contextualizar que, pessoas com TEA, apresentam certas perturbações na índole cognitiva, sendo que a maioria apresenta déficit de aprendizagem, de formação de conceitos, tem dificuldade de concentração e imaginação, onde demonstra que o nível intelectual não evolui na mesma proporção da idade, o que enquadra o indivíduo em uma posição de atraso, que pode ser severo ou ligeiro, porém, em alguns casos específicos, o indivíduo apresenta certa rigidez peculiar de pensamento e comportamento, porém, ele não

desenvolve o pensamento imaginário, o que acaba comprometendo o seu desenvolvimento (Sousa & Santos, 2020).

Neste contexto, o que se entende é que o indivíduo com Transtorno do Espectro Autista apresenta várias características que são típicas dessa condição, entretanto, ao perceber o comportamento, é necessário que os pais se atentem, e procure ajuda profissional para realizar o diagnóstico, visto que essas características sintomáticas do autismo necessitam ser estudadas, e somente com a ajuda de um profissional habilitado é que é possível fechar o diagnóstico, e conseqüentemente, buscar formas de evolução para o caso.

3.2 Diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista

O diagnóstico do autismo hoje conta com vários métodos, em que na maioria deles será avaliado, a comunicação, interação social e os padrões privativos e frequentes de conduta e afeição pelas atividades. Mesmo assim, ainda são necessários novos parâmetros que tragam diagnósticos mais eficientes e que seja viável a intervenção prévia e diferenciada. Estudos também revelam que a maneira de comunicar dessas crianças pode ajudar em um diagnóstico mais precoce, já que essas crianças encontram-se com alterações na prosódia, pragmática, sintaxe, morfologia e semântica evidenciadas (Ferreira, Teixeira & Brito, 2010; Reis, Pereira & Almeida, 2016).

Recursos como o uso da tecnologia são bem vindos para ajudar no diagnóstico do autismo. Pesquisadores desenvolveram *software* de tratamento de imagens computadorizadas para ampliar a efetividade nas triagens que submetem crianças com possíveis diagnóstico de autismo com ajuda de verificação de testes comportamentais por via de vídeos (Carvalho et al., 2015).

O diagnóstico precoce é relevante para a equipe multiprofissional que vai se adequando ao fator de aspectos mais íntegros sobre o Transtorno do Espectro Autista, aumentando à capacidade da pessoa ter uma vida independente, relevante a socialização com todos e adquirindo novas conquistas de habilidades cognitivas, social e motora (Couto, 2017).

O diagnóstico do TEA é realizado utilizando os critérios propostos pelo *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-IV-TR), e para isso é necessário que a criança apresente pelo menos seis dos doze sintomas que são apresentados na lista abaixo:

1 – Comprometimento qualitativo da interação social

- 1.1 Comprometimento acentuado no uso de múltiplos comportamentos não verbais, tais como contato visual direto, expressão fácil, posturas corporais e gestos para regular a interação social;
 - 1.2 Fracasso em desenvolver relacionamentos com seus pares apropriados ao nível de desenvolvimento (i.e., à sua faixa etária);
 - 1.3 Ausência de tentativas espontâneas de compartilhar prazer, interesses ou realizações com outras pessoas (ex., não mostrar, trazer ou apontar objetos de interesse);
 - 1.4 Ausência de reciprocidade social ou emocional.
- 2- Comprometimento qualitativo da comunicação
- 2.1 Atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem falada (não acompanhado por uma tentativa de compensar por meio de modos alternativos de comunicação, tais como gestos e mímica);
 - 2.2 Em indivíduos com fala adequada, acentuado comprometimento da capacidade de iniciar ou manter uma conversa;
 - 2.3 Uso estereotipado e repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática;
 - 2.4 Ausência de jogos ou brincadeiras de imitação social variados e espontâneos próprios do nível de desenvolvimento (i.e., da sua faixa etária).
- 3 – Preocupação insistente com um ou mais padrões estereotipados e restritos de interesse anormais em intensidade ou foco.
- 3.1 Preocupação insistente com um ou mais padrões estereotipados e restritos de interesse anormais em intensidade ou foco;
 - 3.2 Adesão aparentemente inflexível a rotinas ou rituais específicos e não-funcionais;
 - 3.3 Maneirismos motores estereotipados e repetitivos (ex., agitar ou torcer mãos e dedos ou movimentos complexos de todo o corpo);
 - 3.4 Preocupação persistente com partes de objetos.

3.3 Socialização de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista

Os obstáculos enfrentados no convívio em sociedade manifestam se como conduta social inapropriada, onde o indivíduo não consegue desenvolver atividades em grupo, não

demonstram sentimentos, empatia, pouco contato visual ou nenhum. De acordo com que esse indivíduo vai crescendo e entrando na adolescência e fase adulta, ele irá apresentar uma melhora na relação social, entretanto continua com dificuldades em manter relações afetivas e amizades. Mesmo aqueles autistas que apresentam um bom desenvolvimento de linguagem, apresentam dificuldades quando se trata de interpretar gentilezas, ironias, demonstrações de afeto e expressões faciais (Gadia, Tuchman & Rotta, 2004).

Atualmente o Transtorno do Espectro Autismo tem sido muito abordado em pesquisas científicas, no entanto pouco se fala sobre as complicações do autismo, sobretudo na adolescência, onde o mesmo está incluído no contexto educacional.

Na Europa e nos Estados Unidos o autismo é considerado como uma deficiência desde 1990, ano em que foi incluído no Estatuto de Educação dos Indivíduos com Deficiência (IDEA), para que fossem garantidos os serviços de intervenção, e direitos à educação especial. Entretanto, o Brasil é um país com grande dissemelhança social e demográfica, desta forma acaba dificultando o reconhecimento das necessidades, para que assim as intervenções na saúde e educação fossem realizadas para ajudar as pessoas com distúrbios da comunicação (Campos e Fernandes, 2015).

3.4 O autismo como deficiência e as políticas públicas de inclusão às pessoas com deficiência

No ano de 1989 foi promulgada a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiências, sua integração social e pleno exercício de direitos sociais e individuais (Brasil, 1989). Entretanto, só no ano de 2012 que foi sancionada a Lei nº 12.764 que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Esta lei teve como intuito considerar o Transtorno do Espectro Autista como uma deficiência, para que essas pessoas tivessem acesso e direito a acompanhamento e avaliação como qualquer outro indivíduo com necessidades especiais (Brasil, 2012).

De acordo com o artigo 28 da Lei 13.146/2015, que se refere à Inclusão da Pessoa com Deficiência os sistemas educacionais devem ser inclusivos em todos os níveis, os quais devem ser aprimorados visando eliminar barreiras e garantir a inclusão plena. Além disso, devem institucionalizar o atendimento educacional especializado, assim como os serviços e a adoção de medidas individualizadas no intuito de promover a autonomia e otimizar o desenvolvimento acadêmico dos estudantes com deficiência, garantindo pleno acesso ao currículo. A Lei faz referência, em seus incisos XIII, XIV e XVI (artigo 28), ao acesso à

educação superior em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas, com a inclusão de conteúdos curriculares e critérios de avaliação, respeitando-se a singularidade da pessoa com deficiência (Brasil, 2015, s/p).

Atualmente a União criou Legislações que regulamenta o processo de inclusão, conforme discutido anteriormente, entretanto, para um autista o processo de aprendizagem ainda é um obstáculo difícil de ser superado, uma vez que muitos profissionais não estão preparados para trabalhar com os autistas. O ideal seria que todas as instituições estivessem prontas para receber pessoas com as características do Espectro do Transtorno do Autismo, mas essa não é a realidade da educação no país (Costa, Nakandakare & Paulino, 2018).

Quando um professor toma frente de uma sala de aula onde se tem alunos com autismo, ele assume um desafio que é como lidar com essas pessoas, é preciso usar técnicas para manusear o ensino desses alunos, pois esse professor não terá que lidar apenas com esse aluno em especial, mas sim com uma classe inteira, sendo importante ressaltar que o professor precisa incluir esses alunos mesmo com suas dificuldades (Ramos, 2017).

Entretanto, os educadores auxiliam no método da inclusão do desempenho, pois a dificuldade na relação do aluno autista pela razão de não ter o conhecimento específico, pode se variar conforme a idade em que vai passando. Para isso as habilidades de investigação por meio de brincadeiras, desenhos, jogos lúdicos podem avançar mais a percepção global adotada pelo estudante que vai adquirindo cada vez ao seu mundo uma variação de informações que se baseia no seu mundo dentro de si (Oliveira & Barreto, 2018).

A realidade de lidar com adolescentes autistas e suas complicações não são diferentes para os docentes que trabalham com Artes Visuais em escolas públicas, e que tem no seu contexto a inclusão, entretanto, sabe-se que muitas as escolas não possui estrutura para atender esses alunos, ficando o professor refém de um sistema que pouco lhe ajuda na perspectiva de melhorar o processo de ensino-aprendizagem, e conseqüentemente a inclusão.

3.5 Inclusão Escolar de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo

Vários países têm realizado movimentos em função do processo de inclusão de crianças e adolescentes com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na escola, o que tem feito com que as instituições de ensino reorganizem o processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva de incluir os alunos com NEE. No Brasil, o governo tem investido na criação de políticas públicas e diretrizes que regulamentam o processo de inclusão, proporcionando

condições de acesso aos espaços e aos recursos pedagógicos que são necessários e essenciais no contexto da inclusão.

O Ministério da Educação tem criado ferramentas que são úteis para os professores que atuam na inclusão escolar, e que orientam estes no processo de reorganização do ensino, de forma a auxiliá-los no processo de construção do conhecimento dos alunos com necessidades especiais, de forma a garantir a aprendizagem destes, com vistas à valorização das diferenças individuais de cada aluno (Cabral & Marin, 2017).

No Brasil, o governo federal criou a Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, o que estabeleceu diretrizes para a consecução e os direitos da pessoa com TEA (Brasil, 2012). Essa legislação preconiza que sejam incluídas no ensino regular as crianças e adolescentes com TEA, incentivando ainda a capacitação de professores para atuar de forma adequada com esses alunos, e garantir o processo de inclusão, e conseqüentemente, a construção do conhecimento desses alunos, pois o processo de inclusão não é simplesmente levar o aluno até a escola, mas esse precisa ser inserido no contexto escolar, e deverá ter a sua aprendizagem garantida.

Entretanto, o que se observa de modo geral nas escolas brasileiras, é que a criação dessa Lei não foi a garantia de que os alunos com TEA fossem de fato incluídos no contexto escolar, sendo que ainda na atualidade, o processo de inclusão de alunos com TEA é um tema controverso, que muito tem sido discutido por pesquisadores da área da educação e da sociedade no geral, uma vez que muitas escolas são classificadas inclusivas, porém estas muitas vezes não oferecem respostas adequadas às necessidades de crianças com TEA devido a falta de investimento financeiro e capacitação dos docentes e profissionais envolvidos no processo de inclusão, pois para que esse processo seja de fato inclusivo, é necessário mudanças de pensamentos e hábitos por parte de todos os envolvidos neste processo, que vão desde os coordenadores, funcionários, professores, alunos e família (Sanches & Siqueira, 2016; Rodrigues & Cruz, 2018; Wuo, 2019).

3.6 Realidade e perspectivas da inclusão de adolescentes com Transtorno do Espectro Autista

No Brasil, desde 1961, com a criação da Lei nº 4.024, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que o processo de inclusão e assistência às pessoas com necessidades educacionais especiais. Em 1971, a Lei nº 5.692, conhecida como

segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, substitui a anterior, que defendia o tratamento especial para crianças e adolescentes com deficiências físicas ou mentais. Entretanto, em 1988, com a instituição da Constituição da República Federativa do Brasil, o artigo 208 garantiu a todos a educação básica, sendo dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência (Brasil, 1961; Brasil, 1971; Brasil, 1988).

Em 1989, a Lei nº 7.853 entrava em vigor, e reafirmava a importância da integração social das pessoas com deficiência, e obrigava a inserção de escolas, tanto públicas, como privadas, a oferecer o serviço de educação especial. Em 1990, com a criação da Lei nº 8.069, também conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, veio reforçar a importância da garantia do atendimento educacional especializado para pessoas com necessidades especiais (Brasil, 1989; Brasil, 1990).

Entretanto, no ano de 1994, houve um retrocesso no Brasil com a criação da Política Nacional de Educação Especial, uma vez que nesta política, era proposto o termo “integração instrucional”, onde os alunos com deficiência era excluídos do sistema regular de ensino, e eram empurrados para a Educação Especial. Em 1996 foi criada a Lei nº 9.394, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e que em um capítulo específico, tratava das questões relacionadas com a Educação Especial, onde defendia a inclusão dos alunos com deficiência na escola regular, e defendia a criação de serviços de apoio especializado para estes alunos. Nesta época, houve uma melhoria no que se refere às políticas de inclusão no contexto da educação regular, onde a LDB discutia o processo de formação de professores, a criação de currículos, métodos, técnicas e recursos, que atendessem de forma igualitária os alunos com necessidade especiais (Brasil, 1994; Brasil, 1996).

Em 1999, foi criado o Decreto nº 3.298, que teve como objetivo regulamentar a Lei nº 7.853 de 1989, sobre o processo de integração da pessoa portadora de deficiência e sua proteção, e esse decreto, reforçou ainda a integração dessas pessoas como seres dotadas de direito, inclusive no contexto social, econômico e cultural. Em 2001, o governo brasileiro aprovou o Plano Nacional de Educação através da Lei nº 10.172, que defendia que a educação especial, como sendo uma modalidade de educação escolar, deveria atingir todos os níveis de ensino, mais uma vez a educação inclusiva ganhando força a nível nacional (Brasil, 1999; Brasil, 2001a).

No ano de 2001, de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, sendo que

deveria ser garantida a matrícula de todos os alunos, em todos os sistemas de ensino, sendo que as escolas seriam as responsáveis por reorganizar o atendimento, de forma a garantir o processo inclusivo. Em 2002, o Conselho Nacional de Educação (CNE) através da Resolução CNE/CP nº 1, criou as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica em nível superior, sendo que estes deveriam possuir conhecimento para atender as especificidades das crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais. Ainda em 2002, foi criada a Lei nº 10.436, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, e mais tarde, em 2005, essa Lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626 (Brasil, 2001b; Brasil, 2002a; Brasil, 2002b; Brasil, 2005).

Em 2004 foi criado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que buscou incluir temas relacionados à pessoas com deficiências nos currículos escolares (Brasil, 2004). Em 2007, foi instituído o Plano de Desenvolvimento da Educação, que procurou trabalhar as questões estruturais das escolas, melhorando a acessibilidade, além de investir em formação docente e recursos multifuncionais para atender as demandas dos alunos com necessidades especiais. E ainda em 2007, foi criado o Decreto nº 6.094, que criou metas para melhorar o atendimento de crianças e adolescentes com necessidades especiais no âmbito do ensino público (Brasil, 2007a; Brasil, 2007b).

No ano de 2008, foi criado um documento que traça o histórico de todo o processo da Educação Especial e da Inclusão no Brasil, através da criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que buscava uma educação de qualidade no contexto da inclusão. Ainda em 2008, foi criado um Decreto nº 6.571, que dispôs o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, que discutia as questões pedagógicas, de acessibilidade, e outros aspectos relacionados com a formação dos alunos com necessidades especiais no contexto do ensino regular, sendo que esse decreto obrigava o governo federal a investir técnico e financeiramente nas instituições públicas que ofereciam essa modalidade de ensino.

Em 2009, com a Resolução nº 4 do CNE, houve uma reorientação no AEE na Educação Básica, sendo que essa resolução estabelecia que o atendimento a esses alunos devesse ser realizado em contraturnos, e que a escola deveria se dispor de uma sala de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado (Brasil, 2009).

Em 17 de novembro de 2011, criou-se o Decreto nº 7.611, que revogou o decreto nº 6.571 de 2008, e criou novas diretrizes que reforçavam o compromisso do Estado com a Educação das pessoas com necessidades especiais. Através do Decreto nº 7.480, de

2011, novos rumos foram definidos para a Educação Especial e Inclusiva no Brasil e em 2012, a Lei nº 12.764, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. E em 2014, através do Plano Nacional de Educação (PNE), houve uma proposta de universalizar para a população de 4 a 17 anos com necessidades de atendimento educacional especializado o processo de inclusão no ensino regular. E por fim, em 2019, através do Decreto nº 9.465 criou a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) (Brasil, 2011a; Brasil, 2011b; Brasil, 2012; Brasil, 2014; Brasil, 2019).

Desde a criação do sistema escolar brasileiro, é que a legislação busca encontrar soluções que respondam ao acesso e à permanência dos alunos com deficiência nas escolas regulares, conforme foi possível observar nessa contextualização histórica da legislação brasileira que regulamenta a educação inclusiva.

Entretanto, na atualidade, o que se observa é que falta investimento no contexto da educação inclusiva no Brasil, o que tem se tornado um desafio para professores e demais profissionais da área da educação que atuam em escolas onde tem alunos com TEA matriculados, visto que falta o governo investir em capacitações para os docentes e funcionários da escola, a fim de melhorar o conhecimento desses profissionais e lhes fornecer estratégias de como trabalhar com crianças e adolescentes com TEA no ambiente escolar, o que acaba tornando estes professores e profissionais despreparados para realização de atividades com estes alunos (Costa et al., 2018). Estudo realizado por Pimentel & Fernandes (2014) reforçam que muitos professores que atuam na educação inclusiva de alunos com TEA não estão preparados para ensinar esses alunos, o que reforça a necessidade de melhores instruções e mais apoio de outros profissionais qualificados, podendo, assim, proporcionar educação de melhor qualidade para essas crianças e adolescentes.

Além dos recursos humanos, outro desafio que tem sido considerado em pesquisas brasileiras para o processo de inclusão de alunos com TEA é a falta de recursos materiais para os professores desenvolverem as práticas pedagógicas que atendam às especificidades de cada aluno (Rinaldo, 2006; Wuo, 2019).

E por fim, não menos importante, além da formação dos professores, e da falta de recursos materiais, outro problema que também dificulta o processo de ensino aprendizagem dos adolescentes com TEA é a falta de diálogo que muitas vezes existe entre a escola e família, além da execução de um trabalho interdisciplinar com esses adolescentes, uma vez que é de grande relevância o envolvimento da família no processo de formação escolar dos

filhos, entretanto, o que se observa é que muitas famílias estão focadas apenas nas questões acadêmicas, o que muitas vezes não é suficiente para gerar um diálogo, comunicação e participação. Sendo que a falta de interação entre família e professor, é uma das principais barreiras no processo de inclusão de alunos com TEA (Wuo, 2019).

Assim, observa-se que a realidade no contexto da inclusão de alunos com TEA no ensino regular é triste, entretanto, espera-se que novas políticas públicas e efetivas sejam criadas, afim de melhor preparar docentes para atuar no contexto da inclusão, bem como a destinação de recursos financeiros para melhoria nos recursos materiais por parte do governo, e que as escolas e famílias possam se unir no diálogo, para garantir a comunicação, e com isso, garantir o processo de ensino aprendizagem dos adolescentes com TEA incluídos no ensino regular.

3.7 O ensino de Artes Visuais e o processo de inclusão de adolescentes com Transtorno do Espectro Autista

Desde décadas atrás que o ensino de habilidades específicas para crianças e adolescentes com autismo vem sendo discutidos, e a literatura relata que poucos estudos abordam essa temática, uma vez que a maioria dos trabalhos foca nas questões relacionadas aos sintomas e características do autismo, como a dificuldade de comunicação, falta de interatividade, comportamentos e estereotípias que são característicos do transtorno (Gomes, 2007; Millan & Postalli, 2019; Wuo, 2019).

Estudo realizado por Gomes (2007) afirma que com o avanço tecnológico, o ensino de habilidades específicas para pessoas necessidade de atendimento educacional especializado tem ganhado novas características, e o uso dessas ferramentas são importantes, pois contribuem no processo de construção do conhecimento de crianças e adolescentes diagnosticados com TEA.

Na atualidade, o que observamos é que a busca constante por conhecimento e a utilização de novas metodologias utilizando as tecnologias são imprescindíveis para que os alunos adquiram as habilidades e competências que são propostas pela BNCC, superando muitas vezes as dificuldades características do transtorno, que o torna com necessidade de atendimento especial. Para crianças com autismo, por exemplo, muitas metodologias inovadoras têm sido utilizadas para o ensino dessas habilidades, e esses alunos tem mostrado um desempenho satisfatório na construção do conhecimento.

No ensino de Artes, essa realidade não é diferente. Quando o professor chega a uma sala de aula, sabe-se que a turma apresenta um perfil heterogêneo, havendo grande variedade entre os alunos, e somado a isso, percebe-se que as habilidades de cada aluno e o empenho e interesse pelas atividades propostas, são diferentes, e essas especificidades devem ser trabalhadas dentro das Artes, no sentido de buscar estratégias para o gerenciamento dessas condutas cotidianas, visto que isso é uma característica, principalmente do aluno com necessidade especial, como os alunos com autismo, e quanto melhor a prática realizada pelo professor, melhor a qualidade dos resultados do seu trabalho (Reily, 2010).

Estudo realizado por Fernandes et al., (2012) demonstra que alunos com comprometimento físico e cognitivo maior, para o ensino de Artes e suas habilidades, é necessário recorrer a conteúdos baseados em estímulos, o que contribui de forma efetiva para o desenvolvimento do aluno, sendo que as atividades artísticas são importantes para estimular os aspectos sensoriais.

Atividades artísticas e sensoriais são apropriadas para alunos com autismo, pois esses alunos dependem de respostas visoespaciais, pois muitos não conseguem entender a linguagem oral, escrita e até mesmo as vezes a visual, sendo que para o adolescente autista, muitas vezes o desenho é só desenho, o objeto é só um objetivo, e ele necessita de dar “vida” ao que ele vê, e atividades sensoriais, sobretudo aquelas que utilizam recursos artísticos como objetos bidimensionais e tridimensionais, servem como estímulos para esses alunos (Riviére, 2011; Santos & Souza, 2016).

Entretanto, o que se observa é que muitas vezes alguns conteúdos escolares não são valorizados na esfera educacional, sendo que componentes curriculares como educação física e arte, o que inclui as artes plásticas, visuais, música, teatro e dança, são exemplos no contexto dessa desvalorização, o que se percebe é a falta de incentivo para os fazeres e saberes da arte na escola, espaço este que reproduz representações historicamente constituídas na sociedade (Reily, 2010) e que muito influencia no contexto da inclusão, sobretudo daqueles indivíduos isolados do meio em que vivem, como no caso dos alunos diagnosticados com autismo, pois a arte se apresenta como uma ação e reação, onde a experimentação do fazer, através da ludicidade, o aluno alcança descobertas inimagináveis, que muitas vezes com a comunicação verbal, talvez ele não conseguisse alcançar determinadas habilidades (Fernandes et al., 2012).

Estudo realizado por Gomes (2007) já demonstrou que o uso de estímulos visuais, como a utilização de gráficos e uso das mãos, que indicavam relações visualmente óbvias para explicar, aos alunos com TEA, como as operações de adição e subtração deveriam ser

realizadas, o que demonstra que a arte contribui com o processo de ensino-aprendizagem de forma gradativa, fazendo com que os estudantes alcancem as habilidades ensinadas à medida que a intervenção ocorre, e isso mostra a importância da arte no contexto da interdisciplinaridade.

Estudo realizado por Silva (2018) cujo objetivo foi analisar a relação dos estímulos sensoriais das Artes Visuais para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sala de recursos multifuncionais demonstrou que esse público precisa de pistas visuais e concretas para conseguir executar as atividades propostas, sendo que imagens, sons, texturas, pinturas, recortes, modelagens, desenhos e brincadeiras, são exemplos de atividades que o professor de Artes Visuais pode utilizar, na tentativa de amenizar os transtornos sensoriais que esses estudantes apresentam, de forma a regular o comportamento, na medida em que elas conseguem entender o que se propunha, assim como também conseguem se fazer compreendidas.

Entretanto, o que se observa a partir da literatura, é que para o professor de artes, é um desafio organizar projetos de inclusão, que mobilizem a participação maciça e plena dos alunos no contexto das aulas de arte. Vários são os fatores que contribuem para o desafio do professor de artes no contexto da inclusão. O primeiro fator, segundo Reily (2010) é a formação do professor de artes, que muitas vezes não consegue acompanhar a realidade do alunado que está frequentando a sala de aula, no sentido de que muitas vezes os cursos de licenciatura não forma professores para dar aulas para grupo de alunos heterogêneos, com habilidades e necessidades diversificadas, onde muitos alunos apresentam limitações, o que reforça a necessidade de uma atualização na estruturação dos cursos de licenciatura em Artes para contemplar a formação docente baseada na nova demanda da heterogeneidade nos espaços educativos formais e informais, no qual os licenciados irão atuar.

Outro aspecto importante e que também é um fator que torna desafiante o professor de artes na execução do seu trabalho de forma efetiva, é a falta de políticas públicas que incentivem o ensino de artes, políticas estas que deveriam ser efetivas, e atendessem as necessidades no contexto do processo de ensino aprendizagem do aluno dentro do ambiente escolar, principalmente nas escolas públicas, onde a arte deve ser trabalhada no contexto social, cultural e econômico. As políticas existentes, muitas vezes são equidistantes da realidade dessas escolas e dos seus alunos, onde não há investimento para que o ensino de arte tenha qualidade, onde falta infraestrutura, material de apoio e qualificação profissional (Gomes & Nogueira, 2008), o que se intensifica no trabalho de artes no contexto inclusivo, onde os profissionais docentes que ministram aulas de arte para grupos muito heterogêneos,

no contexto inclusivo, necessitam de subsídios para trabalhar os conteúdos da arte numa dimensão cultural, de linguagem e de representação visual (Reily, 2010), e isso requer investimento financeiro em materiais e capacitações profissionais para atender essa demanda.

Neste contexto, reforça-se que a aplicação de atividades artísticas e lúdicas, proporcionam uma experiência única e o desenvolvimento de habilidades expressivas, sobretudo em alunos com TEA, entretanto, o que se observa é que há necessidade de novos estudos nessa área, visto que a produção do conhecimento sobre a aplicabilidade do ensino de artes e o desenvolvimento de adolescentes com TEA ainda está engatinhando no Brasil, mas há evidentes esforços de propor projetos e desenvolver pesquisas sobre a temática arte e deficiência, o que poderá contribuir com a melhoria no processo de ensino aprendizagem no contexto da educação inclusiva.

4. Considerações Finais

Através do levantamento de dados sobre a realidade e as perspectivas do ensino de artes visuais e o processo de inclusão de adolescentes com transtorno do espectro autista, observou-se que são grandes as mudanças no qual a educação está imersa, uma vez o avanço do conhecimento da tecnologia e da comunicação, o que nos desafia nas mais diversas áreas de relacionamento com o ser humano, inclusive no contexto da formação do indivíduo. O ensino de Artes Visuais na educação básica trás consigo uma série de benefícios para a formação do aluno, desenvolvendo várias habilidades que vão desde o desenvolvimento e aperfeiçoamento da coordenação motora, até alterações na sua vivência familiar e social.

Entretanto, o que se observa é que existe pouca valorização e investimento pessoal e material para com o ensino de artes, sobretudo nas escolas públicas. E esta realidade se torna ainda mais complexa no contexto da inclusão, que é uma realidade que muitas escolas já experimentam na atualidade, visto que existe muita demanda pelo atendimento educacional especializado, onde um número crescente de crianças e adolescentes tem buscado sua inserção no ambiente escolar.

Dentre os alunos que tem buscado inserção no mundo escolar e que necessita de um atendimento especializado são as pessoas com TEA, que apresentam características diferenciadas e específica do transtorno, o que requer atenção e cuidado. Entretanto, o que se observou nesse estudo é que embora as escolas recebam o título de inclusivas, apesar dos avanços na legislação, o que se observa é que a inclusão ainda é algo embrionário, e que muito precisa ser discutido e executado, no sentido de melhor as condições da inserção dos

alunos com autismo no contexto da escola regular inclusiva. Nas aulas de artes, essa realidade não é diferente, visto que muitos professores não estão preparados para trabalhar com alunos com transtorno do espectro do autismo, pois não se investe em pesquisa, muito menos na formação e capacitação docente para lidar com essa população, além da falta de investimento na infraestrutura das escolas e nos recursos materiais. Neste contexto, sugere-se repensar as políticas públicas de inclusão, a fim de propor políticas efetivas, que garantam de fato uma educação inclusiva no âmbito das escolas regulares.

Além disso, é recomendado que novos estudos sejam realizados a fim de entrevistar os professores de Artes Visuais que lecionam em escolas regulares, e que oferecem o atendimento educacional especializado, para compreender melhor as políticas de inclusão que são realizadas nas respectivas escolas. Sugere-se também a realização de estudos que avaliem a estrutura curricular dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, para conhecer o processo de formação desses professores no contexto da educação inclusiva.

Referências

American Psychiatric Association. (2016). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth edition*. DSM-V: 2-29.

Backes, B., Zanon, R. B., Bosa, C. A. (2017). Características Sintomatológicas de Crianças com Autismo e Regressão da Linguagem Oral. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 33: 1-10.

Barbosa, A. M. (2017). Artes no ensino médio e transferência de cognição. *Olh@res*. 5(2):77-89.

Brasil. (1961). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1961. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm>. Acesso em: 18 de maio de 2020.

Brasil. (1971). Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus*, e dá outras providências. Brasília. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: 18 de maio de 2020.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília. 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

Brasil. (1989). Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. *Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências*. Brasília. 1989. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

Brasil. (1990). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília. 1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

Brasil. (1994). *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial, 1994.

Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

Brasil. (1999). Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. *Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências*. Brasília. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em 20 de maio de 2020.

Brasil. (2011a). Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. *Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Brasília. 2001a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

Brasil. (2001b) Ministério da Educação, *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial*. 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

Brasil. (2002a). *Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno*. Resolução CNE/PC nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília. 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

Brasil. (2002b). Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências*. Brasília. 2002b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

Brasil. (2005). Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. *Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Brasília. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

Brasil. (2006). *Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos*. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília. 2006. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos>>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

Brasil. (2009). Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)*. Brasília. 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 25 de maio de 2020.

Brasil. (2007). Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. *Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a*

mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007>. Acesso em: 25 de maio de 2020.

Brasil. (2008a). Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília. 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 25 de maio de 2020.

Brasil. (2008b). Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Brasília. 2008b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 25 de maio de 2020.

Brasil. (2009). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Brasília. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 23 de maio de 2020.

Brasil. (2011a). Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. *Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. Brasília. 2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 23 de maio de 2020.

Brasil. (2011b). Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011. *Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão*. Brasília. 2011b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm>. Acesso em 23 de maio de 2020.

Brasil. (2012). Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. *Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*. Brasília 27 de dezembro de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 05/04/2019.

Brasil. (1989). Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. *Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiências, sua integração social e pleno exercício de direitos sociais e individuais.* (Estatuto da pessoa com deficiência). Brasília 24 de outubro de 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em: 05/04/2020.

Brasil. (2015). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Institui a inclusão da pessoa com deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília 6 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 05/04/2020.

Brasil. (2020). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 02 de abril de 2020.

Brasil. (2019). Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. *Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE*. Brasília. 2019. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

Cabral, C. S., Marin, & A. H. (2017). Inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista> uma revisão sistemática da literatura. *Educ. Rev.* 33.

Campos, L. K., & Fernandes, F. D. M. (2015). Perfil escolar e as habilidades cognitivas e de linguagem de crianças e adolescentes do espectro do autismo. *Codas*. 28(3): 234-243.

Carvalho, S. P., Lima, A. M., Brentani, H., Fock, R. A., Brunoni, D., & Nunes, F. L. S. (2016). Uma contribuição no auxílio do diagnóstico do autismo a partir do processamento de imagens para extração de medidas antropométricas. *Revista de informática teórica aplicada*. 23(2):100-123.

Cavalheiro, J. M., & Fernandes, V. L. P. (2016). O ensino de artes visuais para alunos com altas habilidades e superdotação. *Educação, Artes e Inclusão*. 12(2):49-72.

Costa, S. M. S., Barros, C. B. M., Dantas, E. S., Silva, J. C. B., & Coutinho, D. J. G. (2018). *Os desafios do professor diante do aluno autista no processo da aprendizagem*. In: V Congresso Nacional de Educação. Anais... Juiz de Fora, MG. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA10_ID8519_26082018081511.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

Costa, B. S., Nakandakare, E. B., & Paulino, E. (2018). A inserção do autista no meio acadêmico e profissional de tecnologia da informação. *Refas*. 4(4).

Couto, C. C. (2017). Percepção dos professores dos professores sobre o autismo em alunos pré-escolares e a rede social institucional. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública, Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu, 2017.

Daniels, A. M., & Mandell, D. S. (2014). Explicando diferenças de idade no diagnóstico do transtorno do espectro do autismo: uma revisão crítica. *SAGE*. 18(5):583-597.

Fernandes, L. B., Schlesener, A., Mosquera, C., & Teixeira, R. M. (2012). Ensino de arte e autismo: um relato de extensão. *Revista Educação, Artes e Inclusão*. 5(1).

Ferreira, B. J. S., & Silva, V. R. (2018). Desafios e preconceitos no ensino de artes na educação básica. *Revista São Luís Orione*. 1(13):71-84.

Ferreira, P. R., Teixeira, E. V. S., & Brito, D. B. O. (2010). Relato de caso: descrição da evolução da comunicação alternativa na pragmática do adulto portador de autismo. *Cefac*. 13(3):559-567.

Gadia, C. A., Tuchman, R., & Rotta, N. T. (2004). Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. *Jornal de pediatria*. 80(2):583-594.

Gomes, C. G. S. (2007). Autismo e ensino de habilidades acadêmicas: adição e subtração. *Rev. Bras. Ed. Esp.* 13(3):345-364.

Gomes, K. B., & Nogueira, S. M. A. (2008). Ensino da Arte na escola pública e aspectos da política educacional: contexto e perspectivas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.* 16(61):583-596.

Millan, A. E., & Postalli, L. M. M. (2019). Ensino de Habilidades Rudimentares de Leitura para Alunos com Autismo. *Rev. bras. educ. espec.* 25(1):133-154.

Neves, L. R. (2017). Contribuições da Arte ao Atendimento Educacional Especializado e à Inclusão Escolar. *Rev. bras. educ. espec.* 23(4):489-504.

Oliveira, C. R., & Barreto, J. B. M. (2018). Caracterização dos aspectos relacionado á criança; aos cuidados maternos de uma criança com autista: um estudo de caso. *Pesquisa em psicologia-analise eletrônicos.* p. 61-76.

Pimentel, A. G. L., & Fernandes, D. M. (2014). A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. *Audiol Commun Res.* 19(2):171-8.

Ramos, J; Xavier, S; Morins, M. (2013). Perturbações do Espectro do Autismo no Adulto e suas Comorbilidades Psiquiátricas. *Psicologos.* 10(2):09-23.

Reily, L. (2010). O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão. *Cad. CEDES.* 30(89):84-102.

Rodrigues, A. S., & Cruz, L. H. C. (2018). *Desafios e possibilidades de professores de ciências e biologia na educação inclusiva de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).* In: Brain Connection. Anais... 2018. Disponível em:< <https://brainconnectionbrasil.com/desafios-e-possibilidades-de-professores-de-ciencias-e-biologia-na-educacao-inclusiva-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista-tea/>>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

Rinaldo, S. C. O. (2016). *Processo educacional de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil: interconexões entre contextos.* Dissertação (Mestrado) –

Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP.

Sanches, I. R., & Siqueira, L. P. C. (2016). A inclusão escolar e o transtorno do Espectro do Autismo. *Comunicação*. 23(3):167-183.

Silva, A. S. F. (2018). *Os estímulos sensoriais das artes visuais para crianças com transtorno do espectro autista (TEA) na educação infantil: um estudo de caso*. In: V Seminário Nacional de Educação Especial e XVI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. Anais... Universidade Federal do Espírito Santos (UEFS). Vitória, ES.

Sousa, P. M. L., & Santos, I. M. S. C. (2020). Caracterização da Síndrome Autista. *Psicologia.com.br*. Disponível em: <<https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0259.pdf>>. Acesso em: 18 de maio de 2020.

Santos, E. L. N., & Souza, C. B. A. (2016). Ensino de Nomeação com Objetos e Figuras para Crianças com Autismo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 32(3):1-10.

Zanon, R. B; Backes, B; Bosa, C. A. (2014). Diagnóstico do autismo: relação entre fatores contextuais, familiares e da criança. *Revista psicologia: teoria e prática*. 19(1): 164-175.

Wuo, A. S. (2019). Education of people with autism spectrum disorders: state of knowledge in dissertations and theses in the Southern and Southeastern regions of Brazil (2008-2016). *Saúde Soc*. 28(3):210-223.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Ronilson Ferreira Freitas – 25%

Rosilene Dolci Aparecido da Silva – 25%

Rosineia Guilherme – 25%

Ruth Raquel dos Reis – 25%