



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ANA CLAUDIA DOS SANTOS PEREIRA

**UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR, DE AVANÇOS COM
TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA.**

AMARGOSA-BA

2018

ANA CLAUDIA DOS SANTOS PEREIRA

**UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR, DE AVANÇOS COM
TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA.**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr^a. Sabrina Torres Gomes

AMARGOSA- BA

2018

ANA CLAUDIA DOS SANTOS PEREIRA

**UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR, DE AVANÇOS COM
TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA.**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Trabalho aprovado. Amargosa-BA, 04 de abril de 2018:

Sabrina Torres Gomes

Profª. Drª. Sabrina Torres Gomes – Orientadora
Doutorado em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Maria Eurácia Barreto de Andrade

Profª. Drª. Maria Eurácia Barreto de Andrade
Doutora em Educação pela Universidade Americana (UA)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Profª. Drª Geórgia Nellie Clark

Mestre em Políticas Sociais e Cidadania pela Universidade Católica do Salvador
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Emmanuelle Félix dos Santos

Profª. Me. Emmanuelle Félix dos Santos
Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia .

Dedico este trabalho a minha mãe, Davina Teixeira dos Santos Pereira, por todo o esforço feito ao me educar sozinha e, nas horas de cansaço, por ter estado ao meu lado.

Dedico também ao meu filho, Thiago Pereira Xavier de Souza, pelo seu amor incondicional, pela compreensão e toda a paciência que teve para entender minhas inúmeras ausências; também pela sua força, que não me deixou desistir para que chegasse até aqui, a fim de que hoje ele venha a se orgulhar de mim.

AGRADECIMENTOS

- O meu sincero agradecimento a Deus, acima de tudo, pois ele é minha base, me proporcionou forças para vencer todos os desafios encontrados ao longo do curso.
- A minha mãe e ao meu filho, pelo carinho e compreensão, pois tiveram paciência e relevaram muitos momentos em que estive de mau humor por conta da sobrecarga de trabalhos escolares e acadêmicos.
- Aos meus professores do curso de Pedagogia, pelo apoio e por me incentivarem sempre na busca de novos conhecimentos. Agradeço especialmente a Sabrina Gomes, minha querida e comprometida orientadora que, em meio as minhas dificuldades, incentivou-se e orientou-me de maneira paciente.
- Aos professores, Eurácia Andrade, Geórgia Niellie, Irandir Silva, Nanci Orrico, Gleide Sacramento, Andréa Barbosa, Lisandra Silva, Adriana Lourenço, Gisele, Paulo Henrique, Márcia Neves, Emanuel, Alessandra, Irenilson Barbosa, Thereza Bastos, e a professora Margareth Barbosa que, embora seja da área de inglês, muito deu-me forças. Agradeço ainda pela compreensão que eles tiveram, muitas vezes necessárias pelos imprevistos que aconteceram.
- Um agradecimento carinhoso aos colegas. Aprendemos muitos uns com os outros, além de criarmos um vínculo de amizade valoroso. Agradeço especialmente a minha colega e amiga Luzani Santana que, desde o início, tivemos um vínculo de amizade que levaremos para sempre.
- A minha orientadora de apresentação do TCC, professora Sabrina Torres Gomes, e a orientadora de trabalho monográfico, professora Mariana Martins de Meireles; ambas por acreditarem em minha capacidade de falar sobre o autismo e valorizar-me e, acima de tudo, incentivar-me de maneira tão bonita e carinhosa. Agradeço por terem me ajudado na construção deste trabalho, oferecendo recursos, além de estimular-me com pequenos gestos e palavras que muito significaram.
- E a todos que estiveram comigo ao longo da caminhada, dividindo aflições, medos, incertezas, e agora a alegria da conquista e conclusão.

Somos todos autistas, a gradação está nos rótulos

Quando eu me recuso a ter um autista em minha classe, em minha escola, alegando não estar preparada para isso, estou sendo resistente à mudança de rotina. Quando digo ao meu aluno que responda a minha pergunta como quero e no tempo que determino, estou sendo agressiva. Quando espero que outra pessoa de minha equipe de trabalho faça uma tarefa que pode ser feita por mim, estou usando-a como ferramenta. Quando, numa conversa, me desligo “viajo”, estou olhando em foco desviante, estou tendo audição seletiva. Quando preciso desenvolver qualquer atividade da qual não sei exatamente o que esperam ou como fazer, posso me mostrar inquieta, ansiosa, e até hiperativa. Quando fico sacudindo meu pé, enrolando meu cabelo com o dedo, mordendo a caneta ou coisa parecida, estou tendo movimentos estereotipados. Quando me recuso a participar de eventos, a dividir minhas experiências, a compartilhar conhecimentos, estou tendo atitudes isoladas e distantes. Quando nos momentos de raiva e frustração, soco o travesseiro, jogo objetos na parede ou quebro meus bibelôs, estou sendo agressiva e destrutiva. Quando atravesso a rua fora da faixa de pedestre, me excedo em comidas e bebidas, corro atrás de ladrões, estou demonstrando não ter medo de perigos reais. Quando evito abraçar conhecidos, apertar a mão de desconhecido, acariciar pessoas queridas, estou tendo comportamento indiferente. Quando dirijo com os vidros fechados e canto alto, exibo meus tiques nervosos, rio ao ver alguém cair, estou tendo risos e movimentos não apropriados. Somos todos autistas. Uns mais, outros menos. O que difere é que em uns (os não rotulados), sobram malícia, jogo de cintura, hipocrisias e em outros (os rotulados) sobram autenticidade, ingenuidade e vontade de permanecer assim.

(Scheilla Abbud Vieira, 2007)

RESUMO

A inclusão da criança com autismo em escola de ensino regular tem sido bastante discutida no âmbito educacional devido à complexidade das características e dificuldades apresentadas por elas quando inseridas neste ambiente. Quando tratamos sobre o processo de inclusão escolar de crianças com autismo, diretamente recaímos sobre o papel do professor, visto que ele é o principal responsável e mediador da aprendizagem dos alunos. Assim, esta Monografia apresenta como problemática: Verificar “quais as práticas utilizadas por professores com as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar?”. Com base nessa problemática, o presente estudo teve como objetivo identificar quais as práticas utilizadas por professores com as crianças com transtorno do espectro autista no contexto escolar, a partir de uma revisão de literatura, contribuindo para a formação de professores, num viés crítico reflexivo. E como objetivos específicos; identificar através de quais profissionais, os professores recebem o diagnóstico da criança com transtorno de espectro autista; conhecer as práticas de inclusão realizadas dentro do contexto escolar com criança com transtorno de espectro autista e/ou quais as estratégias utilizadas pela escola para promover a equidade; identificar se as rotinas escolares promovem o desenvolvimento da autonomia dessas crianças e se trabalham em conjunto as questões das diferenças; contribuir para práticas reflexivas na formação de professores e sua atuação profissional.

De uma forma em geral, os resultados indicaram a necessidade de o professor estar preparado para a inclusão escolar, o que significa, neste caso, inserir metodologias de ensino diferenciadas e voltadas para o atendimento dos alunos com autismo. Indicaram ainda a importância de se estabelecer uma boa relação entre professor e aluno com autismo no sentido de garantir sua permanência e aprendizagem. Portanto, a relação de professor e o seu papel frente aos alunos com deficiência, especialmente o autismo, tornar-se primordial para que a inclusão escolar aconteça de forma bem sucedida. Ao analisarmos a literatura na área de inclusão da criança autista na escola, apontamos que os estudos de diversos autores percebe-se que não há um consenso sobre qual a causa que determine o autismo, como também, características em comum, presentes para todos os indivíduos, embora existam algumas semelhanças identificadas como: dificuldades para interagir socialmente, padrões repetitivos de comportamentos e fala.

Palavras-chave: Inclusão na escolar, Diagnóstico, Práticas pedagógicas.

ABSTRACT **mudar abstract**

The inclusion of the child with autism in a regular school has been much discussed in the educational scope due to the complexity of the characteristics and difficulties presented by them when inserted in this environment. When we deal with the process of school inclusion of children with autism, we directly fall back on the role of the teacher, since he is the main responsible and mediator of student learning. Thus, this monograph presents as problematic: "What are the practices used by teachers and family with children with Autism Spectrum Disorder in the school context?". Based on this problem, the present study aimed to identify the practices used by teachers and families of children with autism spectrum disorder in the school context, based on a literature review, contributing to the formation of teachers in a critical reflexive bias. In a general way, the results indicated the need for the teacher to be prepared for school inclusion, which means, in this case, to introduce differentiated teaching methods and aimed at the care of students with autism. They also indicated the importance of establishing a good relationship between teacher and student with autism in order to guarantee their permanence and learning. Therefore, the teacher relationship and its role vis-à-vis students with disabilities, especially autism, becomes paramount for successful school inclusion. When analyzing the literature in the area of inclusion of the autistic child in the family, school and society, it was noticed that there is no consensus as to the cause that determines autism, as well as common characteristics present for all individuals, although there are some similarities identified, such as: difficulties to interact socially, repetitive patterns of behavior and speech.

Keywords: Family school ,Diagnosis, Teacher training.

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado.

CID - Classificação Internacional de Doenças.

DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

NEE - Necessidade Educativa Especial.

PNE - Plano Nacional da Educação.

PNEE - Política Nacional de Educação Especial.

SA - Síndrome de Asperger.

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso.

TEA - Transtorno do Espectro Autista.

OMS - Organização Mundial de Saúde.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. NOÇÃO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS.....	15
2.1 Inclusão da criança autista no contexto social	15
2.2 Inclusão da criança autista no contexto escolar.....	17
3. DIAGNÓSTICO DO AUTISMO	27
4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	34
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS.....	47

1. INTRODUÇÃO

*“Autismo é apenas uma maneira diferente de ver o mundo, com jeito único de ser”
(Asperger).*

O interesse por estudar inclusão de criança com Transtorno de Espectro Autista surgiu em 2014 quando, sendo professora de reforço escolar, deparei-me com um aluno especial, ainda não diagnosticado como autista ou qualquer outra deficiência; entretanto, com traços visíveis de uma criança especial. A partir daí foi crescendo o desejo pelo assunto e a curiosidade de saber mais sobre o tema. Naquele momento, surgiu em mim o interesse em conhecer as causas e os principais sintomas que acometem as crianças autistas e, principalmente, como deveu trabalhar com essas crianças no contexto escolar e educacional. Considerando que os professores, mesmo sem uma formação específica, precisavam trabalhar com essas crianças, passei a questionar se, nesse contexto, havia efetiva inclusão na escola. Nesse mesmo ano, tive uma disciplina chamada Educação Especial, em que estudei sobre várias deficiências, inclusive sobre o Transtorno de Espectro Autista.

Nos dias atuais, a inclusão deve ser trabalhada em todos os lugares e ambientes, principalmente no contexto escolar, pois é neste espaço que a criança é preparada para viver em sociedade. Sendo assim, como afirma Orrú (2003, p.1): “é imprescindível que o educador e qualquer outro profissional que trabalhe junto à pessoa com autismo seja um conhecedor da síndrome e de suas características inerentes.” Desta forma, inclusão é muito mais que o simples fato de matricular o aluno na escola, pois é necessário uma preparação tanto do próprio professor quanto da escola, afim de que haja um bom desenvolvimento da criança autista, onde ela possa ser inserida.

A inclusão social é de grande importância para a qualidade de vida dos autistas devido às dificuldades de comunicação que estas crianças com Transtorno de Espectro Autista apresentam, como comportamentos repetitivos e interesses reservados; estes são “obstáculos” para uma boa convivência social. No entanto, pessoas com ou sem deficiência necessitam do convívio social, pois será nesse meio que desenvolverão habilidades de comunicação e habilidades cognitivas para

um melhor desenvolvimento. Como alertam Camargo e Bosa (2012), todos os indivíduos, por natureza, são seres sociais e desenvolvem-se na coletividade na interação com o outro.

A inclusão escolar é uma maneira de oportunizar as crianças autistas à convivência com outras crianças da mesma idade, num mesmo espaço de aprendizagem e desenvolvimento da competência social. A inclusão educacional é um direito, em que os principais documentos que auxiliam a efetivação de políticas públicas de Educação Especial, são: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração de Salamanca (1994), e a Lei nº 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esses documentos evidenciam a igualdade e o direito à educação para todos. Toda criança tem direito à educação, a qual é dever do Estado garantir Atendimento Educacional Especializado (AEE), Lei nº 7611/11, como consta no artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990.

A Lei 7611/11, de 17 de Novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá providências. Onde como diretrizes consta: não a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; garantia de educação inclusiva em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, com base na igualdade de oportunidades; ofertar a educação especial principalmente na rede regular de ensino.

A Lei Berenice Piana de 12.764, de 2012, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno Autista e altera o artigo 3º de 98 da lei 8.112, de 2011. Entre outras definições, consta nessa lei: “São direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista o acesso à educação e ao ensino profissionalizante”. Caso qualquer escola recuse a cumprir as exigências das leis, estará cometendo um crime, com punição de 3 a 20 salários mínimos. O Estatuto da Criança e do Adolescente garante a igualdade de condições de acesso à escola e ao atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência. E mesmo com essas leis, faz-se necessário que haja uma conscientização do Poder Público, e da sociedade como um todo, para que as pessoas em geral e os ambientes possam ser modificados para receber essas pessoas autistas.

É visível que a sociedade tem modificado a forma de interagir, permitindo que as crianças ditas “normais” brinquem com as autistas e estabeleçam comunicação entre si. É claro que sempre existem exceções, e desta forma vai havendo

transformações ao longo do tempo, propiciando uma interação com as pessoas deficientes, tornando uma sociedade fraternal e cooperativa. É necessário compreender a competência social de acordo com desenvolvimento e da forma com que a criança autista interage no ambiente cultural e social em que vive (CAMARGO; PIMENTEL; BOSA, 2009; ALMEIDA, 1997). Apesar de suas causas ainda serem desconhecidas, costumam ser atribuídas em parte a fatores genéticos. Segundo Cunha (2014), o autismo é uma síndrome complexa devido a seus sintomas serem incertos, o que dificulta, muitas vezes, o diagnóstico com a rapidez necessária. Os profissionais conduzem pelos critérios presentes na 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) e também pela Classificação Internacional de Doenças (CID-10), publicado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que realiza o diagnóstico de Transtorno de Espectro Autista.

A característica marcante do autismo está na presença de um desenvolvimento atípico (que se afasta do “normal”) na forma de interagir socialmente, na comunicação, como também nas restrições nas atividades e interesses. Essas características, com frequência, levam a um isolamento da criança e da família. Falta de amizades ou dificuldades de se relacionar, provocam o desenvolvimento de problemas emocionais e de socialização nos autistas (CAMARGO; PIMENTEL; BOSA, 2009).

A partir dos autores Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014), é possível inferir que, na atualidade, o termo “espectro autista” refere-se a respostas inconsistentes aos estímulos e às habilidades e prejuízos. Além disso, esses aspectos fazem-nos entender que interação social, comunicação e comportamento trabalham juntos no desenvolvimento humano (*Ibid.*). Tendo em vista que as pessoas com autismo apresentam deficiências nessas três áreas anteriormente citadas, cabe aos profissionais que com elas trabalham, buscarem estratégias que contemplem a aprendizagem de habilidades que são pré-requisitos para que outras se efetivem.

Muitos autores ainda defendem que a escola é o grande destaque como um espaço de formação, para que se desenvolva, tanto pela convivência com seus pares (colegas), quanto pelo papel de mediação dos professores, os quais favorecem a aprendizagem de várias habilidades (ALMEIDA, 1997).

De acordo com Camargo e Bosa (2012), o contexto escolar precisa ampliar a possibilidade de contatos sociais, que favorecem o desenvolvimento das crianças autistas, juntamente com as crianças típicas (crianças ditas “normais”).

Para Gusmão, Bezerra e Mel (2015), na medida em que as crianças típicas (ditas “normais”) e atípicas (crianças autistas) convivem e aprendem juntas a lidar com as diferenças, fica assim mais fácil à interação entre ambas. Ainda, afirmam que os alunos que não são autistas vão enriquecer-se pela oportunidade de conviver com o diferente.

Diante dos aspectos apresentados, este trabalho pretende identificar quais as práticas utilizadas por professores com crianças com transtorno do espectro autista no contexto escolar, a partir de uma revisão de literatura, podendo contribuir para a formação de professores num viés crítico-reflexivo.

Assim sendo, consideramos pertinente trilharmos pelo caminho da pesquisa bibliográfica com ênfase na revisão de literatura. Para melhor organização desse trabalho, esta monografia organiza-se em (quatro) capítulos, conforme segue: Capítulo I – Introdução; Capítulo II – Noção de inclusão de crianças autistas; Capítulo III - Diagnóstico de crianças com transtorno de espectro autista; Capítulo IV - Formação de professores e práticas pedagógicas; Por fim, na última seção desta monografia, encontram-se as considerações finais, e as referências.

2. NOÇÃO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS

“As crianças no contexto da inclusão precisam ser reconhecidas pelo “sujeito do saber””.
(Simone Helen Drumond Ischakanian)

2.1 Inclusão no contexto social

Inclusão no contexto social é incluir num determinado ambiente cultural, dentro de uma sociedade. De acordo com Waters e Sroufe (1983), é através da competência social que utilizamos recursos que o ambiente oferece, para que dessa forma tenhamos um bom resultado no desenvolvimento do ser humano. É no contexto social que acontecem as relações que afloram a linguagem, o desenvolvimento cognitivo, o aceitar e conhecer o outro (MOURA, 1993). Dessa forma, é através da interação social que o conhecimento do mundo se manifesta, acontecendo um relacionamento entre amigos e parentes.

Para Cunha (2014), inclusão social é inserir alguém, para que este interaja com pessoas que não sejam apenas seus familiares. Para o ser humano ter uma vida inserida em uma determinada sociedade, é preciso desenvolver seu potencial cognitivo e social. No caso da inclusão de crianças autistas no contexto social, muitas vezes, esse processo acontece de forma restrita por falta de mediadores que incluam essas crianças na sociedade. Segundo Orrú (2009), o preconceito faz excluir a pessoa com autismo do direito à vida, e exclui também sua convivência ao lado de pessoas sem autismo.

Para tanto, a fim de que aconteça uma inclusão sem preconceito, é preciso nos livrar desse conceito antecipado do que não conhecemos (*Ibid.*). Somente será possível isso acontecer quando não “fizemos de conta” que o autista não existe, quando abandonamos o preconceito e passarmos a conhecer melhor sobre suas causas, características e comportamentos, e que estes sirvam mais como apoio e não como abandono.

A exclusão social das crianças autistas acontece quando elas não sabem fazer as coisas (ORRÚ, 2003). É importante destacar que, mesmo com limitações e sem habilidades, “antes de ser autista, esse indivíduo é um ser humano” (*Ibid.*, p.1).

O preconceito a respeito das coisas que as crianças autistas não conseguem fazer leva-os a uma exclusão social, pois elas perpassam por estigmas de incapazes, definindo assim o destino delas por toda vida, quando não há estratégias que intervenham nessas dificuldades (ORRÚ, 2009).

Crianças da mesma faixa de idade interagem no contexto social, permitindo que ambas vivencie novas experiências, dialogando para resolver problema, partilham atividades e até mesmo idéias. Dessa forma, uma das estratégias que pode ser utilizada, é a convivência com colegas (CAMARGO; BOSA, 2009).

Wing e Gould (1979) afirmam que as crianças autistas desviam suas interações sociais, comportamentais e de comunicação, perdem a concentração e interesse. De acordo ainda com esses autores, é perceptível que há no autismo três tipos de domínios de desenvolvimento, os quais são chamados de **tríade de perturbações do autismo**.

Figura 1. A tríade.



Fonte: <<https://www.google.com.br/search?q=tríade+de+perturbações+no+autismo>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

A tríade manifesta-se nas crianças autistas, no domínio social, na comunicação, e no comportamento (WING; GOULD, 1979). Quando se refere ao domínio social, a criança autista tende ao isolamento; quanto ao interagir, comporta-se de maneira estranha, fora do normal de uma criança, ou seja, sem domínio em sociabilizar-se. Comunica-se tanto verbal quanto não verbal com bastante deficiência, e algumas crianças nem chegam a desenvolver linguagem alguma. Geralmente, comportam-se de maneira obsessiva, com comportamentos rígidos,

com pouca comunicação, muito dependentes de rotinas, e não demonstram imaginação (*Ibid.*).

Segundo Camargo, Pimentel e Bosa (2009), as trocas das habilidades sociais são um processo que só poderá ser possível se houver respeito na singularidade de cada criança autista, pois são diferentes umas das outras. Não existe um autista igual ao outro, pois eles possuem características particulares; e dentro dessas particularidades, podemos desenvolver suas habilidades e incluí-los junto aos seus colegas.

Um importante avanço em relação à inclusão social das pessoas com deficiência e em especial das crianças com transtorno de espectro autistas, conseqüentemente é a Lei 7.853/89, que

Dispõe sobre às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências (BRASIL, 1989).

Percebe-se então que a partir das leis, decretos e do estatuto das crianças e adolescentes, as crianças autistas, conquistaram os direitos a inclusão no âmbito social, educacional e familiar. Mas o que se torna preocupante é se realmente esses direitos estão sendo efetivados. Mas adiante falaremos da lei 13 146, Estatuto da pessoa com deficiência, a qual mostra os avanços, e direitos conquistados.

Assim o próximo capítulo, abordará como a inclusão das crianças autistas é feita no contexto escolar.

2.2 Inclusão da criança autista no contexto escolar

A inclusão das crianças autistas no ensino regular permite que estas tenham um direito garantido por lei, como é descrito no capítulo V da LDB; direito este que trata sobre a educação especial visando à integração afetiva dessas crianças na vida em sociedade. Assim como apontado na Constituição Federal de 1988, na Convenção sobre os Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência, a educação especial deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino,

assegurando currículo, métodos, técnicas, recursos educativos específicos para atender as necessidades dessas crianças (BRASIL, 1996). Além disso, Estatuto da Criança e do Adolescente também assegura o acesso à escola para todos.

No artigo 5º da LDB temos que

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público acionar o poder público para exigi-lo (BRASIL, 1996).

Percebemos que, ao longo do tempo, a inclusão do autista foi se transformando em um direito. O ingresso de uma criança autista no ensino regular é um direito garantido por lei, de acordo com o capítulo V da LDB. Sendo assim, a inclusão começa com a chegada desse aluno à escola, mas é preciso também garantir a permanência e a aprendizagem contínua.

A Lei 13.146/15 institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). É uma lei que promove a inclusão escolar, e obriga as escolas públicas e privadas a acolherem os estudantes deficientes (pessoas que têm limitações maiores que outras pessoas). Em seu artigo 27º, afirma-se que

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p.7).

Cunha (2004), diz que é necessário inicialmente, o entendimento da escola em relação ao impacto familiar que uma criança produz, percebendo dessa forma que essa “criança necessita de cuidados, atenção e atendimento especializado” (GUSMÃO; BEZERRA; MEL, 2015, p. 9), sendo que atender essas dificuldades provoca um olhar amplo à família, buscando uma forma para que possam trabalhar juntos.

Seja qual for o grau do autismo, leve, moderado ou severo, a relação com a família ajuda as crianças autistas, devido à interação social e ao afeto (CUNHA, 2014). Desta forma, a família e a escola precisam entrar em concordância nas

intervenções de aprendizagem, ajudando assim na educação comportamental dessas crianças.

Deve haver uma concordância, e isso significa dizer que a criança autista tem rotinas, que devem ser obedecidas, tanto na escola como na vida familiar, como a maneira de vestir, até as idas ao banheiro; essas rotinas devem acontecer de formas iguais nos dois ambientes, assim como a forma de lidar com a criança autista (CUNHA, 2014). Assim sendo, o processo de educação da criança autista pode torna-se eficaz.

Em relação às rotinas das crianças autistas, elas costumam “fixar-se em rotinas que trazem segurança” (CUNHA, 2013, p. 28). A aprendizagem das crianças autistas é muito importante em virtude de que elas procuram seguir uma rotina; não é aconselhável que elas trabalhem com atividades novas, pois costumam ser muito angustiantes para essas crianças autistas, levando em conta que devem sair da sua rotina, do seu dia a dia, com a qual já estejam habituadas (*Ibid.*). É certo que as novidades melhoram o desenvolvimento e até mesmo trabalha o comportamento quando falamos em relação a situações novas e a superação desses tipos de dificuldades.

Dessa forma, as rotinas incluem as crianças autistas nos espaços sociais. Todavia, quando vem acompanhadas de atitudes que prejudicam estas precisam ser mudadas, pois as mudanças também fazem parte da vida (CUNHA, 2013).

Dessa maneira entende-se, que as rotinas são importantes, mas também é necessário que haja mudança quando estas rotinas tiverem um resultado de mau comportamento das crianças, com atitudes que estejam prejudicando-as, no seu dia a dia, na sua integração com o outro, a fim de que elas tenham um convívio social melhor.

O professor tem a responsabilidade de fazer as intervenções na vida das crianças autistas, com mediação e ação reflexiva, buscando estratégias pedagógicas para o bem do aluno (ORRÚ, 2003). Desta forma, não devemos ignorar o autista como se ele não existisse, enquanto professores devem buscar renovações, facilidades e melhorar a vida das crianças com transtorno de espectro autistas.

Crianças autistas para serem estimuladas devem conviver com crianças da sua mesma idade, de modo a serem encorajadas a participar, a interagir, buscando

formas de não mais se isolar continuamente (CAMARGO; PIMENTEL; BOSA, 2009). As crianças autistas que não se comunicam e ficam isoladas das demais crianças em sala de aula, geralmente se tornam incapazes de demonstrar afeto. Bosa (2002) conclui que muitas crianças autistas, por não compreenderem com facilidade e não serem compreendidas pelos colegas e professores, optam ao isolamento e recusam a obedecer aos comandos, não por birra, mas propositalmente por falta de entendimento e serem entendidas.

É importante pensar que as crianças com autismo precisam construir aprendizagens, e estas, segundo Klin (2006), só acontecem quando são estimuladas. As crianças autistas tendem a apresentar maiores dificuldades para a aprendizagem dos conteúdos escolares porque ainda não conseguem direcionar sua atenção, assimilar na memória informações e administrar comportamentos. Elas têm um bloqueio em entender, interpretar e até mesmo brincar de fazer de conta, (*Ibid.*) complicando geralmente suas relações sociais. Muitas vezes, as crianças autistas não compreendem as atividades escolares e isso é colocado como um obstáculo para que sejam inclusos na escola.

No contexto escolar, as crianças autistas podem desenvolver resistência para socialização de suas emoções. Quando elas se sentem rejeitadas por seus pares, tendem a ter maiores dificuldades no processo social emocional (ALMEIDA, 1997; CAMARGO; PIMENTEL; BOSA, 2009).

Quando há uma intervenção desde cedo na educação formal das crianças autistas, no caso, dos dois aos quatro anos, aliada à integração de todos os profissionais envolvidos, os resultados obtidos serão bons e satisfatórios (CAMARGO; PIMENTEL; BOSA, 2009).

O primeiro passo, para a construção do planejamento escolar para a criança autista é a avaliação para saber quais as habilidades precisam ser conquistadas. Desenvolver aptidões básicas, motoras e acadêmicas. E por meio da convivência na escola o aluno poderá descobrir o afeto, carinho, convívio com outras crianças, a importância de compartilhar sentimentos e interesses, as rotinas diárias que ajudarão sua independência e autonomia. (GUSMÃO; BEZERRA; MEL, 2015 p. 3)

Para se chegar à inclusão social, um dos principais meios é a inclusão escolar. A escola é que deve disponibilizar às crianças autistas maiores qualidades de vida, pois é a partir daí que essas crianças serão introduzidas no âmbito social (CUNHA; FARIAS; MARANHÃO, 2008; GUSMÃO; BEZERRA; MEL, 2015).

Há técnicas de aprendizagem que podem ser utilizadas na aprendizagem do aluno autista, como é o caso do Currículo Funcional Natural, o qual desenvolve habilidades que fazem com que as crianças e os adolescentes procedam adequadamente dentro do ambiente em que vivem, tornando-se livres e habilidosos (CUNHA; FARIAS; MARANHÃO). Segundo LeBlanc (1992), Currículo Funcional Natural é trabalhar conhecimento e aptidões, que possam ser utilizadas pelo estudante, serem vantajosos em vários espaços e conseqüentemente úteis em sua vida, para que sejam mais autônomos, produtivos e felizes. Quando se estuda com os conhecimentos do mundo, dificilmente esquece o qual prende, e o que pratica, quando se depara em uma mesma situação.

De acordo com Miura (2008, p.155)

O desenvolvimento de um Currículo Funcional Natural (CFN) para pessoas com necessidades educacionais especiais fundamenta-se numa filosofia de educação que determina a forma e o conteúdo de um currículo adequado às características individuais. Requer uma metodologia instrucional que enfatiza a aplicação do conhecimento e habilidades em contexto real.

Trata-se de um ensino que oferece oportunidades naturais para os alunos aprenderem o que é importante para torná-los mais independentes, produtivos, felizes e competentes, em diversos contextos da vida em comunidade, como o vocacional, acadêmico, recreativo, esportivo, familiar (MIURA, 2008).

O autista deve merecer tratamento digno como todos os alunos; além disso,

[...] o professor deve ensinar com entusiasmo, o tom de voz e a linguagem usada com o aluno deve ser o mais natural possível, as habilidades do aluno devem ser mais enfatizadas que suas fraquezas, a atenção do aluno deve ser garantida antes de ser dada uma ordem ou fazer um pedido, as ordens dadas devem ser claras e indispensáveis, as ordens não devem ser repetidas mais de duas vezes antes que o aluno processe a informação recebida, deve ser dado tempo suficiente para a resposta do aluno, o educador deve manter-se calmo e interagir como um amigo com seu aluno, elogios devem ser descritivos, ajudas físicas devem ser evitadas de forma a dar ao aluno a oportunidade de fazer sozinho, os interesses do aluno devem ser aproveitados para ensino de novas habilidades (BOETTGER; LOURENÇO; CAPELLINI, 2013, p.385).

A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) é cada dia mais presente na realidade escolar. Realidade esta a qual não é possível pensar em ensino nas escolas, e esquecendo-se das tantas heterogeneidades com as quais os professores se deparam em sala de aula. Sendo assim, é imprescindível a reflexão sobre toda essa diversidade, que compõe a escola hoje. Acreditamos que, desta forma, o desafio seja ainda maior para aqueles professores que não foram anteriormente preparados. Ter um aluno com necessidades especiais em sala de

aula é, para muitos professores, uma luta, uma resistência, por não se sentirem aptos ou por medo. Por isso, deve ficar claro que o dever da escola é garantir e atender todos os tipos de alunos, inclusive os com necessidades educacionais especiais, e que estes devem ser inclusos em classes do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado, que é oferecido em salas de recursos multifuncionais, educação complementar ou atendimento educacional especializado sem fins lucrativos, havendo assim inclusão escolar (RODRIGUES, 2017).

É necessário que a inclusão escolar seja sinônimo de aprendizagem e desenvolvimento, ou seja, não é apenas matricular a criança autista, sem se preocupar com um conteúdo escolar que direcione a este aluno, como um sinal de que a escola apenas queira números, ou esteja fugindo de punições que a esta pode sofrer ao não aceitar uma criança com necessidades especiais. O processo de inclusão acontece na medida em que a escola recebe o aluno, promovendo atividades que efetivamente desenvolvam suas habilidades e interesses.

De acordo com a Lei 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência),

[...] o pai deixa de ser responsável financeiro e quem passa a ser o mediador, é a instituição, o qual providencia um mediador para o aluno autista em sala de aula. Podemos dizer que mediador é aquele que faz o meio de campo, ele é o interprete de aula, e como mediador ele traduz a aula para o aluno, mas quem faz o plano curricular é o professor da turma. A Inclusão escolar é uma política que busca perceber a atender as necessidades educacionais especializadas de todos os alunos em sala de aula comuns em que o sistema regular de ensino, de forma a promover o desenvolvimento pessoal de todos. No entanto, pela falta de apoio em que as escolas sobrevivem, é visto compartilhamento de mediador, ou seja, um mediador para 1,2, 3 crianças. A lei permite que o pai, a mãe ou qualquer outra pessoa da família da criança autista possa ser como mediador, desta forma, não é possível alegar, não aceitar a criança autista por não ter um mediador para acompanhá-lo no percurso escolar (BRASIL, 2015,p.2)

Desse modo, acreditamos que a escola é um espaço onde as crianças relacionam-se umas com as outras e onde se constrói uma autonomia de aprendizagem, em que, no processo pedagógico, o professor deve promover atividades que favoreçam a autonomia dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, assim como é feito com os alunos que não têm deficiência. Sendo assim, é importante garantir momentos para que todos da escola discutam e pensem em ações em que a inclusão aconteça. Essa inclusão escolar é muito importante, mas precisa ser mediada de forma cuidadosa pelo professor, sendo ele o responsável pela turma. Diante a lei percebemos a importância do professor em assumir a

postura de educador, propondo maneiras de atender as necessidades das crianças com transtorno de espectro autistas, pois como mencionado anteriormente, o mediador tem o papel apenas de traduzir a aula para o aluno.

Conforme diz o artigo 2º, nº 4, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial

O AEE (Atendimento Educacional Especializado) tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços (BRASIL, 2009, p. 1).

De acordo com os estudos feitos, muitas escolas não possuem Sala de Recursos, que são ambientes que tem materiais didáticos e pedagógicos para oferecer atendimento educacional às crianças com deficiências ou transtornos, porém, disponibilizam um espaço semelhante, denominado Laboratório de Aprendizagens, que desempenha função semelhante à Sala de Recursos, mas se destina, principalmente, aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Além disso,

[...] de maneira geral, os Laboratórios de Aprendizagem são criados por decisões de alguns sistemas de ensino ou das próprias escolas. Na maioria das vezes se destinam aos alunos com dificuldades de aprendizagem, mas sem deficiências específicas. Aqueles alunos que são considerados público-alvo da educação especial, ou seja, com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação vão ser atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais (REIS, 2012, p.11).

Acreditamos ser necessário que as escolas estejam preparadas para receber os alunos com Necessidades Educativas Educacionais visto que as aprendizagens desenvolvidas vão além dos conteúdos escolares. Para as crianças com autismo, o processo de aprendizagem pode ser mais lento, mas é necessário que as escolas também estejam preparadas para receber esses alunos. Para as crianças com transtorno de espectro autista, percebe-se ser importante o trabalho direcionado, sendo necessário para que adquiram outras aprendizagens e habilidades básicas, porém essenciais para o desenvolvimento, tais como resolver pequenas tarefas

cotidianas e pequenos conflitos. Essas aprendizagens se concretizam na escola, pois é neste espaço que as crianças são confrontadas com tais necessidades, precisam buscar mais autonomia e criar estratégias para o convívio no grupo (ZORTEA, 2011 *apud* WEBER, 2014).

As crianças autistas aprendem com outras crianças e não somente com os adultos. Juntas elas aprendem a resolver os conflitos, a compartilhar, esperar e não desistir ao errar. Descobrem que existem regras de convivência, aprendem muito mais do que planejamos (WEBER, 2014).

Existe nas crianças autistas um fenômeno cognitivo chamado **ilhotas de habilidades especiais**, que são habilidades altamente desenvolvidas em certas áreas (KLIN, 2006). Essas habilidades são também chamadas de “savant”:

[...] Esse fascinante fenômeno relaciona-se a um âmbito reduzido de capacidades – memorização de listas ou de informações triviais, cálculos de calendários, habilidades visões espaciais, tais como desenho ou habilidades musicais envolvendo tonalidade musical perfeita ou tocar uma peça musical após tê-la ouvido somente uma vez. É interessante que indivíduos autistas representam uma maioria desproporcional entre todas as pessoas “savant” (*Ibid.*, p.57).

Muitas crianças autistas têm facilidade em aprender atividades determinadas; e muitos professores ficam indignados com tamanha facilidade de algumas crianças autistas em aprender. E, neste momento, lembro-me de uma criança a qual eu acompanhei de perto ao dar aula de reforço. Um dia, essa criança foi ao quadro e desenhou os planetas; de repente perguntei o que estava a desenhar, e ele nos deu uma aula, pois sabia os nomes de todos os planetas e suas características e localizações. Foi muito bonito para nós vermos sua desenvoltura e inteligência.

Muitos casos de autismo começam a ser percebidos na escola. Cunha (2014) afirma que é no ambiente escolar que os estímulos devem ser próprios ao aluno para que ele aprenda de forma eficiente e eficaz. Já Correia (2003) diz que a criança com Necessidades Educativas Educacionais, exige mais dedicação, atenção dos profissionais assim como da sociedade. Além disso, ele considera que esta colaboração deve ser um processo interativo, com experiências diferentes, e soluções criativas para os problemas correspondentes.

Percebemos que muitos sistemas de ensino têm adotado medidas facilitadoras, como cuidadores, professores de reforço e salas de aceleração, para que atendam o desafio da inclusão. No entanto, para uma escola ser considerada

qualificada para receber todas as crianças, pensamos ser necessária a adoção de medidas, ações que visam reestruturar o ensino e suas práticas usuais e excludentes. Na inclusão, acreditamos que não é a criança que se adapta à escola, mas sim a escola que deve transformar-se para recebê-la.

A individualização de uma criança autista não traz nenhum ganho para sua vida, porque deve considerar que essa criança desenvolve-se melhor diante da participação em grupo (CAMARGO; PIMENTEL; BOSA, 2009). É necessário ter um plano de ensino que respeite a capacidade de cada aluno autista, e proponha atividades diversificadas para todos e considere o conhecimento que cada um traz.

Existem poucas crianças autistas nesse processo de inclusão se comparadas a crianças com outras deficiências. Isso ocorre por conta da falta de preparo das escolas e professores para atender a demanda de inclusão (CAMARGO; BOSA, 2012).

Sobre a importância da necessidade em que diz respeito se o indivíduo autista deve ter acompanhante ou não no ambiente escolar, a Lei Berenice Piana 12.764/12, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autismo, sancionada pela presidente da república Dilma Rousseff em 2012, com a colaboração de José Henrique Paim Fernandes e Miriam Belchior, publicada no site do planalto, alterando o § 3º do Art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990), em seu parágrafo único sobre o acesso ao ensino regular (BRASIL, 2012).

Nos termos do inciso IV do artigo 2º diz que a pessoa com o Transtorno do Espectro Autista tem direito a um acompanhante especializado se assim for comprovada a necessidade. Ainda na lei 12.764/12, em seu artigo 7º, é afirmado que haverá punição de uma multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários mínimos ao gestor da escola que negar a matrícula do aluno com Transtorno do Espectro Autista, bem como também a qualquer outra deficiência (BRASIL, 2012).

Devemos ter ciência sobre o autismo, pois a falta de informações pode levar a ideias erradas sobre o comportamento das crianças com transtorno de espectro autista, levando em conta que estamos em uma sociedade que é, muitas vezes, preconceituosa. Sobre estes pré-julgamentos, vale destacar que,

[...] as pessoas que são questionadas sobre o autismo, geralmente são levadas a dizer que se trata de crianças que se debatem contra a parede, têm movimentos esquisitos, ficam balançando o corpo e chegam até o dizer

que é perigoso e precisam ficar trancados em uma instituição para deficientes mentais (ORRÚ, 2003, p.37).

Destacamos aqui a importância de discussões referentes a este tema afim de desconstruir conceitos por uma sociedades excludente. É preciso conhecer o outro antes de fazer certos julgamentos.

Desse modo, o próximo capítulo abordará a relevância do diagnóstico, destacando sua importância para as práticas educacionais.

3. DIAGNÓSTICO DE CRIANÇA COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA.

“Você não sabe que a maneira que você pensa é diferente, até que você começa a questionar as pessoas sobre como você pensa”.
(Temple Grandin)

Receber o diagnóstico de autismo é um dos momentos mais difíceis na vida de uma família. Ter um filho, idealizar, gerar, ter expectativas, é criar vínculo, entre pais e filhos (PANIAGUA, 2004). Criam-se fantasias, sonhos, perspectivas por parte dos pais, e desta forma o diagnóstico da doença é um momento difícil para a família.

Desde o momento em que os pais ficam sabendo de uma deficiência, a preocupação com o presente e o futuro da criança aumenta enormemente. Essa preocupação do futuro acompanha a família por toda a vida, com maior ou menor intensidade dependendo dos casos, do momento evolutivo da criança, dos recursos pessoais e das condições de vida (*Ibid.*, p. 331).

A partir do momento em que a criança nasce, ao longo do seu desenvolvimento, os pais terão que tomar decisões sobre, várias coisas como tratamentos médicos, escola e vários outros (PANIAGUA, 2004).

A ausência do diagnóstico e atendimento precoce e de apoio às famílias e professores conduz ao aparecimento de fatores destrutivos que tendem a aumentar com o agravamento da falta de informação e formação, levando à instalação de situações de stress que conduzem ao afastamento das atividades sociais, de desporto e lazer, indispensáveis à boa qualidade de vida de pais e filhos. (SCHOPLER; MESIBOV, 1984).

As observações feitas nas crianças, pelos severos atrasos, verificados pelos comportamentos e desenvolvimentos, os quais vêm desde os primeiros anos de vida, podem auxiliar no diagnóstico. Dessa forma, esse diagnóstico deve ser antecipado e as intervenções interdisciplinares devem ser feitas por vários profissionais ao mesmo tempo, como: neuropediatras, psiquiatras, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e psicólogos, sendo estes os profissionais mais aptos para fazer estas intervenções (CUNHA, 2014).

É prudente que os profissionais que avaliam e falam sobre o diagnóstico obtenham as informações de psicólogos, sendo estes os profissionais mais aptos para fazer estas intervenções (*Ibid.*). Vale destacar também que os profissionais que fazem avaliação e falam sobre o diagnóstico, obtenham as informações de forma cautelosa e criteriosa, buscando vastas informações com detalhes de pais/cuidadores em que as crianças serão conduzidas para uma equipe interdisciplinar especializada para um diagnóstico seguro, porque, segundo eles as crianças com autismo não são iguais, pois elas possuem habilidades diferentes; além disso, a adaptação e a forma de se comunicar também variam e não são iguais, assim como em relação as suas manifestações às quais apresentam vários estereótipos e problemas de comportamentos.

Os profissionais, por sua vez, devem ser bem informados e atualizados em relação aos medicamentos que auxiliarão no controle dos comportamentos, que prejudicam as interações sociais das crianças autistas, e nos sintomas, para que assim deem um diagnóstico seguro, com ações embasadas em ciência e estudos, buscando respeitar as peculiaridades, ou seja, as características de cada criança. Estes diagnósticos costumam ser demorados, para que não haja uma confusão no resultado final. É importante salientar que, após ser feito esse diagnóstico, faz-se necessário que sejam planejados os serviços educacionais e sociais, para a criança observada, para que dessa forma essa criança seja inserida adequadamente, de acordo em que grau se encontra se, leve, moderado ou grave (DSM-5, 2013). Este também é feito a fim de aprimorar a formação dos profissionais envolvidos, para que entendam cada vez mais sobre o assunto e os direcionem ao processo de encaminhamento educacional.

A maioria dos autores nas pesquisas encontradas tem em comum a mesma preocupação, que se refere à questão do diagnóstico, para que a identificação e posterior encaminhamento, para que as classes de crianças especiais possam atendê-las e inseri-las de forma correta. As avaliações e diagnósticos, principalmente relacionados às deficiências leves, são apontadas como as mais demoradas, devido à falta de formação apropriada de todas as causas envolvidas no processo de identificação. Detectar de maneira antecipada e interferir no desenvolvimento de crianças autistas parece ser o pontapé inicial para que seja modificado o quadro do transtorno.

Entretanto, essa suspeita de diagnóstico autista pode ser feito ainda com o bebê, quando, durante a amamentação, a criança recusa carinhos maternos, ou até mesmo não interage com as pessoas ao seu redor, tem problemas de sono e alimentação. No Livro de Formação em Autismo Para Professores e Familiares, 2016, há três tipos de sinais que identificam uma criança autista: **sinais sociais**, **sinais de comunicação** e **sinais comportamentais**. “Os sinais sociais do diagnóstico precoce, como brincar sozinho, olhar pouco para as pessoas e outras vezes nem olhar, não se interessa outras pessoas” (TELMO, 2006, p.4). Os sinais comunicativos são aqueles os quais a criança não reage às ordens, não reage quando chamado pelo nome, não aponta (geralmente leva a mão do adulto até o objeto que deseja), não diz adeus e não explica o que quer. Os sinais de comportamento se caracterizam por um comportamento rígido, sem cooperação, hipersensibilidade a barulho e tato, movimentos estereotipados e repetitivos.

Os subtipos do autismo de Asperger durante muito tempo foram apenas condição do autismo. Asperger foi incluído como Transtorno do Espectro Autista.

Com o lançamento da 5ª edição do DSM, os subtipos dos transtornos do espectro do autismo são eliminados. Os indivíduos são agora diagnosticados em um único espectro com diferentes níveis de gravidade. O DSM-V passa a abrigar todas as subcategorias da condição em um único diagnóstico guarda-chuva denominado Transtorno do Espectro Autista – TEA. A Síndrome de Asperger não é mais considerada uma condição separada e o diagnóstico para autismo passa a ser definido em duas categorias: alteração da comunicação social e pela presença de comportamentos repetitivos e estereotipados (DSM-V, 2013).

Percebe-se que muitas crianças com autismo são difíceis de serem diagnosticadas porque suas dificuldades não são tão evidentes, sendo que, grande parte dos primeiros sinais de autismo, são as interações sociais limitadas e atraso na fala ou até mesmo não falam, e podem ser verificados entre 2 ou 3 anos de idade. O diagnóstico antecipado e o acolhimento aos autistas mostram-se altamente eficientes tanto na redução dos sintomas quanto no desempenho escolar. Desta forma, é prudente que os pais observem com atenção no desenvolvimento dos seus filhos, em suas alterações comportamentais ou sinais de atraso na fala e maneira de se comunicar, na forma de interação social e interesses restritivos e repetitivos.

O diagnóstico do autismo é feito hoje a partir dos critérios estabelecidos no DSMIV-TR e também pelos critérios do CID-10, usada pela organização da saúde. Ao que parece, muitos pais têm preocupação em conhecer os diagnósticos do

autismo, e passam por momentos de angústia na espera de saber o que seu filho tem, procurando um diagnóstico seguro, que tirem esse sentimento de onipotência; assim terminam passando por vários médicos e, ao saberem o diagnóstico certo, sente um alívio, em ter pelo menos um diagnóstico dos comportamentos e hábitos diferentes que a criança tem.

Quanto mais cedo for o diagnóstico, é provável que mais cedo será a forma de intervir e estimular o desenvolvimento, pois a intervenção só contribuirá para o seu progresso. Quanto mais cedo o diagnóstico for concluído, melhor será para a criança, pois a falta de conhecimento dos pais e educadores pode prejudicar na compreensão dessa criança e a aprendizagem. De acordo com Alves e Lisboa (2010), o papel do professor é fundamental. É a partir do diagnóstico que ele irá planejar uma estratégia educacional que minimize as dificuldades da criança de forma que ela possa desenvolver suas habilidades dentro de seus limites, e só a partir desse planejamento educacional adequado que se inicia o processo de inclusão (GUSMÃO; BEZERRA; MEL, 2015).

Segundo o diagnóstico de autismo dado com base em critérios comportamentais (DSM IV- TR), a criança, para ser diagnosticada como autista, deve apresentar mais de 6 (seis) sintomas, onde deve ser ter 2 (dois) na interação social, 1 (um) pelo menos na comunicação e 1 (um) na área de comportamentos repetitivos, restritos e estereotipados (APA, 2002).

Essas avaliações são possíveis de serem feitas pelas falas das mães/pais, em que falarão a respeito dos comportamentos e estereótipos da criança autista, os quais, se manifestam a partir dos 3 anos de idade, podendo aparecer bem antes (mesmo ainda não poderem ser diagnosticados) (CAMARGO; PIMENTEL; BOSA, 2009). Esses comportamentos diferenciados são observados a partir da comparação com outras crianças da mesma idade e que, muitas vezes, chegam a ser comparados com os seus irmãos, dependendo do caso. Os pais, ao perceberem que há um atraso no desenvolvimento do seu filho em relação aos outros, começam a observar e verifica que algo está errado em seu desenvolvimento e, dessa forma, buscam por ajuda.

De acordo com Paniagua (2004), a criança autista pode ser observada a partir dos primeiros distúrbios que, por serem restritos, muitos pais ficam inseguros logo que aparecem reações e comportamentos diferentes em seus filhos e sentem medo do diagnóstico, retardando assim a busca por ajuda, resultando muitas vezes em um

processo de diagnóstico demorado. Ao saber do diagnóstico, os pais passam pelas seguintes fases: **fase do choque, fase da negação, fase da adaptação e fase de orientação**. São fases difíceis, mas que todas as mães de crianças autistas passam e muitas pulam algumas dessas fases ou demoram mais a sair (*Ibid.*).

O luto é a tristeza profunda pela morte de alguém próximo; nesse caso em que estamos discutindo na pesquisa, estamos falando não da morte física, mas da morte simbólica de uma criança idealizada (PANIAGUA, 2004). Ouvir que seu filho tem autismo é jogar todos os seus sonhos pela janela em relação ao ideal de um sonhador. São essas as reações mais frequentes que ocorrem desde que é constatado pelos pais até chegar à aceitação (SELIGMAN, 1979; HORNBY, 1995).

Percebe-se que os pais, ao serem informados de que a criança tem uma deficiência, imediatamente criam um bloqueio, ficam atormentados, chegando até a inclusive a não querer entender as mensagens que estão sendo ditas pelo médico. Dessa forma, é importante escolher o momento e o jeito de comunicar, a fim de evitar-se um choque maior, embora essa fase dificilmente possa ser evitada, devido ao trauma da notícia. O choque pode durar desde alguns minutos até vários dias; em algumas famílias que já têm a suspeita há algum por conta da existência de uma alteração ou de um atraso, essa fase não chega a ocorrer, ou se acontece é de forma bem mais leve (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004).

Depois de ter passado por uma profunda perturbação e desorientação inicial, é a vez da fase da negação, em que muitos pais e mães preferem “esquecer” ou ignorar o problema, vivendo no dia-a-dia como se nada tivesse acontecido, ou então resistir de forma mais ativa, não acreditando no resultado do diagnóstico dos profissionais, pensando até que se trata de um erro. O grau de negação nos momentos iniciais pode ser adaptativo, certamente poria em risco o equilíbrio psíquico dos pais se tomasse plena consciência, seria como um golpe, do tamanho da gravidade da situação. Parar, estagnar, nessa fase, é muito prejudicial, já que pode ter um efeito paralisante na família, que não toma as medidas médicas e/ou educativas necessária (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004).

Logo após o choque e a negação, é a hora em que os pais vivem os sentimentos e emoções, em que parecem desajustados, desorientados, mas é necessário que os primeiros passos sejam dados para que a adaptação aconteça (PANIAGUA, 2004). Varias reações ocorrem, uns reagem ficando irritados, com raiva, e até mesmo procurando um culpado. Outros se avaliam como culpados

procuram o erro em si próprio, se culpam por estarem bem e seu filho ter esse transtorno. Vive dentro de si uma depressão, uma grande tristeza. Na fase da depressão, a mãe se afasta da criança. Depois de todas essas reações, a maioria dos pais volta a calma emocional, focam em o que fazer para ajudar o filho, levando em conta que essas fases não são superadas rapidamente e que nem todas as pessoas passam por todas as etapas.

Mesmo com todas as dificuldades, muitas famílias conseguem adaptar-se (PANIAGUA, 2004). Embora muitos pais sintam-se cansados, eles acompanham com muito carinho e satisfação e, mesmo que dentro deles haja preocupação com o futuro do seu filho autista, se orgulham, aprendem com eles e para eles.

A escola é uma peça fundamental para o diagnóstico do autismo, pois é na escola que os sinais de autismo começam a serem percebidos. No ambiente escolar, os estímulos devem ser peculiares ao aluno para que ele possa desfrutar de um aprendizado eficiente (CUNHA, 2014; GUSMÃO; BEZERRA; MEL, 2015).

O desenvolvimento da criança autista é fundamental no ambiente familiar. De acordo com Paniagua (2004), os professores, psicólogos, especialistas, por muitas ocasiões deixaram a família do autista em segundo plano. Atualmente,

Evoluir-se para uma visão mais global e interativa, na qual se levam em conta não apenas as necessidades da criança, mas de todos os afetados: o que significa para os pais e para o resto da família ter um filho com uma incapacidade, qual é o papel da família em seu processo educativo e como se coordenam e se relacionam os diferentes sistemas educativos que afetam a criança (PANIAGUA, 2004. p. 331).

Cada criança com autismo é diferente uma da outra, “não há duas pessoas com autismo que sejam iguais”, pois suas expressões são únicas e diferentes (SACKS, 1995, p. 258). Desta forma o diagnóstico não se resolve num simples olhar; é necessário que verifique “entre os traços dos autistas e outras qualidades do individuo”, a biografia completa para que se compreenda realmente o autista (SACKS, 1995, p. 258).

Assim sendo podemos dizer que a partir do diagnóstico, a inclusão se torna mais direcionada, pois tanto no ambiente escolar e familiar os estímulos serão mais apropriados. Dessa forma falaremos sobre a formação dos professores e suas influências nas práticas pedagógicas educacionais.

4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

“Educação não transforma o mundo, educação muda as pessoas, pessoas transformam o mundo”.
(Paulo Freire).

A formação continuada, devido a novas demandas, é cada vez mais indispensável. O artigo 12º, da resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, diz que “para a atuação no Atendimento Educacional Especializado, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação para a Educação Especial” (BRASIL, 2009).

No processo de avaliação de uma criança autista no ambiente escolar, devemos transmitir para ela segurança e conforto. É fundamental que as necessidades dessa criança sejam transformadas em prazer de aprender e construir. Vale destacar também que professor e aluno devem ter uma relação harmoniosa de troca de conhecimentos, levando em consideração que a aprendizagem é um processo mútuo, pois quem ensina aprende ensinando, e quem aprende também ensina (FREIRE, 2004).

Para retirar o aluno com autismo do isolamento que faz parte da sua característica depende da relação do professor com o mesmo (ORRÚ, 2003). Sendo dessa forma, é importante que o professor tenha uma revelação e expressão interessantes, de modo a cativar esse aluno. Não é uma tarefa fácil, mas também não é impossível de realizar.

Nos dias atuais, é visível que a formação dos professores não acontece do dia para a noite, por ser um processo contínuo; mesmo saindo da faculdade, a formação do docente não termina (*Ibid.*). Portanto, é necessário conversas com colegas, troca de vivências e experiências, reflexão sobre as suas práticas, criatividade, estudos e leituras constantes, a fim de transformar-se a cada dia e mudar suas ações e práticas, e ter sede em querer saber sempre mais, ser humilde para aprender com o outro.

Para que a Educação Especial aconteça, é preciso que os serviços de apoio especializado, quando as escolas os solicitem, atendam às demandas para suprir as necessidades das crianças especiais (BRASIL, 2014). E é importante que essas

crianças possam ter sala com recursos multifuncionais e só sejam atendidas em sala de aula, salvo aquelas que não tenham condições de serem inseridas em classes comuns de ensino regular. Sendo assim, estes terão atendimento por meio de serviços de especialistas. Para que aconteça a educação especial, o Estado tem dever constitucional de fazer com que essas crianças iniciem o processo educativo com idade de 6 anos, na educação infantil (BRASIL, 1996). No entanto, a idade máxima de 5 anos para o atendimento das crianças na creche e pré escola foi atualizada no Estatuto da Criança e do Adolescente. O ECA ainda previa o atendimento na educação infantil para crianças de 0 a 6 anos e estava desatualizado em relação a Constituição que, em 2006, estabeleceu a idade máxima de 5 anos para essa fase do ensino.

Idealizar como deve ser a educação é diferente de formar profissionais que façam seu trabalho dentro de uma realidade longe do ideal. A formação do professor não pode ser diferente do contexto social existente, não pode também ser de forma fragmentada a realidade vigente. Desta forma, o professor estará inadequado para educar, pois sua formação diferencia das exigências que a realidade existente da realidade (ORRÚ, 2003).

O trabalho pedagógico direcionado a crianças autistas é preciso para que o educador venha a ter um trabalho organizado. É necessário também que se busquem estratégias ao planejar o que deseja alcançar dessas crianças especiais, em que sejam trabalhadas suas habilidades e competências, e assim a participação total nas práticas educativas aplicadas (SILVA; ALMEIDA, 2012).

Maciel e Garcia Filho (2009) relatam a experiência de uma mãe que desenvolveu para seu filho autista um método pedagógico, em que a criança aprende a partir do que ele mais gosta de fazer. Como escutar músicas era o que mais lhe deixava feliz, ela adaptou isso aos conteúdos das práticas pedagógicas.

Educação como tratamento do autismo, atua como modificadores de comportamento e elaboração escolar. A educação é uma das principais formas de tratamentos modificadores de comportamento autístico, sendo como apoio principal de pais e familiares de indivíduos autistas.

O TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children) é um Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Deficits, relacionados à comunicação, como uma prática psicopedagógica, a partir de um projeto de pesquisa desenvolvido na Escola de Medicina da Universidade da

Carolina do Norte, que questionava a prática clínica de sua época e a mesma que concebia a origem do autismo segundo uma causa emocional, devendo ser tratado pela concepção da psicanálise (ORRÚ, 2007).

Existem vários métodos educacionais importantes que podem auxiliar no processo de inclusão da criança autista, tais como: TEACCH – Tratamento e Educação para autistas e crianças com deficiências relacionadas à comunicação, Sistema de Comunicação através de troca de figuras – PECS (*The Picture Exchange Communication System*), ABA – Análise Aplicada do Comportamento e o programa Son-Rise.

Segundo Orrú (2007), o método TEACCH é um método educacional fundamentado no comportamento, utilizado para o treino do indivíduo de acordo com os comportamentos apresentados de forma exploratória adequada, seguindo instruções aplicadas previamente, dando seguimento com a avaliação do comportamento, em que faz-se uso da observação direta com registros sobre os comportamentos apresentados e a frequência que dos mesmos.

O programa TEACCH indica, especifica e define de maneira operacional os comportamentos que devem ser trabalhados. Possibilitando o desenvolvimento de repertórios que serão utilizados para avaliar os aspectos que se referem à interação e organização do comportamento, além de desenvolver as crianças autistas em diferentes níveis. A forma de trabalhar com essas crianças autistas é totalmente mediada pelo professor ou pelo profissional que atua com o autista, visando ao desaparecimento ou à redução de comportamentos inadequados, reforçando positivamente. O método TEACCH trabalha com os estímulos audiovisuais, visuais e áudio cinestésico-visuais para produzir comunicação. A metodologia de ensino é construída a partir da condução das mãos do aluno que faz uso dos símbolos, em um contínuo direcionamento de sua ação até que se encontre em condições de realizar a atividade proposta sozinha, porém, com o uso do recurso visual (ORRÚ, 2007).

O TEACCH possibilita o ajuste ao comportamento adequado da criança autista diante das situações apresentadas através das fotos, sons e demais meios utilizados, visando o desenvolvimento comportamental do mesmo. Porém, as atividades propostas ao educando autista não devem ser estipuladas e cumpridas com rigor, mas deve-se partir da consideração em que aprendizagem passa por desafios e superações durante seu processo, considerando a autonomia da criança

como ponto primordial (CUNHA, 2014). Há também o método ABA (Análise Aplicada ao Comportamento), que é uma técnica comportamental de origem do campo científico behaviorista, em que é objetivada a observação, análise e explicação da associação entre o comportamento humano e aprendizagem do indivíduo, visando mais a mudança de comportamentos específicos do que os comportamentos globais apresentados (*Ibid.*).

O método ABA visa ensinar ao autista, habilidades que ele ainda não possui, por meio de etapas cuidadosamente registradas. Cada habilidade é apresentada associando-a a uma indicação ou instrução. Quando necessário, auxilia para obtenção das respostas, porém deverá ser retirado, tão logo seja possível, para possibilitar a autonomia. Dentro dos padrões da intervenção comportamental, a repetição é importante na abordagem ABA, bem como o registro exaustivo de todas as tentativas e dos resultados alcançados. A resposta adequada do aprendiz tem como consequência a ocorrência de algo agradável para ele e por meio de reforço e repetição, inibe-se o comportamento incorreto, recompensando sempre de forma consistente as atitudes desejadas (CUNHA, 2014).

Assim, é possível perceber a importância do registro ainda que cansativo, pois o mesmo favorece a reflexão sobre como se deu tais comportamentos apresentados pelo autista, favorecendo assim, análise do que pode ser mantido e o que deve ser retirado para que o método ABA alcance os objetivos que o mesmo pretende para o comportamento do indivíduo autista.

Entre os métodos de educação comportamental há também o PECS que, segundo Cunha (2014), objetiva estimular o aprendiz autista com baixo nível comunicativo a comunicarem-se através da percepção que ele mesmo pode alcançar bem mais rápido as coisas que almeja, fazendo uso de figuras. Tal sistema não necessita de materiais caros, pois usa apenas cartões, podendo ser utilizado em qualquer ambiente para organizar a linguagem não verbal com crianças ou adolescentes que não falam. Tanto o método TEACCH, ABA e PECS têm foco comportamental e visando à promoção da independência para o desenvolvimento do autista.

Há o programa Son-Rise que, em seu conjunto, apresenta técnicas e estratégias, que visam à interação espontânea e o relacionamento social. Através do programa Son-Rise, os pais e professores aprendem de forma satisfatória com a criança autista, buscando assim, o desenvolvimento cognitivo e emocional da

mesma. Programa Son-Rise procura ir até a pessoa com autismo. Faz-se uma ligação entre o autista e o dia a dia, buscando interação a partir do carinho recebido, vendo a criança autista como um ser que precisa ser amado e compreendido com base em sua realidade, para tenha comunicação e interação social (CUNHA, 2014).

Pode-se perceber a importância do afeto para a realização do programa educacional Son-Rise, levando em consideração que os desenvolvimentos social e cognitivo são priorizados, ao contrário dos métodos TEACCH, ABA e PECS que diferenciam-se.

Para que a inclusão seja de fato uma realidade na escola é necessário à formação, preparo e dedicação dos docentes. Desse modo, a formação dos professores para atuação do trabalho com a diversidade é de grande importância, pois é essencial para a inclusão efetiva (SANTOS, 2010).

Concomitantemente,

Não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão. Será infrutífero para o educador aprender sobre dificuldades de aprendizagem e modos de intervenção psicopedagógica se não conseguir incluir o aluno (CUNHA, 2014, p. 101).

O papel do educador é de grande importância para a inclusão do educando, pois se tal profissional não exercer seu trabalho adequadamente, a inclusão será apenas mais uma palavra e não um exercício.

Ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a não flexibilização do currículo podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão. (PIMENTEL, 2012, P, 139)

É necessário que o professor conheça, ou busque informações e formações, que lhes coloque aptos a buscar métodos pedagógicos que auxiliem as necessidades das crianças com Transtorno de Espectro Autista.

Sabe-se que a formação do profissional da Educação só se faz competente quando tal profissional encontra-se em ligação com reconhecimento da realidade que permite conhecer a si mesmo e ao outro, auxiliada de atividades que o ajude a

aprender com suas próprias experiências e acima de tudo que o comprometa (HERNÁNDEZ; SANCHO, 2006).

Diante de tal afirmação, conhecer e reconhecer a realidade do aluno e de todo o processo para se fazer inclusivo é que torna a formação docente competente, pois, além de trabalhar as capacidades do educando o professor, tende a trabalhar as suas próprias competências e construção do conhecimento.

Logo, não há uma “receita pronta” para como o professor deva agir frente aos problemas que podem ocorrer, são necessárias leituras sobre a educação inclusiva e o público com que trabalha em sala de aula, levando em conta as particularidades no contexto escolar em que está inserido.

O professor, ao se formar, não tem como saber e conhecer tudo sobre todas as deficiências, pois as mesmas diferenciam-se de caso para caso, mesmo tratando-se de um mesmo tipo de Necessidade Educativa Especial.

É importante referir que o aluno com necessidades educativas especiais deve encontrar-se inserido na classe (turma) regular, sempre que possível, devendo, no entanto, as suas características e dificuldades específicas serem sempre consideradas (CAVACO, 2014, p. 23).

O professor deve primeiro ter conhecimento da demanda dos alunos de sua sala, buscando conhecer sobre a especificidade do educando, considerando as dificuldades, habilidades e outras características específicas de cada um.

Para cada deficiência ou síndrome, é necessário que na sala de aula tenha-se uma demanda sobre os alunos inseridos nela. Com isso, espera-se que o professor se prepare para a deficiência a qual encontrará, para que possa atender a qualquer aluno que entre na escola, porque cada deficiência tem suas dinâmicas, e essas mudam e se alteram (LIMA 2006).

O professor deve buscar mais conhecimento sobre a especificidade do aluno incluso na sala de aula em que leciona para então intervir da melhor maneira possível.

O autismo, assim como todas as outras necessidades educacionais especiais, requer do professor uma preparação adequada, uma capacitação, pois os educandos necessitam dessas tais competências profissionais para contemplarem uma educação de fato inclusiva, posto que, sua aprendizagem necessita do preparo do educador. O professor precisa então estar atento para cada detalhe do

comportamento autista, a fim de poder então saber como intervir. A devida observação o ajuda e transmitir informações sobre seu comportamento.

O exercício de um bom professor começa pela observação. E, para observar, é preciso saber o que observar. E, para saber o que observar, é preciso formação. Como a percepção de um bom músico, será a percepção de um bom professor, capaz de identificar detalhes comumente não notados (CUNHA, 2013, p. 55).

Por consequência, observar as ações do educando é a principal forma para conhecimento de seu ensino e aprendizagem. Estabelecer a união de teorias e práticas do conhecimento do professor torna-se importante, sendo a partir de tais condições em que ambas oferecem ao profissional que tornarão seu trabalho significante.

É na relação sociocultural que o professor conduzirá a sua prática, segundo a sua condição de atuação. Para isto, ele utilizará conhecimentos teórico-práticos, que foram internalizados nesse processo, para criar condições que o capacitem a intervir por meio da mediação no contexto de seu aluno de forma crítica, concreta e significante (ORRÚ, 2007, p. 160).

A capacidade para a intervenção de qualidade e de real valor dá-se por meio de condições e também por meio da mediação através de dedicação e estudos, objetivando que tal intervenção venha ser de forma crítica e reflexiva, tornando-se concreta.

É necessário que o docente tenha conhecimento dessa realidade os seus alunos vivenciam, das influências do ambiente, considerando a cultura da sociedade em que a escola está inserida para que suas intervenções sejam referidas a essa realidade de forma crítica e reflexiva.

Cunha (2014) afirma que é de grande importância a atenção para orientação do aluno, porque oferece suporte na troca de respostas aos devidos estímulos do ambiente, e, ainda, orienta com algumas dicas para os professores e professoras que trabalham com autistas.

Penetrar no mundo do autista; concentrar-se no contato visual; trazer sempre o olhar do autista para as atividades que ele está fazendo. Entreter-se com as brincadeiras do autista; procurar sempre enriquecer a comunicação. Mostrar a cada palavra uma ação e a cada ação uma palavra; tornar hábitos cotidianos agradáveis; fazer tudo com serenidade, mas com voz clara e firme (*Ibid.*, p. 85).

Considerando o comportamento do educando autista para que haja o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem, é necessário também levar em conta como esta a aprendizagem desenvolve-se. Fonseca (2014, p. 82), afirma que, “é necessário basear-se na forma de compreensão das pessoas com autismo que é totalmente diferente da nossa”.

Ao conhecer o autismo e suas particularidades, o professor deve buscar desenvolver as potencialidades do indivíduo autista, abandonando o pensamento de incapacidade.

Nunca é demais, contudo, reafirmar as condições em que essa inovação acontece, marcando, grifando na consciência dos educadores o seu valor, para que nossas escolas atendam a expectativa de seus alunos, do ensino infantil à universidade (FONSECA, 2014, p. 101).

É necessário o desenvolvimento da sensibilidade do educador, pois a ausência da percepção dos sinais de afeto e competência da pessoa autista poderá promover ainda mais o isolamento, diminuindo as possibilidades de estabelecer o desenvolvimento e a comunicação com os mesmos (ORRÚ, 2007).

A partir da consideração da importância da afetividade na construção de estabelecimento do melhor convívio e desenvolvimento do entendimento dos comportamentos autísticos, o professor possibilitará melhores condições para sua prática pedagógica.

É notória a importância do papel do professor para a escola inclusiva visto que sua contribuição favorece para o desenvolvimento de tal processo. No entanto, a insegurança de muitos professores é fato, bem como, a ausência do preparo profissional em que alguns cursos proporcionam (LIMA, 2006). Isso deve ser superado, pois a experiência e interação com pessoas deficientes não é considerado e visto como requisito prévio para o desenvolvimento do processo de inclusão na escola.

É preciso o empenho do professor para trabalhar com a inclusão, pois o preparo não vem apenas da formação, da experiência ou qualquer tipo de informação que aborda o autismo na escola regular; é, sobretudo a participação em formações continuadas, somadas com a vontade de superar os próprios limites como educador.

O professor deve propor-se às novas experiências para que seus conhecimentos sejam renovados e seu papel na sociedade tenha sempre novas contribuições, contribuições estas que jamais se esgotam.

Não há como mudar práticas de professores sem que os mesmos tenham consciência de suas razões e benefícios, tanto para os alunos, para a escola e para o sistema de ensino quanto para seu desenvolvimento profissional (PRIETO, 2006, p. 59).

O educador não deve temer o que ainda não conhece e as dificuldades que ainda não fizeram parte de sua experiência. Tais educadores necessitam ser sensíveis e superar os problemas apresentados (CUNHA, 2014).

A reflexão do docente quanto à importância do trabalho inclusivo é importante, visto que, os benefícios são proporcionados não apenas aos alunos ou aos demais envolvidos da escola, mas também ao seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional, a fim de buscar entendimento da teoria e a reflexão da prática aplicada.

Segundo Lima (2006), o professor não tem conhecimento de todas as necessidades educativas especiais e deficiências, pois é necessário primeiramente que ele conheça o público da sala em que atuará, para então aprofundar seus conhecimentos teóricos e práticos, e as deficiências não se apresentam uniformemente.

A partir do movimento de inclusão, o professor precisa ter capacidade de conviver com os diferentes, superando os preconceitos em relação às minorias, Tem de estar sempre preparado para adaptar-se às novas situações que surgirão no interior da sala de aula. Assim, os cursos de formação de professores, devem ter como finalidade, no que se refere aos futuros professores, a criação de uma consciência crítica sobre a realidade que eles vão trabalhar e o oferecimento de uma fundamentação teórica que lhe possibilite uma ação pedagógica eficaz. (GOFFREDO, 1999, p. 68)

Haja visto que ao chegar uma criança com Transtorno de Espectro Autista em uma sala de aula, a professora deve saber trabalhar, com os imprevistos, com a receptividade da classe em relação ao novo, fazendo adaptações, para que seja um processo de inclusão e não permita que sejam excluídos com o novo.

O ambiente preparado pelo professor ou pelo profissional que trabalha com o autista que faz uso do método TEACCH tem o objetivo de reduzir os comportamentos inadequados apresentados (ORRÚ, 2007).

Para Santos (2010), a formação dos professores para atuação do trabalho com a diversidade é de grande importância, pois é essencial para a inclusão efetiva da criança com transtorno do espectro autista no âmbito escolar. É necessário que o educador busque sempre rever seus conhecimentos, fazendo a relação da teoria com a prática vivenciada, buscando uma relação afetiva, pois essa relação está intimamente ligada aos processos de ensinar e aprender (CUNHA, 2014). Além disso,

A forma como a sociedade interage com as pessoas com deficiência se modificou e vem se transformando ao longo da história. Muitos foram considerados incapazes, inválidos, inferiores, antes que fossem vistos como cidadãos de direitos e deveres [...]. Somente com a modificação da sociedade, propiciada pela interação com as pessoas com deficiência, é que se pode vislumbrar uma sociedade mais fraterna e cooperativa (LIMA, 2006, p. 27)

As pessoas especiais possuem direitos e deveres como cidadãos, devendo abandonar a ideia de que os indivíduos com necessidades educacionais especiais devem ficar à margem da sociedade, pois os mesmos possuem direitos e deveres como todo cidadão o que vem proporcionar uma sociedade, uma visão reflexiva sobre a inclusão e exemplo de cooperação uns com os outros em toda gama de interação social.

Diversos documentos respaldam tal legalidade em que é assegurada a educação inclusiva preferencialmente na escola regular, desde leis que tratam da inclusão dos indivíduos com necessidades educacionais especiais como todo na educação, até a inclusão com respaldo legal específico do autista na sala regular.

O sucesso do processo de inclusão escolar depende de fatores de diferentes ordens (estruturais, ideológicos, políticos, técnicos) [...]. No trabalho pedagógico, essa necessidade faz-se mais evidente por ser o espaço onde a inclusão se efetiva (MARTÍNEZ, 1997, p. 74).

O Estado tem obrigação segundo a Lei 8.069 - Estatuto da Criança e do Adolescente no Artigo 54 menciona os deveres do Estado frente à educação das crianças e adolescentes, especificando em seu inciso III, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2012).

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (BRASIL, 2007).

Observa-se então que, além do indivíduo autista ter o direito de ser incluído no sistema público, tem o acesso à educação ampliada, pois lhe é possibilitado o atendimento educacional especializado, visto que é com o apoio desse atendimento que o autista poderá trabalhar suas potencialidades através de recursos e diversas atividades que vem para agregar com o ensino regular.

A falta de conhecimento sobre o autismo leva a pensamentos errados sobre o seu comportamento, gerando aversão por parte da sociedade. Desse modo,

Quando as pessoas são questionadas sobre o autismo, geralmente são levadas a dizer que se trata de crianças que se debatem contra a parede, têm movimentos esquisitos, ficam balançando o corpo e chegam até o dizer que é perigoso e precisam ficar trancados em uma instituição para deficientes mentais (ORRÚ, 2007, p.37).

Então, faz-se necessário um estudo mais aprofundado do que é de fato o autismo para que a ausência desse conhecimento não se transforme em repulsa pelo indivíduo, levando em conta que todo autista é um ser humano como todos os outros, apenas com dificuldades e comportamentos distintos devidos ao transtorno.

Segundo Ferreira 2006, em sua análise sobre a Formação docente, após 10 anos de Salamanca, conclui que ainda temos muito que caminhar. Que os cursos de formação de professores, seja inicial ou continuada ainda formam “exércitos de docentes preparados e prontos para excluir”, ainda ratifica em suas conclusões que a “valorização do docente é o primeiro e mais importante fundamento da inclusão” (FERREIRA, 2006, p. 235)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa caracterizou-se quanto aos meios inicialmente, com um estudo bibliográfico a partir do levantamento e análise de referenciais teóricos que possibilitaram maior abrangência e respaldo sobre o assunto.

De acordo com os estudos feitos, ao analisar a área de inclusão de autismo na escola, apontamos que os estudos deixaram clara a necessidade de realizar mais pesquisas relacionadas ao tema transtorno de espectro autista, sua inclusão e diagnóstico. Ainda é grande a falta e preparo dos professores e da população em geral para lidar com essas crianças. É a qualidade do relacionamento professor-aluno que torna o processo educativo e a escola significativos para o educando. É preciso que os professores sejam capacitados para atender à crescente população de crianças com autismo, para que não tenha medo do enfrentamento em sala de aula, por sentirem-se despreparados. Infelizmente, ainda é grande o número de pessoas que enxergam esses indivíduos de forma errônea e acabam não realizando a inclusão da melhor forma possível a esses alunos. Mas em todas as pesquisas estudadas, ficou clara a importância da inclusão dessas crianças em escolas regulares para promover experiências de socialização, atividades diárias, tornando-as mais independentes possíveis, através de práticas pedagógicas direcionadas a elas, que as incluam.

Considerar a inclusão educacional como um processo que acontece em um contexto social, político, econômico, cultural e histórico, sofrendo suas determinações, é fundamental para sua efetivação e para a implementação de mudanças. Refletir sobre a formação de docentes, levantar seu perfil, refletir sobre sua identidade, suas relações e concepções sobre inclusão, conhecimentos que têm sobre o tema e como a formação inicial e crítica desse professor, podem contribuir para uma atuação que possibilite transformações. Garantir uma formação docente de qualidade é um desafio e uma necessidade que se apresenta a todo o professor formador que conceba à educação como um direito e não como um privilégio, o que perpassa pela questão da inclusão.

A inclusão é concebida como um processo que, para efetivar-se, precisa do envolvimento dos docentes, de conhecimentos, de políticas públicas, de

reestruturação dos sistemas educacionais e das escolas que dele fazem parte, de investimentos governamentais, da participação da comunidade, da conscientização da sociedade em relação à educação como direito. O resultado da pesquisa corrobora essa ideia, pois se observa que os sujeitos acreditam que a inclusão só vai se efetivar se houverem mudanças na sociedade, nas políticas públicas, no sistema educacional, na destinação de recursos para educação, na estruturação das escolas, nas práticas pedagógicas, o que demonstra posicionamento crítico. Isso indica que a maioria dos docentes em formação acredita ser possível efetivar uma educação inclusiva, concebendo-a como processo coletivo, que requer a participação da sociedade na luta por educação para todos, com qualidade, respeito às diferenças, valorização da diversidade, atendimento às necessidades e aprendizagem.

Os futuros professores apoiam a inclusão e têm consciência das dificuldades para sua implementação e defendem mudanças que possibilitem acessibilidade estrutural, física, arquitetônica, metodológica, material, curricular e, principalmente, atitudinal. Portanto, todos os alunos, independentemente de suas características, têm direito à educação e devem acessar permanecer e aprender nas escolas regulares.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. **As relações entre pares em idade escolar**. Um estudo de avaliação da competência social pelo método Q-sort. Tese de Doutorado, Universidade do Minho, Portugal, 1997.
- ALVES, M. M. C.; LISBOA, D. O. **Autismo e inclusão escolar**. IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Laranjeiras, Sergipe, 2010.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-IV-TR**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Lei Federal de 05/10/1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em: 10 jan. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução 4/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p.17.
- BRASIL. **Decreto Federal nº 8.368/2014**, de 02 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 03 dez. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm> Acesso em: 10 jan. 2017.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso: 12 jan. 2018.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso: 02 jan. 2018.
- _____. **Lei Federal nº 7.853 de 24 de outubro de 1989**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm>. Acesso em: 22 mar. 2018.
- _____. **Lei Federal 12.764, de 2012**, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno Autista e altera o artigo 3º de 98 da lei 8.112, de 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso: 02 jan. 2018.
- BOETTGER, A. R. S.; LOURENÇO, A. C.; CAPELLINI, V. L. M. F. O professor da Educação Especial e o processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 46, p.385-400| maio/ago. 2013.
- BOSA, C. A. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In C. R. Baptista & C. A. Bosa (Orgs.), **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção** (pp. 21-39). Porto Alegre: Artmed, 2002.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.28, n.3, p.315-324, 2012.

CAMARGO, S. P. H. ; PIMENTEL, S. BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & sociedade**, vol. 21, núm. 1, enero-abril, 2009, pp. 65-74 Associação Brasileira de Psicologia Social Minas Gerais, Brasil.

CAVACO, N. **Minha criança é diferente?** Diagnóstico, prevenção e estratégia de intervenção e inclusão das crianças autistas e com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

CORREIA, L.D. **Educação especial e inclusão**. Porto: Porto Editora, 2003.

COLL, C., MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação, transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed editora, 2004.

CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – idéias e práticas pedagógicas**. 2ª ed. RJ: Wak Editora, 2013.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**.5ª ed. RJ: Wak Ed., 2014.

_____. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – idéias e práticas pedagógicas**. 2ª ed. RJ: Wak Editora, 2013.

CUNHA, C. B.; FARIAS, I. M.; MARANHÃO, R. V. A. 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. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2008.

DSM-IV-TR. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DSM-V: **Manual Diagnóstico e estatístico de transtorno mentais**. Trad. Maria Inês Correa Nascimento - e col.; revisão técnica: Aristides Volpado Cordioli. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FERREIRA, Windys B. inclusão x exclusão no brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In:RODRIGUES, Davi (org.) **Inclusão e Educação:doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p.211-238.

FONSECA, B. **Mediação escolar e autismo: a prática pedagógica intermediada na sala de aula**. RJ: Wak Editora, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

GAUDERER, C. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: Guia Prático para profissionais e pais**. 2ª ed. Revista e ampliada, RJ: Ed. Revinter, 1997.

GÓMEZ, A. M. S., TERÁN, N. E. **Transtornos de aprendizagem e autismo**.Cultural, S.A, 2014.

GOFFREDO, Vera Lúcia Flôr Sénéchal de. A escola como espaço inclusivo. In.BRASIL. **Salto para o futuro: Educação especial: tendências atuais**. Secretaria

de Educação a Distância. Brasília: Ministério de Educação, SEED, 1999a. p. 45 – 50.

GRANDIN, Temple. **Uma menina estranha**/Temple Grandin, Margaret M. Scarlano; tradução Sergio Flaksman – São Paulo:Companhias das Letras, 1999.

GUSMÃO, J. E. L. S.; BEZERRA, M. G. C. E.; MEL, T. C. L. A prática da inclusão social da criança autista no ambiente educacional. **Ciências humanas e sociais**, v. 3, n.1, p. 83-96, 2015.

HERNÁNDEZ, F., SANCHO, J. M. A Formação a partir da experiência vivida. **Pátio revista pedagógica**, Porto Alegre, ano 10, nº 40, novembro 2006/ janeiro 2007. Trimestral.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, n.1, p.3-11, 2006.

LeBlanc, J. M. **El Currículum Funcional em la educación de la persona com retardo mental**. Trabalho apresentado na ASPANDEM, Mallagra. España, 1992. Tradução: ALMEIDA, M. A.; BOUERI, I.Z.

LEMONS, E. L. M. D.; SALOMÃO, N. M. R.; AGRIPINO-RAMOS, C. S. **Inclusão de crianças autistas**: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 2014, vol. 20, n.1. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382014000100009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 25 mar. 2018.

LIMA, P.A. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

MERCADANTE, M.T.; KLIN, A. Autismo e Transtornos Invasivos do Desenvolvimento. **Rev. Bras. Psiquiatr.** Vol. 28, S3-S11, 2006.

MACIEL, M. M.; GARCIA FILHO, A. P. Atendimento educacional específico Autismo: uma abordagem tamanho família. In: DÍAZ, F., et alorgs. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009.

MARTÍNEZ, A. M. Criatividade no Trabalho Pedagógico e Criatividade na aprendizagem: Uma realidade necessária? In: TACCA, M.C.V.R. (org). **Aprendizagem e Trabalho pedagógico**. Campinas. SP: Alínea, 1997.

MIURA. R. K.K. Considerações sobre Currículo Funcional Natural – CFN. In: OLIVEIRA, A. a. S.; OMOTÉ, S.; GIROTO, C. r. M. (Org.). **Inclusão Escolar**: as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Fundep Editora, 2008.

MOURA, M. A. S. A interação social e solução de problemas por crianças: questões metodológicas, resultados empíricos e implicações educacionais. **Temas em Psicologia**, 3, 39 - 47, 1993.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>. Acesso em: 09 set. 2017.

ORRÚ, S. E. A Formação de Professores e a Educação de Autistas. **Revista Iberoamericana de Educación** (Online), Espanha, v. 31, p. 01-15, 2003.

ORRÚ, S.E. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

ORRÚ, S.E. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

PANIAGUA, G. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação** – transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 330-346.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Org.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 139 – 158.

PRIETO, R.G. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M.T.E & PRIETO, R.G, ARANTES, V. A (org). Inclusão escolar: Pontos e Contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. Capítulo 2, 31 – 69.

REIS, S. M. C. **Educação inclusiva**: Estratégias utilizadas pelos professores do ensino regular nas turmas de educação inclusiva. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Recife, 2012.

RIVIÈRE, A. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COLL, C.; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, J. (orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RODRIGUES, G. F. P. Formação de professores para educação especial. **Revista Acadêmica Conecta FASF**, v.1, n.2, p.358-366, 2017.

SACKS, O. **Um antropólogo em marte**: sete histórias paradoxais. São Paulo: Editora Schwarcz, 1995.

SCHOPLER, E.; MESIBOV, G. B. **The effects of autism on the family**. New York: Plenum, 1984.

SCHWARTZMAN, J. S. **Autismo infantil**. São Paulo: Memmon, 2003.

SILVA, F. S.; ALMEIDA, A. L. **Atendimento educacional especializado para aluno com autismo: Desafios e possibilidades**. Intl. J. of Knowl. Eng., Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 62 – 88, 2012.

TELMO, I. C. *et al.* **Manual de formação em autismo para professores e famílias**. Edição CD-ROM. APPDA: Lisboa, 2006.

WATERS, E.; SROUFE, L. A. **Social competence as a developmental construct**. Development Review, 3, 79-97, 1983.

WEBER, S. T. **Percepção de crianças que vivenciam um processo inclusivo na educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência na Educação Infantil). Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2014.

WING, L.; GOULD, J. Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children. Epidemiology and classification. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 9, 11-29, 1979.