FACULDADE DO BAIXO PARNAÍBA
CURSO DE PEDAGOGIA

JOANA DE SOUSA SANTANA
NATHÁCIA SILVA DE VASCONCELOS
PAULO HENRIQUE CARVALHO DO CARMO

AUTISMO E INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR:
reflexões e compreensões da realidade da “Escola Construindo Saber”

Chapadinha
2016

JOANA DE SOUSA SANTANA
NATHÁCIA SILVA DE VASCONCELOS
PAULO HENRIQUE CARVALHO DO CARMO

AUTISMO E INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR:
reflexões e compreensões da realidade da “Escola Construindo o Saber”

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba para obtenção do grau de Licenciados em Pedagogia.

Orientadora: Dr. (a) Joana Elisa Röwer.

Chapadinha
2016

Santana, Joana de Sousa

Autismo e inclusão no ensino regular: reflexões e compreensões da realidade da “Escola Construindo o Saber”/Joana de Sousa Santana; Nathácia Silva de Vasconcelos; Paulo Henrique Carvalho do Carmo.- Chapadinha, 2016.

89f.

Monografia (Graduação em Pedagogia) – Curso de Pedagogia – Faculdade do Baixo Parnaíba, 2016.

1. Autismo 2. Inclusão 3. Ensino regular I. Vasconcelos, Nathácia Silva de II. Carmo, Paulo Henrique Carvalho do III. Título

CDU 37.015.3

JOANA DE SOUSA SANTANA
NATHÁCIA SILVA DE VASCONCELOS
PAULO HENRIQUE CARVALHO DO CARMO

AUTISMO E INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR:
reflexões e compreensões da realidade da “Escola Construindo o Saber”

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba para obtenção do grau de Licenciados em Pedagogia.

Aprovada em: _____/_____/_____

BANCA EXAMINADORA

_____
Joana Elisa Röwer (Orientadora)
Doutora em Educação
Faculdade do Baixo Parnaíba

_____
(1º Examinador)

_____
(2º Examinador)

Dedicamos este trabalho às crianças autistas, na qual despertaram em nós a vontade e a necessidade de ir em busca de um maior conhecimento acerca do autismo. E assim, o sorriso de cada criança se tornou um combustível de força e determinação para que pudéssemos concluir este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Deus, pelo dom da vida e por nos permitir a conclusão desta longa caminhada acadêmica. E acima de tudo por nos ter dado a capacidade da elaboração e finalização deste trabalho. Pela fé, esperança e superação de inúmeras dificuldades que ambos enfrentamos ao longo deste período.

As nossas famílias, pela paciência, compreensão e incentivo para que pudéssemos seguir rumo a esta conquista tão desejada e esperada.

Ao corpo docente e a todos os funcionários da Faculdade do Baixo Parnaíba, em Especial a nossa orientadora Joana Elisa Röwer pelo auxílio, paciência, durante toda a realização do mesmo. A todos queremos dizer, que somos extremamente gratos pelo apoio nos dados desde o primeiro ao último dia desta trajetória.

“Tolerar a existência do outro, é permitir que ele seja diferente, ainda é muito pouco. Quando se tolera, apenas se concede, e essa não é uma relação de igualdade, mas de superioridade de um sobre o outro. Deveríamos criar uma relação entre as pessoas, do qual estivessem excluídas a tolerância e a intolerância”.

(José Saramago).

RESUMO

O tema autismo, apesar de estar em evidência na mídia ainda é pouco conhecido e estudado por parte dos profissionais da área educacional, bem como, todos aqueles que têm que lidar com este transtorno. O mesmo tem gerado inúmeras discussões diante à sociedade em decorrência da demanda do crescente número de alunos autistas que são inseridos no ensino regular, assim surge a questão de como se deve realizar a educação desses alunos e ao mesmo tempo o que de fato é o autismo. Por este motivo, este trabalho teve como objetivo refletir sobre a inclusão do autista no ensino regular em uma escola no município de Chapadinha-MA, dessa forma, fez-se pesquisas bibliográficas em relação ao tema com análises de artigos e livros com vários autores tais como: Castanedo (2007), Rivierè (2004), Mazzotta (2011), Aranha (2005), Carvalho (2010), Carneiro (2012), Schirmer (2007). Desse modo após a pesquisa bibliográfica, foram feitas observações e também coletadas informações por meio de uma pesquisa de campo em uma escola intitulada “Escola Construindo o Saber”, escola de rede privada do Município de Chapadinha-MA, onde foram realizadas entrevistas com questões abertas, dirigida a dois professores que atuam com alunos autistas, na qual as mesmas foram gravadas e em seguida transcritas, com intuito de verificar as percepções e desafios desses professores na prática pedagógica com alunos autistas. Desse modo, verificaram-se diversas dificuldades desses professores em lidarem com o aluno autista, como o déficit na formação inicial e continuada que repercute no não planejamento específico para estas crianças. Assim, os professores necessitam estar mais capacitados e fundamentados acerca do currículo pedagógico e das metodologias para o aluno incluso para que, dessa forma, possibilite ao mesmo o pleno desenvolvimento cognitivo, social e cultural. Desse modo, as reflexões sobre os dados deste estudo possibilitam compreender que os diversos métodos e a interação, em que ambos devem ser fomentados no âmbito escolar, favorecem o desenvolvimento das potencialidades do aluno com autismo. E diante dos resultados da pesquisa, faz-se, necessário, uma maior orientação aos professores perante uma nova perspectiva educacional adequada acerca dos aspectos do transtorno autista e da inclusão escolar.

Palavras-chave: Autismo. Inclusão. Ensino regular.

ABSTRACT

The autism theme, despite being in evidence in the media is still little known and studied by professionals in the education sector, as well as all those who have to deal with this disorder. The same has generated numerous on discussions to society due to the demand of the growing number of autistic students who are placed in regular education, and so the question arises of how to carry out the education of these students while what actually is autism. Therefore, this study aimed to reflect on the inclusion of autism in regular education at a school in the municipality of Chapadinha-MA thus became bibliographic research in relation to the subject with analysis of articles and books with multiple authors such as Castanedo (2007), Rivière (2004), Mazzotta (2011), Spider (2005), Carvalho (2010), Ram (2012), Schirmer (2007). Thus after the bibliographical research, observations were made and also collected information through field research in a school called "School Building Knowledge", private network school of the City of Chapadinha, MA, where interviews with open questions were conducted addressed to two teachers who work with autistic students, in which they were recorded and transcribed then in order to verify the perceptions and challenges of teachers in pedagogical practice with autistic students. Thus, there were many difficulties these teachers in dealing with the autistic student, as the deficit in the initial and continuing training that affects the non-specific planning for these children. So teachers need to be better trained and based on the educational curriculum and methodologies for the student included so thus enables the same full cognitive, social and cultural development. Thus, the reflection on the data of this study make it possible to understand that the various methods and interaction, both of which should be encouraged in schools, promote the development of the potential of the student with autism. And on the search results, it is necessary, further guidance to teachers before an appropriate new educational perspective on aspects of autistic disorder and school inclusion.

Keywords: Autism. Inclusion. Regular education.

LISTA DE SIGLAS

ABA	-	Análise Comportamental Aplicada
ABRA		Associação Brasileira de Autismo
ABPEE	-	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
APAE	-	Associação de Pais e Amigos de Excepcionais
CAA		Comunicação Alternativa e Ampliada
CID	-	Classificação Internacional de Doenças
CDPD	-	Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência
DSM-IV	-	Manual de Diagnóstico e Estatística da Sociedade Norte-Americana de Psiquiatria
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS	-	Língua Brasileira de Sinais
MEC	-	Ministério da Educação
NEE	-	Necessidades Educacionais Especiais
OMS	-	Organização Mundial da Saúde
ONU	-	Organização das Nações Unidas
PECS	-	Sistema de Comunicação por Trocas de Figuras
PNE	-	Plano Nacional de Educação
RBEE	-	Revista Brasileira de Educação Especial
TEA	-	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	-	Tratamento e Educação para Crianças Autistas e com Distúrbios de Comunicação
TID	-	Transtorno Invasivo do Desenvolvimento
TGD	-	Transtorno Global do Desenvolvimento
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

p.

Quadro 1 Relação da quantidade anual de edições da RBEE com o número total de Relatos de Pesquisa e artigos específicos sobre o tema do Autismo entre os anos de 2006 – 2016..... 17

Gráfico 1 - Relação de Relatos de Pesquisa sobre Autismo na RBEE (2006-2016) 17

Gráfico 2 - Desenvolvimento das publicações sobre Autismo na RBEE (2006-2016) 18

Quadro 2 Instituições de Ensino Superior com publicação na RBEE sobre o tema Autismo, entre os anos de 2006-2016..... 21

Gráfico 3 - Áreas específicas e quantidade de publicações sobre Autismo na RBEE (2006-2016) 22

Gráfico 4 - Classificação dos Relatos de Pesquisa sobre Autismo por temas específicos na Revista Brasileira de Educação Especial (2006-2016) 24

Gráfico 5 - Classificação dos Relatos de Pesquisa sobre Autismo por tipos de pesquisa na Revista Brasileira de Educação Especial (2006-2016) 25

Quadro 3 - Formação e tempo de atuação 53

Quadro 4 - Capacitação de professores 54

Quadro 5 - Experiências vivenciadas com alunos com NEE 56

Quadro 6 - Matricula da criança autista no ensino regular 57

Quadro 7 - Referencial teórico adotado pela escola 58

Quadro 8 - Diferencial oferecido pela escola 59

Quadro 9 - Trabalho de inclusão na sala de aula 62

Quadro 10 - Maneira que a escola trabalha a alteração comportamental transtorno autista 63

Quadro 11 - Interferência da escola na conduta agressiva do autista 64

Quadro 12 - Relacionamento da criança autista antes e depois do trabalho de inclusão 65

Quadro 13 - Desafios no trabalho com autistas 67

Quadro 14 - Construção da identidade da criança 68

Quadro 15 - Significado da educação de autistas 69

Quadro 16 - Trabalho com criança autista 70

SUMÁRIO

		p.
1	**INTRODUÇÃO**	**11**
2	**ESTADO DA ARTE**	**15**
3	**BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL**	**27**
3.1	**Legislação e inclusão**	**33**
4	**DEFINIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO SOBRE O AUTISMO**	**39**
4.1	**Concepções relevantes ao autismo**	**43**
5	**AUTISMO E A INCLUSÃO ESCOLAR**	**46**
5.1	**Metodologias de ensino para alunos autistas**	**46**
6	**RESULTADOS E DISCUSSÕES**	**50**
6.1	**Inclusão do Autista: uma análise na "Escola Construindo o Saber" do Município de Chapadinha-MA**	**50**
6.2	**Caracterização da escola campo**	**51**
6.2.1	Análise dos dados da pesquisa	52
7	**CONCLUSÃO**	**72**
	REFERÊNCIAS	76
	APÊNDICES	81
	ANEXOS	86

1 INTRODUÇÃO

Na atualidade, o autismo é um tema bastante discutido por parte dos especialistas, porém, ainda é pouco conhecido pelos profissionais da escola que lidam diretamente com essas crianças. O mesmo é caracterizado como um transtorno global do desenvolvimento (TGD), onde engloba uma tríade de anormalidades tais como: a interação social, linguagem e comunicação e padrões de comportamentos estereotipados, repetitivos e/ou restritos (RIVIÈRE, 2004). Dessa forma, a presente pesquisa, derivou-se das inquietações acerca de como ocorre à inclusão do autista no ensino regular. Sabe-se que a interação social é um dos aspectos indispensáveis na vida de qualquer ser humano, porém é um dos fatores mais afetados pelo autismo, no qual interfere diretamente na participação do indivíduo em meio à sociedade.

Desse modo, este Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia que insere-se na Linha de Pesquisa Currículo, Práticas e Metodologias de Ensino – LP1CP, teve por finalidade a reflexão das seguintes indagações: O que a história reporta acerca da inclusão escolar? Como é feita a inclusão do autista no ensino regular? Qual o nível de conhecimento do professor sobre o autismo?

Dessa forma, as repostas para essas indagações foram obtidas por meio de pesquisa de campo, documental e bibliográfica, com autores como: Castanedo (2007), Rivière (2004), Aranha (2005), Mazzotta (2011), Carvalho (2010), Carneiro (2012), Schirmer (2007), entre outros que abordam acerca desta temática. Esta pesquisa de caráter qualitativo com enfoque descritivo, teve como sujeitos da pesquisa os professores da "Escola Construindo o Saber"[1], escola privada de rede regular de ensino do município de Chapadinha – MA, sendo que participaram da pesquisa 2 (dois) professores, tendo como instrumento de coleta de dados da pesquisa de campo a observação e a realização de entrevistas gravadas e transcritas.

Assim, este trabalho teve como objetivo refletir sobre a inclusão do autista no ensino regular a partir da percepção dos professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental que se encontram cotidianamente na vivência pedagógica da inclusão. Tendo como estímulo para o prosseguimento da pesquisa o

[1]Nome fictício utilizado para resguardar a identidade da escola pesquisada.

fato de que o autismo fascina por suas peculiaridades, instigando, assim a curiosidade de pesquisadores interessados pelo assunto.

Indivíduos que apresentavam características que hoje se identificam como o Transtorno do Espectro Autista sempre estiveram presente no meio social, porém a sociedade não reconhecia tal transtorno. No entanto, com os avanços da medicina, passou-se a compreender melhor o autismo, e a sua correta identificação encontra-se cada vez mais eficaz e precoce.

As pessoas com autismo apresentam dificuldades em estabelecer relações socioafetivas, isso decorre do fato de que o autista encontra-se escondido em si mesmo como foi salientado por Castanedo (2007). Esse é um dos fatores que fundamentam a exclusão social, pois o indivíduo com autismo, em sua tríade de anormalidades descritas por (KANNER *apud* RIVIÈRE, 2007), demonstra dificuldades de socialização e interação, dificultando o convívio social.

A inclusão escolar, resultado de transformação social, tem por objetivo fomentar o desenvolvimento cognitivo e social, possibilitando a inserção, que, na maioria das vezes, é confundida como simples integração do aluno na escola. Entretanto, dividir o mesmo espaço educacional não significa dizer que o aluno esteja incluído. Para que haja a plena inclusão, é necessário que a escola se adeque ao aluno, não se restringindo somente a parte arquitetônica, mas a toda organização da escola, principalmente a pedagógica, que deve estar respaldada por profissionais qualificados aptos a desenvolver um trabalho profícuo com o alunado que apresenta o Transtorno do Espectro Autista (TEA). São estes profissionais que usarão métodos pedagógicos que visam amenizar os déficits apresentados pelos alunos, priorizando suas potencialidades.

Por isso, dentre as premissas desse trabalho, o principal argumento é a necessidade de incluir cada vez mais autistas no sistema de ensino regular, descartando todo e qualquer tipo de discriminação ou rejeição social. É imprescindível que as escolas estejam preparadas para receber e garantir a permanência de alunos com autismo, atendendo a suas reais demandas e propiciando o desenvolvimento de suas potencialidades, almejando, dessa forma, a emancipação humana, para que eles possam desempenhar o exercício da cidadania.

Através de estudos feitos durante a graduação do curso de Pedagogia, da Faculdade do Baixo Parnaíba, por meio do estágio supervisionado em educação

infantil, observou-se a conduta de uma criança com características peculiares ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), no qual nos reportou aos conhecimentos teóricos estudados durante à disciplina de Fundamentos Teórico – Metodológicos da Educação Especial e Inclusiva. Ressaltando ainda, que foi a nossa primeira experiência em sala de aula, tendo contato com as diversas características e particularidades das crianças, e em especial a este aluno que nos chamou atenção, por apresentar um comportamento estereotipado. Com isso nos despertou um profundo interesse em conhecer melhor a criança autista, suas especificidades, assim como a maneira de identificar e desenvolver as metodologias adequadas, a postura pedagógica e outras questões que são de grande importância para o professor conhecer, quando se tem um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Pode-se afirmar a importância de uma graduação, na qual através da mesma são adquiridos conhecimentos teóricos e práticos que serão subsídios para desenvolver o trabalho profissional do pedagogo com qualidade, haja vista que o mesmo irá se deparar com tais situações do cotidiano no âmbito escolar. Dessa forma o indivíduo deverá estar preparado e fundamentado acerca das Necessidades Educacionais Especiais (NEE), para que o mesmo possa estar incluindo os alunos sem distinção.

Diante desta perspectiva, a inclusão é de fato o processo no qual deve inserir sem distinção de cor, raça, gênero, condição social ou física. Nesta visão a inclusão escolar deriva-se do resultado da inclusão social que resulta de todos estes fatores combinados que fomentam o real desenvolvimento do indivíduo.

Para melhor compreensão, o presente trabalho está dividido em cinco capítulos. Inicialmente apresenta-se um Estado da Arte da produção e vinculação das produções científicas sobre o Autismo no decorrer de dez anos da Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE), espaço de convergência de relatos de pesquisa sobre a Educação Especial e a inclusão e, especificamente, sobre a temática estudada.

Em seguida aborda-se sobre o Breve histórico da Educação Especial e Inclusiva no Brasil. Explora, ainda, a Legislação sobre a inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino regular. Posteriormente, trata-se no contexto geral a definição e caracterização da temática estudada. Neste capítulo também explora-se sobre as concepções relevantes ao autismo, refletindo sobre o modo

como o indivíduo com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) é visto em meio à sociedade.

O capítulo seguinte, refere-se, especificamente, ao autista e a inclusão escolar. Discute-se sobre a inclusão do autista no ensino regular, suas peculiaridades e desafios, tratando acerca das variadas metodologias de ensino para alunos autistas. E posteriormente, no último capítulo, reflete-se sobre os dados da pesquisa de campo na relação com a bibliografia e na construção de teorizações sobre a inclusão da criança autista no ensino regular e as percepções dos professores.

Na conclusão do trabalho realizado, faz-se algumas considerações do tema em estudo e dos resultados encontrados na pesquisa. Da mesma forma, com o objetivo de contribuir com a qualidade da inclusão da criança autista, oferece-se um plano de aula[2] construído na perspectiva da inclusão, desenvolvido na disciplina de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação Especial e Inclusiva da Faculdade do Baixo Parnaíba, onde o mesmo oferece uma contribuição, para o desenvolvimento de metodologias adequadas e específicas para a educação de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Oferece-se também, imagens[3] ilustrativas como sugestões de metodologias aplicadas com alunos autistas, em que as mesmas são apropriadas no auxílio da aprendizagem destes indivíduos.

Com este trabalho pretende-se refletir acerca da inclusão do autista, ressaltando que esta temática é ampla, de caráter interdisciplinar e de uma riqueza inesgotável, cujas pesquisas são contínuas. Deste modo, buscou-se contribuir com estas reflexões, em que os futuros profissionais que ingressarem nessa área, possam ir à busca de mais conhecimentos sobre o autismo. Por tanto, pretende-se, que com este estudo ocorra à disseminação da cultura da plena inclusão escolar. Dessa forma deseja-se uma boa leitura a todos aqueles que buscam compreender esta temática.

[2] Plano de aula disponível em apêndices
[3] Imagens ilustrativas, disponíveis em anexos

2 ESTADO DA ARTE: dez anos de produção e socialização de pesquisas sobre Autismo na Revista Brasileira de Educação Especial – (RBEE) (2006-2016)

Neste capítulo realiza-se um levantamento das produções científicas sobre o Autismo apresentadas na Revista Brasileira de Educação Especial, com a caracterização de Relatos de Pesquisa, durante os anos de 2006 a 2016. Os aspectos analisados versaram sobre: (1) o desenvolvimento quantitativo; (2) as temáticas específicas pesquisadas; (3) o caráter metodológico e as bases teóricas; (4) os atores e as instituições envolvidas no interesse acadêmico-profissional sobre o ensino de sociologia na educação básica.

É preciso pontuar com Handfas e Maiçara (2015, p. 25) que “por produção científica entendemos a atividade intelectual sistemática, amparada por instrumental teórico e metodológico, cujos resultados contribuem para a circulação de ideias e ampliação do conhecimento sobre a temática pesquisada”. Neste sentido, realizar um Estado da Arte das produções veiculadas na (RBEE) significa olhar para um espaço consolidado de divulgação das pesquisas na área da Educação Especial cujo diálogo com a Pedagogia é essencial, sobretudo, quando abordada a Educação Inclusiva.

Como escreve Contreras (*apud* Lüdke 2001, p. 33),

> [...] é preciso que o professor se comprometa com a transformação da realidade, no que se refere a esses problemas, e aqui entram os componentes éticos e políticos do seu trabalho. Além disso, é necessário que o professor desenvolva uma sensibilidade aberta ao pluralismo, que assegure a consideração de outras visões, diferentes da sua, por mais crítica e emancipadora que esta lhe pareça.

Assim, o olhar interdisciplinar torna-se um processo necessário a especificidade dos contextos educacionais.

Reflete-se também com Ferreira (2016) que o objetivo de trabalhos de estado da arte não são somente o “de conhecer o já construído e produzido, para depois buscar o que ainda não foi feito, [...] de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e, de divulgá-lo para a sociedade”. Conhecer e congregar as tendências do desenvolvimento das pesquisas sobre Autismo no campo da Educação é um objetivo que não tem a pretensão de dar a conhecer a totalidade do que é produzido sobre esta temática, mas dialogar e compreender a dinâmica de produção e interesse em um determinado espaço/tempo

de divulgação/socialização do conhecimento que possibilitam realizar considerações gerais sobre as pesquisas desta temática, assim como suscitam novas compreensões e construção de outros questionamentos sobre as especificidades dos autistas no espaço escolar.

A Revista Brasileira de Educação Especial – (RBEE) é uma produção da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial – (ABPEE). Lançada no ano de 1992 tendo como objetivo central a publicação de artigos, sobretudo de relatos de pesquisa, que possibilitassem a integração entre as áreas da Educação, Educação Especial e Saúde. Os números das revistas dos anos entre 1992 a 2004 encontram-se no site da (ABPEE), sendo que a partir de 2005 a mesma passou a integrar a plataforma Scielo, tornando ainda maior a sua divulgação. A (RBEE) possui Qualis A2 pela Capes, desde o ano de 2012[4]. Dessa forma, torna-se interessante e pertinente um estado da arte das produções apresentadas na (RBEE), pois firma-se como um espaço amplo de discussão e vinculação entre os pares de temas comuns de interesse, de forma interdisciplinar, em que se concentram tanto graduandos, pós-graduandos e professores do ensino superior.

A análise dos trabalhos versou pela identificação quantitativa da produção, especificando as contribuições das diferentes instituições de ensino superior e por pesquisadores. Além dos temas de pesquisa, dos tipos de pesquisa em relação à metodologia e as bases teóricas mais expressivas foram tabuladas. Esses aspectos analisados possibilitaram responder questões sobre: (1) o desenvolvimento quantitativo das pesquisas sobre Autismo; (2) as temáticas específicas pesquisadas, o que está sendo pesquisado; (3) o caráter metodológico e as bases teóricas das pesquisas, como estão sendo pesquisados; (4) os atores e as instituições envolvidas no interesse acadêmico-profissional sobre o Autismo, quem está pesquisando.

Os primeiros dados se referem ao número de trabalhos publicados na (RBEE) entre os anos de 2006 e 2016. Realizou-se primeiramente um levantamento dos números de publicações anuais da revista. Neste sentido, constatou-se que de 2006 a 2010 eram veiculadas 3 (três) números anuais e a partir do ano de 2011[5] a (RBEE) passou a publicar 4 (quatro) números por ano, aumentando

[4]Informações disponíveis do site da ABPEE. Disponível em: http://www.abpee.net/. Acesso em: 20 jul. 2016.
[5]O ano de 2016 conta ainda com dois números da RBEE, ou seja, as edições 2016 n.1 e n.2, os demais números devem ser publicados no decorrer deste ano.

consequentemente a quantidade de Relatos de Pesquisa publicadas anualmente. Posteriormente, foi realizado um levantamento dos artigos específicos sobre o tema do Autismo. O quadro e os gráficos abaixo demonstram esta quantificação.

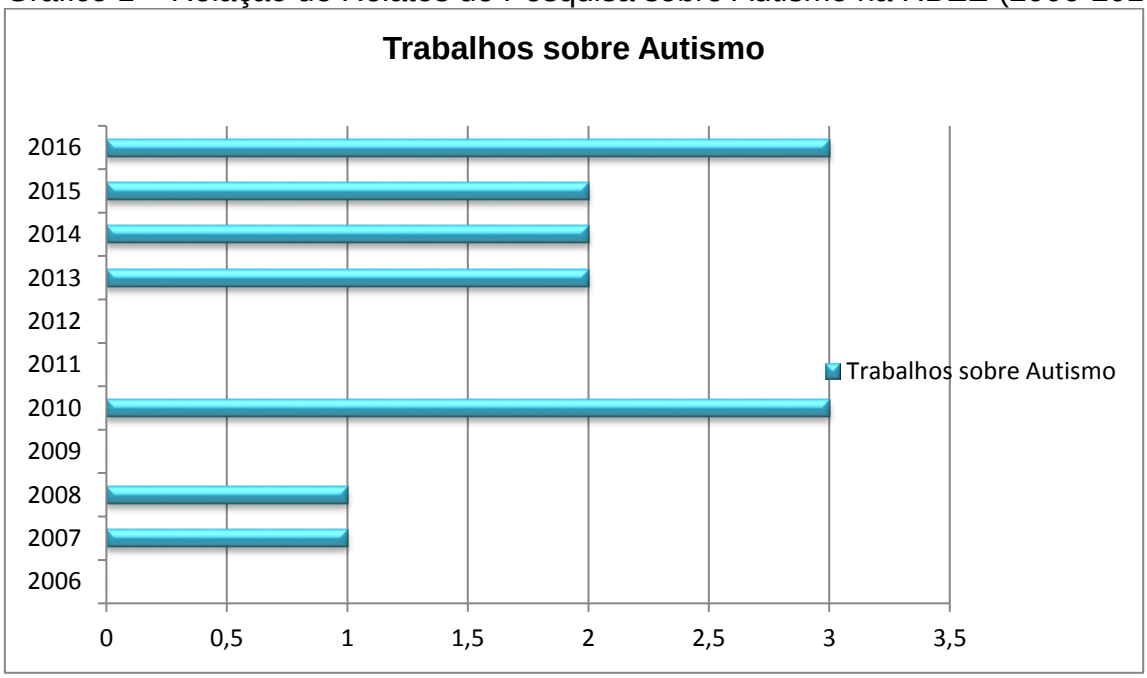
Quadro 1– Relação da quantidade anual de edições da (RBEE) com o número total de Relatos de Pesquisa e artigos específicos sobre o tema do Autismo entre os 2006 – 2016.

RBEE/ ANO	Quant. de nº. da RBEE	Quant. de R. de Pesquisa/ano	Quant. de artigos sobre Autismo	%
2006	3	21	0	0%
2007	3	23	1	4,3%
2008	3	26	1	3,8%
2009	3	27	0	0%
2010	3	25	3	12%
2011	4	36	0	0%
2012	4	33	0	0%
2013	4	27	2	7,4%
2014	4	33	2	6%
2015	4	32	2	6,2%
2016	2	12	3	25%
TOTAL	37	295	14	4,7%

Fonte: site da Revista Brasileira de Educação Especial, elaboração própria.

A variação pode ser também percebida pelo gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Relação de Relatos de Pesquisa sobre Autismo na RBEE (2006-2016)

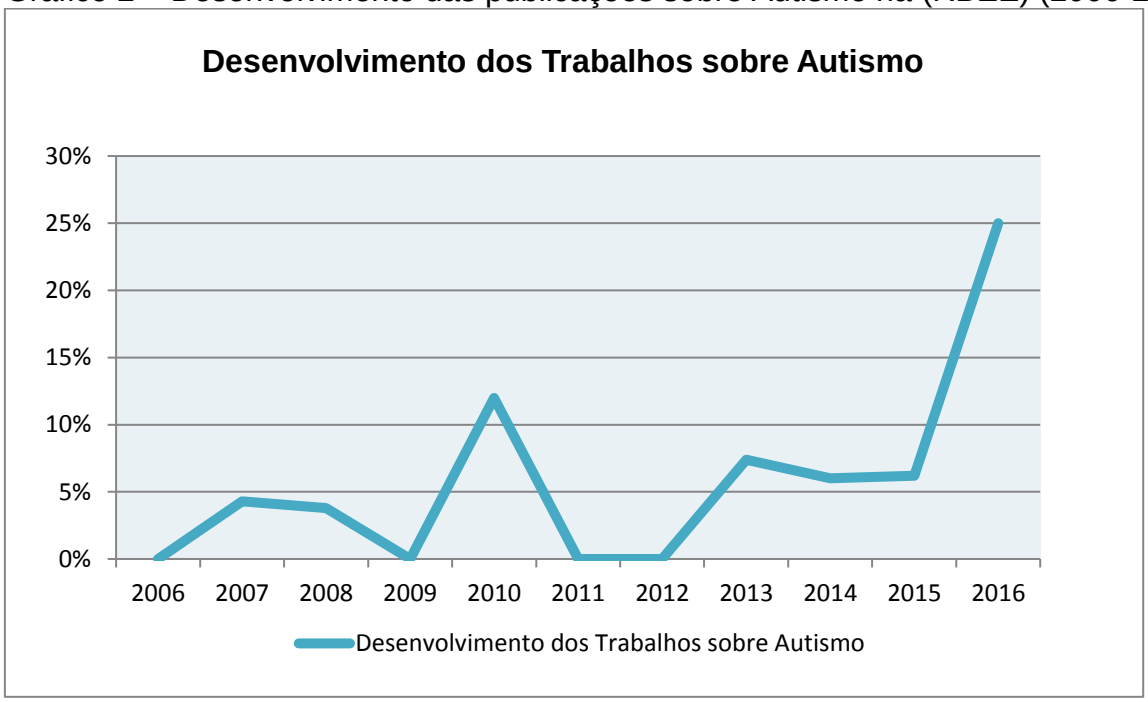


Fonte: site da Revista Brasileira de Educação Especial, elaboração própria.

As análises das linhas do gráfico acima permitem perceber descontinuidades na divulgação de Relatos de Pesquisa sobre o Autismo na (RBEE), durante os anos de 2006-2016. Descontinuidades pela não existência de artigos sobre esta temática nos anos de 2006, 2009, 2011 e 2012. Houve um

expressivo aumento no ano de 2010 e na posterior redução nos anos de 2011 e 2012. Contudo, também é possível perceber um início de interesse contínuo e uma ascendência destas pesquisas a partir do ano de 2013. O que pode ser mais bem visualizado no gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Desenvolvimento das publicações sobre Autismo na (RBEE) (2006-2016)



Fonte: site da Revista Brasileira de Educação Especial, elaboração própria.

Nesse sentido, o crescente interesse, a partir de 2013, por produzir e divulgar pesquisas sobre o Autismo na área da Educação pode ser bem compreendido pela relativa escassez de trabalhos anteriores que se debruçavam sobre esta temática. As lacunas existentes neste espaço de divulgação nacional podem ser representativas do desenvolvimento geral das pesquisas neste campo. O que serve também para justificar, mostrar a necessidade da realização de pesquisas como a que é apresentada neste Trabalho de Conclusão de Curso.

De forma específica, apresenta-se abaixo uma descrição sucinta de cada relato de pesquisa publicado na (RBEE) (2006-2016), seus autores e suas temáticas e objetivos principais.

Camila Graciella Santos Gomes, publica no ano de 2007 o artigo Autismo e ensino de habilidades acadêmicas: adição e subtração, que objetiva o desenvolvimento de procedimentos adaptados para o ensino da criança autista. Em 2008 Iara Maria de Farias, Renata Veloso de Albuquerque Maranhão e Ana Cristina Barros da Cunha apresentam um relato de pesquisa sobre análise do padrão de

mediação do professor no processo de inclusão, com o objetivo de problematizar a prática profissional de professoras e suas crianças com autismo em classes de educação infantil.

Mais uma vez Camila Graciella Santos Gomes, agora conjuntamente com Enicéia Gonçalves Mendes apresentam em 2010, o relato de pesquisa Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, com o objetivo de caracterizar os alunos com autismo matriculados em escolas municipais regulares do município de Belo Horizonte e descrever o modo que a escolarização acontece nas escolas regulares, a partir do olhar de seus professores. Também no ano de 2010 Cátia Walter e Maria Amélia Almeida, apresentam o relato de pesquisa Avaliação de um programa de Comunicação Alternativa e Ampliada para mães de adolescentes com autismo, que teve como objetivo aplicar e analisar os efeitos de um programa de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) no contexto familiar de pessoas com autismo; e, Maria Fernanda Bagarollo e Ivone Panhoca publicam um trabalho sobre história de vida de adolescentes autistas, buscando compreender as experiências desses adolescentes para embasar os processos terapêuticos.

No ano de 2013 Helena Isabel Silva Reis, Ana Paula da Silva Pereira, Leandro da Silva Almeida apresentam uma pesquisa prática que objetivou a construção e validação de um Instrumento de Avaliação do Perfil Desenvolvimental de Crianças com perturbação do Espectro do Autismo. Ainda em 2013 Maria Fernanda Bagarollo, Vanessa Veis Ribeiro e Ivone Panhoca apresentam um relato de pesquisa sobre o brincar de uma criança autista na perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano.

Natalia Caroline Favoretto e Dionísia Aparecida Cusin Lamônica, no ano de 2014, publicam uma pesquisa sobre o conhecimento de professores sobre Transtornos do Espectro Autístico em que foram analisados questionários realizados com 38 professores da rede municipal de ensino do município de Bauru sobre suas experiências e necessidades sobre o trabalho com crianças autistas. Também no ano de 2014 Emellyne Lima de Medeiros Dias Lemos, Nádia Maria Ribeiro Salomão e Cibele Shírley Agripino-Ramos publicam o relato de pesquisa Inclusão de Crianças Autistas: um estudo sobre Interações Sociais no Contexto Escolar que teve como objetivo analisar as interações sociais de crianças autistas no espaço das escolas regulares, observando também o processo mediador das professoras.

No ano de 2015 Paulyane Silva do Nascimento, Regina Basso Zanon Cleonice Alves Bosa, João Paulo dos Santos Nobre, Áureo Déo de Freitas Júnior e Simone Souza da Costa Silva apresentam um estudo sobre o comportamento de crianças com Transtorno do Espectro Autista na música, objetivando analisar os benefícios da educação musical no desenvolvimento da interação social de crianças autistas. Também no ano de 2015 Angélica Miguel Soares e Jorge Lopes Cavalcante Neto publicam um estudo sobre a avaliação do comportamento motor em crianças com Transtorno do Espectro do Autismo.

Em 2016 Carla Cristina Vieira Lourenço, Maria Dulce Leal Esteves, Rui Manuel Nunes Corredeira e André Filipe Teixeira e Seabra, apresentam uma pesquisa prática sobre a eficácia de um Programa de Treino de Trampolins na proficiência motora de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. Ainda em 2016 Camila Graciella Santos Gomes e Deisy das Graças de Souza apresentam uma pesquisa prática sobre o ensino de leitura para aprendizes com autismo, com o objetivo de analisar o ensino de leitura oral e de leitura com compreensão com crianças autistas com idade entre cinco e nove anos; e, Stéfanie Melo Lima e Adriana Lia Friszman de Laplane publicam o artigo Escolarização de Alunos com Autismo que teve o objetivo de analisar o acesso e a permanência de crianças autistas na escola e de observar a existência de apoios terapêuticos e educacionais para estes alunos.

Seguramente, os dados acima são satisfatórios apenas para a configuração de um panorama geral do desenvolvimento quantitativo que permite inferir sobre o interesse crescente no desenvolvimento de pesquisas sobre esta temática. Contudo, para a aproximação dos espaços de produção desse conhecimento, consideramos importante incorporar outros dados a este quadro, como o mapeamento das instituições com maior participação no decorrer desses dez anos e dos Programas de Graduação e de Pós-graduação prevalecentes que realizam pesquisas nesta temática. O quadro abaixo mostra um comparativo entre as Instituições de Ensino Superior participantes.

Quadro 2: Instituições de Ensino Superior com publicação na (RBEE) sobre o tema Autismo, entre os anos de 2006-2016.

Instituição	Quantidade
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar	3
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	2
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ	1
Universidade Estadual do Centro-oeste- UNICENTRO	1
Universidade de São Paulo – USP	1
Universidade Federal da Paraíba – UFPB	1
Universidade Federal do Pará. – UFPA	1
Universidade do Estado da Bahia – UNEB	1
Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais – FCM	1
Universidade do Minho – Uminho	1
Universidade da Beira Interior – UBI	1

Fonte: site da Revista Brasileira de Educação Especial, elaboração própria.

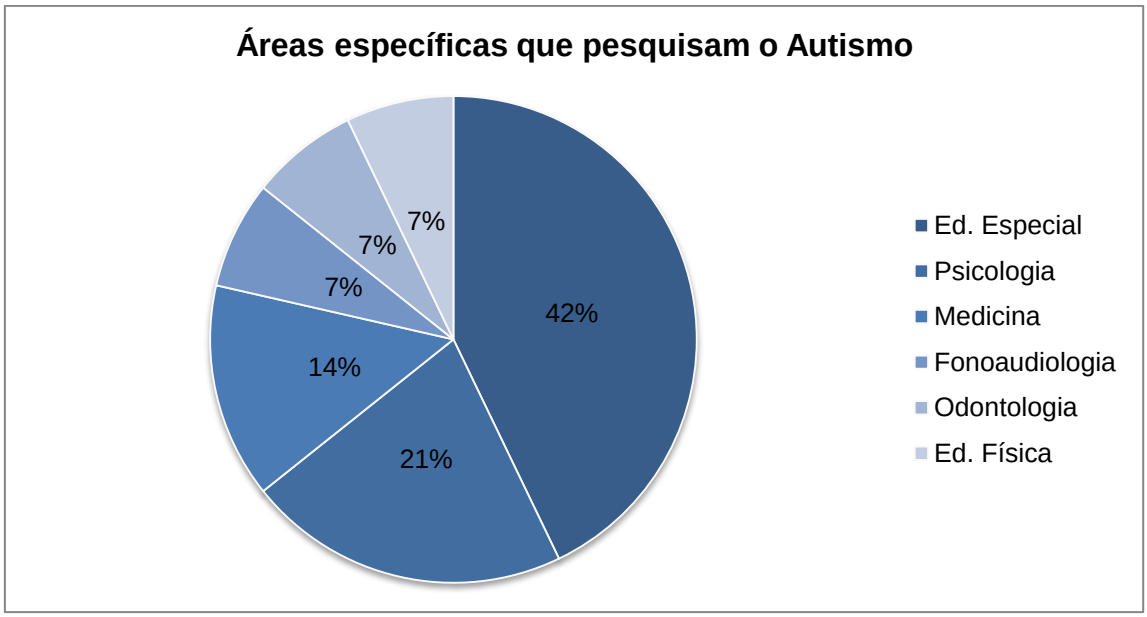
A Universidade Federal de São Carlos tem papel destacado na produção e divulgação de pesquisas sobre o Autismo, com 3 (três) trabalhos nestes dez anos, seguida pela Universidade Estadual de Campinas, com 2 (dois) relatos de pesquisa. Neste sentido, tais Instituições de Ensino Superior se consolidam como referência nas pesquisas sobre esta temática, em que é possível inferir o Estado de São Paulo, Região Sudeste como um centro de desenvolvimento do conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista. Esta afirmação pode ser corroborada se relacionarmos que a Associação Brasileira de Autismo – (ABRA), com sede inicial em Brasília, localiza-se atualmente no município de São Paulo[6] e, a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial – (ABPEE), na cidade de São Carlos. É ainda, interessante destacar a participação de pesquisas provenientes de 2 (duas) instituições de ensino superior portuguesas, a saber, a Universidade do Minho e a Universidade da Beira Interior. Esta participação deve-se aos intercâmbios e a realização de cursos de pós-graduação, sobretudo, doutorado no exterior, cujo diálogo contribui com a qualidade e ampliação de pesquisas sobre esta temática.

Ao serem visualizadas as instituições de ensino superior que se debruçam sobre a temática do Autismo, torna-se importante conhecer as áreas e os cursos envolvidos a fim de problematizar as suas especificidades e o seu caráter interdisciplinar. Nesse sentido, duas grandes Áreas de Conhecimento foram

[6]Informações disponíveis no site da ABRA. Disponível em: <http://www.autismo.org.br/>. Acesso em: 12 jun. 2016.

identificadas[7], a saber, a área das Ciências Humanas e a das Ciências da Saúde. Em relação a especificidade das áreas foram constatadas as de Educação Especial, Psicologia, Medicina, Fonoaudiologia, Odontologia e Educação Física. O gráfico a seguir mostra a relação entre as áreas específicas e a quantidade de produção de relatos de pesquisa sobre o Autismo.

Gráfico 3 – Áreas específicas e quantidade de publicações sobre Autismo na (RBEE) (2006-2016)



Fonte: site da Revista Brasileira de Educação Especial, elaboração própria.

É coerente que o maior número de publicações provenha dos cursos de graduação e pós-graduação[8] da Educação Especial, haja visto, que a revista analisada é da Educação Especial. Contudo, a Psicologia e a Medicina apresentam produções significativas seguidas por Fonoaudiologia, Odontologia, na relação com a Saúde Coletiva, e Educação Física. Estas áreas específicas demarcam a interdisciplinaridade necessária não somente na questão da pesquisa, mas na prática, na atuação profissional que envolve a diversidade, a inclusão, de forma geral, e, especificamente sobre a criança e o jovem autista, sobretudo no campo da Educação. Em contrapartida, percebe-se a ausência de trabalhos advindos do campo da Educação, do curso de Pedagogia que podem contribuir com problematizações sobre as políticas educacionais, os planejamentos educacionais, sobre a relação ensino-aprendizagem, sobre a avaliação da aprendizagem, sobre

[7]Classificação realizada conforme as Áreas do Conhecimento da CAPES/MEC, publicada em 11 de julho de 2012.

[8]É importante pontuar que dos 14 trabalhos identificados sobre a temática do Autismo, 4 (quatro) decorrem de pesquisas realizadas na graduação, 4 (quatro) do mestrado e 6 (seis) do doutorado.

métodos e técnicas de ensino, entre outros aspectos essenciais para a inclusão do aluno autista na escola.

Ao serem relacionadas a participação em um determinado lócus de discussão temática, com a filiação institucional implica-se a observação das trajetórias dos atores sociais, na identificação dos professores-pesquisadores, que difundem e desenvolvem o campo de pesquisa sobre o Autismo. Assim, Camila Graciella Santos Gomes que realizou seu mestrado e doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos e tornou-se docente da Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais; Maria Fernanda Bagarollo, Doutora pela (UNICAMP) e docente de Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Estadual do Centro-Oeste – (UNICENTRO); e, Ivone Panhoca docente do curso de Fonoaudiologia da PUC- Campinas e Doutora em Ciências pelo Instituto de Estudo de Linguagem da (UNICAMP), consolidam-se como referência em pesquisas sobre o Autismo, por terem publicações recorrentes.

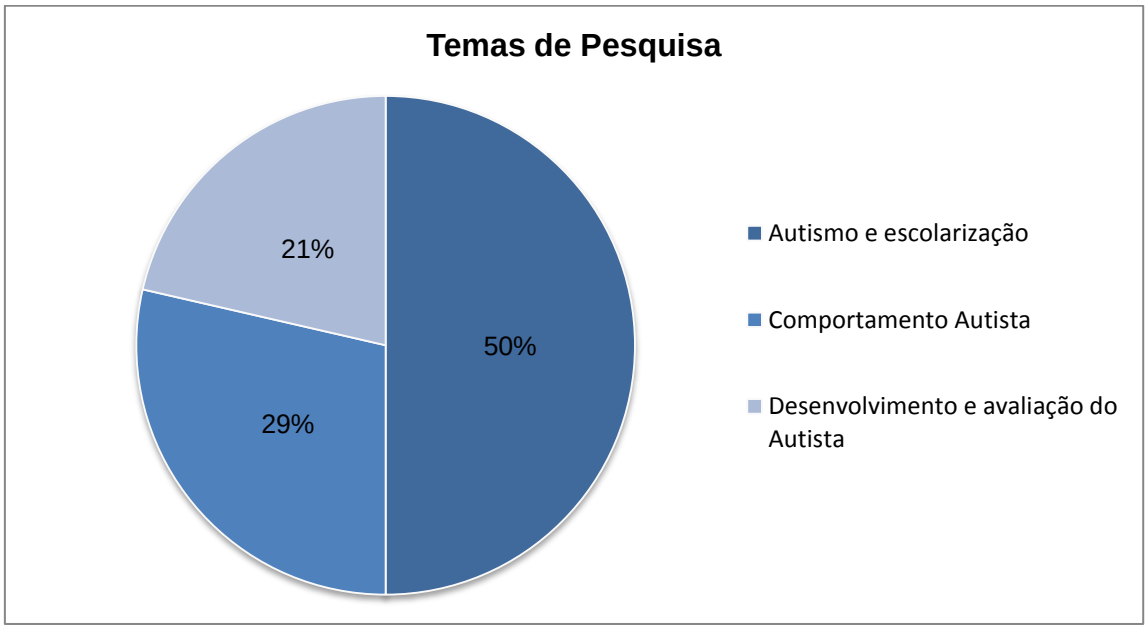
Contudo, para além de identificar e mapear os trabalhos publicados em relação a autoria e as instituições que permitem visualizar os campos de produção e circulação dessas pesquisas, é necessário caracterizar os aspectos teórico-metodológicos, as temáticas, os tipos de pesquisa e as principais bases teóricas que delineiam modos de observação, compreensão e concepções sobre o Autismo.

Dessa forma, os trabalhos foram categorizados em três temas amplos: (1) Autismo e escolarização; (2) Comportamento Autista; e (3) Desenvolvimento e avaliação do Autista. No tema (1) Autismo e escolarização foram identificados 7 (sete) relatos de pesquisa, comportando os trabalhos relacionados a inclusão escolar, a relação ensino-aprendizagem, a percepção de professores, sendo que as temáticas específicas que apareceram foram: Autismo e ensino de matemática; Análise do padrão de mediação do professor no processo de inclusão; Escolarização inclusiva de alunos com autismo; Conhecimento de professores sobre Transtornos do Espectro Autístico; Inclusão de Crianças Autistas; Ensino de leitura para aprendizes com autismo; e, Escolarização de alunos com autismo. No tema (2) Comportamento Autista, foram incluídos trabalhos que se debruçaram de forma particular na análise do comportamento da criança ou adolescente autista, quer seja em relação aos comportamentos sociais ou motor. Dessa forma, os 4 (quatro) relatos de pesquisa identificados apresentaram as temáticas específicas que se segue: O brincar de uma criança autista; Comportamento de crianças com (TEA) na

música; Comportamento motor e autismo; e, História de vida de adolescentes autistas. No tema (3) Desenvolvimento e avaliação do Autista foram inclusos relatos de pesquisa que tiveram como objetivo central os processos de análise de programas e procedimentos utilizados com crianças, adolescentes e familiares autistas. Desse modo foram identificados 3 (três) trabalhos com os seguintes temas específicos: Instrumento de avaliação e autismo; Autismo e o treino de trampolim; Programa de comunicação alternativa para mães e adolescentes autistas.

O gráfico abaixo traz a representação percentual pela quantidade de trabalhos analisados.

Gráfico 4 – Classificação dos Relatos de Pesquisa sobre Autismo por temas específicos na Revista Brasileira de Educação Especial (2006 – 2016)



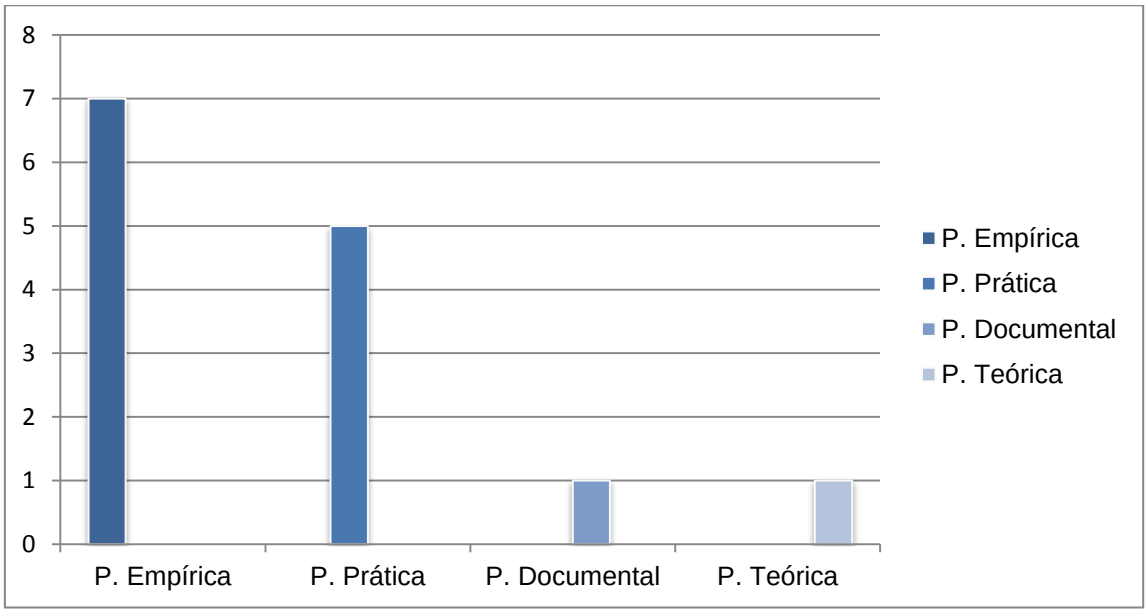
Fonte: site da Revista Brasileira de Educação Especial, elaboração própria.

A partir desses dados é possível elaborar considerações que permitem expressar a ênfase das pesquisas sobre o Autismo na relação com a escolarização, com a inclusão escolar, no diálogo com áreas e sub-áreas específicas do conhecimento ao relacionarmos com os cursos envolvidos na realização destas pesquisas. Assim, o interesse na produção do conhecimento no campo da inclusão escolar representa tanto as novas demandas da escola, como a valorização do espaço escolar como um lugar de socialização e desenvolvimento da criança e do adolescente autista o que produz questionamentos e necessidades. De toda forma, assim como ressaltado o caráter interdisciplinar das pesquisas é preciso ponderar que a definição de temas específicos não exclui as interelações de uma temática com a outra. Como, por exemplo, o relato de pesquisa que trata do comportamento

de crianças com (TEA) na música que ocorre em um processo de ensino-aprendizagem.

Outra base de análise dos trabalhos divulgados na (RBEE) (2006-2016) se refere ao tipo de pesquisa, aos principais critérios metodológicos adotados. Neste sentido, quatro tipos de pesquisas foram elencados: (1) Pesquisa Empírica; (2) Pesquisa Prática; (3) Pesquisa Documental; e (4) Pesquisa Teórica. O gráfico a seguir retrata a categorização dos tipos de pesquisa.

Gráfico 5 – Classificação dos Relatos de Pesquisa sobre Autismo por tipos de pesquisa na Revista Brasileira de Educação Especial (2006 – 2016)



Fonte: site da Revista Brasileira de Educação Especial, elaboração própria.

Há uma preponderância das pesquisas empíricas, que de modo geral, Demo (2000) caracteriza como as pesquisas que objetivam decodificar, compreender a realidade social. Entrevistas, questionários, histórias de vida configuram-se como instrumentos de coleta de dados neste tipo de pesquisa. A pesquisa prática que comporta uma intervenção na realidade também aparece em número expressivo o que configura a preocupação na construção e aplicação de métodos, sobretudo, de aprendizagem no desenvolvimento da criança autista. A pesquisa documental, neste caso, se refere a análise de legislações, dados e documentos oficiais sobre a inclusão escolar. É preciso pontuar que “entendemos por documento qualquer registro que possa ser usado como fonte de informação, por meio de investigação” (PRODANOV, FREITAS, 2013, p. 56) que envolva observação, leitura, reflexão e crítica. A pesquisa bibliográfica que se refere a uma revisão sistemática da literatura se configurou na possibilidade do conhecimento

teórico sobre o desenvolvimento de instrumentos de avaliação do comportamento motor em crianças autistas.

O último aspecto avaliado foi em relação aos referenciais teóricos. Nesse sentido, pela amplidão de livros, textos e artigos utilizados optou-se apenas por destacar que ao mesmo tempo em que os autores dos artigos analisados utilizam-se de outras pesquisas realizadas por pesquisadores brasileiros, no contexto brasileiro, como fundamentação teórica, há uma forte influência da literatura americana na compreensão dos conceitos, de procedimentos de avaliação, do desenvolvimento do Transtorno do Espectro Autista. Considera-se, contudo que o embasamento em pesquisas brasileiras colabora no desenvolvimento qualitativo das mesmas, na perspectiva dinâmica e contextual do conhecimento.

Ressalta-se, por fim, que ao ser realizado um Estado da Arte dos relatos de pesquisa divulgados pela Revista Brasileira de Educação Especial entre os anos de 2006-2016 sobre a temática do Autismo, revelou-se a necessidade e a proficuidade de estreitar o diálogo da produção científica da Educação Especial e de demais campos específicos do conhecimento com as pesquisas realizadas nos cursos de formação em Pedagogia e de formação de professores em geral, quer seja da graduação ou da pós-graduação. A ênfase das pesquisas empíricas e práticas sobre o Autismo e a escolarização enfatizam a importância da contribuição da educação sobre didáticas e metodologias, práticas pedagógicas, trabalho docente, que o olhar do professor-pesquisador pode proporcionar, pois há necessidade do desenvolvimento de didáticas e metodologias em conformidade com as especificidades do aluno autista para a sua efetiva inclusão.

3 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL

Educação especial e Educação inclusiva são termos que não surgiram apenas no XXI, apesar de estarem consideravelmente em ênfase nas mídias sociais, ambas passaram por uma longa trajetória até os dias atuais. E para que se possam entender esses conceitos são necessários que se façam uma reflexão acerca do contexto histórico.

Historicamente, a discussão sobre o tratamento dado às pessoas com necessidades educacionais especiais pode ser resumida em fases que condensam práticas sociais que foram amplamente adotadas: exclusão, segregação, integração e inclusão. Até o século XVIII, não existiam estudos científicos que contribuíssem para o desenvolvimento educacional de pessoas com deficiência e nem mesmo noções reais do que seria deficiência. (MAZZOTA, 2011).

Muitos eram os mitos. Em Esparta os filósofos Platão e Aristóteles também seguiam o ideal grego que impunha um modelo de homem perfeito, “belo, forte e inteligente” e eram favoráveis a morte de pessoas com deficiência. Ainda nos séculos XVI e XVII sobre influência da religião as pessoas que apresentavam algum tipo de “anormalidades” eram colocadas em prisões e em manicômios, na maioria das vezes de forma desumana. Essas pessoas eram nomeadas como marginais e, consequentemente, excluídas da vivência em sociedade, e até sacrificadas (MAZZOTA, 2011).

> A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo “parecidos com Deus”, os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana. (MAZZOTTA, 2011, p. 16, grifos do autor).

Em decorrência de fator cultural e a falta de conhecimento cientifico, faziam com que as massas se rendessem a um conhecimento limitado de tipologia empírica e teológica. Por essa razão, o resultado do convívio social se resumia em intolerância, transtornos e severos prejuízos às pessoas com deficiência. Contudo, tais comportamentos se modificaram devido a descobertas em várias áreas de conhecimento, seguidas de mudanças econômicas e culturais.

> No século XVI, Philipus Paracelsus e Jerônimo Cardoso, dois médicos e alquimistas de alta reputação, com incursões em conhecimento da Filosofia e Matemática, relacionaram a deficiência mental com a doença, traumatismo ou vitimização de forças sobre-humanas, cósmicas ou não, considerando aquelas pessoas com deficiência como dignas de tratamento e complacência e não de castigo e exorcismo, como então era apregoado pela Igreja Católica. (SOARES, 2009, p. 33).

Dois séculos mais tarde, final do século XVIII e início do século XIX, as pessoas com deficiência começaram a receber um novo olhar, pois este período foi considerado o então surgimento da educação especial em decorrência da institucionalização especializada dessas pessoas. Surgem pela Europa atendimentos institucionalizados destinados exclusivamente a pessoas com deficiência. Aparentemente uma excelente iniciativa, porém, nesse período, ainda havia um grande desprezo pela condição delas. O fato da exclusividade era o suficiente para comprometer o desenvolvimento, tendo em vista a não interação e participação com outros grupos sociais, já que eles ficavam muito isolados nessas instituições.

Também conhecidos como assistência, abrigo, terapia e outros, esses atendimentos, traziam em seu bojo características segregacionistas. Na época, tal ação era tida como solução para governos, sociedade e familiares que precisavam se livrar dessas pessoas intituladas como “improdutivas”. Em meio a essa desfavorável realidade, destacam-se alguns trabalhos, dentre eles o do médico francês Jean Marc Itard, que atuava no Instituto Imperial dos Surdos-Mudos. Segundo Mazzotta (2011, p. 21, grifo do autor), esse médico é:

> Reconhecido como a primeira pessoa a usar métodos sistematizados para o ensino de deficientes ou retardados mentais, Itard trabalhou durante cinco anos com Vitor, uma criança de doze anos, menino selvagem capturado na floresta de Aveyron, no sul da França, por volta de 1800. Em 1801, publicou em Paris o livro onde registrou suas tentativas e que é tido como o primeiro manual de educação de retardados: De l’ éducation d’ um hommesauvage.

Na fase segregacionista das práticas sociais, é comum se deparar com essas nomenclaturas que denigrem a imagem desrespeitam a dignidade das pessoas com deficiências. Nesse período, também faltava respeito ao tempo de disponibilidade dos indivíduos para o exercício das atividades propostas. Elas eram intituladas de “inválidas” e quase que manuseados como se fossem objetos. Isso comprometia muito seu desenvolvimento.

Já na integração educacional, que, por sua vez, é muito confundida com inclusão, por serem vocabulários de significados semelhantes, porém, dizem

respeito a fases sociais distintas, pois, na primeira, percebe-se até um avanço para com o tratamento de algumas das pessoas com deficiência. O termo “algumas” é usado para definir melhor este processo, haja vista que, nesta fase, existia uma seleção dentre as pessoas com deficiência para conceder ou não acesso a escolas regulares. E só aqueles considerados aptos adentravam nelas. Tal processo contém três fases que se caracteriza pela seguinte organização:

> - a **primeira**, de avaliação, em que uma equipe de profissionais identificaria tudo o que, em sua opinião, necessitaria ser modificado no sujeito e em sua vida, de forma a torná-lo o mais normal possível;
> - a **segunda**, de intervenção, na qual a equipe passaria a oferecer (o que ocorreu com diferentes níveis de compromisso e qualidade, em diferentes locais e entidades), à pessoa com deficiência, atendimento formal e sistematizado, norteado pelos resultados obtidos na fase anterior;
> - a **terceira**, de encaminhamento (ou reencaminhamento) da pessoa com deficiência para a vida na comunidade. (ARANHA, 2005, p. 19, grifos do autor).

Esse processo ainda era excludente, pois impedia a participação social plena, pois ninguém deve ser barrado do pleno desenvolvimento e de sua participação social. O indivíduo impedido de participar da escola por não ser considerado apto será, portanto, impedido de participar dos diversos outros meios sociais, o que acarreta graves problemas não só para ele, mas para toda sociedade. Por isso, Carvalho (2010, p. 25) afirma:

> [...] os que impedem o ingresso nas escolas regulares supõem que os portadores de deficiência devem frequentar instituições exclusivas – que acabaram se tornando excludentes -, ou as classes especiais. Estas, quase sempre, são construções anexas ao prédio principal da escola ou, se nele localizadas, geralmente ocupam ambientes improvisados e adaptados, como vãos de escadas, banheiros e outros espaços nos quais, por certo, não se organizam turmas para alunos ditos normais [...].

No Brasil, esta temática teve uma maior relevância a partir do final da década de 1950, segundo MAZZOTTA (2011, p. 27, grifo do autor): “Inclusão da “educação de deficientes”, da “educação dos excepcionais” ou da “educação especial” na política educacional brasileira vem a ocorrer somente no final dos anos 1950 e início da década de 1960 do século XX.

Diante deste avanço daquela época, a Educação Especial brasileira, tem como marco em sua trajetória a então criação do “Instituto dos Cegos” que atualmente é o “Instituto Benjamim Constant” e do “Instituto dos Surdos-Mudos” atualmente “Instituto Nacional de Educação de Surdos” (INES) no Rio de Janeiro. Dessa forma, esta conquista da idealização dos institutos, marcou um grande avanço em prol de uma maior conscientização a respeito da educação de todos com

necessidades educacionais especiais. Desse modo, esta década de 50, foi um período de vários debates acerca da qualidade da educação especializada. Nesse sentido, as mudanças sociais ocorridas nos mais variados setores foram de suma importância para a melhoria das ações pautadas neste contexto.

Ainda nesta perspectiva, a Constituição Federal promulgada em 5 de Outubro de 1988, assegura o direito de todo e qualquer cidadão ao acesso à educação, e também a assistência social, no art. 203 do capítulo II do referido documento está estabelecido: “A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição a seguridade social [...]” (BRASIL, 2012b, p. 157).

O atendimento educacional encontra-se estabelecido no art. 54 do ECA. Também em seu artigo 208, a Constituição Federal estabelece no Inciso III- “atendimento educacional especializados aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede de ensino regular” (BRASIL, 2012b, p. 160).

O modelo de atendimento educacional conhecido como Inclusão Escolar começa a ser discutido a partir da década de 90, aqui no Brasil, passando a despertar a atenção de vários profissionais, em especial professores.

Educação Especial por sua vez, é o processo no qual ocupa-se da educação de indivíduos com transtornos globais e com algum tipo de deficiência, incluindo o atendimento dos mesmos em instituições de apoio especializado. Educação Inclusiva trata-se do processo de ampliação ao acesso de todos os estudantes a rede regular de ensino. Sendo uma reestruturação democrática, humanística, e que respeita a singularidade e acima de tudo a cultura do sujeito, com ampla perspectiva no crescimento social e pessoal do indivíduo (MAZZOTTA, 2011). Ambas possuem suas convergências e aproximações, a educação especial por sua vez é o meio de acesso e a participação da aprendizagem no ensino; garante também a transversalidade das ações em torno da educação especial; e fomenta o pleno desenvolvimento da adequação de prédios das escolas para a acessibilidade, do mesmo modo a Educação Especial e Inclusiva, visa à busca de adaptações curriculares que auxiliem uma educação de qualidade para todos, rompendo barreiras atitudinais e arquitetônicas, e acima de tudo capacitar a escola para atender a todos de maneira que possibilite a inclusão no ensino-aprendizado. Dessa forma o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelece em seu Art. 11 que:

§ 1º A criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado (BRASIL, 1990, p. 27).

Mais importante do que selecionar habilidades é valorizar a diversidade humana, visando à participação de todos na sociedade. Essa é uma das propostas da educação inclusiva que também é uma tendência mundial. Nela, o atendimento e acolhimento independente de condições sociais, físicas, mentais entre outras da criança.

Para que aconteça inclusão educacional da pessoa com deficiência, é fundamental desenvolver um trabalho em conjunto entre o ensino regular e educação especial. Quando solicitada, também se faz necessário o apoio de uma equipe multidisciplinar composta por: médico neurologista, médico psiquiatra, psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo, terapeuta e assistente social.

Nessa perspectiva, compreende-se a não existência de duas "educações". Ensino regular e educação especial devem formar um só conjunto educacional, assim como uma banda musical que comporta vários instrumentos e integrantes, onde eles, trabalham de modo diferente, mas almejam o mesmo fim. De acordo com Carvalho (2010, p.18, grifo do autor):

> Conceber a educação especial como modalidade de educação porque perpassa todos os níveis de ensino seria até vantajoso, mas, em nossa cultura, traduz-se como uma outra modalidade o que nos leva, equivocadamente, a pensar que convivemos com uma duplicidade de educações (*latu sensu),* cujas finalidades e objetivos não são os mesmos para todos, variando em função das características da "clientela". Com esse olhar, a educação especial tem se constituído como um subsistema à parte, tão segregada teórico e metodologicamente das discussões sobre o processo educativo em geral (educação comum ou regular), quando têm estado seus alunos, seja na escola ou na ordem social.

Todo indivíduo tem direito à instrução voltada ao pleno desenvolvimento e, para que haja efetividade em tal finalidade, é necessário compreender as especificidades de cada indivíduo a ser instruído. Quando ele é um aluno com necessidades educacionais especiais (NEE), a educação especial deve intervir positivamente sempre em consonância com o ensino regular. Em uma escola, a um amplo rol de diversidade, o que talvez dificulte a compreensão das necessidades individuais. Por isso, uma vez solicitado o atendimento educacional especializado, ele deverá investigar, descobrir déficits e principalmente potencialidades que servirão de partida para a superação das dificuldades que possivelmente surgirão no decorrer do processo de ensino aprendizagem.

É importante ressaltar que o referido atendimento “deverá ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino”, é o que determina o artigo 208, capitulo III da Constituição Federal de 1988. Um dos objetivos desse atendimento é satisfazer as necessidades educacionais que antes impunha obstáculos para o desenvolvimento do indivíduo (BRASIL, 2012b).

Uma escola inclusiva recebe a todos incondicionalmente com o objetivo de educar-lhes de maneira eficaz e de acordo com suas especificidades, por isso os professores e demais profissionais de educação devem estar em concordância, tendo formação adequada para mediar e conseguir êxito na construção do conhecimento de alunos com ou sem necessidades educacionais especiais (NEE).

Quando se trata de aluno com (NEE), na maioria das vezes, o professor do ensino regular é quem primeiro percebe algum déficit incomum e solicita apoio técnico da escola, que, por sua vez, comunica aos responsáveis legais; durante a execução de qualquer apoio extraescolar, ele deve ser oferecido no contra turno ao do ensino regular, para que o aluno não sofra nenhum prejuízo com a ausência da escola, pois é a interação e socialização com os outros alunos da mesma faixa etária que efetiva a perspectiva social e inclusiva.

> [...] É o viver com os outros que vai nos permitir dar significados e significações a tudo o que nos cerca. Para tanto, é preciso que cada qual, no seu viver com o outro, se sinta aceito e “situado”, garantindo-se a formação de autoimagem positiva, com sentimento de pertencer e o desejo de participar, contributivamente. (CARVALHO, 2010, p. 24).

Para garantir essa aceitação é extremamente importante que ocorra cooperação entre escola, família e sociedade em prol do combate ao preconceito, discriminação e qualquer forma de exclusão. No âmbito educacional interno, sugere-se aos professores que façam antes de tudo, uma observação no que diz respeito ao processo avaliativo pois é,

> “[...] da observação atenta o seu mais importante instrumento de tomada de decisão. Essa observação deve igualmente alimentar o momento de reflexão pós-aula, no qual a aula será submetida à avaliação em todos os aspectos e se planejarão as ações futuras [...]” (RAMOS, 2005, p. 15).

Tal ação subsidiará a elaboração de futuras aulas e atividades que devem estar à altura das habilidades e necessidades individuais de cada aluno, sempre no intuito da satisfação e do pleno desenvolvimento educacional.

Ao longo dos séculos, as pessoas com necessidades educacionais especiais eram excluídas do convívio na sociedade e impedidas do direito de ter uma educação digna. Com o passar dos anos começaram a surgir às escolas

especializadas com o intuito de integrar as pessoas com deficiência, após o surgimento dessas escolas, não houve a total inclusão, pois, os mesmos eram somente internados nessas escolas, visto que, não tinham todas as condições necessário para que houvesse um ensino e aprendizagem de qualidade, ou seja, era apenas um atendimento assistencialista. Atualmente é garantida por lei a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas de ensino regular, tendo os mesmos direitos de uma criança dita “normal”.

3.1 Legislação e inclusão

A Organização das Nações Unidas (ONU) promove o direito à educação desde a promulgação da Declaração dos Direitos Humanos em 1948. Nela está explicito o art. 26 inciso 1, que afirma:

> Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. (UNESCO, 2016d).

Desde então, a ONU promoveu vários eventos internacionais referentes à educação com uma perspectiva inclusiva. Dentre eles, destaca-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em 1990 na Tailândia, da qual o Brasil é signatário. Ela reforça o direito de todos à educação, trazendo um objetivo o mais identificado logo no título do artigo 3 “Universalizar o acesso à educação e promover a equidade”. (UNESCO, 2016d, grifo nosso).

Na declaração aprovada na Conferência, sugere-se medidas que reduzam as desigualdades no âmbito educacional, sejam elas entre homens e mulheres, deficientes ou não, minorias raciais e linguísticas ou não, deste modo ainda no artigo 3, inciso 2, aponta que: “[...] Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação”. (UNESCO, 2016d). Então, percebe-se que não há mais espaço na escola para qualquer forma de discriminação. Se isso acontece, direitos humanos estão sendo violados.

Outro grande marco na educação mundial foi a Declaração de Salamanca, documento oriundo da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca na Espanha no ano de 1994. Na Declaração destaca-se que:

> Todas as escolas devem acolher todas as crianças, independente de suas condições pessoais, culturais ou sociais, crianças deficientes e superdotadas com altas habilidades, crianças de rua marginalizadas, o qual traça um desafio importante para os sistemas escolares. (SALAMANCA, 1994, p. 54).

Na perspectiva da Declaração de Salamanca, é a escola que precisa ser moldada para receber a diversidade social, uma vez que todo indivíduo têm interesses, características, capacidades e necessidades que lhes são próprios. Portanto, não poderão existir impedimentos na acessibilidade dos indivíduos às escolas.

E, ao contrário de um pensamento corrente no meio social, a acessibilidade não se restringe somente à parte arquitetônica da escola, mas também inclui a parte comunicacional e instrumental. Esse conjunto em plena adequação contribui para a inclusão social, ajuda a estimular a cooperação, solidariedade entre alunos e todos os profissionais envolvidos com a educação e tem grande relevância para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

O Brasil é um país bem desenvolvido no que relaciona ao ordenamento jurídico e composição de leis que asseguram direitos formais às pessoas com deficiência. Um exemplo disso é a internalização do tratado internacional da Convenção de Direitos da Pessoa com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU) ser ratificado pelo Congresso Nacional com fórum especial em 2006. Tal fato afirma o tratado como uma forma de emenda constitucional e *status* de cláusula pétrea, ou seja, nenhuma outra emenda constitucional poderá revogá-la ou aboli-la.

A Constituição Federal é o fundamento de validade de todas as demais normas do ordenamento jurídico brasileiro. Por isso, nenhuma norma desse ordenamento pode se opor à constituição. Nela, de acordo com o artigo 205, afirma-se: “A educação, direito de todos” [...]; no artigo 206, encontram-se os princípios para o ensino, o primeiro assegura: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 2012b, p. 159); e o artigo 227 assevera:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2012b, p. 171, grifos nossos).

Portanto, a Constituição garante a todos o direito à educação, acesso e permanência escolar. Toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir aluno em razão de sua origem, raça, gênero, cor, idade, deficiência ou ausência dela, uma vez desobedecidas às normas constitucionais, acarretará em crime, sendo responsabilizados na forma da lei os infratores.

Quando a Constituição Federal garante a educação para todos, essa garantia é limitada, ou seja, basta ser cidadão para usufruir desta. E, caso se trate de pessoas com necessidades educacionais especiais, o ambiente educacional destinado deverá ser o mesmo dos demais alunos sem necessidades educacionais especiais, pois o meio escolar deve ser o mais diversificado possível, como forma de atingir o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n° 9.394/96, apresenta um capitulo exclusivamente pautado na modalidade de ensino da educação especial. Afirma-se que tal feito é oriundo de fortes influências internacionais e da própria Constituição Federal, que segue a tendência mundial de inclusão (BRASIL, 2012a).

Logo, no primeiro artigo do respectivo capítulo, está escrito: “art. 58 – Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. (CARNEIRO, 2012, p. 425, grifos nossos). Percebe-se que existe uma internacionalidade positiva, porém a palavra “preferencialmente” possibilita uma abertura que não garante, assim, que tal educação seja sempre ofertada na rede regular de ensino.

Do mesmo modo, o inciso primeiro deste artigo afirma: “§1° – Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender ás peculiaridades da clientela de educação especial”. (CARNEIRO, 2012, p. 425, grifos nossos). O ideal seria se não contivesse o termo “quando necessário”, pois sua presença cria margem para interpretações diversificadas. Nos anos 20 do século XX, já existiam outras leis vigentes mais claras e objetivas que interferiam na educação e tratavam diretamente da inclusão.

De acordo com a Constituição Federal de 1988 em seu art. 214 afirma, “A lei estabelecerá o plano nacional de educação [...]” (CARNEIRO, 2012, p. 162), e ele deverá ser decenal. Depreende-se que, conforme o tempo, o plano será reelaborado. Para que um país saiba aonde quer chegar, é necessário que

primeiramente este mesmo país tenha um plano educacional bem elaborado, bem constituído, a fim de que toda nação aceite as diretrizes e os ideais do plano.

No Brasil, a publicação do Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei n° 13.005 de 25 de junho de 2014, ratifica diretrizes, objetivos e metas para educação nacional para uma década, mais precisamente de 2014 a 2024. Dentre as diretrizes constantes no artigo 2°, destacam-se: "[...] II – universalização do atendimento escolar; III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de descriminação; IV – melhoria da qualidade da educação; [...]". (BRASIL, 2016b).

É notória, no plano, a ênfase à igualdade de oportunidades no que tange à oferta de educação. Representada pela palavra "universalização", a diretrizes propõe oportunidades de educação a todo aluno independentemente de condições sociais, físicas mentais. Essa afirmativa é confirmada com a seguinte meta do PNE:

> Meta 4: universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2016b).

Portanto, o Plano Nacional, documento legal, estabelece uma base para a construção de uma sociedade mais justa. Embora traga o termo "preferencialmente" advindo da LDB, que implica em diversas interpretações, dentre elas a de fora do atendimento educacional especializado em outra instituição, além daquela de ensino regular, o que, para muitos estudiosos, configura-se em segregação. Contudo, é indispensável o cumprimento da Lei n° 13.005, que contribuirá para o desenvolvimento de ações de complementos vindouros, que realmente garantam um processo educativo com excelência em qualidade para todos.

Uma estratégia para o cumprimento da meta 4 tem destaque pela relevância. Nela está escrito:

> 4.16. Incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais de educação, inclusive em nível de pós-graduação, observando o disposto no *caput* do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; (BRASIL, 2016b).

Essa medida é extremamente importante. Qualificar o professor e prepará-lo para atender à diversidade trará melhorias e qualidades de ensino para

os alunos com e sem necessidades educacionais especiais, haja vista a necessidade da formação cidadã de todo aquele que se encontre devidamente matriculado na escola.

Em 2015, o Congresso Nacional decretou e o poder executivo sancionou a Lei Brasileira de Inclusão n° 13.146/15, também denominada Estatuto da pessoa com Deficiência. Tal lei veio assegurar direitos às pessoas com deficiência. Direitos que devem ser assegurados através da promoção da equiparação de oportunidades, garantindo, assim, acessibilidade plena às pessoas com deficiência nos diversos meios e órgãos sociais, dentre eles a escola. Nessa perspectiva, o artigo 41, da respectiva lei, trata a respeito da seguinte forma:

> Incumbe ao Poder Público, em todos os níveis e modalidades de ensino, assegurar, criar, desenvolver, implementar e incentivar:
> I- a convivência escolar num sistema educacional inclusivo;
> II- a preparação da escola e o aprimoramento dos sistemas educacionais a fim de incluir todos os alunos com deficiência, inclusive através da disponibilização de tecnologias assistivas e cuidadores;
> III- ações e programas que garantam a acessibilidade plena, o atendimento educacional especializado e o combate à discriminação;
> IV- a adaptação dos currículos, métodos, técnicas pedagógicas e de avaliação a fim de que se garanta a aprendizagem com qualidade;
> V- a adoção de medidas individualizadas que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, bem como o desenvolvimento acadêmico e social, bem como a permanência na escola.
> VI- produção e divulgação de conhecimento, bem como o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas;
> VII- mecanismos de planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais;
> VIII- a participação de pais, comunidade e organizações de pessoas com deficiência nos processos de planejamento e tomada de decisão, concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais;
> IX- a adoção de estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como no desenvolvimento dos aspectos vocacionais, levando em conta o talento, a criatividade e as habilidades dos educandos com deficiência;
> X- a disponibilização de programas de a capacitação dos profissionais de educação, tanto em serviço como durante a formação;
> XI- a capacitação e a disponibilização de profissionais em braile, Libras e outros meios de comunicação alternativos; (BRASIL, 2016a).

Os incisos são bem claros e objetivos, logo se depreende que as mudanças não se limitam as estruturas físicas da escola, mas perpassam o caráter pedagógico, o qual necessita de um aparato baseado em profissionais de apoio, salas de recursos, material adaptado, ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), adoção do sistema Braile, além das mudanças nos processos de planejamento que incluam pais e comunidade, dando direito a eles de intervir diretamente na tomada de decisão da escola. Então, mesmo que uma escola não

tenha aluno com deficiência devidamente matriculado, ele deverá se preparar para receber tais alunos a qualquer momento.

Nesse sentido, o Ministério da Educação lança no ano de 2003 a Cartilha para a Educação Infantil contendo informações e indicações para a qualificação do trabalho docente com crianças com Necessidades Educacionais Especiais. Dentre as dificuldades de aprendizagem encontra-se uma cartilha específica sobre o autismo intitulada Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: Autismo, constituindo-se está um guia de orientação.

Portanto, está legitimada a conquista na forma da lei do direito de todos à educação, agora é necessário que a sociedade se mobilize na busca pela materialização desse direito. Os familiares precisam entender que exercem um papel fundamental no dever de priorizar a educação. Eles devem estimular o educando e também participar ativamente de decisões e reivindicações, almejando uma escola de qualidade, que garanta o pleno desenvolvimento do aluno, independentemente de condições físicas, sociais, étnicas, culturais entre outras. A escola é para todos, e deve estar em conformidade com as necessidades individuais dos alunos, pois com essa configuração contribuirá para que haja boa convivência comunitária e, consequentemente, desenvolvimento social.

4 DEFINIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO SOBRE O AUTISMO

Ao discorrer sobre o tema, é fundamental acolher aos conceitos que servirão de subsídio teórico para as questões que serão pontuadas no trabalho. Essas definições devem ser vistas como ponto de partida para compreensão acerca do autismo.

A discussão sobre o autismo é um caminho longo e complexo, e que há muito tempo vem sendo estudado pela ciência. Com relação ao campo de informações que o tema apresenta, Castanedo (2007, p. 220, grifo do autor) afirma: "O autismo é tão antigo como a própria história. Sempre existiram crianças com condutas estranhas ou autistas, crianças que, como o próprio termo grego indica (autismo de *autós)*, estão escondidas em si mesmas".

Sabe-se que o termo autismo é conhecido desde suas primeiras manifestações como uma desordem em espectro com vários graus de intensidade. O mesmo se caracteriza por alterações que podem estar presentes desde idade muito precoce. Essa desordem pode ser descrita a partir da tríade de dificuldades: na interação social, imaginação e comunicação e padrões de comportamentos estereotipados, repetitivos e ou restritos. E incide em famílias independentemente de credos ou classes sociais.

Nesse sentido, para Rivière (2004, p. 234, grifo do autor):

> *[...] é autista aquela pessoa para a qual as outras pessoas são opacas e imprevisíveis, aquela pessoa que vive como ausentes – mentalmente ausentes – as pessoas presentes, e que, por tudo isso, se sente incompetente para regular e controlar sua conduta por meio da comunicação.*

É notório que a discussão atual sobre o autismo tem produzido grande repercussão acerca de sua definição, sintomas e tratamento. Mas, todo esse processo de estudos e compreensões começou em 1906, quando o termo autista foi introduzido na literatura psiquiátrica por Plouller[9], ao estudar pacientes que apresentavam diagnóstico de demência precoce. E que mais tarde foi chamado de quadro de esquizofrenia por Bleuler[10], em 1911, o primeiro a difundir o termo autista, definindo-o como sendo uma fuga da realidade, um isolamento exacerbado por parte dos indivíduos causado pela impossibilidade ou dificuldade nas relações sociais.

[9]Plouller – Psiquiatra que introduziu o termo autista na literatura psiquiátrica.
[10]Bleuler – Psiquiatra suíço notável por suas contribuições para o atendimento da esquizofrenia.

Para ele, era uma limitação que comprometia a comunicação interpessoal do indivíduo que possuía esse diagnóstico.

Em 1943, Leo Kanner[11] descreveu o referido termo, quando redigiu um relatório contendo onze casos de crianças autistas. Para Kanner, os indivíduos eram acometidos por um distúrbio de contato afetivo, incapazes de manifestar trocas socioafetivas. Eram descritos como fechados em uma concha. Diante desse fato, a incapacidade de manter relações interpessoais com outras pessoas as tornava um objeto de estudo (CASTANEDO, 2007; RIVIÈRE, 2004).

Observa-se que Kanner (*apud* COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004), ao descrever sobre o autismo, valorizou três aspectos: o das relações sociais, da comunicação e linguagem e a inflexibilidade mental e comportamental. O autista, com relação à área da comunicação e linguagem, apresenta padrões diferentes dos habituais, pois o indivíduo com autismo tem uma linguagem estereotipada e repetitiva, tendo dificuldade e, na maioria das vezes, não conseguindo iniciar ou manter uma simples conversa.

Essa dificuldade de estabelecer contato verbal com outras pessoas compromete as relações sociais que ele poderia desenvolver, fazendo com que ocorra a inflexibilidade mental e comportamental em que o autista demonstra rígida aderência a rotinas. Tanto que, referindo-se a solidão autística, Kanner escreveu que: “[...] O transtorno principal, patognomônico, é a incapacidade que tem estas crianças, desde o começo de suas vidas, para se relacionar com as pessoas e situações”. (KANNER, *apud* SALLE et al, 2005, p. 11).

Tendo em vista o exposto, Kanner associou o comprometimento desses aspectos a fatores de criação, como foi ressaltado por Rivière (2004, p. 236):

> O autismo é um transtorno emocional, produzido por fatores emocionais ou afetivos inadequados na relação da criança com as figuras de criação. Tais fatores dão lugar a que a personalidade da criança não possa constituir-se ou que se transtorne. Desse modo, mães e/ ou pais incapazes de proporcionar o afeto necessário para a criação produzem uma alteração grave do desenvolvimento de crianças que teriam sido potencialmente normais e que seguramente possuem uma inteligência muito melhor do que parece, mais que não podem expressar por sua perturbação emocional e de relação.

Para Kanner (*apud* COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004), o transtorno afetivo era primário, a causa, e o cognitivo era o efeito, ou seja, era a falta de afetividade que fazia com que o indivíduo apresentasse um quadro de autismo,

[11]Leo Kanner – Psiquiatra austríaco, especializado em psiquiatra pediátrica.

contudo essa ideia é considerada essencialmente equivocada. Tanto que, segundo Ritvo e Freedman (1978 *apud* SALLE et al, 2005, p. 11), o Conselho Consultivo Profissional da Sociedade Nacional para Crianças e Adultos com autismo dos Estados Unidos define o autismo como:

> [...] uma síndrome que aparece antes dos trinta meses e que possui as seguintes características: distúrbios nas taxas e seqüências do desenvolvimento; distúrbios nas respostas a estímulos sensoriais; distúrbios na fala, linguagem e capacidades cognitivas; distúrbios na capacidade de relaciona-se com pessoas, eventos e objetos.

Vale ressaltar que um conjunto de fatores associados a estudos contribuíram para melhor compreensão do autismo. A tese de que a principal causa do autismo era falta de afetividade foi abandonada, a partir de novos estudos e observações. Rivière (2004, p. 236) relata que a hipótese dos fatores de criação, ou seja, "[...] pais culpados foi abandonada à medida que se demonstrava falta de justificativa empírica e se encontravam os primeiros indícios claros de associação do autismo com transtornos neurobiológicos [...]". Essa afirmação é sustentada também por Gillberg (1990 *apud* ASSUMPÇÃO JR, 2005, p. 16): "[...] O autismo é uma disfunção orgânica – e não um problema dos pais – isso não é matéria para discussão. O novo modo de ver o autismo é biológico".

Essas mudanças no modo de atender o autismo serviram para explicá-lo tanto no aspecto psicológico como no aspecto neurobiológico, como foi afirmado por Rivière (2004, p. 237, grifo do autor) "nos últimos anos, ocorreram mudanças importantes, que nos permitem definir [...] a mudança principal no *enfoque geral do autismo* consiste em sua consideração de uma perspectiva evolutiva, como um transtorno do desenvolvimento".

A partir deste momento, o autismo passou a ser considerado como um transtorno do desenvolvimento. As descobertas científicas sobre sua causa contribuíram para o processo de atendimento sobre o autismo. Observa-se a importância de compreender esse processo de mudanças no qual o autismo está inserido para então atender com profundidade o que é o autismo.

Assim, pela abrangência dos conceitos, e tendo por último uma perspectiva evolutiva, considera-se atualmente o autismo como transtorno global do desenvolvimento, que compromete as áreas de interação social, linguagem e comunicação e o aspecto comportamental, tanto que, segundo Gillberg (*apud* ASSUMPÇÃO JR, 2005), o autismo é hoje considerado uma síndrome

comportamental com etiologias múltiplas. Essa multiplicidade de etiologias vai desencadear vários fatores que estarão ligados à gênese e ao aparecimento do autismo, como, por exemplo, o sofrimento fetal agudo ou crônico que está dentro das causas ambientais, fatores genéticos, as infecções congênitas, entre outros, que em consequência irão provocar um distúrbio de desenvolvimento.

A definição do conceito de autismo permitiu que uma nova frente de investigações se abrisse para pesquisar outros importantes aspectos dessa alteração. Como consequência, o autismo tem ocupado um lugar considerável na mídia. Isso ocorre em grande parte por ser ainda um termo em processo de estudo, por despertar o interesse em entender como é, e como funciona e por que desperta tanta fascinação. Rivière (2004, p. 234) afirma que:

> O autismo nos fascina porque supõe um desafio para algumas de nossas motivações mais fundamentais como seres humanos. As necessidades de compreender os outros, compartilhar mundos mentais e de nos relacionarmos são muito próprias de nossa espécie, exigem-nos de um modo quase compulsivo. Por isso, o isolamento desconectado das crianças autistas é tão estranho e fascinante para nós [...].

Há algo na conduta autista que instiga, algo que chama atenção pelo modo como funciona, pois, os autistas são tão peculiares que são denominados como pessoas que possuem um jeito único de ser. Atualmente, é considerado um dos desvios comportamentais mais estudados e debatidos. Dessa forma, vale ressaltar que quando se fala em autismo e espectro autista ambos se referem ao centro das desordens, tendo mesmo significado, caracterizando a tríade de anormalidades tais como: comunicação social, padrões repetitivos e de comportamento, etc. Porém, ao falar de Transtorno do Espectro Autista (TEA) é o que denomina o distúrbio neurológico de comportamento variável do indivíduo autista, ou seja, autista de alto desempenho, autista clássico[12] etc. As pesquisas sobre o autismo e suas peculiaridades passam a ser mais exploradas e detalhadas, pois é inesgotável a motivação para novas investigações que apontem aprofundamento no processo de sua compreensão, com o objetivo maior de promover a socialização e, consequentemente, a inclusão da criança.

[12]Classificações do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Disponivel em: http://drauziovarella.com.br/crianca-2/tea-transtorno-do-espectro-autista-ii/. Acesso em: 01 ago 2016.

4.1 Concepções relevantes ao autismo

A sociedade possui padrões pré-estabelecidos, onde qualquer um que esteja fora deles é, em primeira instância, excluído. Essa é a sociedade que uma criança com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), bem com sua família, se deparam ao buscar apoio especial. Diante desse cenário, encontra-se a importância de abordar a temática do autismo, para que se possa alcançar um melhor entendimento a respeito.

No decorrer de sua trajetória histórica, é possível notar que se evidenciam teorias e práticas sociais de discriminação, promovendo diversas situações de exclusão, caracterizadas pela ignorância e rejeição por parte da própria família, escola e sociedade com o indivíduo com (NEE), uma vez que ele é julgado de forma extremamente preconceituosa, de modo a excluí-lo do meio social.

“Entretanto no decorrer da história da humanidade, observa-se que as concepções sobre as deficiências foram evoluindo [...]”. (BRASIL, 2001, p. 25). A partir do século XX, uma parte da sociedade começa a valorizar o público deficiente e emerge em âmbito internacional por meio de movimentos sociais de luta contra a discriminação, visando uma sociedade inclusiva. Porém, ainda são muitos os desafios encontrados pelo indivíduo com (NEE) e sua família, no que se refere à exclusão, ao abandono e ao preconceito.

A Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) representa significativo avanço no aspecto social ao equiparar as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) a pessoas com deficiência, pois garante assim todos os direitos e conquistas das pessoas com deficiência aos autistas, reafirmando os conceitos e concepções presentes na Convenção Internacional sobre os Direitos das pessoas com Deficiência (CDPD). A Lei assegura acesso à educação, aos serviços de saúde, à moradia, ao mercado de trabalho e a previdência e assistência social.

Cabe, portanto, à sociedade se reorganizar de modo a garantir o acesso de todas as pessoas com (NEE) aos benefícios e tratamentos que são imprescindíveis. Porém, inicialmente a inclusão social do autista deve começar em casa, uma vez que toda pessoa com (TEA) tem direito de ser acolhido no ambiente familiar. Dessa forma, a família do referido público deve ser fortalecida e instruída para resguardar os direitos humanos das pessoas com autismo, permitindo, dessa

forma, o pleno desenvolvimento e a real inclusão na sociedade. No entanto, ainda é frequente falta de apoio e orientação.

A dificuldade de socialização em diferentes níveis de gravidade é uma das principais características que leva o próprio autista a se excluir da sociedade. Ele, por encontrar impedimentos ao interagir socialmente, não consegue estreitar relacionamentos, tornando-se incapaz de compartilhar sentimentos, gostos e emoções. Além disso, outro fator complicado é que o autista tem problema em identificar diferentes pessoas.

O autismo é avaliado como uma síndrome comportamental em decorrência de um distúrbio de desenvolvimento, caracterizado por um déficit na interação social comumente combinado com déficits de linguagem e alterações comportamentais. Conforme já demonstrado, continua vigente a definição oferecida por Kanner (*apud* COLL; MARCHESI; PALACIOS) sobre o autismo em que são abordados três núcleos de transtornos: o qualitativo de relação, ou seja, as relações sociais que o autista não consegue desenvolver; as alterações da comunicação e da linguagem nas quais o indivíduo apresenta grande comprometimento com relação a esse núcleo; e sua falta de flexibilidade mental e comportamental.

Os três núcleos definidos por Kanner (*apud* COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004), se incluem nas definições de diagnóstico mais empregados da Associação Americana de Psiquiatra – Manual de Diagnóstico e Estatística da Sociedade Norte-Americana de Psiquiatria (DSM-IV) e o da Organização Mundial de Saúde – Classificação Internacional de Doenças (CID-10) (RIVIÈRE, 2004). No primeiro, o autismo é caracterizado como Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD).

De acordo com o DSM-IV, o autismo está inserido no grupo de Transtorno Invasivo do Desenvolvimento e é apresentado através das seguintes características:

> [...] prejuízo acentuado no uso de múltiplos comportamentos não-verbais, tais como contato visual direto, expressão facial, postura corporal e gestos para regular a interação social. [...] falta de tentativa espontânea de compartilhar prazer, interesses ou realizações com outras pessoas (por ex.: não mostrar, trazer ou apontar objetos de interesse). [...] falta de reciprocidade social ou emocional. [...] atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem falada [...] em indivíduos com fala adequada, acentuado prejuízo na capacidade de iniciar ou manter uma conversa. [...] uso estereotipado e repetitivo da linguagem [...] padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades. (ASSUMPÇÃO JR, 2005, p.16).

Por sua vez, no CID-10, o autismo pertence ao grupo denominado

Transtorno Global do Desenvolvimento e é descrito como:

> a) um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos; b) apresentado uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. Além disso, o transtorno se acompanha comumente de numerosas outras manifestações inespecíficas, por exemplo, fobias, perturbações do sono ou da alimentação, crises de birra ou agressividade (auto-agressividade). (ASSUMPÇÃO JR, 2005, p. 17).

É perceptível que os dois manuais apresentam o autismo como uma alteração que abrange a interação social, comunicação e falta de flexibilidade comportamental.

Diante das alterações apresentadas pelos manuais e também de acordo com o ponto de vista clínico, os sinais aparecem nas crianças antes dos três anos de idade. Nesse sentido, Campos (2005, p. 21, grifo do autor) ressalta que:

> [...] a maioria apresenta alterações sutis desde os primeiros meses relacionados com o choro e movimentação diminuída, aversão ao contato quando é carregado, vontade e contentamento em ficar sozinho. Se os sinais aparecerem após o segundo ano de vida, o que é menos comum, concomitância de sintomas objetivos tais como convulsões, macrocrania e exame neurológico alterado é mais freqüente.

Esses sintomas podem aparecer nos primeiros meses de vida, mas dificilmente são identificados precocemente, acometendo mais em meninos do que meninas, portanto o diagnóstico é essencialmente clínico, levando em conta o comprometimento e o histórico do paciente e norteia-se pelos critérios estabelecidos pelo Manual de Diagnóstico e Estatística da Sociedade Norte-Americana de Psiquiatria (DSM-IV) e pela Classificação Internacional de Doenças (CID-10) da Organização Mundial de Saúde (OMS).

Até o presente momento, o autismo é um distúrbio crônico, não existe um tratamento padrão que possa ser utilizado. Apesar disso, o tratamento do autismo deve ser introduzido tão logo após o diagnóstico, pois ele conta com um esquema de tratamentos que são aplicados por uma equipe multidisciplinar.

É imperativo que haja uma mudança na perspectiva social, pois, por tempo já demasiadamente longo, as pessoas com deficiência têm sido marcadas por uma sociedade incapacitante que acentua mais seus limites do que suas potencialidades. (SALAMANCA, 1994). Dessa forma, é necessário que haja também um remodelamento da sociedade, isso significa ir além da adequação e preparação do espaço físico, engloba a transformação da mentalidade de todas as pessoas, em especial das pessoas com deficiência.

5 O AUTISMO E A INCLUSÃO ESCOLAR

5.1 Metodologias de ensino para alunos autistas

Desde os anos de 1980, os procedimentos usados para desenvolver a comunicação e a linguagem nas crianças autistas tiveram uma mudança significativa (RIVIÈRE, 2004). O transtorno Autista é condição classificada pelo CID-10 como pertencente à categoria denominada Transtornos Globais do Desenvolvimento. Dessa forma, o autismo é definido como um distúrbio neurológico, presente desde a infância, que apresenta déficits nas relações sociais, comunicativas e comportamental.

Essas características propiciam o isolamento da pessoa com autismo, impedindo o desenvolvimento de suas capacidades. Por isso, a inclusão escolar autista se constitui como fator fundamental no processo de amadurecimento desse indivíduo, haja vista que a instituição vai oportunizar a interação mais ampla entre os sujeitos presentes e, assim, contribuir para a conquista de novas aprendizagens e, consequentemente, de novos comportamentos.

Por essa razão, Bereohff, Leppos e Freire, (1994 *apud* FREIRE, 2005, p. 143, grifos nossos) afirmam que:

> "Ao educar uma criança autista pretende-se desenvolver ao máximo suas habilidades e competências, favorecendo seu bem estar emocional e seu equilíbrio pessoal o mais harmoniosamente possível, tentando aproximá-la de um mundo de relações humanas significativas. Devemos ainda considerar as severas deficiências de interação, comunicação e linguagem, e as importantes alterações da atenção e do comportamento que podem apresentar estes alunos, levando sempre em consideração suas necessidades e as prioridades de sua família".

Desse modo, a legislação brasileira determina que todos os cidadãos têm direito à educação, ou seja, devem ter acesso à escola de ensino regular. Por extensão, inclui os sujeitos com autismo, haja vista que sua inclusão no sistema regular de ensino está baseada na perspectiva de educação para todos, considerando que a inclusão escolar, no Brasil, é uma ação política, cultural, social e pedagógica que se propõe em garantir o direito de todos os alunos estarem juntos aprendendo e participando (BRASIL, 2008).

Essa determinação de inclusão escolar está respalda pela Declaração Universal dos Direitos humanos, em 1948, e foi proposto pela Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional, em que assegura às pessoas deficiência a sua inserção escolar, preferencialmente, no ensino regular. Todavia, foi a partir da Constituição Federal de 1988 e sob a influência da Declaração Mundial de Educação para Todos, feita em Jomtien (1990), e da Declaração de Salamanca (1994), que começou a universalização da educação. Desde então, passou a ser implantada nas escolas uma política de educação inclusiva, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Nessa perspectiva, para todos os efeitos legais, o autismo é apontado como deficiência, garantindo-se todas as condições que possam ser oferecidos para que ocorra a inclusão social. Para tanto, foi instituído a Lei n° 12.764 de dezembro de 2012, que é a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que assegura ao autista todos os seus direitos, inclusive o da educação. Nesse sentido, a Lei n° 12.762/12 declara:

> Art. 3° São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista: [...] IV- o acesso:
> a) á educação e ao ensino profissionalizante;
> b) á moradia, inclusive á residência protegida;
> c) ao mercado de trabalho;
> d) á previdência social e á assistência social
> Parágrafo único: Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2°, terá direito a acompanhante especializado [...]. (BRASIL, 2016c).

Portanto, a pessoa com autismo encontra-se assegurada com as políticas públicas de inclusão. Porém, a inclusão do aluno autista não pode ser feita qualquer maneira. Deve existir um trabalho específico feito por uma equipe multidisciplinar, pois o ato educativo voltado ao atendimento de alunos com autismo é um grande desafio para comunidade escolar. Nesse sentido, Ravière (*apud* FREIRE, 2005, p. 139) ressalta que “Esta tarefa educativa é provavelmente a experiência, mais que nenhuma outra, os recursos e habilidades do educador”.

Ainda de acordo com Bereohff, Leppos e Freire (*apud* FREIRE, 2005, p. 139, grifo do autor), “**Educar uma com criança autista é uma experiência que leva o professor a questionar suas idéias, seus princípios e sua competência profissional**”, pois se trata de uma educação que visa formar esses indivíduos para atuar com autonomia na sociedade.

Diante disso, foi criado em 1972, nos Estados Unidos, um programa voltado ao atendimento educacional de pessoas com autismo: o Transtorno e Educação para Crianças Autistas e com Distúrbios de Comunicação (TEACCH).

Esse programa de intervenção utilizado no mundo todo, segundo Marques e Mello (2005, p. 145), objetiva:

> [...] apoiar o portador de autismo em seu desenvolvimento para ajudá-lo a conseguir chegar à idade adulta com o máximo de autonomia possível. Isto inclui ajudá-lo a compreender o mundo que o cerca através da aquisição de habilidades de comunicação que lhe permitam relacionar-se com outras pessoas, oferecendo-lhes, até onde for possível, condições de escolher de acordo com suas próprias necessidades.

Sabe-se que uma consistente intervenção pedagógica auxilia no desenvolvimento cognitivo do autista, consegue reduzir comportamentos inadequados e ameniza prejuízos no desenvolvimento social. Decididamente, o método (TEACCH) propõe que o autista se adéque dentro de suas possibilidades à sociedade (MARQUES E MELLO, 2005).

Os métodos utilizados que incluem o aluno com TEA são relevantes para que aconteça o seu desenvolvimento. Por isso, além do TEACCH, o método de Análise Comportamental Aplicada (ABA) também é um tratamento eficaz da linha comportamental, que visa reduzir os comportamentos inadequados e aumentar os desejados por meio de recompensas, ou seja, quando o autista realiza o comportamento desejado recebe recompensas, quando não o consegue fazer, não recebe (MARQUES E MELLO, 2005).

Esses dois métodos são trabalhados para amenizar o comportamento estereotipado apresentado pelo autista, que dificulta a sua aprendizagem, pois, na maioria das vezes, esses comportamentos são incontroláveis. Por essa razão, o TEACCH e a ABA vêm dar suporte para que seja trabalhada a área comportamental do autista, possibilitando maior eficácia na inclusão escolar do aluno (MARQUES E MELLO, 2005).

Como o autista tem grandes dificuldades para utilizar a linguagem expressiva, foi criado outro método que facilita a inclusão do autista no ambiente escolar: o Sistema de Comunicação por Trocas de Figuras (PECS). Esse sistema é um método que ensina pessoas com autismo a se comunicarem por intermédio de troca de figuras. O autista expressa suas vontades e desejos por meio de figuras que são usadas como forma de conversação. O PECS é um dos métodos mais utilizados para fazer com que comece o processo de inclusão do autista e é também muito empregado por possibilitar o desenvolvimento da linguagem oral, visto que o autista vai sentir-se instigado a se comunicar oralmente em algum momento (MARQUES E MELLO, 2005).

Os métodos TEACCH, ABA, e PECS são ferramentas indispensáveis para inclusão escolar, pois, por meio desses métodos, será trabalhada a tríade de anormalidades do autista, além de um ensino com estrutura adequada, que venha dar suporte para que as potencialidades do aluno com autismo sejam desenvolvidas de forma ampla. Portanto, fica evidenciada a importância de um ensino com as condições necessárias para promover a inclusão do autista. Marques e Mello (2005, p. 146) asseveram que “o ensino estruturado é o apoio para que o aluno autista consiga superar os déficits relacionados ao autismo e ser bem-sucedido em sua experiência de aprendizado”.

Para que isso ocorra, faz-se necessário, também, que o professor compreenda o seu aluno, conhecendo suas potencialidades e limitações, além disso, encontre meios facilitadores para ajudar o autista no processo de adaptação e aprendizado, haja vista que a pessoa com autismo se equipara a todos os outros e deve usufruir de SUS direitos plenamente, ainda mais quando essas prerrogativas estão relacionadas com a educação.

Portanto, a inclusão escolar de alunos autistas é assegurada por lei e há métodos educacionais específicos para trabalhar a formação desses alunos que visam desenvolver a socialização e, sobretudo, a linguagem, pois sendo a linguagem uma habilidade social muito requisitada, ela é mais necessária ainda para inserção social do autista.

Como a pessoa com autismo apresenta dificuldades na interação social, na linguagem e comunicação e no comportamento, a escola se reveste de ambiente indispensável em sua formação. Por isso, com base nessas áreas afetadas pelo autismo e no direito do autista a uma educação de qualidade que respeite e considere suas limitações e compreenda suas peculiaridades, o processo escolar se mostrará eficaz à medida que proporcionar o seu desenvolvimento como cidadão. Portanto, a inclusão escolar assume, para o autista, papel fundamental no enfrentamento de suas dificuldades, o que é condição para sua plena socialização. Contudo, Lima e Laplane (2016, p. 270) em artigo intitulado Escolarização de alunos com autismo destacam que:

> a concretização das diretrizes inclusivas, entretanto, enfrenta diversos empecilhos na sua implementação. A diversidade está representada de formas diferentes na escola. No que se refere às deficiências, há uma incidência diferente de cada uma na população. Por outro lado, a preparação das escolas para receber alunos com diversas características e possibilidades de adaptação e aprendizagem influencia essa representação.

Nesse contexto de inclusão escolar, Canziani (2005, p. 253) salienta que “a integração/ inclusão não é uma ideia ou patrimônio de um grupo de indivíduos bem-intencionados. É um direito constitucional, mais ainda, um princípio de convivência civilizada”. Portanto, a inclusão escolar do autista implica na aceitação dos alunos com essa característica e nas ofertas de oportunidades para seu desenvolvimento integral, permitindo o exercício da cidadania.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

6.1 Inclusão do Autista: uma análise na “Escola Construindo o Saber” do Município de Chapadinha-MA

A pesquisa surgiu do interesse de refletir sobre os desafios encontrados na inclusão de alunos com autismo na “Escola Construindo o Saber” do Município de Chapadinha-MA. Por isso, com o intuito de aprofundar o estudo sobre o tema, realizou-se pesquisa de campo em uma escola da iniciativa privada. A escolha da referida escola se deu por haver em seu quadro de alunos crianças autistas devidamente matriculadas e com diagnóstico médico de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Utilizou-se o método qualitativo para a coleta de dados com o enfoque descritivo. Vergara (2011) considera como uns dos tipos de pesquisa, o critério básico quanto aos fins, onde este trabalho se trata de uma pesquisa descritiva em que pretende expor as características das metodologias de balanço social atualmente utilizada.

Vergara (2011, p. 31) afirma ainda que: “Se tratando de pesquisa de campo os meios podem ser a observação, questionários, o formulário e a entrevista”. Com base nos meios disponíveis, utilizou-se a observação e a entrevista, para se conhecer a realidade da escola-campo pesquisada Na investigação, pretendeu-se coletar dados consistentes para responder à problemática da pesquisa: como ocorre a inclusão do autista no ensino regular?

Por meio da pesquisa qualitativa, é possível ter uma percepção mais ampla dos sujeitos investigados, fornecendo um aspecto diferenciado para a

compreensão das informações analisadas. De acordo com Marconi e Lakatos (2011, p. 269):

> Metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamentos, etc.

Para a coleta de dados, utilizou-se a observação direta e entrevistas com questões abertas[13], sendo que as mesmas foram gravadas e depois transcritas, realizadas com 2 (dois) professores. A análise de dados concerne em uma filtragem dos dados para uma melhor compreensão dos resultados. Segundo Vergara (2011, p. 43):

> A pesquisa de campo é investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorre um fenômeno, ou que dispõe de elementos para explicá-lo. Pode incluir entrevistas, aplicação de questionários, teses e observações de participantes ou não.

A análise dos dados coletados foi feita a partir da transposição das informações para tabelas informativas a fim de facilitar a reflexão sobre elas.

6.2 Caracterização da escola-campo

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede privada, localizada no Município de Chapadinha, nomeada “Escola Construindo o Saber”. Foi fundada em janeiro de 2015, pela Lei nº 123. A mesma funciona em dois turnos: matutino – oferecendo Educação Infantil 1, 2 e 3 e Ensino Fundamental: 2º e 5º ano; vespertino – Infantil 1 e 2 e Ensino Fundamental: 1º, 3º e 4º ano.

A referida escola atende a crianças de vários bairros da cidade e, por isso, vem se adequando à demanda de alunos. Por ser uma escola privada, atende em sua maioria alunos oriundos de classe média do município. A estrutura física possui 05 (cinco) salas de aulas, 01(uma) secretaria, 01(uma) sala de lazer, 03 (três) banheiros, 01(uma) cozinha, 01(um) depósito e 01(uma) área aberta interna.

Quanto aos recursos materiais, a escola possui 01(um) computador, 01 (uma) impressora, 01(uma) máquina copiadora, 01(uma) caixa de som, 01(uma) TV,

[13]As questões utilizadas neste trabalho tiveram como base o questionário formulado por Rosemary Furtado para a pesquisa intitulada o Autista na Escola Inclusiva, para a realização da sua monografia do curso de Esp. em Educação Especial na Escola Inclusiva, do Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira – MG., no ano de 2005. Disponível em: <http://docslide.com.br/documents/o-autista-na-escola-inclusiva.html>. Acesso em: 5 abr. 2016.

01(um) aparelho de DVD, 01(um) micro system. No que se refere aos recursos humanos, à escola conta com um quadro de 17 (dezessete) funcionários, entre professores e pessoal administrativo.

A gestão pedagógica, de acordo com o Projeto Pedagógico da escola, acontece de forma democrática, onde todos os membros participam e procuram se envolver na resolução de possíveis conflitos.

6.2.1 Análise dos Dados da Pesquisa

O levantamento de dados da pesquisa de campo se deu por meio de observação na escola-campo, no período de uma semana. Elaborou-se uma entrevista com perguntas direcionadas aos professores que atuam com alunos autistas, a fim de obter informações acerca da temática. Para melhor compreensão dos dados, as respostas apuradas por meio de entrevistas gravadas com questões abertas, foram dispostas em quadros, facilitando, assim, a posterior análise dessas informações.

A seguir, apresentam-se os dados obtidos e sua análise qualitativa, nos quais foram selecionados 02 (dois) professores, 01(um) do sexo masculino e 01 (uma) do sexo feminino. Para resguardar suas identidades, os professores foram nomeados de “Professor A” e “Professora B”. Cada professor participante da pesquisa tem em sua sala 1 (um) aluno autista, sendo que o Professor A atua no período matutino com o 1º ano do Ensino Fundamental e a Professora B atua no período vespertino, com o 2º período da Educação Infantil. O aluno do 1º ano do Ensino Fundamental, com 11 (onze) anos de idade, frequenta também a APAE; e a aluna do 2º período da Educação Infantil, com 5 (cinco) anos, não frequenta a APAE.

As questões foram alocadas em três blocos temáticos para melhor análise e compreensão dos processos e significações da inclusão escolar do aluno autista. Os três blocos foram identificados como (1) Formação e capacitação; (2) Descrição da inclusão escolar do Autista; e (3) Percepções dos professores: sentidos e desafios da inclusão escolar do Autista.

O bloco 1 (um) denominado de Formação e capacitação comporta as questões sobre a formação dos sujeitos da pesquisa e o tempo de atuação.

Indagou-se sobre a formação e também sobre as experiências professorais anteriores em relação a inclusão escolar de crianças com Necessidades Educacionais Especiais. A questão sobre a experiência foi alocada propositalmente com os aspectos da formação pela compreensão de que a experiência docente é em si formadora.

Quadro 3 – Formação e tempo de atuação.

	Formação acadêmica	Tempo de atuação
Professor "A"	*Pedagogia (cursando)*	*"6 anos"*
Professora "B"	*Pedagogia (cursando)*	*"3 meses"*

Fonte: DADOS DA PESQUISA.

Considerando as respostas, observa-se que os professores ainda estão em processo de formação acadêmica, sem terem formação no curso normal ou magistério. Compreende-se que a formação acadêmica é aspecto significativo para uma consistente prática educativa.

Essa assertiva é retificada na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB/1996), em seu artigo 62, no qual se ressalta:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (CARNEIRO, 2012, p. 648).

Ainda na LDB, o artigo 59, inciso III, assegura que:

> Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: [...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (CARNEIRO, 2012, p. 624).

Compreende-se, portanto, que a formação acadêmica, enquanto eixo norteador para o desenvolvimento da prática educativa, proporciona subsídios teóricos e práticos necessários para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais, assim, possibilitando o processo de plena inclusão.

A próxima questão está relacionada à quais cursos de formação continuada ambos já fizeram, e se existem dificuldades pela falta de capacitação, para a educação de alunos autistas.

Quadro 4 – Capacitação de professores.

“Você faz algum curso de formação continuada? Existe alguma dificuldade em relação à falta de capacitação para a educação do aluno autista?”.[14]	
Professor “A”	*“Não tenho até o momento nenhum curso de formação continuada. Bom, eu acho que se eu tivesse uma capacitação a mais, seria muito bom, e o autismo requer do professor uma qualificação maior para saber lidar”.*
Professora “B”	*“Não faço nenhum curso de formação continuada. Eu acho que se eu tivesse um curso a mais seria melhor, é por que o problema autista, assim, não é por que, tudo você tem que dizer sim, e não, vai chegar uma hora que você vai dizer um não. E você não vai dizer um não para ela sorrindo, você tem que mostrar para ela, que você também tem autoridade sabre aquilo, aí é por isso, que você tem que saber usar. E com o curso a gente ia saber mais ou menos como usar. E ia cada vez mais se adequando e mais qualificando, eu vejo assim”.*

Fonte: DADOS DA PESQUISA.

Constatou-se nas respostas dos dois professores, que ambos não possuem a devida formação acadêmica e nem participam de formação continuada. Os mesmos afirmam que a falta de uma maior capacitação em relação à temática, de certa forma dificulta o trabalho deles em relação ao ensino das crianças, em especial as que possuem Necessidades Educacionais Especiais, e reconhecem a importância da qualificação adequada no processo educacional.

Faz-se necessário que o professor busque formação continuada na área de inclusão educacional, visando ao aperfeiçoamento do seu fazer pedagógico. Também é necessário que o sistema de ensino disponibilize também de formação continuada na área da educação inclusiva, visto que a escola pesquisada tem alunos com autismo que necessitam de profissionais preparados e conhecedores de suas especificidades, a fim de realizar um trabalho que promova o desenvolvimento do educando.

Sobre essa condição, Nóvoa (1992, p. 28) afirma que: “A qualificação do professor se constitui numa forma de fortalecimento da qualidade do atendimento

[14] Primeiramente foi realizada a questão “Você faz algum curso de formação continuada?” e após a resposta dos entrevistados realizou-se a questão “Existe alguma dificuldade em relação à falta de capacitação para a educação do aluno autista?”. Contudo, optou-se por organizar as duas questões em um mesmo quadro na medida em que a segunda questão é decorrência direta da primeira.

aos alunos no seu conjunto e da crença dos professores de que podem construir novas alternativas e desenvolver novas competências".

A formação continuada caracteriza-se, portanto, como um meio de aprendizagem que transpassa a formação inicial, proporcionando ao docente mais conhecimentos. Nesse sentido, a formação continuada voltada à inclusão de alunos com NEE, sobretudo com alunos autistas, possibilita subsídios teóricos indispensáveis a realização do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Imbernón (2011, p. 19):

> A formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza.

Portanto, a formação continuada, principalmente no que se refere à inclusão educacional, proporciona possibilidades de reflexão acerca do trabalho docente que ultrapassa o aspecto técnico do processo e envolve a mudança de mentalidade para o convívio com pessoas tão diferentes. Desse modo, o trabalho docente deve buscar a plena inclusão do autista, abrangendo também os demais alunos que, por sua vez, são favorecidos com a experiência do convívio com alunos com TEA e vivenciam a importância do respeito às diferenças.

A formação continuada constitui-se como um tempo de aprendizagem essencial na profissionalização docente, pois o conceito de aprendizagem está diretamente relacionado à mudança, a transformação pessoal na interação com o contexto de atuação (KNOWLES, 2009). Nesse sentido, as especificidades dos contextos de atuação professoral e a variabilidade das especificidades exige uma constante formação na relação fundamental entre teoria e prática. Não obstante, sabe-se que os saberes docentes advindos da experiência do próprio professor são formativos. E nesse sentido Perrenoud (2002, p. 145) ao falar da prática reflexiva do professor ressalta que a possibilidade de aprender com a experiência necessita a conscientização das práticas cotidianas e que deve-se "aproveitar os momentos de exceção" para questionar-se e exigir de si reorganizações das ações pedagógicas.

Nesse sentido, foi perguntado aos professores se já tiveram ou tem alunos com outras necessidades especiais, além dos autistas e qual o grau de autismo do seu aluno (a). Obteve-se as seguintes respostas:

Quadro 5 – Experiências vivenciadas com alunos com NEE.

“Já teve, ou tem, outros alunos com NEE em sua sala de aula/escola, além de um autista? Em caso positivo, com quais deficiências ou síndromes? Qual o grau de autismo de seu aluno (a)?”.[15]	
Professor “A”	*“Não tive nenhum outro aluno com deficiência, este é meu primeiro ano com um aluno autista. O seu grau de autismo é considerado grave, por diagnóstico médico”.*
Professora “B”	*“Não, essa é minha primeira aluna com deficiência. O grau de autismo dela é considerado leve por atestado médico”.*

Fonte: DADOS DA PESQUISA.

Quando perguntados sobre as experiências vivenciadas com alunos com necessidades educacionais especiais, os professores relataram que possuem apenas alunos autistas e que é a primeira experiência de ambos com essas crianças. Observou-se que a escola também atende alunos com deficiência física, em salas diferentes daquelas dos alunos autistas. Dessa forma, constata-se que a escola respeita a legislação e contribui para o progresso de desenvolvimento social, uma vez que possibilita a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

O segundo bloco de questões, denominado Descrição da inclusão escolar do autista, comporta questões desde a matricula da criança autista na escola até a percepção dos professores do desenvolvimento no processo de escolarização. Assim, é possível perceber, neste contexto educacional como ocorre a inclusão, quais os procedimentos, quais as bases teóricas e práticas e quais as compreensões sobre o que significa estar incluindo o aluno com Necessidades Educacionais Especiais na escola, especificamente, os Autistas.

Dessa forma, a próxima pergunta refere-se à qual procedimento a escola utiliza, quando identifica que a criança matriculada tem autismo.

[15] As perguntas foram realizadas separadamente, contudo, optou-se por organizar as três questões em um mesmo quadro na medida em que uma questão é decorrência direta da outra.

Quadro 6 – Matricula da criança autista no ensino regular.

“Qual o procedimento usado na sua escola quando você vê que a criança matriculada tem autismo?”.	
Professor “A”	*“A partir do momento que a escola vê que a criança é autista, abre as portas, tem que acolher, não tem que ver o problema, tem que abrir as portas, não pode fechar as portas para esses problemas, seja autista, seja cadeirante, tem que abrir as portas. Ao saber que a criança é autista, tem que abrir as portas, vamos acolher, vamos respeitar, e fazer de tudo para que essa criança interaja, evolua, no meio da escola”.*
Professora “B”	*“Eu acho que é um direito de toda criança, toda sala de aula tem direito de ter uma criança com qualquer problema, toda sala tem uma criança, só que aqui não tem, mas o certo mesmo é ter. Aí eu vejo assim, cada criança tem que ter uma oportunidade, não é por causa do problema dela, que ela vai ser isolada, o problema dela é para ser trabalhado, e se não aceitar, é caso que vai chegar mais a se isolar. As outras crianças que vão ajudar ela”.*

Fonte: DADOS DA PESQUISA.

Percebe-se na resposta do professor “A”, que a escola não se recusa em receber nenhuma criança com Necessidades Educacionais Especiais, ou seja, a mesma acolhe os alunos de forma igualitária, respeitando as especificidades de cada uma. Desse modo, a professora “B” ressalta em sua resposta que toda criança tem direito de esta inclusa, e que toda escola tem o direito de ter um aluno com NEE em cada sala de aula. A mesma ressalta que na escola pesquisada não são todas as salas que tem um aluno com alguma deficiência, mas, a docente tem a plena consciência que todas as salas devem atender essas crianças, tendo as mesmas oportunidades de ensino-aprendizagem. Com base nas respostas à Declaração de Salamanca na Espanha no ano de 1994, destaca-se que:

> Todas as escolas devem acolher todas as crianças, independente de suas condições pessoais, culturais ou sociais, crianças deficientes e superdotadas com altas habilidades, crianças de rua marginalizadas, o qual traça um desafio importante para os sistemas escolares. (SALAMANCA, 1994, p. 54).

Assim, toda escola deve estar preparada para receber as diversidades sociais, e não os impedir do direito a educação.

A pergunta seguinte refere-se à qual referencial teórico específico sobre autismo é adotado pela escola.

Quadro 7 – Referencial teórico adotado pela escola.

“Qual referencial teórico específico sobre autismo é adotado pela escola e por quê?”.	
Professor “A”	*“Não utilizo nenhum referencial teórico”.*
Professora “B”	*“Assim, eu não tenho nenhum referencial teórico, eu não faço atividades diferentes para minha aluna autista, ela faz as tarefinhas iguais aos dos coleguinhas”.*

Fonte: DADOS DA PESQUISA.

De acordo com as respostas dos docentes, é notório que a escola não utiliza de nenhum material de apoio especifico, que auxilie no trabalho com alunos autistas. Dessa forma, é possível perceber que ambos não estão devidamente fundamentados teoricamente acerca desta temática.

> Para desenvolver a criança autista, não basta apenas conhecer e aplicar determinadas técnicas, sendo necessário tratar de compreender no que consiste ser autista. Repetidas vezes, os processos de aprendizagem dos autistas são mais lentos e encontram-se alterados, de forma que os aproveitamentos rotineiros de técnicas educacionais terminam em frustração, se não for acompanhada de uma atitude de indagação funcional, de exploração criativa do que ocorre com o indivíduo que aperfeiçoamos. (RIVIÈRE, 1995, p. 16).

O profissional docente deve estar fundamentado teoricamente sobre o que é a realidade do autista, haja vista que integrar o autista em uma sala de aula e utilizar-se de técnicas educacionais rotineiras, termina em frustrações para o professor que não compreende como lidar com o aluno autista, considerando que o mesmo tem suas especificidades de aprendizagem. As pesquisas de Gomes e Mendes (2008) sobre a escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino do município de Belo Horizonte indica também a ausência de relatos dos professores de adequações metodológicas, como o uso de comunicações alternativas e de conteúdos de ensino para o aluno autista. As autoras defendem que estes alunos poderiam ser beneficiados, ter um maior desenvolvimento se estratégias diferenciadas fossem utilizadas como apregoa a literatura específica sobre o autismo e a educação.

Nesse sentido, a reflexão de Lüdke (2001) é fundamental para refletir sobre a relação teoria e prática na docência e o necessário comprometimento do professor para construir respostas aos desafios encontrados, portanto:

> [...] Uma boa formação teórica vai ajudar o professor a conhecer melhor os problemas e as características da realidade que cerca sua escola, tanto no âmbito imediato, como no mais amplo. Ele vai ter elementos para compreender e ultrapassar perspectivas que limitam o trabalho docente dentro de categorias aparentemente naturais, conformando-o à inevitabilidade de certos aspectos. [...] já caminhamos bastante no estudo dos chamados saberes docentes, para estarmos cientes de que eles são construídos a partir de diferentes fontes, inclusive aquela ligada à experiência do próprio professor. [...] é indispensável que a reflexão seja (bem) informada pela teoria. Mas isso não é suficiente para orientá-la na direção dos verdadeiros problemas a serem enfrentados pelo trabalho docente. É preciso que o professor se comprometa com a transformação da realidade, no que se refere a esses problemas, e aqui entram os componentes éticos e políticos do seu trabalho. Além disso, é necessário que o professor desenvolva uma sensibilidade aberta ao pluralismo, que assegure a consideração de outras visões, diferentes da sua, por mais crítica e emancipadora que esta lhe pareça. (LÜDKE, 2001, p. 32)

Contudo, a pesar de destacada a importância do embasamento teórico a ausência do mesmo não impossibilita que haja práticas diferenciadas ou modos específicos de estar em relação de ensino-aprendizagem com o aluno autista. Nesse sentido, assim questionou-se sobre a que tipo de diferencial a escola oferece para o aluno autista.

Quadro 8 – Diferencial oferecido pela escola.

“Que diferencial é oferecido no acolhimento a crianças autistas?”.	
Professor “A”	*“Bom, a gente procura dar muito amor e carinho para estas crianças deixá-lo à vontade, para que aos poucos ele vai se adaptando ao espaço. Respeitando sempre o momento dele”.*
Professora “B”	*“Trabalhar bastante o amor, a afetividade. Utilizar brinquedos educativos, jogos e as atividades com pontilhados e trajados. Tudo que ela for fazer, eu peço para as crianças baterem palma, as crianças irem lá abraçar, beijar, para que ela possa se sentir especial. Ela se sentindo especial, eu acho que ela vai elevar sua auto-estima. Eu acho assim”.*

Fonte: DADOS DA PESQUISA.

Quando indagados sobre a forma de acolhimento para estas crianças, ambos responderam que acima de tudo o amor e a afetividade é o principal diferencial, que a escola, de maneira em geral oferece para o atendimento de crianças com (NEE), em especial os com autismo. Os docentes também buscam utilizar-se de jogos e brinquedos educativos, como uma forma de maior interação com os demais alunos, e assim, segundo os mesmos, através desses mecanismos estarão contribuindo para o processo de inclusão.

A prevalência da afetividade, do amor, como resposta a questão de qual o diferencial oferecido pela escola no acolhimento da criança autista leva-nos a duas reflexões quando relacionadas com as demais questões e com as observações realizadas em sala. Primeiro, que a relação entre práticas orientadas teoricamente e a afetividade, o amor encontram-se em relação tanto no sentido de que fundamentação teórica e práticas orientadas sem afetividade não são suficientes para a inclusão, como também pode servir como um discurso que máscara e que permite a continuidade de atuações profissionais sem a fundamentação teórica e prática necessária. A segunda reflexão se refere que a afetividade e o amor sobressai-se pelo fato da criança ter um Necessidade Educacional Especial, estabelecendo-se diferenciações no trato, na relação professor-aluno, como que se a criança autista requere-se “mais amor” do que os demais alunos[16].

Contudo, como exposto na Cartilha para a Educação Infantil do Ministério da Educação, Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: Autismo (2003) a expressão dos sentimentos e emoções de uma criança com Autismo tem especificidades que necessitam ser conhecidas para estabelecer relações que produzam o desenvolvimento, pois a criança autista pode apresentar comportamentos e expressões repentinas sem causa aparente, como o choro “e a tentativa de consolá-las pode resultar totalmente frustrada ou pode desencadear um processo no qual a criança chore sempre que se encontrar em uma determinada situação, para desencadear determinado sentimento no professor” (BRAISL, 2003, p. 21).

Também é possível problematizar que a relação entre afetividade-amor e prática pedagógica está relacionada diretamente a compreensão da educação como uma ação sobre e com pessoas na sua integralidade humana e com a ideia-força e proposta de ação de *educar* e de *cuidar*, contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais – (BRAISL, 2013). As DCN (2013) expõem como indissociável o educar e o cuidar e coloca na centralidade da educação o estudante. Na própria DCN o cuidar se refere ao acolhimento de forma igualitária a todos os sujeitos da educação, se refere a compreensão e a habilidade de estar e atuar na diversidade e imprevisibilidade humana, se refere a co-responsabilização da educação com outras

[16]Esta consideração é também problematizada no sentido de que os professores tinham conhecimento dos objetivos das observações feitas em sala de aula, ou seja, os comportamentos dos professores podem ter também sido influenciados pela presença das pesquisadoras.

instituições sociais envolvidas com a formação e atenção as crianças e jovens. Mas o documento aponta que “apenas pelo cuidado não se constrói a educação e as dimensões que a envolvem como projeto transformador e libertador” (BRASIL, 2013, p.18). Apregoa a internalização de valores “fundamentado na ética e na estética, que rege a convivência do indivíduo no coletivo, que pressupõe relações de cooperação e solidariedade, de respeito à alteridade e à liberdade” (BRASIL, 2013, p.18). O cuidado se refere a atenção e a responsabilidade no processo educativo que perpassa o trabalho educativo para a formação integral.

De toda forma, compreende-se a importância da afetividade e que esse aspecto é relevante no processo de inclusão de autistas no ensino regular. A inclusão da criança autista auxilia no desenvolvimento cognitivo, comportamental, contribuindo, assim, para o convívio social.

Sobre esse fato, Schirmer et al (2007, p.17) afirmam que:

> O ambiente escolar é para qualquer criança um espaço de interação de uns com os outros. É nesse espaço que nos vemos motivados a estabelecer comunicação, [...] entre outras habilidades que nos fazem pertencer ao gênero humano. O aprendizado de habilidades ganha muito mais sentido quando a criança está imersa em um ambiente compartilhado que permite o convívio e a participação [...].

Portanto, é indispensável garantir a interação entre todos os alunos, autistas ou não, motivando o diálogo, a comunicação e a participação efetiva. Assim a próxima questão está relacionada à forma de como é feito o trabalho de inclusão e como esse acontece dentro do espaço da sala de aula.

Quadro 9 – Trabalho de inclusão na sala de aula.

“Como é feito o trabalho de inclusão? Como ocorre dentro de sala?”.	
Professor “A”	*“No meu ponto de vista, a inclusão é fazer com que as pessoas percebam seus direitos, que eles participem. Muitas vezes, os pais ainda são leigos a questão dos seus direitos e deveres. Ai no caso tem uma criança autista, e a família isola, passeia e leva às vezes para a rua, mas isso não é inclusão, inclusão é colocar ela num ambiente mais aberto, onde há mais pessoas, onde ela possa participar da sociedade. E na escola é um ponto importante, independente desse problema a criança deve sim, estar na sala de aula e interagir com as outras crianças, participando de todas as atividades”.*
Professora “B”	*“Primeiramente, a gente trabalha bastante a interação deles, a interação por quê? Se eles interagirem a gente acha melhor, por que às vezes tem uns que tem esses problemas que são mais agressivos e têm outros que cada vez que as pessoas darem carinho eles acham melhor. Por isso que diz que tem as diferenças, tem uns que são mais agressivos e outros querem mais só carinho. Ai a gente trabalha bastante o jogo educativo, na sala de aula e colorido. No caso da coordenação motora dela, a gente trabalha bastante, todo conteúdo trabalhado com os outros, a gente não exclui ela, toda tarefinha que a gente trabalha com os outros ela ta no meio. Tão tal, que contar de um a dez, ela conta. Quando a gente diz as vogais, ela também diz todas elas”.*

Fonte: DADOS DA PESQUISA.

Na resposta da Professor “A” compreende-se que, para que ocorra a inclusão é necessário que as pessoas percebam seus direitos, e que acima de tudo a família conheça o verdadeiro significado de inclusão. Haja vista, que muitas famílias ainda são leigas em relação a esta temática e dessa forma, isolam as crianças do convívio social. Professora “B” relata que, é de suma importância trabalhar a interação, respeitando as especificidades de cada aluno, em especial os autistas, pois é notório que eles possuem dificuldades nas relações sociais. Desse modo o autista incluso na escola de ensino regular deve estar envolvido com a turma de forma que o mesmo participe de jogos e atividades lúdicas que assim favoreçam a aprendizagem e o pleno desenvolvimento cognitivo, social e cultural de si.

Os dados encontrados nesta pesquisa vão ao encontro das pesquisas realizadas por Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014) sobre as interações sociais no contexto escolar de crianças autistas. Neste trabalho as autoras pontuam a importância do professor no desenvolvimento da criança autista, mas observam que“ as estratégias adotadas pelas professoras são, na maioria das vezes, baseadas na intuição, com pouco respaldo teórico e pouca orientação de profissionais capacitados” (LEMOS, SALOMÃO E AGRIPINO-RAMOS, 2014, p. 126). Mesmo os professores pesquisados destacarem a questão da interação, a falta de planejamento e formação específica faz corroborar os resultados de Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014).

Gómez e Téran (2014, p. 534) salientam que: “Com inclusão, os modelos de comportamento que as crianças têm em seu ambiente incrementam as oportunidades para a interação social e favorecem o desenvolvimento de suas capacidades potenciais”. Ou seja, a plena inclusão contribui para a redução dos déficits da tríade definida por Kanner (*apud* COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004), – as relações sociais, a linguagem e a comunicação e o comportamento estereotipado – apresentado pelas pessoas com autismo. Portanto, depreende-se que o aluno com autismo incluso na escola de ensino regular tende a desenvolver-se de forma significativa.

A próxima questão está relacionada à maneira que a escola trabalha a alteração comportamental relacionada aos aspectos emocionais e de linguagem particulares ao Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Quadro 10 – Maneira que a escola trabalha a alteração comportamental do transtorno autista.

“De que maneira, a escola trabalha a alteração comportamental da criança autista?”.	
Professor “A”	*“Em alguns momentos, ele tem um comportamento alterado, é nesse momento em que a escola comunica a família a respeito, não isola, procura tentar guardar aquele momento do aluno. Buscar, não tomar uma atitude, agressiva de segurar, apenas se afastar dele até o momento de ele se acalmar”.*
Professora “B”	*“A criança autista, ela muda seu relacionamento constante, hora está alegre, depois está triste. Assim, eu deixo ela bem livre, o foco é trabalhar a interação e a concentração”.*

Fonte: DADOS DA PESQUISA.

Percebe-se que nas respostas acima, que os dois professores possuem em comum a forma de lidarem com as eventuais alterações de comportamento dos alunos autistas. Uma vez que, ambos agem de forma pacifica diante das constantes alterações desses alunos, utilizando-se da cautela para esperar o momento certo para poder conversar e até mesmo acalmar os alunos. De acordo com, Bereohff, Leppos e Freire, (1994 *apud* FREIRE, 2005) entende-se que, no processo educativo de uma criança autista almejar-se prioritariamente desenvolver as habilidades e competências, além disso, proporcionar equilíbrio saudável tanto emocional quanto pessoal, com a finalidade de prepara-lo para os desafios do mundo. Deve-se ainda considerar as severas deficiências de interação, comunicação e linguagem, que são fatores predominantes no autista, pois se não forem trabalhadas comprometem o desenvolvimento cognitivo e social, acompanhando seus avanços de comportamento e concentração que o mesmo proporciona durante seu processo educativo.

Desse modo, é importante garantir a interação entre todos os alunos, autista ou não, motivando dialogo, a comunicação e a participação efetiva.

A pergunta seguinte refere-se como a escola interfere em caso de conduta agressiva do aluno autista.

Quadro 11 – Interferência da escola na conduta agressiva do autista.

"Como a escola interfere em caso de conduta agressiva do autista?".	
Professor "A"	*"Então, a escola acaba se adaptando, respeitando aquele momento não tomando atitude brusca, que a gente sabe que às vezes ele tem essas alterações agressivas, e enquanto essas alterações, a escola acaba deixando o aluno esfriar, deixar ele amenizar aquele comportamento dele".*
Professora "B"	*"Todo autista tem o seu problema diferente. Tem um mais elevado e outro menos. Então a gente procura trabalhar muito a afetividade, trabalhar com amor mesmo".*

Fonte: DADOS DA PESQUISA.

Percebe-se nas respostas, que o professor "A" descreve que a escola, bem como, seus profissionais, age de forma cautelosa em relação ao momento de alteração no comportamento do aluno autista, de modo que o mesmo se acalme pacificamente. Professora "B" relata que independente do grau de autismo do aluno é importante que se trabalhe a afetividade e que esse processo seja feito com base

no amor.

A próxima questão está relacionada a como a criança era percebida autista no processo inicial de inclusão na escola e após a efetivação de um trabalho de conscientização inclusiva. E em quanto tempo é visível esta mudança.

Quadro 12 – Relacionamento da criança autista antes e depois do trabalho de inclusão

“Como a criança autista a princípio se relacionava e como se relaciona após a efetivação de um trabalho de conscientização inclusiva quando entra na escola? E como é e em quanto tempo é visível esta mudança?”.	
Professor “A”	*“O meu aluno quando ele entrou, bom na verdade, até o ano passado eu não era professor dele, passei a ser professor dele esse ano. A gente fica naquela observação, fica prestando atenção naquilo que ele fazia e eu percebia que ele se isolava. E na sala de reforço, ele ficava lá sozinho. E às vezes ele passava olhava e ficava se isolando. Com o passar do tempo ele passou a ter interação, a escola oferece festas em alguns momentos, aí é primordial que ele compareça que ele conviva ali no meio. Então, teve sim uma evolução. Esse aluno acabou se adaptando no meio social, já brinca com as crianças, antes as crianças até se afastavam também, mas com as explicações a respeito dele, elas começaram até amar ele, a gostar dele, elas abraçam ele. Então houve sim, essa mudança. Ele já interage com as crianças, ele já fica na sala, já observa, já chega da um carinho, sorrir. Então, houve sim essa mudança. No meu modo de ver uns dois meses, acredito que foi o período para ele interagir. Então seja quem for que chegue aqui na escola, ele não se isola, não se afasta, pelo contrário, eles chegam, ele fica olhando, observando, então eu vejo, assim, que esse período de dois meses, foi um período, de aproximação e inclusão”.*
Professora “B”	*“No início ela não ficava na sala de aula, de jeito nenhum, quando ela chegava, que ela via que as outras crianças faziam barulho, ela ficava andando só pelo pátio, a gente vinha pegar ela, voltava e sentava, e quando ela ouvia os meninos fazendo barulho, pronto, ela já queria sair. Agora não, no horário que ela chega, ela só sai da salinha no horário que a mãe dela vem pegar ela. Ela já participa direitinho, só que às vezes não, tem dia que ela não faz barulho de jeito nenhum, e tem dia que por nada ela começa a gritar na sala”.*

Fonte: DADOS DA PESQUISA.

O professor “A” relata que inicialmente, seu aluno apresentava um comportamento diferente das demais crianças, pois o mesmo se isolava e assim não interagia de forma coletiva com os demais. Mas, após dois meses de trabalho com

este aluno ele percebeu a evolução do mesmo, de modo que ele começou a interagir participando das atividades propostas e demais eventos que a escola disponibiliza. A professora “B” afirma que sua aluna autista no início, não permanecia em sala de aula, em decorrência do barulho que as outras crianças faziam, e isso atrapalhava o seu aprendizado, pois o autista apresenta dificuldades nas relações sociais, a linguagem e a comunicação e o comportamento estereotipado, tríade de anormalidades apresentada por Kanner (*apud* COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004). Mas, a professora, também relata que houve evolução na interação da aluna, de forma que, atualmente a mesma permanece mais tempo em sala e também participa das atividades propostas.

Em relação ao processo de interação do aluno autista a Cartilha do MEC (2003) expõe que a interação é uma das maiores dificuldades encontradas no processo de inclusão do autista. Nesse sentido, o desenvolvimento da interação é compreendido também pelos professores como um aspecto central da inclusão. Contudo, esta interação pode ser estimulada por estratégias como:

> . ofereça-lhe coisas interessantes, como comidas ou brinquedos;
> . ofereça-lhe ajuda;
> . peça-lhe ajuda;
> . faça-lhe algum elogio (elogie um desenho ou atividade executada com sucesso);
> . dê-lhe sinais de afeto, tal como 66eva-la pela mão ao parque;
> . faça-lhe perguntas;
> . obtenha a sua atenção;
> . persista até obter a resposta da criança autista. (BRASIL, 2003, p. 27).

As questões acima que objetivaram de forma ampla conhecer e descrever o processo de inclusão da criança autista em um determinado contexto escolar não se desvincula de compreensões e sentidos dos professores em relação a inclusão e suas práticas. Dessa forma, o terceiro bloco de questões denominado Percepções dos professores: sentidos e desafios da inclusão do autista, objetiva compreender estes processos de significação dos professores que atuam sobre, com e nestas especificidades. Assim, a pergunta seguinte refere-se à quais os desafios encontrados no trabalho escolar com crianças autistas.

Quadro 13 – Desafios no trabalho com autistas.

“Quais os desafios encontrados no trabalho escolar com crianças autistas?”.	
Professor “A”	*“Bom, partindo de mim, o desafio que eu tenho maior é a questão da formação. Bom, comecei minha carreira docente, ainda não trabalhei essa área na formação, do aluno especial, então eu tenho essa dificuldade de como lidar com essa criança, claro que a gente já tem essa noção, a gente já vê muito que o MEC já oferece esses artigos, sobre o aluno autista. Então por eu não ter essa formação, eu tenho essa dificuldade. Mas assim, pelo conhecimento que eu tenho, sobre a questão do aluno autista, já sei lidar, saber respeitar o momento dele de isolamento, são um tipo de pessoas que às vezes se isola, mas, a gente tem que adentrar naquele mundo, para que ele interaja no nosso mundo. No nosso caso, do nosso aluno, ele já tem essa interação com os outros ele já brinca, entra na sala, senta, observa, depois sai. Então, nós respeitamos sobre essa área dele”.*
Professora “B”	*“O que é mais difícil, às vezes ela não gosta muito de barulho, aí as crianças às vezes qualquer coisa começam a gritar, e elas não entendem que ela quer que façam silêncio, é ai que eles querem se soltar. Aí eu vejo como é que eu vou lidar com eles e ela. Entendeu? Ai esse é um desafio, pois para eles fazendo barulho, vai é ajudar ela, e para ela não, o barulho dela é como um pedido de socorro”.*

Fonte: DADOS DA PESQUISA.

Nas respostas acima os professores descrevem as reais dificuldades que ambos vivenciam. O professor “A” relata que a maior dificuldade que o mesmo tem é em não possuir uma formação adequada, mas, o pouco que ele sabe sobre o autismo é através de apostilas vindas do Ministério da Educação (MEC), disponibilizadas para que os professores tenham subsídios para a atuação com alunos com TEA. Porém a professora “B” relata que o desafio maior é em não saber lidar com as reações do transtorno autista. Desse modo, é possível perceber que no processo de ensino-aprendizagem de um aluno com necessidades educacionais especiais e em especial ao autismo, o profissional em maioria das vezes pode sentir-se incapaz de interagir de maneira eficaz com este aluno, pela sensação de que a criança simplesmente recuse de interagir com o docente e desse modo não aprender. Neste caso, isso acontece em decorrência da falta de habilidades e pelas metodologias utilizadas pelos professores não estarem adequadas e assim não favorecerem o desenvolvimento dos alunos, por sua vez os autistas.

Favoretto e Lamônica (2014) em estudo sobre o conhecimento de professores sobre o Transtorno do Espectro Autista também obtiveram como resultado de suas pesquisas com os professores a necessidade de formação específica e atualização sobre o autismo para a atuação docente. As autoras pontuam a importância da elaboração de materiais específicos sobre a temática do autismo, na perspectiva de colaborar na inclusão das crianças com autismo, pois seus estudos demostraram“ a inclusão está ocorrendo, porém com professores que se sentem carentes de informações e formação, como os participantes deste estudo relataram” (FAVORETTO e LAMÔNICA, 2014, p. 114)

Outra questão interessante é perceber como os professores compreendem a construção da identidade da criança autista, na medida em que esta, tem maior dificuldade em relacionar-se com ideias abstratas e apresenta ausências de reações e manifestações afetivas.

Quadro 14 – Construção da identidade da criança.

“Existe uma afirmativa que diz que “o autismo é um estado de não-eu”. Como a escola poderá ajudar a criança a construir a noção de “eu”? (Narcisismo Primário e Estádio do Espelho).	
Professor “A”	*“No meu ponto de vista, o primeiro passo é incluir essa criança, a partir do momento que você inclui essa criança, no meio social, ela passa a se perceber no mundo, ela interage, ela participa, ela sabe que tem que fazer isso, sabe alguns deveres, algumas obrigações, então acho que o passo inicial é colocar essa criança no meio social. Para mim o ponto principal é esse, colocar ela no meio social para que ela possa se ver no mundo, para ela saber que ela existe, saber que ela tem alguns deveres e obrigações”.*
Professora “B”	*“Eu vejo assim, que todos eles precisam de uma oportunidade, não é por causa do problema, por que todos nós somos iguais, eu vejo assim. E trabalhar com uma criança assim, não é dizer que vai aumentar o trabalho na sala de aula, não, por que não aumenta, por que cada dia mais a gente dando carinho, que a gente ta ajudando, eu vejo assim”.*

Fonte: DADOS DA PESQUISA.

É notório que os dois professores, afirmam em suas respostas que toda e qualquer criança deve ser incluída no meio social, para que dessa forma ocorra a verdadeira construção da identidade de cada um, ou seja, o “eu” de cada indivíduo. Desse modo, ambos relatam como é feito este processo na escola em que

trabalham e é possível perceber que a interação social para ambos é o caminho eficaz para construir o desenvolvimento educacional dos alunos.

É importante destacar que o sentido que o professor atribui a sua função neste processo é essencial para a realização do mesmo. Assim, a próxima questão está relacionada à qual o significado para os professores de serem professores de autistas.

Quadro 15 – Significado da educação de autistas.

“O que significa para você ser professor de um aluno autista?”.	
Professor “A”	*“*Olha é uma responsabilidade muito grande, por que, assim como também pessoas ditas normais, você também vai ter uma atenção a mais, você vai ter que se desdobrar, você vai ter que saber lidar de uma outra forma com aquela criança, e vê que aquela criança é como outra, não é por que ela é autista que ela deve ser diferente, tem que ser carinhoso com ela assim como as demais”.
Professora “B”	*“Eu vejo, que não é por conta do problema dela que devemos ver ela de maneira diferente. Somos todos iguais, e assim vejo que cada dia ajudamos na mudança deles”.*

Fonte: DADOS DA PESQUISA.

Como se pode observar na resposta do Professor “A” o mesmo fala da grande responsabilidade que é trabalhar com crianças, em especial as com autismo. Mas ressalta que independente do grau de dificuldade do aluno, o professor deve realizar o trabalho de forma igualitária e de maneira afetiva. Professora “B” reforça a ideia de que independente da dificuldade cognitiva do aluno, o docente deve respeitar cada um, mantendo o compromisso com o desenvolvimento social e cultural.

E, por fim, através da experiência destes docentes torna-se essencial perguntar qual sugestão os professores dariam para quem vai trabalhar com uma criança autista.

Quadro 16 – Trabalho com criança autista.

“Qual sugestão enquanto professor você deixa para quem vai lidar com a criança autista?”.	
Professor “A”	*“Para quem vai receber um aluno de imediato, para quem ta iniciando da aquele certo receio, ou seja, o medo de como é que eu vou lidar com essas crianças. É, para mim o ponto principal é acolher, e tentar dar o máximo possível de espaço, e com o tempo ir incrementando, algumas tarefas, alguns comportamentos ali, saber interagir de modo adequado no mundo dele, por que agente sabe que as vezes ele se isola, ai você, vai adentrando de modo devagar, para que ela se sinta um espaço de confiança. Porque às vezes de primeiro momento, ela se sente isolado, desconfiado, então você tem que saber lidar com essa criança, saber adentrar no mundo dela, para que ela possa confiar e saber que ali é um espaço de confiança, um espaço, onde ela possa se sentir a vontade. Eu vejo assim, para quem vai iniciar é não se recuar, dar aquele espaço adequado para ele, mas também se adentrar no mundo dele aos poucos, com um abraço, mostrar que você é uma pessoa amiga, para que ele se sinta a vontade, e vá demonstrar carinho, que é o que acontece”.*
Professora “B”	*“Eu vejo em primeiro lugar o amor, por que se você tem amor, o amor faz com que a gente tenha paciência com as crianças, por que essas crianças dependem muito de paciência, por que a paciência, ela leva também a afetividade ai a afetividade, faz com que você vá trabalhar a inteiração da criança. Eu vejo assim”.*

Fonte: DADOS DA PESQUISA.

Com base na resposta do professor “A”, percebe-se que o processo de adaptação do aluno com autismo nem sempre é realizado com facilidade, mas o mesmo deixa como sugestão para futuros profissionais da área educacional, que sejam pacientes e persistentes em buscar a confiança do aluno para que assim o processo de ensino-aprendizagem ocorra de maneira eficaz. Na resposta da Professora “B”, a mesma enfatiza como sugestão para futuros profissionais, que a paciência é um essencial fator para que ocorra o processo de adaptação e interação da criança autista. Desse modo, reforça a mensagem de que a afetividade deve ser o combustível que auxilie neste mútuo processo.

Outras considerações também são possíveis pois, através de nossas observações, percebeu-se que a escola não disponibiliza de uma estrutura física adequada, pois sua estrutura é de uma casa comum, o que dificulta no processo de

ensino e aprendizagem, uma vez que os espaços não foram planejados para receber os alunos.

Na análise das entrevistas os profissionais de educação da escola pesquisada, observou-se a necessidade de formação acadêmica por parte dos docentes, o que culmina na inexperiência para atuação com alunos com autismo, uma vez que, para o desenvolvimento do trabalho com autistas, é fundamental a capacitação teórico e prática que possibilitara subsídios para a plena inclusão.

Nas observações realizadas em sala de aula, pode-se perceber que os alunos com autismo não estão plenamente incluídos, uma vez o trabalho pedagógico não está acompanhado de métodos que são relevantes para o desenvolvimento cognitivo do aluno, embora seja visível o esforço dos profissionais em tentar fazer com que eles participem das atividades. Porém, a escassez de métodos pedagógicos destinados para o trabalho com autistas resulta em um baixo desenvolvimento, ou seja, esse desenvolvimento ocorre de forma inconstante e não consegue atingir à meta da plena inclusão.

7 CONCLUSÃO

Finalizando este trabalho é possível afirmar que o autismo assim como a inclusão, são temas que estão em evidência nos dias atuais, porém, ambos ainda geram muitas discussões em meio aos profissionais de educação. Uma vez que, estas duas temáticas também geram dúvidas acerca dos conceitos e da realização do trabalho no âmbito escolar. Assim, diante destas perspectivas, inicialmente indagou-se: O que a história reporta acerca da inclusão escolar? Como é feita a inclusão do autista no ensino regular? Qual o nível de conhecimento do professor sobre o autismo? .

De acordo, com os dados obtidos por meio desta pesquisa notou-se algumas transformações no cenário educacional, bem como a educação de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e consequentemente os alunos com Transtorno do Espectro do Autista (TEA). Apesar, de serem notórias as mudanças neste cenário educacional, a história nos reporta que nem sempre o alcance à educação era um direito de todos. Historicamente, as pessoas com algum tipo de deficiência não tinham direito à instrução, pois os mesmos eram tachados de indivíduos sobrenaturais e/ou anormais e com isso, também em decorrência de fatores culturais as demais pessoas consideravam estes indivíduos como ameaças, privando-os do convívio social. Séculos mais tarde, com o então surgimento do atendimento institucionalizado, ocorre o atendimento dessas pessoas nestas instituições, conhecidas como locais de assistência, abrigos etc. Nas mesmas ocorria apenas a integração desses indivíduos, uma vez que eles ainda eram isolados do convívio social, pois dessa forma era uma solução para as famílias que precisavam eximir-se dessas pessoas, que eram estigmatizadas de “improdutivas” diante a sociedade daquela época. E o que era para ser de fato inclusão, na maioria das vezes, tornavam-se atitudes excludentes. Processo no qual, atualmente é considerado uma prática injusta, uma vez que, todas as pessoas independentes de cor, raça, gênero ou condição social, necessitam estarem não apenas integradas, mas inclusas no âmbito educacional bem como diante toda à sociedade.

No decorrer dos anos, ocorreram transformações, que desse modo, resultaram em mudanças, cuja as mesmas, estão relacionadas ao crescente número de alunos com autismo, em que os mesmos estão sendo matriculados de acordo

com a legislação vigente, porém observou-se que inserir não significa de fato incluir. Haja vista, que na maioria das vezes este aluno está apenas dividindo o mesmo espaço escolar, sem que haja uma efetiva interação nas atividades propostas. Dessa forma, vale ressaltar que o indivíduo autista necessita de um atendimento educacional especializado, e o profissional deve entender que deverá dispor de um conhecimento para compreender as especificidades deste indivíduo. E de acordo com as respostas obtidas, durante as entrevistas notou-se que os professores que atuam com autistas, colocam como maior obstáculo na execução de seus trabalhos o déficit na formação inicial e continuada. Ambos relatam que há necessidade de estarem fundamentados principalmente em relação ao público com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), em especial os com autismo. Este público de fato exige profissionais além de capacitados, comprometidos em conhecer e compreender a realidade do indivíduo, buscando assim desenvolver metodologias que irão favorecer o desenvolvimento e a interação social dos mesmos.

Com isso, este trabalho teve como objetivo refletir sobre a inclusão do autista no ensino regular. Assim observou-se que este objetivo exigido pela legislação é cumprido em relação a inserção do autista na escola regular. Porém diante dos dados coletados, que ocorreram, sobretudo através da percepção dos professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental que encontram-se cotidianamente na vivência pedagógica da inclusão é notório que, a inclusão de fato não está sendo percebida no âmbito escolar. Isto dito, na medida em que neste processo é possível ressaltar alguns obstáculos, dentre eles a estrutura arquitetônica da instituição pesquisada, onde o espaço não dispõe de salas arejadas e nem de recursos específicos para o trabalho com pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e acima de tudo destaca-se o fator indispensável para a inclusão, que é a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam diretamente com estes indivíduos, possibilitando embasamento teórico e práticas orientadas.

Outros aspectos importantes influenciam no processo de inclusão escolar do autista tais como a família, cuja a mesma se torna como uma base que norteia o início do desenvolvimento de cada indivíduo. Outro fator essencial a ser citado é a Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE), onde a mesma atua como uma instituição de apoio e auxilio ao desenvolvimento do ensino aprendizado da escola regular. Necessitam também de outros profissionais, tais como: os da saúde,

psiquiatra, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, dentre outros. Assim como, outros aspectos são importantes, como a relação do autista com seus colegas, resultando e facilitando à própria avaliação da aprendizagem, no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, comunicação, imaginação, e interação social.

É preciso pontuar que para além das contribuições que essa pesquisa pretende no sentido de descrever o processo de inclusão do autista no ensino regular, o processo de pesquisa teve como efeito a auto-reflexão sobre a própria formação dos pesquisadores, como também produziu uma auto-reflexão dos professores pesquisados diante dos questionamentos, refletindo sobre suas práticas e quanto à formação inicial e continuada. Esta auto-reflexão pode fazer a diferença pois se configura como um momento de repensar práticas e posturas e incentiva a busca da melhoria da própria atuação professoral diante do desenvolvimento do ensino aprendizagem de seus educandos.

Da mesma forma, com o objetivo de contribuir com a qualidade da inclusão da criança autista, sugere-se a escola pesquisada que tenha como quesito de seleção de profissionais interessados ao trabalho da respectiva instituição, a devida formação inicial e ainda proporcione meios de formação específica para o trabalho com crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Portanto com a finalidade de contribuir com a escola e com os profissionais da educação, encontra-se exposto, em anexo, um plano de aula construído na perspectiva da inclusão, desenvolvido na disciplina de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação especial e Inclusiva da Faculdade do Baixo Parnaíba, onde o mesmo oferece uma contribuição, para o desenvolvimento de metodologias adequadas e específicas para a educação de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Haja vista, que conforme os dados coletados nesta pesquisa notou-se a ausência da elaboração de planos de aula específicos para o aluno autista. Da mesma forma, está exposto também, imagens ilustrativas como sugestões de metodologias aplicadas com alunos autistas, pois as mesmas são específicas no auxílio da aprendizagem destas crianças.

Por fim, concluí-se que através desta pesquisa foi possível compreender o processo de inclusão da criança autista no ensino regular por meio da percepção dos professores em um contexto específico, outros questionamentos também decorreram do próprio processo de pesquisa e outras possibilidades e necessidades de compreensão. Entretanto, não foi possível abranger todos os aspectos que

influenciam na inclusão da criança autista. Contudo, é preciso demarcar que esta experiência de pesquisa possibilitou uma auto-formação para os pesquisadores, um olhar mais atento para as práticas, o desenvolvimento de uma capacidade de observar, relacionar, teorizar na perspectiva da formação do professor-pesquisador. E assim, pontua-se para que ocorra a verdadeira inclusão são necessários inúmeros fatores de mudança no âmbito escolar, na qual a escola deverá estar apta a receber todo e qualquer aluno independente das especificidades apresentadas.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto escola viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v.5, 2005.

ASSUMPÇÃO JR, Francisco B. Diagnóstico diferencial dos transtornos abrangentes de desenvolvimento. *In*: CAMARGOS JR, Walter. (coord.): **Transtornos invasivos do desenvolvimento**: 3º Milênio. 2 ed., Brasília: 2005

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988 obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de Luiz Roberto Curia, Lívia Céspedes e Juliana Nicoletti. 46. ed. Atual. e amp. São Pulo: Saraiva, 2012b.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - DCN.** Brasília, 2013.

_____. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, MEC-SEESP, 2001.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Dispositivos Constitucionais Pertinentes Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Legislação Correlata. Brasília – DF, 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: L**ei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]. 5 ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005/14. (2014-2024). Disponível em:<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf> Acesso em: 26 abr 2016b.

_____. Presidência da República Casa Civil, **Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.762, de 27 de Dezembro de 2012**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm> Acesso em: 28 abr 2016c.

_____.Presidência da República Casa Civil, **Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.146, de Julho de 2015.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 14 abr 2016a.

BAGAROLLO, Maria Fernanda; PANHOCA Ivone. **A Constituição da Subjetividade de Adolescentes autistas**: um olhar para as histórias de vida. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.16. 2013.

_____. RIBEIRO, Vanessa Veis; PANHOCA, Ivone. **O Brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 19. 2013.

CAMPOS, Rodrigo Carneiro de. Aspectos neurológicos do autismo infantil. *In*: CAMARGOS JR, Walter. (Coord.): **Transtornos invasivos do desenvolvimento**: 3º Milênio. 2 ed., Brasília: 2005.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 20. ed. Atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CARVALHO, Rosita Elder. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. 9 ed., Porto Alegre: Mediação, 2010.

CASTANEDO, Celedonio. Autismo Infantil: avaliação e intervenção psicopedagógico. *In*: GONZÁLES, Eugenio. (coord.): **Necessidades educacionais especificas**. Tradução Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CANZIANI, Maria de Lourdes. Inclusão dos portadores de transtornos invasivos do desenvolvimento no sistema regular de ensino. *In*: CAMARGOS JR, Walter. (Coord.): **Transtornos invasivos do desenvolvimento**: 3º Milênio. Brasília: Ministerio da Justiça, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiencia; AMES; ABRA, 2005.

COLL, César, MARCHESI, Álvaro e PALACIOS, Jesús. (orgs): **Desenvolvimento pscicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2 ed., Porto Alegre: Artemed, 2004.
DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

FARIAS, Iara Maria de; MARANHÃO, Renata Veloso de Albuquerque; CUNHA, Ana Cristina Barros da. **Interação Professor-aluno com Autismo no Contexto da Educação Inclusiva**: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da experiência de aprendizagem mediada (*mediatedlearningexperiencetheory*). Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set.-Dez. 2008, v.14.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. Revista **Educação & Sociedade,** ano XXIII, n. 79, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002000300013&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 abr. 2016.

FREIRE, Lucia Helena Vasconcelos. Formando Professores. *In*: CAMARGOS JR, Walter. (coord.): **Transtornos invasivos do desenvolvimento**: 3º Milênio. 2 ed., Brasília: 2005.

FAVORETTO, Natalia Caroline; LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin. **Conhecimentos e Necessidades dos Professores em Relação aosTranstornos do Espectro Autístico.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 20. 2014.

GOMES, Camila Graciella Santos. **Autismo e Ensino de Habilidades Acadêmicas**: adição e subtração. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set.-Dez. 2007, v.13.

_____; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Escolarização Inclusiva de Alunos com Autismo na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, 2008, v.16.2008.

GÓMEZ, Ana Maria SALGADO; TERÁN, Nora Espinosa. **Transtorno de aprendizagem e autismo**. São Paulo: Cultutral S. A., 2014.

HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia P. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. *In:* HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia P.; FRAGA, Alexandre Barbosa. (Orgs.). **Conhecimento escolar e ensino de Sociologia:** instituições, práticas e percepções. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente de profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9 ed., São Paulo: Cortez, 2011.

KNOWLES, Malcom S. Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shírley. **Inclusão de Crianças Autistas:** um Estudo sobre Interações Sociais no Contexto Escolar. 2014.

LOURENÇO, Carla Cristina Vieira; ESTEVES, Maria Dulce Leal; CORREDEIRA, Rui Manuel Nunes, TEIXEIRA E SEABRA, André Filipe. **A Eficácia de um Programa de Treino de Trampolins na Proficiência Motora de Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 22. 2016.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas, SP: Papirus, 2001.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo. ed. Atlas, 2011.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas. 6 ed., São Paulo; Cortez, 2011.

MARQUES, Marli Bonamini; MELLO, Ana Maria S. Rosa de. TEACCH – Treatment and education of autistic and related communication handicapped children. *In*: CAMARGOS JR, Walter. (coord.): **Transtornos invasivos do desenvolvimento**: 3º Milênio. 2 ed., Brasília: 2005.

NASCIMENTO, Paulyane Silva do; ZANON, Regina Basso; BOSA, Cleonice Alves; NOBRE, João Paulo dos Santos; FREITAS JÚNIOR, Áureo Déo De; SILVA, Simone Souza da Costa. **Comportamentos de Crianças do Espectro do Autismo com seus Paresno Contexto de Educação Musical.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 21. 2015.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PECS. **Intervenção: PECS – Sistema de Comunicação por Figuras**. Disponível em: <http://www.universoautista.com.br/autismo/modules/works/item.php?id=14> Acesso em: 03 ago 2016.

PRODANOV, C. C. FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, Rossana. **Passos para a inclusão**: algumas orientações para o trabalho em classes regulares com crianças com necessidades especiais. São Paulo: Cortez, 2005.

WALTER, Cátia; ALMEIDA, Maria Amélia. **Avaliação de um Programa de Comunicação Alternativa e Ampliada para Mães de Adolescentes com Autismo.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.16.

REIS, Helena Isabel Silva; PEREIRA, Ana Paula da Silva; ALMEIDA, Leandro da Silva. **Construção e Validação de um Instrumento de Avaliação do Perfil Desenvolvimental de Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 19. 2013.

RIVIÈRE, Ángel. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. *In*: COLL, César, MARCHESI, Álvaro e PALACIOS, Jesús. (orgs): **Desenvolvimento pscicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2 ed., Porto Alegre: Artemed, 2004.

_____. O desenvolvimento e a Educação da criança autista. *In*: COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SALAMANCA. **Declaração de Salamanca**: necessidades educativas especiais – NEE In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade – UNESCO. Salamanca/ Espanha: UNESCO 1994.

SALLE, E. et al. Autismo Infantil: sinais e sintomas. *In*: CAMARGOS JR, Walter. (Coord.): **Transtornos invasivos do desenvolvimento**: 3º Milênio. 2 ed., Brasília: 2005.

SCHIRMER, Carolina R. et al. **Deficiência física**: atendimento educacional especializado. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

SOARES, Angélica Miguel; CAVALCANTE NETO, Jorge Lopes. **Avaliação do Comportamento Motor em Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: uma Revisão Sistemática.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 21. 2015.

SOARES, Carminha. **A inclusão social e a mídia**: um único olhar. São Paulo: Cortez, 2009.

UNESCO. **Garantindo o acesso à educação para todos.** 1990. Disponível em: <http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_43.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016d.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projeto de relatórios de pesquisa em administração**. 13. Ed. São Paulo: Atlas, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questões da entrevista aos professores de alunos autistas

A pesquisa sobre a temática “AUTISMO E INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR” é parte integrante do trabalho de conclusão do curso dos graduandos Joana de Sousa Santana, Nathácia Silva de Vasconcelos e Paulo Henrique Carvalho do Carmo do curso de pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP) e objetiva obter contribuições dos profissionais dessa escola para obter dados sobre como se dá a inclusão do Autista. Todos os dados coletados serão extremamente importantes para a continuação da pesquisa, sejam eles positivos ou negativos. Ressaltamos que as informações obtidas serão exclusivamente de uso científico que é garantido o sigilo da identidade do sujeito, bem como da instituição a que pertença.

QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE ALUNOS AUTISTAS

Nome (fictício):

Formação acadêmica:

Tempo de atuação:

1. Você faz algum curso de formação continuada? Existe alguma dificuldade em relação à falta de capacitação para a educação do aluno autista?

2. Já teve, ou tem, outros alunos com NEE em sua sala de aula/escola, além de um autista? Em caso positivo, com quais deficiências ou síndromes? Qual o grau de autismo de seu aluno (a)?

3. Qual o procedimento usado na sua escola quando você vê que a criança matriculada tem autismo?

4. Qual referencial teórico específico sobre autismo é adotado pela escola e por quê?

5. Que diferencial é oferecido no acolhimento a crianças autistas?

6. Como é feito o trabalho de inclusão? Como ocorre dentro de sala?

7. De que maneira, a escola trabalha a alteração comportamental da criança

autista?

8. Como a escola interfere em caso de conduta agressiva do autista?

9. Como a criança autista a princípio se relacionava e como se relaciona após a efetivação de um trabalho de conscientização inclusiva quando entra na escola? E como é e em quanto tempo é visível esta mudança?

10. Quais os desafios encontrados no trabalho escolar com crianças autistas?

11. Existe uma afirmativa que diz que “o autismo é um estado de não-eu”. Como a escola poderá ajudar a criança a construir a noção de “eu”? (Narcisismo Primário e Estádio do Espelho).

12. O que significa para você ser professor de um aluno autista?

13. Qual sugestão enquanto professor você deixa para quem vai lidar com a criança autista?

APÊNDICE B – Modelo de plano de aula para alunos autistas

ESCOLA: Jardim da Alegria

EDUCAÇÃO INFANTIL: 2º Período

TURNO: Matutino

ESTAGIÁRIOS: Joana de Sousa Santana, Nathácia Silva de Vasconcelos e Paulo Henrique Carvalho do Carmo

PLANO DE AULA

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES:

Aumentar o funcionamento independente utilizando o método TEACCH;

Expandir a capacidade de interação com outras crianças;

Realizar exercícios de coordenação motora ampla;

Desenvolver a memória e o raciocínio.

CONTEÚDO:

As Vogais (Com a utilização de método TEACCH)

METODOLOGIAS:

- ✓ Aula expositiva dialogada;
- ✓ Utilizando um painel com as vogais, separando as imagens que correspondem a cada uma, colocando as mesmas no seu devido lugar, para que ocorra o desenvolvimento do raciocínio e a atenção;
- ✓ Utilizando um livro, com palavras incompletas de sua letra inicial, cuja as mesmas são vogais, acompanhadas de uma imagem ilustrativa, fazendo com que o aluno identifique a vogal que inicia as palavras.
- ✓ Realizando jogos em pequenos grupos para ampliar a interação e socialização com os colegas, utilizando um quebra-cabeça das vogais que irá auxiliar o movimento com os dedos, desenvolvendo o raciocínio e a memorização;

RECURSOS:

- ✓ Painel de isopor e EVA;
- ✓ Livro de Cartolina;
- ✓ Quebra-cabeça de papel cartão e imagens;

AVALIAÇÃO:

A avaliação será processual e contínua, com anotações em fichas e acompanhamento do portfólio durante o processo, observando o crescimento do aluno e as mudanças positivas.

O plano será avaliado em 2 momentos: no início e ao término, onde o professor levantará os aspectos que necessitam de reformulação e outros que devem ser incluídos para o próximo plano.

REFERÊNCIAS

GADELHA Mª Umbelina Marçal **Atendimento Educacional Especializado –AEE**. Disponível em: <https://atendimentoeducacionalespecial.blogspot.com.br/2014/09/plano-de-atendimento-para-aluno-autista.html> Acesso em: 13 jul 2016.

AMA. **Associação de amigos do autista de alagoas (AMA-AL).** Disponível em: <http://ama-alagoas.blogspot.com.br/2011/08/ama-al-promove-oficina-para-construcao.html>. Acesso em: 13 jul. 2016.

TIRADENTES, Kiê. **Diário de um autista**. Disponível em <http://www.redetiradentes.com.br/diariodeumautista/?p=827>. Acesso em: 13 jul. 2016.

ANEXOS

ANEXO A – Imagens de métodos do programa: Transtorno e Educação para Crianças Autistas e com Distúrbios de Comunicação (TEACCH)[17].



Exemplo de um "Horário de Atividades Escolares" com regras de organização da rotina do dia a dia escolar. (Método TEACCH)



Exemplo de sinalização do ambiente escolar no método (TEACCH). Assim o aluno autista entende onde ele deve ir, evitando assim, que ele se distraia.

[17]Método (TEACCH) – Disponível em: <http://www.estardeficiente.com.br/2010/06/promovendo-aprendizagem-para-autistas.html> Acesso em: 03 ago 2016.

ANEXO B - Imagens de métodos utilizados na Análise Comportamental Aplicada (ABA).



Exemplo de ensino intensivo e individualizado das habilidades, para que o indivíduo se desenvolva e adquira independência, para ter uma melhor qualidade vida[18].



Através deste método (ABA), o autista é estimulado por meio de recompensas. Ex: a cada acerto o aluno é recompensado com um biscoito, etc. Este método faz com que o profissional persista ao acertamento da atividade proposta[19].

[18]Método (ABA) – Disponível em: <https://sites.google.com/site/desvendandooautismo/aba---analise-aplicada-do-comportamento> Acesso em: 03 ago 2016.
[19]Método (ABA) – **Disponível em:**<http://www.cdhumaita.com.br/aba.html> Acesso em: 03 ago 2016

ANEXO C - Imagens de métodos aplicados no Sistema de Comunicação por Trocas de Figuras (PECS).



O método (PECS) é um Sistema de Comunicação por Troca de Figuras, o mesmo caracteriza-se por uma forma de ensinar pessoas com distúrbios de comunicação e/ou com autismo[20]



Outra demonstração do método (PECS), através das trocas de figuras, onde os mesmos podem expressar suas necessidades, no âmbito escolar[21].

[20]Método (PECS) – Disponível em: <http://www.universoautista.com.br/autismo/modules/works/item.php?id=14> Acesso em: 03 ago 2016.

[21]Método (PECS) – Disponível em: <http://educarnadiversidadealinebegossi.blogspot.com.br/2014/05/prancha-de-comunicacao-alternativa-de.html> Acesso em: 03 ago 2016.