



CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE ITAITUBA - LTDA

FACULDADE DE ITAITUBA – FAI

CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ANA PAULA DE ALMEIDA DA SILVA

TAYNA FELIPE DOS SANTOS

**INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTA NO AMBIENTE ESCOLAR:
Olhares de Professores da E.M.E. F Antônio Gonzaga Barros,
Itaituba-Pará**

Itaituba- PA

2021

ANA PAULA DE ALMEIDA DA SILVA
TAYNA FELIPE DOS SANTOS

**INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTA NO AMBIENTE ESCOLAR:
Olhares de Professores da E.M.E. F Antônio Gonzaga Barros,
Itaituba-Pará**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Itaituba para obtenção do título de
Licenciadas Plenas em Pedagogia.
Orientadora: Prof.^a Ma. Elines dos Santos Batista

Itaituba-PA
2021

SILVA, Ana Paula de Almeida; SANTOS, Tayna Felipe.
INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTA NO AMBIENTE ESCOLAR: Olhares de
Professores da E.M.E. F Antônio Gonzaga Barros, Itaituba- Pará, 2021.

Orientadora: Elines dos Santos Batista, Ma. Trabalho de Conclusão de
Curso (TCC) Graduação em Pedagogia - Faculdade de Itaituba - FAI, 2021.

62 fls. il.

1. Autismo. 2.Educação Especial. I. BATISTA, Elines dos Santos. II.
Faculdade de Itaituba, BR- PA 2021.

ANA PAULA DE ALMEIDA DA SILVA
TAYNA FELIPE DOS SANTOS

**INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTA NO AMBIENTE ESCOLAR:
Olhares de Professores da E.M.E. F Antônio Gonzaga Barros,
Itaituba-Pará**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Itaituba para obtenção do título de
Licenciado Pleno em Pedagogia.
Orientadora: Prof.^a Ma. Elines dos Santos Batista

BANCA EXAMINADORA

Presidente/orientadora: _____ Nota: _____
Prof.^a Ma. Elines dos Santos Batista

Avaliador(a) 1: _____ Nota: _____
Prof.^a Esp. Margaret Ferreira de Aguiar

Avaliador(a) 2: _____ Nota: _____
Prof. Esp. Raimundo Reis de Almeida

Resultado: _____ Média: _____

Itaituba – PA, 26 março de 2021.

O ideal da educação não é aprender
ao máximo, maximizar os resultados, mas
é antes de tudo aprender a aprender a se
desenvolver e aprender a continuar a se
desenvolver depois da escola (Jean
Piaget)

AGRADECIMENTOS

Queremos começar agradecendo a **Deus** que esteve conosco desde o início e foi ele que nos sustentou e nos deu forças para não desistir nos momentos mais difíceis ao longo deste processo complicado e desgastante, com todo apoio, força e segurança que nos ajudou a alcançar esta grande meta.

Agradecemos também as nossas famílias pelo apoio e incentivo no decorrer de todo o período acadêmico, pelas orações, pelos conselhos e encorajamento, esperamos que um dia possamos retribuir da melhor forma possível.

Não podemos deixar de agradecer a esta faculdade por ser um espaço que privilegia o conhecimento e onde se preocupa com os acadêmicos.

Toda a nossa gratidão ao corpo docente a contribuição de cada um que nos ajudou direto e indiretamente na vida acadêmica, o empenho e a confiança que ajudaram a tornar possível este sonho tão esperado e, em especial.

A nossa orientadora **Elínes dos Santos Batista** por todo incentivo, apoio, sua paciência e dedicação, mesmo com tantos afazeres procurou nos direcionar da melhor forma a realizar essa monografia, somos eternamente gratas

E, por fim, agradeço todas as pessoas que, de alguma forma, foram essenciais para que alcançasse este objetivo com o qual sempre sonhamos.

Em especial a nossa amiga **Danielle Monteiro** que acreditou em nós mesmo quando não acreditávamos. Agradecemos de todo coração.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivos investigar quais as maiores dificuldades dos professores no trabalho escolar com o aluno autista; e averiguar se a relação entre pais e professores influenciam no aprendizado do aluno autista. Tem como tema "INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTA NO AMBIENTE ESCOLAR: Olhares de Professores da E.M.E. F Antônio Gonzaga Barros em Itaituba-Pará". Buscando responder as seguintes questões norteadoras: Quais desafios são enfrentados pelos alunos autistas? Quais as maiores dificuldades dos professores no trabalho escolar com o aluno autista? O estudo teve como base uma pesquisa bibliográfica, e pesquisa de campo direcionadas aos professores da sala do AEE (atendimento de Educação Especial) e professores do ensino comum, que expressaram os desafios e dificuldades enfrentados para o atendimento do aluno autista. Foi utilizado o questionário como instrumento de coleta de dados e para a fundamentação teórica utilizou-se a pesquisa bibliográfica. Um dos interesses pelo tema surgiu a partir da observação da dificuldade encontrada por alguns professores em como se trabalhar a inclusão dos alunos autistas no ensino comum, uma vez que teoria e a prática divergem, pois, o aluno autista vive no mundo em que ele mesmo cria um mundo em que é só seu e que é muito difícil para o educador adentrar esse mundo para assim poder trabalhar com o mesmo. Dessa maneira, acredita-se que estudar o autismo e a inclusão contribui para ampliar o conhecimento na área e com a formação de profissionais da educação básica na perspectiva da inclusão escolar.

Palavras-chaves: Inclusão. Autismo. Desafios.

ABSTRACT

The present work aims to investigate what are the greatest difficulties of teachers in school work with the autistic student; and to find out if the relationship between parents and teachers influences the learning of the autistic student. It has the theme "INCLUSION OF AUTISTIC STUDENTS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT: Views of E.M.E Teachers. F Antônio Gonzaga Barros in Itaituba-Pará ". Seeking to answer the following guiding questions: What challenges are faced by autistic students? What are the greatest difficulties of teachers in school work with the autistic student? The study was based on a bibliographic research, and field research directed to the teachers of the AEE room (Special Education attendance) and teachers of common education, who expressed the challenges and difficulties faced to attend the autistic student. The questionnaire was used as a data collection instrument and bibliographic research was used for the theoretical foundation. One of the interests in the theme arose from the observation of the difficulty found by some teachers in how to work the inclusion of autistic students in ordinary education, since theory and practice diverge, since the autistic student lives in the world in which he himself it creates a world in which it is only yours and which is very difficult for the educator to enter into that world in order to be able to work with it. Thus, it is believed that studying autism and inclusion contributes to expanding knowledge in the area and with the training of basic education professionals from the perspective of school inclusion.

Keywords: Inclusion. Autism. Challenges.

LISTA DE QUADRO E FIGURA

Quadro 1 - Perfil das professoras entrevistadas.....52

Figura 1 - Frente da Escola Antonio Gonzaga Barros. 48

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

AEE- ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

CID-10²- CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE DOENÇAS

DSM-IV- DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICA DE TRANSTORNOS MENTAIS

LDB-LEI DE DIRETRIZES E BASE

MEC- MINISTERIO DA EDUCAÇÃO

ONG- ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS

PEP-R- PERFIL PSICOEDUCACIONAL REVISADO

PNE- PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

RETT- SÍNDROME DE RETT;

TEA- TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 ABORDAGEM SOBRE A INCLUSÃO DO AUTISTA NO AMBIENTE ESCOLAR	12
1.1 DEFINIÇÕES SOBRE AUTISMO.....	12
1.2 DEFINIÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	14
1.3 CONCEITUANDO AUTISMO	16
1.3.1 Histórico da educação inclusiva do autista no ambiente escolar	18
1.4 ASPECTOS LEGAIS (LEGISLAÇÃO) SOBRE O AUTISMO NO BRASIL	21
1.5 PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	24
1.6 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL	27
2 DESAFIOS DA CRIANÇA AUTISTA NA REDE REGULAR DE ENSINO	30
2.1 A INCLUSÃO ESCOLAR DO AUTISTA	33
2.2 PAPEL DO PROFESSOR NA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS AUTISTAS	37
2.3 ATENDIMENTOS EDUCACIONAIS ESPECIALIZADOS	40
2.4 O ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DO ALUNO AUTISTA.....	42
2.5 METODOLOGIAS PARA ENSINAR AUTISTAS.....	45
3 INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTA NO AMBIENTE ESCOLAR: OLHARES DE PROFESSORES DA E.M.E.F ANTÔNIO GONZAGA BARROS EM ITAITUBA-PARÁ.....	48
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA ESTUDADA.....	48
3.2 METODOLOGIA APLICADA À PESQUISA.....	49
CONCLUSÃO.....	62
REFERÊNCIAS	63
APÊNDICE - QUESTIONÁRIO AO PROFESSOR	68

INTRODUÇÃO

O presente trabalho constitui o trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Itaituba (FAI). Tem como tema "INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTA NO AMBIENTE ESCOLAR: Olhares de Professores da E.M.E. F Antônio Gonzaga Barros em Itaituba-Pará". Um dos interesses pelo tema surgiu a partir da observação da dificuldade encontrada por alguns professores em como se trabalhar a inclusão dos alunos autistas no ensino regular da sala de aula, uma vez que a teoria e a prática divergem, pois, o aluno autista "vive no mundo em que ele mesmo cria" um mundo em que é só seu e que é muito difícil para o educador adentrar esse mundo para assim poder trabalhar com o mesmo.

A partir de alguns estudos percebeu-se que há uma disparidade entre o que se propõe e o que acontece na prática de inclusão dessas crianças. Dessa maneira, acredita-se que estudar o autismo e a inclusão contribui para ampliar o conhecimento na área e com a formação de profissionais da educação básica na perspectiva da inclusão escolar.

Nesta perspectiva, essa temática reafirma a necessidade de que todos compreendam e aceitem a diversidade humana, podendo contribuir na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Além disso, esse estudo será relevante para a prática pedagógica, pois de nada adianta se ter um aluno com necessidades educacionais especiais matriculado na escola se não houver pessoas comprometidas, pois este será mais uma das crianças "incluídas".

Diante do exposto, como objetivos investigar quais as maiores dificuldades dos professores no trabalho escolar com o aluno autista; e averiguar se a relação entre pais e professores influenciam no aprendizado do aluno autista, uma vez que o professor tem obrigação de inserir o aluno, em um ambiente onde já esteja estabelecida uma metodologia de ensino específica, criada para o padrão de um aluno com autismo.

Mas verifica-se que a realidade é outra e que ele ao se deparar com a criança autista e com o cenário que ela compõe, levanta-se a hipótese de que eles possam não estar aptos para suprir as necessidades expressas pelo aluno com autismo, suas próprias dificuldades a fim de supri-las frente a este desafio, já que a inclusão é um processo que envolve família, escola e comunidade escolar e que ambos devem caminhar juntos para que se possa obter bons resultados.

Para o desenvolvimento do referente estudo, foi realizada uma pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa e pesquisa de campo com aplicação de questionários para coleta de dados, junto a três docentes sendo um do ensino comum e dois do Atendimento Especializado que atuam no município de Itaituba na Escola Municipal Antônio Gonzaga Barros.

Este trabalho está estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta os aspectos gerais e conceituais acerca da Inclusão do aluno Autista no ambiente escolar. No segundo é abordado os desafios que o autista enfrenta no ensino comum, e no terceiro capítulo aborda a caracterização do local de pesquisa, a metodologia e a análise e discussão dos dados.

1 ABORDAGEM SOBRE A INCLUSÃO DO AUTISTA NO AMBIENTE ESCOLAR

1.1 DEFINIÇÕES SOBRE AUTISMO

A chegada de um aluno Autista na escola se torna difícil pelo fato da interação, comunicação e comportamentos específicos que o mesmo apresenta e que devem ser trabalhados na escola, mas como o Autismo possui algumas variações, existe uma diversidade de condutas que podem ser reveladas, isso irá depender do grau do Autismo da criança.

Silva *et al.*, (2012, p.75) afirma que para uma criança que possui alguns traços de autismo leve toda essa rotina é facilmente desenvolvida e acompanhada, com pequenas adaptações pedagógicas. Porém as crianças que apresentam autismo clássico, ou seja, mais elevado, as adaptações são maiores, porque esse aluno possui maiores dificuldades de comportamento que vai comprometer a socialização e a sua comunicação com os demais colegas e o professor.

O mesmo autor ainda cita que uma criança que apresentam o autismo clássico, portanto, possuem um déficit intelectual associado, para que essa adaptação possa acontecer, a criança necessitará de acompanhamento educacional personalizado e individual” daí vem a importância da presença de cuidadores para esses casos.

Nos dias de hoje as escolas dizem que incluem todos os alunos, mas para que isso aconteça tem que ter muitas mudanças. A verdade é que várias escolas ainda não estão preparadas para acolher esses alunos, e os com autismos principalmente, os professores não estão preparados para começar a trabalhar com o autista. O professor ele precisa estar atualizado sempre, não pode ficar parado tem que buscar novos conhecimentos para que assim eles possam trabalhar com crianças e evitar sustos quando tiverem que passar por uma experiência com um autista.

Lopez (2012) afirma que o papel do professor como mediador e como ele tem o papel fundamental, pois ele que faz com que se tenha o primeiro contato com a criança, seja positivo ou negativo, dessa forma o professor se torna o grande responsável por fazer com aconteça ou não a inclusão, sabendo que é o seu dever de criar várias possibilidades para todos. De tal modo, torna-se crucial que o professor veja as dificuldades que existe e que consiga encontrar o nível do desenvolvimento dos mesmos, para que assim possa saber como e qual metodologia ele deve usar para trabalhar com as crianças autistas.

O nível de desenvolvimento da aprendizagem do autista geralmente é lento e gradativo, portanto, caberá ao professor adequar o seu sistema de comunicação a cada aluno. O aluno deve ser avaliado para colocá-lo num grupo adequado, considerando a idade global, fornecida pelo PER-R, desenvolvimento e nível de comportamento. É de responsabilidade do professor a atenção especial e a sensibilização dos alunos e dos envolvidos para saberem quem são e como se comportam esses alunos autistas. (SANTOS, 2008, p. 30).

À medida que se conhece o TEA, se entende que alguns possuem um grau de hipersensibilidade bem elevado e isso lhe causa bastante sofrimento, pois, o que para o ser humano é algo normal, para eles poderá parecer insuportável, como falar alto ou simplesmente tocá-lo. Por isso, na escola, os professores precisam estar atentos para esses sinais a fim de buscar diversas formas de promover a interação entre a criança com TEA e os demais da sala, propondo sempre atividades que favoreçam contato, sem forçar.

Os professores poderão sempre que possível, em meio às atividades de classe, introduzir figuras para facilitar o entendimento da criança com TEA, e para estreitar os laços entre professor e aluno. Se faz necessário inserir a criança com TEA nas atividades de rotina, bem como em todas as atividades programadas. No entanto, sem dispensar as adaptações. Uma forma de integrar a criança com TEA na sala é convidá-la a ajudar em pequenas tarefas (como entregar folhas de papel para as demais crianças), uma vez que, essa pequena tarefa poderá trazer grande interação com os demais. Do mesmo modo, as crianças da turma precisarão ser sempre reforçadas a respeitar e ajudar a criança com TEA, para que a mesma possa se sentir acolhida no ambiente escolar (SILVA *et al.*, 2012, p. 81).

Nesse modelo inclusivo, a criança com TEA não está sozinha. Por isso, quando ocorrer dispersão da turma, e nesse momento, a professora necessite elevar o seu tom de voz, a fim de conseguir a atenção de todos, é possível que, nesse momento, o aluno com TEA, que possui hipersensibilidade não entenda a elevação do tom da voz da professora e isso poderá lhe causar algum medo, ao ponto da criança não querer ficar na sala de aula. Nesse caso é fundamental o professor entender e conhecer seu aluno.

Outra coisa que o professor precisa ficar atento é a maneira de explicar tais situações para que os alunos com TEA possam entender, uma vez que os mesmos não entendem palavras de duplo sentido ou metáforas. Dessa forma, toda explicação

para o aluno com TEA tende a ser muito bem explicada, para que essa situação não gere nele uma desorganização ou desentendimento (SILVA *et al.*, 2012, p. 86).

Na alfabetização das crianças com TEA, se faz necessário o professor e equipe da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), muita criatividade para estimular a criança e sua aprendizagem e para isso é preciso de adaptação. O uso de materiais concretos e visuais que possam ser inseridos junto à criança age como facilitador desse aprendizado. Além disso, é preciso respeitar as preferências das crianças sobre determinado assunto, que pode estar relacionado a trens, dinossauros, aviões, entre outros. Desse modo de uma maneira interativa será possível proporcionar o aluno com TEA, “um aprendizado prazeroso e positivo” (SILVA *et al.*, 2012, p.86).

Torna-se preciso considerar que a criança com TEA, na sua socialização escolar, não irá entender que ao pegar um brinquedo do coleguinha e ele chorar, seu choro será por causa do brinquedo tomado de suas mãos. Tem dificuldade que ao devolver o brinquedo, logo seu coleguinha cessará o choro. Ao contrário disso, a criança com TEA, ficará apática, olhando seu coleguinha chorando e não entenderá o motivo do seu choro e o que lhe está causando tamanha tristeza.

São sentimentos assim, que o sujeito com TEA não sabe decifrar, e nesse momento o professor ou cuidador reforçará na criança o estímulo correto na atitude de entregar o brinquedo à criança para que a mesma pare de chorar e explicar de forma simples que, toda vez que ele pegar um brinquedo do coleguinha sem pedir emprestado e o coleguinha chorar, deve-se devolver e pedi-lhe desculpas. Com isso, a criança será sempre reforçada a entender e a aprender que, quando quiser algo, primeiro se deve pedir antes.

1.2 DEFINIÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ainnsow e Ferreira 2003 afirmam que a inclusão é um processo que visa apoiar a educação para todos e para cada criança no mundo, e isto implica encarar a escola como um espaço onde todas as crianças e jovens têm lugar para aprender e adquirir conhecimento e para desenvolver-se enquanto pessoa.

Atualmente muito se tem discutido e problematizado sobre as questões que envolvem a Educação Inclusiva e seus atores, na busca por uma educação de qualidade e significativa, bem como, pela tentativa de efetivar a inclusão. A

preocupação com a educação das pessoas com necessidades especiais no Brasil é algo muito recente, tendo iniciado realmente no século XIX inspirado em experiências norte-americanas e europeias (RÉUS; CAVALARI, 2010).

A inclusão pressupõe que todas as crianças e alunos tenham uma resposta educativa num ambiente regular que lhes proporcione o desenvolvimento das suas capacidades. Este princípio vem expresso na Declaração de Salamanca (UNESCO, (1994, p. 11-12): “o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresente”.

Lopes e Sil (2005, p. 85) afirmam que a inclusão pressupõe que todas as crianças e alunos tenham uma resposta educativa num ambiente regular que lhes proporcione o desenvolvimento das suas capacidades. O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresente.

Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades.

Guebert (2007), enfoca que em 1994, a Declaração de Salamanca esboçou adequações para a Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular. Mais uma vez a comunidade internacional se faz presente e apoia a iniciativa.

Assim, o movimento pela inclusão cresceu e se consolidou ao longo do século XX, buscando garantir processos educacionais democráticos inclusivos, preocupados em garantir direitos iguais a todos os cidadãos, independentemente de suas características individuais. (GUEBERTT, 2007, p. 35).

Portanto, é cada vez mais presente a necessidade de aprender a conviver com a diversidade e resta buscarmos os meios para que a inclusão ocorra de fato, sem perder de vista que, além das oportunidades, é preciso garantir a eficiência do processo, o que, talvez, seja o desafio ou a grande conquista do século XXI.

“A promoção de uma igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso, com a participação de todos e o respeito pela diversidade individual e cultural

dos alunos, através da inclusão na escola, bem como da inclusão da escola no meio local, permitirá uma intervenção integrada, no sentido da elevação do nível educativo da população." (LOPES; SIL, 2005, p. 2985)

Segundo Nogueira (2009), uma das grandes vantagens da educação inclusiva é aproximar todas as crianças, fomentando as interações, a troca, a cooperação entre elas. As interações que as crianças e os alunos estabelecem entre si e os adultos são fundamentais para o seu desenvolvimento.

Assim, a educação inclusiva é vantajosa quer para os que não têm dificuldades relativamente à aprendizagem quer para os que as têm, como, de resto, vários estudos têm demonstrado (PORTER, 2003, *apud* LIMA-RODRIGUES *et al.*, 2007).

A proposta de educação inclusiva efetiva-se prioritariamente através de turmas mistas, na qual todos os alunos, com ou sem necessidades especiais, devem estar inseridos em uma mesma turma. Integração esta, pilar central deste novo modelo de educação é ao mesmo tempo, o cerne das principais polémicas, dificuldades e resistência para sua implantação. Parece difícil compreender que a escola deve ser igual para todos e diferente para cada um.

O Ministério da Educação conceitua a Educação Especial como:

Modalidade da educação escolar; processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns (...) em todas as etapas e modalidades da educação (BRASIL, 2001, p.39).

Ainda com relação à implantação e implementação dos serviços de educação especial, as diretrizes no MEC preveem o atendimento prioritário na rede regular de ensino, através da organização de classes comuns e de serviços de apoio pedagógico especializado, as classes especiais são admitidas apenas em caráter extraordinário e transitório, devido ao seu caráter segregador, contraria os princípios da educação inclusiva. Ressalta-se a necessidade de que os alunos sejam distribuídos pelas diversas classes comuns do seu respectivo ano escolar

1.3 CARACTERÍSTICAS DA PESSOA COM AUTISMO

A definição do autismo teve início na primeira descrição dada por Leo Kanner segundo Marinho e Merkle, em 1943, no artigo intitulado: Distúrbios Autísticos do

Contato Afetivo (Autistic disturbances of disturbances of affective contact), na revista *Nervous Children*, n. 2, p. 217-250. Marinho e Merkle (2009, p. 6.086) relatam:

Kanner (1943) ressalta que o sintoma fundamental, "o isolamento autístico", estava presente na criança desde o início da vida sugerindo que se tratava então de um distúrbio inato. Nela, descreveu os casos de onze crianças que tinham em comum um isolamento extremo desde o início da vida e um anseio obsessivo pela preservação da rotina, denominando-as de "autistas".

De tal modo, nota-se que houve a substituição do termo distúrbio autístico por autismo infantil precoce para caracterizar a natureza do comprometimento, inicialmente ele havia chamado de distúrbio autístico do contato afetivo, e Asperger utilizou o termo, psicopatia autística. Assim, tanto Kanner quanto Asperger empregaram o termo para chamar a atenção sobre a qualidade do comportamento social que perpassa a simples questão do isolamento físico, timidez ou rejeição do contato humano, mas caracteriza-se, sobretudo, pela dificuldade em manter contato afetivo com outros de modo espontâneo e recíproco.

Marinho e Merkle (2009) chamam a atenção de que em 1983, a síndrome de Asperger deixou de ser considerado autismo. Em 1987 a Associação Americana de psiquiatria criou o termo Distúrbio Abrangente do Desenvolvimento, sendo assim, o autismo deixou de ser uma psicose infantil. Mello (2007, p. 16) descreve o autismo como:

Um distúrbio do desenvolvimento que se caracteriza por alterações presentes desde idade muito precoce, tipicamente antes dos três anos de idade, com impacto múltiplo e variável em áreas nobres do desenvolvimento humano como as áreas de comunicação, interação social, aprendizado e capacidade de adaptação.

Essas observações sobre o autismo foram fundamentais para o desenvolvimento de teorias e modelos que buscavam explicar as suas etiologias. Por muito tempo, o transtorno foi concebido como um problema emocional, chegando-se a buscar suas causas nas relações entre a família e a criança "autista".

Conforme Camargo e Bosa (2009, p. 65), "o autismo se caracteriza pela presença de um desenvolvimento acentuado atípico na interação social e comunicação, assim como pelo repertório marcadamente restrito de atividades e interesses".

Nesta perspectiva, Martins, Preusseler e Zavschi (2002, p. 41) enfatizam que "os transtornos invasivos do desenvolvimento se caracterizam por prejuízo severo e

profundo de 8 diversas áreas do desenvolvimento". Entre as dificuldades, Martins, Preusseler e Zavschi (2002, p. 41) descrevem:

Nas habilidades de interação social e comunicação, associadas à presença de comportamento repetitivo e/ou restrito e interesses em atividades estereotipadas, que representam um desvio acentuado em relação ao nível de desenvolvimento.

Portanto, conforme os autores acima citados, o autismo compromete três áreas importantes no desenvolvimento da criança: a interação social, a comunicação e o comportamento. Para classificar o autismo são utilizados diferentes sistemas, Segundo Tamanaha, Perissinoto e Brasília (2008, p. 298), no CID-10² os Transtornos Globais do desenvolvimento são classificados como um grupo de alterações qualitativas, na interação social e modalidades de comunicação, e por um repertório de interesses e atividades restrito e estereotipado.

No DSM-IV, tanto do Autismo Infantil, quanto a Síndrome de Asperger, estão classificados como subcategorias dos Transtornos Globais do Desenvolvimento. O diagnóstico segundo Mello (2007) deve ser realizado por um profissional especializado, podendo ser um médico neuropediatra ou um psiquiatra especializado na área do autismo. Quanto à conclusão do diagnóstico Martins, Preusseler e Zavschi (2002, p. 41) esclarecem, "Para concluir o diagnóstico de anormalidade em cada uma dessas áreas (interação social, comunicação e comportamentos) devem estar presentes aos três anos".

As autoras enfatizam que no diagnóstico diferencial do autismo estão incluídos quatro transtornos classificados como invasivos, que embora se assemelhe, cada um tem sua característica e se desfingem entre si, são eles: os transtornos de Rett e Asperger, o transtorno desintegrativo da infância e o transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação.

1.3.1 Histórico da educação inclusiva do autista no ambiente escolar

Santos (2008) afirma que quando a escola recebe uma criança com dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais e se adaptar ao novo ambiente

esse comportamento é logo confundido com falta de educação e limite. E as vezes por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem reconhecer e identificar as características de um autista, principalmente os de alto funcionamento, com grau baixo de comprometimento.

Alguns profissionais da educação as vezes até a maioria não são preparados para lidar com crianças autistas e a escassez de bibliografias apropriadas dificulta o acesso à informação na área, o professor titular da turma não está preparado para receber este aluno e dá uma atenção especial para ele devido aos outros alunos da turma.

A ideia de inclusão fundamenta-se numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo ou grupo social (ARANHA, 2001, p.35)

Santos (2008) ainda aborda que a escola tem papel importante na investigação diagnóstica, uma vez que é o primeiro lugar de interação social da criança separada de seus familiares. É onde a criança vai ter maior dificuldade em se adaptar às regras sociais - o que é muito difícil para um autista.

O aluno com o TEA aprende e isso é característica do ser humano. O ensino e aprendizagem são dois movimentos que se ligam na construção do conhecimento. É uma construção dialógica e não interpretativa; expressão imanente na humanidade, que abarca também o aprendente com autismo (CUNHA, 2016).

O indivíduo com autismo encontra uma série de dificuldades ao ingressar na escola regular. Essas dificuldades passam a fazer parte da rotina dos professores e da escola como um todo. Uma maneira de melhorar a adaptação e, conseqüentemente, obter diminuição dessa contingência trazida pela criança e promover sua aprendizagem é adaptar o currículo.

De acordo com Valle e Maia (2010, p. 23), a adaptação curricular se define como "o conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologia para atender as diferenças individuais dos alunos".

As adaptações curriculares servem para flexibilizar e viabilizar o acesso às diretrizes estabelecidas pelo currículo regular e não possuem a intenção de desenvolver uma nova proposta curricular, mas estabelecer um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos.

Isso é facilmente realizado quando há disponibilidade do profissional da sala de recurso na escola, que contribui para que sejam planejadas as ações pedagógicas e o conteúdo que o aluno deve aprender (VALLE; MAIA, 2010).

A flexibilização do currículo é uma forma de estabelecer o vínculo e a cumplicidade entre pais e educadores, para que, no espaço escolar, ocorra a coesão de vontades, entre educadores e família, das competências estabelecidas para a educação do aluno com autismo. Essa revolução estrutural acontece através do manejo do currículo frente aos desafios enfrentados com a vinda da criança com autismo à escola regular.

Contudo, todos os distúrbios cognitivos podem ser amenizados com a estimulação precoce. Diante de uma figura com vários detalhes, a pessoa com autismo tende a perceber apenas uma parte do todo ou, ainda, diante de um estímulo composto, por exemplo, visual e auditivo, um dele é aparentemente ignorado. Existe dificuldade em relacionar as partes e o todo.

Essa problemática também aparece na integração de uma informação ao todo; por isso, existe a necessidade de reforçadores consistentes entre estímulo, respostas e consequências, para que possam estabelecer esses vínculos e adquirir novos comportamentos. Reforçadores sociais, como elogios e estímulos verbais, não são suficientes para a aquisição e manutenção de habilidades. Assim sendo, uma ação positiva pode ser retribuída e/ou reforçada com um objeto de seu agrado.

O docente deve observar seu aluno e incentivá-lo com entusiasmo, aproximando-se devagar e sempre com um objetivo traçado. A interação com a família é importante. Laço de companheirismo e solidariedade facilita o trabalho do educador. Muitas ideias vão surgindo quando se conhece e motiva o aluno. O processo pode parecer lento, porém, torna-se eficaz a partir de uma aula planejada e direcionada por metas e objetivos preestabelecidos.

Segundo Gauderer (1987) as crianças com autismo, em geral, apresentam dificuldade em aprender a utilizar corretamente as palavras, mas quando participam de um programa intenso de aulas parecem ocorrer mudanças positivas nas habilidades de linguagem, motoras, interação social e a aprendizagem e isso se dá a importância de o professor trabalhar várias atividades que que faça com que esses avanços aconteçam.

De acordo com Bosa (2002), a ausência de respostas das crianças autistas deve-se, muitas vezes, à falta de compreensão do que está sendo exigido dela, ao

invés de uma atitude de isolamento e recusa proposital. Atividades que auxiliam o processo de ensino-aprendizagem que agucem a sua consciência sensorio motor, fino e grosso, como atividades que utilizem pinças, jogos com botões, garrafas pets, estimulando o toque em materiais fofos, como almofadas, entre outros.

Nota-se, que é provável que o aluno, no início de seu convívio com o professor, demonstre agressividade, desinteresse, porém, cabe ao educador criar estratégias que diminuam essas problemáticas e conduzir os conteúdos pertinentes ao seu desenvolvimento. Trabalhar com crianças com autismo é um desafio diário. O professor terá que perceber as dificuldades, as limitações e as potencialidades, gostos e estímulos que mais o auxiliarão a atingir os objetivos com esses alunos.

As atividades lúdicas são importantes para o desenvolvimento social, cognitivo, a capacidade psicomotora e afetiva da criança autista, proporcionando o prazer de aprender e se desenvolver, respeitando suas limitações, assim, “tenho a tendência em definir a atividade lúdica como aquela que propicia a “plenitude da experiência” (LUCKESI, 2005, p. 27).

Pode-se perceber que a característica marcante da ludicidade é a plenitude da experiência, ou seja, tudo que se é vivenciado pela criança, seja uma brincadeira, uma dança, uma atividade recreativa, serve como aprimoramento e crescimento, físico, cognitivo e também psicológico, visando não somente o aprendizado presente, porém o futuro também.

1.4 ASPECTOS LEGAIS (LEGISLAÇÃO) SOBRE O AUTISMO NO BRASIL

Em termo de documentos e diretrizes cabe apresentar, mesmo que maneira sucinta, algumas leis e diretrizes que fundamentam a legislação brasileira, em se tratando de inclusão educacional. A Constituição Federal de 1988 traz, no seu a Art. 205, a seguinte afirmação:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, Art. 205).

Mas adiante, no Art. 206, a lei vem afirmar que o ensino será ministrado tendo base em alguns princípios, com destaque para o Inciso I, que defende “igualdade de

condições para o acesso e permanência na escola". Esse acesso é referido a todos os cidadãos brasileiros, incluindo os que têm algum tipo de deficiência ou transtorno, onde se inclui a criança com TEA (BRASIL, 1988).

A Constituição vem reforçar no seu Art. 208, Inciso III sobre estes alunos e defende que o atendimento educacional especializado deve ser garantido aos "portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988). Desse modo, o Brasil entra em sintonia com o que defende a Declaração da Salamanca, em 1994.

Esta declaração foi produzida durante o encontro na Espanha, com 88 representantes governamentais e 25 organizações 25 internacionais se reuniram com o intuito de reafirmar dentro do sistema regular de ensino, um compromisso para educação de todos, incluindo nesse "todo", crianças, jovens e adultos com necessidades específicas, até então vistas como obstáculos a permanecerem na escola comum.

De certa forma, o evento em Salamanca representou um grande passo em favor da inclusão educacional. Neste contexto, o Brasil tornou-se, paulatinamente parceiro legal nessa luta pela inclusão. Exemplo disso é a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), que objetivou, entre outros aspectos:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [...] O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado (LDB, 1996, Art.59).

Na mesma direção, no ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que visa constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes, com destaque para aqueles que necessitam de atenção diferenciada, como os que possuem deficiências, transtornos de desenvolvimento ou alta habilidades\superdotação (BRASIL, 2008).

Pode-se perceber que as leis, pouco a pouco, foram assumindo uma preocupação com a educação das pessoas com TEA. Em 27 de dezembro de 2012, foi sancionada pela Presidente da República, Dilma Rousseff, a Lei Nº 12.764 (Lei Berenice Piana), que prevê a política nacional da proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esta lei, no seu art. 1º, §2º, deixou claro que o

indivíduo diagnosticado com o espectro autista é considerado pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com TEA - incluída nas classes comuns de ensino regular - terá direito a acompanhante especializado (BRASIL, 2012).

A Lei Berenice Piana, no seu Art. 3º chama a atenção para os direitos reservados às pessoas com TEA, que se apresentam com as seguintes particularidades: o direito à vida digna, à integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer; a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração; o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo: o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo; o atendimento multiprofissional; a nutrição adequada e a terapia nutricional; os medicamentos; informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento, ainda lhe são assegurado o acesso à educação e ao ensino profissionalizante; à moradia, inclusive à residência protegida; ao mercado de trabalho; à previdência social e à assistência social (BRASIL, 2012, Art.3º).

Mais recentemente, foi promulgada a Lei Nº13. 146, de 6 de Julho de 2015 que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também sancionada, na época, pela Presidente Dilma Rousseff. Esta lei consolida todas as leis existentes que respaldaram a inclusão das pessoas com deficiência e demonstra seu avanço nos princípios de cidadania. De acordo com a atual Lei 13.146/2015:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado 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, Art.27).

Como se pode perceber, as leis de inclusão asseguram o atendimento inclusivo das pessoas com deficiência desde seu início de vida escolar até todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

Diante desta síntese histórica, pode se observar que há muito que se fazer para que a educação inclusiva seja uma realidade no Brasil, muitas coisas de fato são verídicas e já foram inseridas, mesmo que no seu funcionamento existam lacunas visíveis que regulamentam esses direitos reservados as pessoas com TEA.

No entanto, ainda se pode encontrar uma necessidade muito grande no que se refere à preparação dos professores em todos os níveis. Salienta-se que a formação inicial e continuada é de grande importância para os mesmos, uma vez que os professores são a ponte nesse processo; são eles que podem oportunizar aos alunos o desenvolver suas potencialidades.

Nesse sentido, cabe ao professor, respeitando o educando no seu próprio ritmo, dá-lhe suporte para que o mesmo seja capaz de interagir com o ambiente à sua volta, aprendendo. Ainda, se destaca que somente o professor com formação adequada é capaz de reconhecer a necessidade do aluno com TEA e utilizar técnicas que facilitem ao mesmo interagir, se expressar, aprender, se desenvolver.

1.5 PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

No Brasil, a Constituição Federal (1988) assegura uma série de garantias às pessoas com necessidades educacionais especiais que, com igualdade têm direito, a usufruir do acesso à saúde, educação, cultura, esporte, justiça e defesa pelo Ministério da Justiça, em caso destes direitos serem violados, por meio de leis e decretos específicos.

Cada um destes direitos é detalhado pela Lei da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência que teve como parâmetro justamente a Constituição Brasileira e, estabeleceu medidas a serem adotadas de forma que o Ministério Público possa agir em interesses coletivos das pessoas com necessidades especiais (COORDE, 2011),

Aliado a lei constitucional, o interesse pela construção de um sistema educacional inclusivo foi despertado, no Brasil, com a anuência à Declaração Mundial de Educação para todos, firmada em Jomtien na Tailândia em 1990. Fato que corroborou para o país reafirmar sua adesão às Diretrizes na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994 (CONFERÊNCIA DE JOMTIEN, 1990)

Sassaki (1999) destaca a trajetória da sociedade em relação ao encaminhamento das práticas sociais relacionadas à diversidade com a fase da exclusão social, nas primitivas civilizações. Momento em que as pessoas com alguma deficiência eram consideradas um grande peso à sociedade. A seguir, surge a segregacionista, quando as pessoas, com deficiência, passaram a ser abrigadas em

instituições destinadas ao atendimento clínico-medicamentoso e/ou isolamento da comunidade. Período em que houve a tentativa da integração como espaço relacional de aproximação socioeducativa como processo evolutivo para acabar com a prática da exclusão, reafirmando o direito de todos os cidadãos.

Sassaki (1999) ainda afirma que a partir do século XX é que ganharam impulsos as políticas de educação voltadas às pessoas com necessidades educacionais especiais, motivadas por paradigmas emergentes, disseminadores da premência da educação para todos. Os quais reconhecem o direito de todos à educação, o poder público, por meio da legislação, estabelece a oportunidade e favorecimento da formação plena, que permita a matrícula de crianças de ambos os sexos, prioritariamente, nas escolas da rede comum de ensino, independentemente das diferenças e necessidades apresentadas por elas.

A formação dos profissionais passou a ser a grande preocupação da carreira docente, sendo consenso entre os mesmos que, por tratar-se de assunto de imensa responsabilidade, deve ser priorizada, incluindo, na matriz curricular dos cursos de formação para a docência, conteúdos voltados para a atenção à diversidade e favorecedores da acessibilidade.

Sassaki (1999) ao conscientizar a comunidade fundamentos da educação inclusiva escolar do valor e importância da inclusão busca transformar a instituição escolar em uma comunidade que, além de acolher a todos, tenha interesse em ampliar suas condições de atendimento. Dessa forma, poderá a instituição atuar, estando mais bem preparada, para favorecer não só o acesso, mas, principalmente, responsabilizar-se pela permanência do aluno, subsidiando sua trajetória escolar.

A instituição escolar compreende, também, ser dever dos profissionais da educação estar sempre buscando aperfeiçoamento, bem como, investindo em ações que venham ao encontro às necessidades que se apresentam, com respeito a individualidade de cada um e procurando adequar-se às especificidades que apresentam singularmente.

Segundo Arns (1997) na realidade, se dá muita ênfase à inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, mas existe o risco de, dentro do próprio processo inclusivo, o aluno acabar sendo excluído, uma vez que é possível observar que em sua prática educativa, a grande dificuldade da escola consiste em conseguir lidar adequadamente com a inclusão de alunos.

O autor afirma ainda que a tomada de providências quanto à acessibilidade e obtenção de recursos facilitadores da aprendizagem representa uma das formas como a instituição escolar enquanto espaço de aprendizagem, poderá administrar seu atendimento dos alunos, favorecendo sua inclusão. Ainda, por meio das observações, conversas informais são possíveis apreender a autenticidade das situações do contexto escolar, captando informações do cotidiano, os quais poderão contribuir nas ações que se referem à construção do processo inclusivo.

Em 2007, é lançada as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), documento norteador dos princípios básicos que fundamentam a implantação da política da inclusão, como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis de ensino, etapas e modalidades. Conforme Dutra 2007 assim, a Educação Regular deve dar encaminhamento aos fundamentos norteadores das ações estabelecidas pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), no atendimento educacional das pessoas com necessidades educacionais especiais (ARNS, 1997).

Segundo Arns (1997), a Lei de Diretrizes da Educação Nacional reconhece a força e o poder que a educação exerce na formação do indivíduo. Ela representa uma promissora alavanca para instrumentalizar o cidadão a assumir uma participação ativa na sociedade. Conforme Dutra, secretária nacional de Ensino Especial em 2007:

O MEC é o órgão que orienta os sistemas de ensino, de acordo com a Constituição Federal, e em consonância com os movimentos mundiais de inclusão, que aprovaram a Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, assinada pelo Brasil, em 30 de março de 2007, que junto com os demais países se compromete a assegurar um sistema educacional inclusivo (DUTRA, 2007, p.12).

O início da inclusão na educação infantil é prioritário para desenvolver as bases necessárias à construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, com o lúdico é possível o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança.

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são possíveis programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação, sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de

escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.

O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializado público ou conveniados. (BRASIL, 2008)

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em parceria com os serviços de saúde e assistência social. 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.

1.6 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL

A formação docente traz como objetivo principal a preparação dos profissionais do curso de licenciatura para ingressar no mercado de trabalho e assumir uma dimensão pedagógica fundamentada. Compreendendo o fundamento das argumentações referentes à inclusão, e se a proposta da escola inclusiva pretende manter os alunos inclusos em classes regulares, extinguindo a ideia de exclusão, busca-se seguir o que estabelece a lei e concretizar determinadas mudanças, dentre elas o processo de formação dos profissionais da educação.

[...] os cursos de formação docente sinalizam para a importância do entorno que dá significado à autonomia escolar e determina as responsabilidades dos docentes, sem descuidar do projeto institucional dos estabelecimentos de ensino. Portanto, está posto que o protagonismo na educação esteja dirigido aos educadores e se dará a partir de suas definições sobre como ensinar, como se aprende, qual a melhor forma de avaliar. Assim, podem-se assumir concepções que possibilitem desenvolver uma atividade pedagógica caracterizada por uma perspectiva instrumentalizadora e voltada a tratar o ensino como uma ação educacional que não ultrapasse os limites da sala de aula, cujos métodos e técnicas empregados estejam a serviço de um conhecimento pragmático sem relação com a complexa dinâmica do universo (COSTA, 2012, p. 4-5).

Nos dias atuais as escolas precisam de ações que não sejam tão pragmáticas, mas multidisciplinares, que saiam de dentro das salas de aula e percorram os arredores da escola, atinjam seu corpo escolar, famílias, comunidades e órgãos responsáveis. É o que afirma Bueno (1999) quando diz:

[...] à medida que, por um lado, os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalharem com crianças que apresentem deficiências evidentes e, por outro, grande parte dos professores do ensino especial tem muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, à medida que têm calçado e construído sua competência nas dificuldades específicas do alunado, que atende, porque o que tem caracterizado a atuação de professores de surdos, de cegos, de deficientes mentais, com raras e honrosas exceções, é a centralização quase que absoluta de suas atividades na minimização dos efeitos específicos das mais variadas deficiências. (BUENO, 1999, p.15).

Mas, vale ressaltar que as práticas das escolas inclusivas não dependem somente do professor ou da escola, esse processo de inserção e adaptação depende de toda a comunidade escolar, como funcionários, pais e alunos, possibilitando que a grande parte dos alunos com deficiência sejam educados em escolas comuns, com crianças da mesma idade e, acima de tudo, com ensino de qualidade.

Apesar de grandes debates e estudo de alguns temas inclusivos na formação dos profissionais, a formação para atuar com pessoas com deficiência ainda traz muita insegurança. É preciso que aconteça formação especializada que ajude esses profissionais com a demanda de uma sala de aula inclusiva, caso contrário, a sala de aula terá um aluno especial inserido, mas a inclusão não acontecerá.

Diante dos relatos de alguns profissionais, Silva *et al.* (2012), vem trazer uma realidade bastante vivida no meio educacional inclusivo dos últimos tempos, e aponta os diversos tipos de esgotamento que os professores hoje são acometidos ao lidar com vinte a trinta alunos dentro da sala de aula e ainda se preocupar com um aluno com necessidades específicas que lhe é confiado.

Apostar na Educação Inclusiva colabora para uma transformação social, que discuta efetivamente os princípios de igualdade, solidariedade e do convívio respeitoso entre todos os cidadãos, deste modo o processo inclusivo tem como finalidade possibilitar a permanência do aluno na escola, respeitando seu tempo de aprendizagem, aumentando sua autoconfiança.

Saviani (2000) é necessário mostrar aos alunos que cada indivíduo possui suas particularidades e é preciso reconhecer que todos são diferentes, mas que a

equalização das oportunidades necessita ser estendidas a todos. Razão pela qual, a inclusão extrapola as muralhas da instituição escolar, numa comprovação de que o educando precisa em seu processo de formação de outras formas de conhecimentos para construir sua cidadania.

O grande recurso para a aprendizagem na formação do professor é a vida do aluno. O professor, além de conhecer sobre suas especificidades, também precisa detectar suas habilidades. As dificuldades que “aquele” aluno enfrenta são interessantes, pois é a partir delas que o professor saberá qual modo de intervenção utilizar. Mas, saber das habilidades do aluno também é fator primordial, pois são estas habilidades que o professor utilizará para fazer com que o aluno possa ser incluído.

Com a finalidade de investir na proposição da importância da inclusão no desenvolvimento da cidadania participativa, a instituição em sua diversidade, acolhe entre tantos outros, também um grupo de alunos que até então, permanecia alienado, ou seja, tendo seu potencial desconsiderado, era assim, julgado, incapaz de acessar a níveis mais elevados de ensino. Conforme Freire e Valente (2001, p.76):

O professor da classe especial certamente conhece o diagnóstico do aluno – as principais características e decorrências de seu quadro patológico – mas quase nunca usa esse dado como ponto de partida para conhecer as potencialidades do sujeito. O diagnóstico é mais frequentemente visto como um fator limitando na vida escolar do aluno: define o que o sujeito não pode fazer. Paradoxalmente, a situação da escola regular não é muito diferente. Falta, na maioria dos casos uma reinterpretação das dificuldades e necessidades do aluno no contexto escolar.

A diversidade no contexto social em consonância com o ambiente escolar é a explicitação da multiculturalidade, a qual impõe a geração do diferente e das diferenças, compondo uma gama de contradições que muito acrescentam à vida do homem e demais seres. Assim, da pluralidade cultural derivam as variações, as diversidades, que tanto surpreendem a humanidade, mas, que também, enriquecem com suas relações, trocas, intercâmbios e realizações. É no pensar, sentir e fazer, que a humanização torna-se evidente, numa plena revelação da amplitude da capacidade do ser pensante.

2 DESAFIOS DA CRIANÇA AUTISTA NA REDE REGULAR DE ENSINO

A criança quando chega na idade escolar, inicia-se a procura por uma instituição que melhor o acolha, que possa desenvolver seus potenciais, e que lhe dê condições na qualidade de ensino. Mas, há muitas escolas que ainda não estão preparadas estruturalmente e pedagogicamente para aceitá-las.

Naturalmente, crianças com autismo necessitam de adaptações que considerem suas condições clínicas, comportamentais, de adaptação social, de linguagem, dentre outras necessidades especiais que venham a ser contempladas. Para Belisário Filho e Cunha (2010, p. 35):

[...] se permanecermos inflexíveis ante as diferenças de nossos alunos, aguardando que eles se adaptem às nossas estratégias em sala de aula, pouco faremos para que desenvolvam novas competências. Sendo assim, é necessário que percebamos quais as necessidades reais do aluno com TEA e suas potencialidades que passamos para estratégias de trabalho.

Como fica evidenciado na citação acima, na perspectiva da escola inclusiva, cabe à professora conhecer as crianças com as quais trabalha e, desta forma, desconstruir estereótipos que dificultam e muitas vezes impedem um processo educacional que confia na competência e capacidade de cada criança, independentemente de suas características físicas e mentais.

O autismo nesses últimos anos vem sendo muito discutido, e com mais frequência na educação infantil. Pode-se observar que desde a publicação da Declaração de Salamanca, é dever das instituições de ensino capacitar seu corpo docente, no intuito de ofertar para estes alunos, um ensino de qualidade. Visando o desenvolvimento intelectual e cognitivo de igual para igual, numa perspectiva inclusiva e não de isolamento por diferenças etc.

[...] escola não pode ficar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens de nossos valores e sentimentos (MANTOAN, 2003, p. 12).

Diante do que aponta o autor, espera-se que a escola esteja preparada para receber alunos com autismo, que possa inseri-lo no contexto escolar sem preconceitos, e que leve em conta a história familiar e os valores que essa criança

traz com ela desde o seu nascimento. Ou seja, o professor da educação infantil não deve só inseri-lo, mas mediar o desenvolvimento cognitivo, intelectual e social dessa criança, promovendo uma interação dentro da sua sala de aula para que o mesmo possa sentir-se envolvido neste ambiente, como também, adequando a sala de maneira organizada para melhor recebê-lo. Sabe-se que o ambiente adequado irá amparar o professor para acompanhar melhor seu aluno, proporcionando-lhe maior conforto e comodidade.

Ensinar na perspectiva do processo de inclusão, segundo Mantoan (2003, p. 81) significa “[...] ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis”. Complementa afirmando que para trabalhar com a inclusão o professor deve se ter um preparo para poder atender a criança autista.

A criança dentro desse contexto deve ser respeitada como um ser em constante desenvolvimento, necessitando de mediação e promovendo atividades que o envolvam de forma lúdica e com respeito. Destaca-se que se a instituição escolar adotar um novo modelo de projeto educacional, romperá barreiras, e não será mais a mesma no fornecimento de seus serviços (MANTOAN, 2011).

De acordo com Vitta; Vitta e Monteiro (2010, p. 415): “a educação infantil é importante para o desenvolvimento de qualquer criança, especialmente para aquelas com necessidades educativas especiais, o que inclui o autismo.” Torna-se evidenciado o fato de que a educação infantil é a base para que toda criança possa desenvolver seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Possibilitando a criança seu autoconhecimento, desenvolvimento de sua autonomia e fazendo a mesma construir novos conhecimentos dentro do ambiente escolar.

A partir da identificação dos componentes preservados, bem como das potencialidades destas crianças, pode-se evoluir. Em contraponto, Kubaski, Pozzobon e Rodrigues (2015, p. 14) expressam que “se percebe em alguns professores de alunos com TEA é uma tendência a focalizar os comprometimentos da criança em detrimento das habilidades que ela possui ou possa desenvolver”. No entanto, essa é uma prática que deve ser revista e redirecionada, com a finalidade de alcançar novos resultados.

A escola, no período em que pouco se discutia sobre inclusão, ao identificar a demanda pela busca de ensino para pessoas com deficiência, emergiram questionamentos, apresentou indicadores de insegurança por possuírem a crença de

que não saberiam lidar com essa nova situação, o que de certo modo foi confirmado, demonstrando não possuir preparo para receber esses alunos. Acerca disto, Castanha (2016, p. 30) corrobora afirmando que “os professores foram ‘surpreendidos’ com a inclusão de alunos de/com várias necessidades especiais”. Ressalta ainda que “infelizmente, a escola e os professores não foram preparados para recebê-los e trabalhar com eles, o que causa um transtorno para ambas as partes.” A partir destas problemáticas surgiram vários questionamentos sobre a inclusão.

Sobre os princípios da inclusão, Castanha (2016, p. 30) afirma que estes

[...] estão alicerçados na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, na Declaração dos Direitos da Criança de 1959, na Declaração dos Direitos da Pessoa Mentalmente Retardada de 1971, na Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes de 1975 sendo renovado, garantido e assegurando o direito à educação de todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças, pela comunidade mundial na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990.

Vale ressaltar que no Brasil, os direitos relacionados a pessoas com deficiência, principalmente relacionados aos indivíduos com transtorno do espectro autista, possui um período histórico de avanços, mas só começaram a acontecer de fato a partir do século XIX, impulsionando outras instituições, ONGs, grupos etc., a buscarem seus direitos.

Percebe-se claramente que a criança com autismo passa por muitos desafios, mas há diversas possibilidades de estes virem a ter uma aprendizagem de qualidade no que diz respeito a mediação pedagógica. Neste sentido, Orrú (2012) ressalta que o processo ensino aprendizagem deste aluno, contempla uma criteriosa relação pedagógica, o cotidiano e formação de conceitos, destacando a importância do papel da ação mediadora que o professor desempenha no ensino.

O professor em sua relação com o aluno conduz a apreensão dos significados tomados, também dos conceitos elaborados, além de fazer uso de instrumentos e da sua própria linguagem em seu processo de ensino e aprendizagem, tornando o conhecimento mais acessível (ORRÚ, 2012, p. 9).

Percebe-se desta forma a importância da mediação escolar na educação de alunos com TEA e a ação mediadora devidamente organizada e planejada pode ser fundamental para a aprendizagem. Martins e Monteiro (2017, p. 223), identificaram que a educação deve seguir “[...] num caminho anteriormente visto como plano,

alavancando o desenvolvimento da criança, principalmente nos casos [...] do autismo, no qual o papel da educação deverá ser mais atuante, pois a criança necessitará de um auxílio e envolvimento mais efetivo do outro”.

No âmbito da educação escolar o uso das intervenções pedagógicas utilizando a tecnologia tem a finalidade de possibilitar as pessoas com deficiência o acesso e, auxiliar no processo de inclusão. Frente a isto, pode-se compreender que a criança com autismo poderá “[...] tentar ser compreendido a partir do sentido instaurado por ele, introduzindo-o na situação de aprendiz” (MARTINS; MONTEIRO, 2017, p. 223). Atualmente alguns professores das Salas de Recursos Multifuncionais fazem uso destes recursos, mas almeja-se que aja a aproximação do conhecimento também aos demais profissionais da área.

Galvão Filho (2009), destaca que no contexto da educação inclusiva existe um número incontável de possibilidades, de recursos simples e de baixo custo, que podem e devem ser disponibilizados nas salas de aulas inclusivas, e que a disponibilidade e adaptação destes recursos podem ser bastante simples e artesanais, às vezes arquitetados por seus próprios professores.

Se o professor realizar um bom uso de suas práticas pedagógicas, será possível alcançar a inclusão do aluno com autismo na sala de aula (CARVALHO, 2008). É de extrema importância ainda que o professor adote verdadeiramente o papel de um educador e facilitador, que possui o olhar atento e cuidadoso com o seu aluno, não somente nas características cognitivas, como também no aspecto afetivo-emocional (SOUZA; SANTOS; VALVERDE, 2016).

No autismo as possíveis intervenções utilizando recursos podem resultar em novas aprendizagens que ajudarão na inclusão, na construção de conceitos e desenvolvimento da autonomia. Seabra e Mendes (2010, p. 59) colocam que: “colocar um aluno com deficiência numa sala de aula sem oferecer recursos que possibilitem que ele enfrente as diferentes situações de forma funcionalmente competente pode não ser suficiente”. Demandando do profissional a criação de estratégias eficientes e eficazes no desenvolvimento de seu trabalho.

2.1 A INCLUSÃO ESCOLAR DO AUTISTA

A luta educacional a favor dos alunos com autismo é constante e tem conseguido grandes feitos nos últimos anos, além de ter aumentado os números de

pesquisas na área e consequentemente informações sobre essa síndrome, no ano de 2012 foi sancionada a lei nº 12.764/12 – Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa lei chama-se Berenice Piana, esse nome foi dado em homenagem a essa mãe que tem um filho autista e luta incansavelmente pelo direito de seu filho. Essa é a primeira lei que fala diretamente sobre os autistas e os considera deficientes (CUNHA, 2013).

Cunha (2013) frisa que a lei afirma o ideário inclusivo, já visível na LDBEN nº 9.394/96, e avança ao destacar que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais e que tem o direito de estudar em escolas regulares, tanto na educação básica quanto no ensino profissionalizante e, quando necessário, com o apoio de um mediador especializado. Ficam definidas, também, sanções aos gestores que recusarem a matrícula do aluno com o espectro.

Essa lei segue os pressupostos delineados no recente Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020) que reforça o direito social inalienável dos cidadãos a uma educação de qualidade, na perspectiva emancipadora, nas diferentes dimensões e espaços da vida. Trata-se da democratização da educação por meio da garantia do acesso, permanência e sucesso na sua dimensão pedagógica e institucional.

Já o ensino que possibilita educar de forma inclusiva para as diversidades, segundo Melo, Lira e Facion (2008, p.65),

[...] impõe a construção de um projeto que não se dará ao acaso nem de uma hora para outra e que não é uma tarefa individual. Ao contrário, trata-se de um trabalho coletivo, que envolve discursões e embates entre diferentes esferas (governo, sociedade, escola e indivíduo) em que seja possível refletir sobre que escola queremos construir e que indivíduos pretendemos formar.

Pode-se entender que para acontecer a inclusão de fato, os sistemas de ensino devem criar escolas e capacitar professores e funcionários, para que os mesmos compreendam a singularidade de cada criança e aprendam a conviver, respeitar e principalmente oferecer a mesma qualidade de ensino a todos, com as mesmas condições de desenvolvimento.

A escolarização das crianças com autismo é um campo em construção marcado pelos diferentes modos de compreender essas crianças, seu desenvolvimento e as possibilidades educativas de cada abordagem. Contudo

historicamente a escolarização dessas crianças ficou sob a responsabilidade das instituições especializadas de educação especial.

O atendimento à criança com autismo nessas instituições baseava-se no modelo clínico médico no qual o trabalho educativo estava centrado na deficiência do aluno, visando a corrigir ou amenizar déficits, cristalizando a imagem da criança com autismo ao seu diagnóstico e determinando uma incapacidade de aprender e se desenvolver (VASQUES, 2003; CHIOTE, 2013).

De acordo com Lopez (2011, p. 16),

Professores, orientadores, supervisores, direção escolar, demais funcionários, famílias e alunos precisam estar conscientes dessa singularidade de todos os estudantes e suas demandas específicas. Esta tomada de consciência pode tornar a escola um espaço onde os processos de ensino e aprendizagem estão disponíveis e ao alcance de todos e onde diferentes conhecimentos e culturas são mediados de formas diversas por todos os integrantes da comunidade escolar, tornando a escola um espaço compreensível e inclusivo.

Diante dessa perspectiva, a inclusão da criança com autismo em sala de aula deve existir de forma consciente, o conjunto escolar tem que possuir um suporte pedagógico sólido para incluir o aluno no contexto educacional de forma que todos os envolvidos assimilem a situação e conhecimento das metodologias a serem trabalhadas visando à superação de limitações da criança com autismo.

Incluir a criança com autismo vai além de colocá-la em uma escola comum, em uma sala regular; é preciso proporcionar a essa criança aprendizagens significativas, investindo em suas potencialidades, constituindo, assim, o sujeito como um ser que aprende, pensa, sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele, com toda sua singularidade.

Considera-se, com base na perspectiva histórico-cultural, que os sujeitos se constituem e se desenvolvem nas condições concretas de vida, a partir das relações e interações que lhes são possibilitadas nos processos mediados, apropriando-se da cultura e participando da constituição dessa cultura. Assim, busca-se as contribuições da perspectiva histórico-cultural para compreender o desenvolvimento da criança com autismo como um processo contínuo e não linear, em uma relação dialética entre o biológico e o cultural que constitui histórica e socialmente cada ser singular (CHIOTE, 2013).

Tendo como base Vigotski (1983) *apud* Chiote (2013), se pode afirmar que o desenvolvimento cultural é a base para as transformações fundamentais no organismo, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O ser humano se desenvolve na medida em que internaliza a cultura e dela se apropria, utilizando signos e instrumentos disponíveis e atuando no meio em que está inserido.

O mesmo autor afirma que o desenvolvimento infantil não acontece de maneira linear, gradual e cumulativa, mas em um processo dialético no qual fatores internos e externos se entrelaçam e impulsionam as transformações nas funções psíquicas elementares e superiores a partir de saltos e revoluções qualitativas, com evoluções e involuções na adaptação ativa ao meio que resulta do choque real entre o organismo e o meio social.

Dessa maneira, diante da criança com autismo, no estranhamento das ações e da linguagem dessa criança, o papel do outro muitas vezes se limita, limitando também as ações em relação a essa criança, às práticas educativas e à formação da consciência de si para o desenvolvimento de processos autorregulados nessa criança.

O contexto de relações no qual se insere a criança com Autismo é marcado pela aparente falta de sentidos ou de sentidos “restritos” para o outro, o que faz com que os atos dessa criança não tenham sentidos, ou seja, restritos para ela mesma. São as interpretações do outro que significam e inserem a criança com Autismo na cultura, constituindo suas formas de interação com os outros e com o mundo que favorecem ou não o seu desenvolvimento singular.

Diante da perspectiva histórico-cultural, deve-se situar a criança com autismo no meio social, a partir de como ela é significada e constituída pelo outro sem desconsiderar suas especificidades, mas levando em consideração essa criança como um sujeito que pensa, deseja, sente e representa o mundo de uma maneira peculiar, interagindo com ele de outra forma.

Vigotski (1997) *apud* Chiote (2013) enfatiza que, assim como as crianças normais apresentam particularidades em seu desenvolvimento, o mesmo acontece com a criança deficiente que se desenvolve de um modo distinto e peculiar, ou seja, elas necessitam de caminhos alternativos e recursos especiais. A educação especial, por caminhos diferentes, precisa promover experiências que invistam no desenvolvimento cultural da criança, sua participação nos diferentes espaços e atividades cotidianas.

O autor enfatiza ainda que a educação da criança com deficiência, não pode ser uma educação ortopédica, que visa a corrigir o defeito para adequar a criança ao meio, nem uma Pedagogia menor que investe apenas nos processos elementares do desenvolvimento, mas uma educação social que favoreça a criança a desenvolver as funções psicológicas superiores a partir de seu desenvolvimento cultural (CHIOTE, 2013).

Ao se indagar sobre a constituição simbólica da criança com autismo, se depara com um sujeito que apresenta especificidades caracterizadas frequentemente pelo corpo desorganizado, impulsivo, que apresenta movimentos estereotipados e repetitivos; por uma fala ausente ou sem sentido e com repetição de palavras; e com peculiaridades nas interações sociais e simbolização.

Parece que a aparente falta de sentidos dos gestos, das ações, da fala e das interações tornou-se uma marca do autismo, desconsiderando-se que há um sujeito singular e único para além desse transtorno. Portanto, no processo de significação e inserção cultural da criança com autismo, chamam a atenção o desenvolvimento e a aquisição da linguagem em sua função reguladora para a organização e estruturação dessa criança (CHIOTE, 2013).

Chiote (2013) ainda afirma que nesse processo de significação, torna-se fundamental observar pistas e indícios de formas de agir dessa criança sobre o mundo, a partir de uma linguagem que não é apenas verbal, mas é também uma linguagem do corpo que ganha sentido, se organiza e se constitui como um corpo simbólico, na medida em que se apropria dos instrumentos e signos culturais e os utiliza.

Tomando como base essa perspectiva entender que é na mediação pedagógica, no contato cotidiano, a imagem da criança com autismo produzida no discurso social macro, de quem não interage com o outro, deve abrir espaço para a imagem de uma criança que apresenta sim especificidades, mas, como toda e qualquer criança, necessita do outro para se desenvolver culturalmente de forma singular e única.

2.2 PAPEL DO PROFESSOR NA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS AUTISTAS

Quando se discute sobre a inclusão, diretamente se recai sobre o papel do professor frente a esse processo, tendo em vista que ele estabelece um contato

contínuo e duradouro com a criança. Com as mudanças sociais que vêm ocorrendo na sociedade, novas atribuições recaem sob a responsabilidade do professor, e este tem que estar preparado para lidar com as situações mais desafiadoras no dia a dia, incluindo a educação de crianças com autismo.

O professor deixa de ser apenas um transmissor de conhecimentos para ser um orientador, que estimula o desenvolvimento e a aprendizagem a partir de interações construídas no envolvimento de toda a turma. Pode-se dizer que a mediação “é processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 1997, p. 26).

A inclusão está diretamente relacionada com o processo de ensino-aprendizagem, não basta só incluir, a escola deve ofertar um ensino de qualidade e para isso o professor deve desenvolver metodologias diversificadas e flexíveis. Para que se possa obter uma resposta positiva ao seu trabalho, essa desenvoltura terá que existir independente da heterogeneidade encontrada em sala de aula.

Lopez (2011) atribui o papel do professor como o mediador, ela o define como aquele que no processo de aprendizagem favorece a interpretação do estímulo ambiental, chamando a atenção para seus aspectos cruciais, atribuindo significado à informação concebida, possibilitando que a mesma aprendizagem de regras e princípios sejam aplicados às novas aprendizagens, tornando o estímulo ambiental relevante e significativo, favorecendo desenvolvimento.

Com relação a sua participação na inclusão da criança com autismo em escolas de ensino regular, o professor tem um papel determinante, pois é ele quem recebe e estabelece o primeiro contato com a criança, seja positivo ou negativo, dessa forma ele é um grande responsável por efetivar ou não o processo de inclusão, considerando que é seu dever criar possibilidades de desenvolvimento para todos, adequando sua metodologia as necessidades diversificadas de cada aluno.

De acordo com Mousinho *et al.* (2010) as crianças que apresentam dificuldades de comportamento e socialização, são geralmente vistas como excêntricas e bizarras por seus colegas, tornando difícil e complexo o papel do professor diante do desafio de ensinar e incluir simultaneamente. As crianças com autismo têm dificuldade de entender sobre as relações humanas e as regras e convenções sociais. Podem ser ingênuas e não compartilham do senso comum. Sua rigidez gera dificuldade em gerir a mudança e as tornam mais vulneráveis e ansiosas. Muitas vezes não gostam de

contato físico. Se a situação for mal manejada, podem acabar exploradas e ridicularizadas por outras crianças. No entanto, elas querem ser parte do mundo social e ter amigos, mas não sabem como fazer para se aproximar.

O papel do professor nessa perspectiva é tornar possível a socialização da criança com autismo na sala de aula e adequar a sua metodologia para atender as necessidades destes. Em muitas situações, as crianças com autismo ficam às margens do conhecimento ou não participam das atividades grupais, fato que exige do professor sensibilidade para incluí-lo ao convívio com o meio, visto que é no processo de socialização que se constitui o desenvolvimento e aprendizagem.

De tal modo, é importante que o professor detecte as dificuldades existentes e investigue o nível de desenvolvimento dos mesmos, para que dessa forma ele saiba quais aspectos devem ser trabalhados com a criança. Segundo Santos (2008, p.30):

O nível de desenvolvimento da aprendizagem do autista geralmente é lento e gradativo, portanto, caberá ao professor adequar o seu sistema de comunicação a cada aluno. O aluno deve ser avaliado para colocá-lo num grupo adequado, considerando a idade global, fornecida pelo PEP-R, desenvolvimento e nível de comportamento. É de responsabilidade do professor a atenção especial e a sensibilização dos alunos e dos envolvidos para saberem quem são e como se comportam esses alunos autistas.

Sendo assim, é indispensável que o professor conheça todas as características e dificuldades que abrangem esse transtorno, só assim ele será capaz de planejar suas ações de modo que no vivenciar das experiências a criança não seja vítima de atos discriminatórios. Sobre isso Orrú (2003, p.1) diz que:

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. Porém, tais conhecimentos devem servir como sustento positivo para o planejamento das ações a serem praticadas e executadas [...].

Entende-se que para um bom resultado nesse processo, o professor deve ter propriedade nas práticas aplicadas e conhecimento pleno do que é o autismo. É muito importante que ele tenha sensibilidade e serenidade para promover em sala de aula a consciência de atos inclusivos, buscando contribuir, dessa forma, no desenvolvimento e aprendizagem.

Tem se observado na realidade educacional, que a formação de professores não oferece uma base sólida nos aspectos teóricos e práticos, de modo, que poucos

professores possuem uma formação básica centrada nos aspectos inclusivos ou específica para o autismo, isso implica na falta de compreensão acerca das necessidades diferenciadas e conhecimentos necessários para ensinar a criança com autismo (ORRÚ, 2003).

Além de estudar e analisar o desenvolvimento da criança com autismo, o professor tem a incumbência de tornar a sala de aula um ambiente inclusivo, possibilitando às crianças o conhecimento das diferenças e o incentivo para que elas desenvolvam a solidariedade.

O professor deve desenvolver na criança a autoconfiança e a independência, pois são características ausentes em sua personalidade. Para o professor também recai a responsabilidade de desenvolver atividades de acordo com o grau de conhecimento da criança, para que ela possa desempenhar as atividades de forma correta, possibilitando o surgimento de novas aprendizagens e o avanço no desenvolvimento de atividades escolares.

2.3 ATENDIMENTOS EDUCACIONAIS ESPECIALIZADOS

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) surgiu com a Constituição de 1988 e era definido como educação especial ao se pensar em um espaço que garantisse a continuidade do processo educativo para pessoas com deficiência e que ao mesmo tempo não tivesse um caráter clínico, mas educativo. O AEE garante um acompanhamento específico e um ensino personalizado, que ofereça significado ao aluno com qualquer deficiência: "Este atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela" (BRASIL, 2010).

Um dos principais objetivos a serem alcançados pelo atendimento educacional especializado são a identificação, a elaboração e a organização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, tendo como principal foco a superação das dificuldades encontradas pelos estudantes com algum tipo de deficiência para uma participação mais efetiva em sala de aula, sendo respeitadas as necessidades específicas de cada estudante.

A ação educativa intervencionista realizada pelo AEE não pode ser considerada apenas como complementação das atividades escolares, mas sim como uma ampliação, um suporte que é oferecido à formação do estudante que necessita do

atendimento. Nesse sentido, ela é suplementar e também complementar (BRASIL, 2009).

Geralmente, o atendimento é realizado em salas de Recursos Multifuncionais, tendo como público alvo estudantes que necessitam de apoio pedagógico para serem melhor inseridos nos sistemas de ensino regular e que possuem algum tipo de deficiência, assim como, também, possam ser assistidos por uma equipe especializada que estão a serviço desse tipo de atendimento educacional (BRASIL, 2009).

Sendo assim, entende-se que o principal motivo de o AEE ser efetivado na própria escola está diretamente relacionado às necessidades educacionais específicas de cada aluno e que possam ser atendidas e discutidas no cotidiano da escola e também possam viver dentro de um contexto onde todos/as os/as estudantes estão inseridos nesse espaço convencionado de escola, que é em grande medida um espaço de formação comum a todos/as.

O profissional do AEE tem como uma de suas habilidades o reconhecimento das necessidades e potencialidades do/a estudante utilizando sempre de comunicação alternativa caso seja necessário para entender melhor o que este estudante com graves comprometimentos na fala esteja querendo dizer. A partir desse reconhecimento, traça seu plano de atendimento a este estudante, como se pode observar na indicação retirada das Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, documento organizado pelo Ministério da Educação.

Se o professor do AEE identifica necessidade de comunicação alternativa para o aluno, indica recursos como a prancha de comunicação, por exemplo; se observa que o aluno movimenta a cabeça, consegue apontar com o dedo, pisca, essas habilidades são consideradas por ele para a seleção e organização de recursos educacionais e de acessibilidade. (BRASIL, 2009, p 24).

O professor do AEE, após identificar as necessidades e habilidades dos alunos, elaborará um plano de atendimento contendo quais serão os materiais a serem utilizados e produzidos e qual será a frequência do aluno à sala de atendimento. Com o decorrer dos atendimentos, o professor do AEE juntamente com o professor de sala de aula, deve verificar a necessidade de mudanças no plano e a retificação da

quantidade de dias a serem frequentados pelo/a estudante. Assim, o plano deverá ser sempre revisado e atualizado.

Segundo as mesmas Diretrizes Operacionais citadas acima, as salas multifuncionais são:

Espaços localizados nas escolas de educação básica, onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado - AEE. Essas salas são organizadas com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público alvo da educação especial, em turno contrário à escolarização (BRASIL, 2009, p. 31).

Assim, a continuidade do processo formativo do estudante com o espectro autista se dá também na sala de Recursos Multifuncionais no horário oposto ao que ele está inserido na classe regular, ou seja, se pela manhã ele está inserido numa sala regular realizando atividades adaptadas as suas especificidades em contato com os estudantes, vivendo a dinâmica cotidiana da sala de aula, à tarde ele vai para a sala de recurso ou, ao contrário, e na sala de recurso este estudante recebe atendimento mais específico que complementa e ou suplementa a sua formação

2.4 O ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DO ALUNO AUTISTA

Entre os desafios existentes para inclusão da criança com TEA, em contexto de educação, tem se um posicionamento omissivo do familiar frente a situação de exclusão e de não garantia de direitos por parte das instituições de ensino. Cabe ressaltar que a ausência de conhecimento do familiar, sobre o TEA e a Educação Especial, pode dificultar a busca pela garantia do direito à educação da criança com TEA. Além disto, a negação do TEA interfere e atrasa o acompanhamento pedagógico da criança.

Oliveira (2002) aborda a relação família-escola através dos vieses sociológico e psicológico. Na perspectiva sociológica destaca o caráter socializador desta relação e as diferenças sociais e culturais. Na psicológica aborda as relações vividas em família (socialização primária) e as implicações no processo escolar (socialização secundária).

Desta forma o autor pressupõe que as escolas têm por objetivo também educar as famílias, fornecendo informações sobre o desenvolvimento e educação infantil e atendimento psicológico. Tais ideias ressaltam o caráter curativo de um sistema sobre o outro.

Nesse caso cabe o apoio do professor à criança e sua família, entende-se que ele encontra numa condição intelectual mais favorável. O profissional de educação deve adquirir um conhecimento amplo sobre o caso em questão para ter condições de realizar orientação à família, sobre o TEA e como acompanhar o desenvolvimento de seu familiar. E também dos direitos de crianças e estudantes que constituem o público-alvo da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

As crianças e estudantes com Transtornos de Neurodesenvolvimento se constituem grupos sociais da Educação Especial, incluindo entre eles, o Transtorno do Espectro Autista (TEA), que ultimamente tem aparecido com mais frequência na educação infantil, sendo um desafio para as crianças pequenas e estudantes em si, a família, o professor e a instituição de educação. Ao tentar garantir uma vivência escolar significativa para crianças com autismo, deparamo-nos com a necessidade de uma nova escola. Essa necessidade de mudanças e rompimentos com mecanismos educacionais excludentes é inerente à contemporaneidade da educação e evidencia-se em sua atuação com todos os alunos. Entretanto, a maneira peculiar de estar no mundo das crianças com autismo torna a repetição de antigas práticas pedagógicas ainda mais ineficiente (CUNHA, 2013, p. 83).

No processo de inclusão de crianças e estudantes com TEA, a escola deve buscar parceria com as famílias para conhecer hábitos e costumes delas, pois os pais têm informações valiosas podendo contribuir com o acompanhamento das ações pedagógicas. Os professores precisam de conhecimentos teóricos e metodológicos para atuar adequadamente, propondo práticas de ensino-aprendizagem voltadas ao desenvolvimento cognitivo e psicossocial, sobretudo para interações sociais e o desenvolvimento da linguagem de crianças e estudantes com TEA.

A formação profissional aliada à parceria com a família se constitui como fatores favorecedores para o sucesso escolar da criança com TEA. A parceria entre os professores e os pais poderão ajudar com trocas de experiências, no acompanhamento das atividades no contexto de educação e familiar, assim essas instituições poderão ter melhores condições para tomar medidas necessárias para o desenvolvimento da criança durante o seu processo de ensino-aprendizagem.

A Declaração de Salamanca estabelece a necessidade de parceria entre família, professores e profissionais da escola, com a finalidade de maximizar os esforços para a inclusão, da melhor forma possível, dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular. Sem o desenvolvimento dessa relação de "parceria" família/professores e profissionais da escola não serão alcançados o nível e a qualidade de envolvimento necessário para assegurar ganhos educacionais possíveis para "todos" os alunos (OLIVEIRA, 2015, p. 24).

Desta forma, para obter um resultado satisfatório de inclusão, precisa-se de um esforço comum, não só de professores e da comunidade escolar como também dos pais, familiares e colegas, ou seja, da comunidade escolar como um todo e demais setores que contribuem com esse processo. Além disso, as instituições sociais e educativas para inclusão necessitam de compromisso e "boa vontade", no sentido de contar com a cooperação de todos os indivíduos que integram a sociedade.

O contato diário da criança com TEA no ambiente escolar pode favorecer interações sociais e possibilitar o seu desenvolvimento. A parceria entre a família e instituição de educação poderá ser propícia para o convívio social, pois alguns pais se isolam dos demais familiares e amigos depois de descobrirem que seus filhos têm esse transtorno, nesse caso o contexto de educação poderá proporcionar esse convívio social para a criança. Por isso, a importância da família dispor de informações para auxiliar e contribuir com as ações educacionais voltadas a inclusão da criança.

No entanto, nossa sociedade não está preparada para promover a inclusão de pessoas com necessidades educacionais e especiais, por isso devemos trabalhar para que essa integração/inclusão ocorra. Daí a importância da conscientização da família, no sentido de que ela faz parte do contexto que o aluno está inserido e que exercem grandes influências sobre os vários aspectos da vida do indivíduo. Bem como, também é essencial a conscientização dos educadores, não só para saber trabalhar com o aluno, mas também para promover o desenvolvimento familiar, de forma que a família se torne um agente no processo de integração/inclusão (OLIVEIRA, 2015, p. 24).

A parceria família e instituição escolar é importante para a aprendizagem, desenvolvimento e inclusão de crianças com TEA. A comunidade escolar deve apoiar os pais, pois é possível que estejam inseguros quanto à compreensão do TEA, possibilitando a segurança da criança no espaço educativo e o que fazer para acompanhá-lo pedagogicamente em casa.

2.5 METODOLOGIAS PARA ENSINAR AUTISTAS

A arte de ensinar não é, e nunca foi uma tarefa tão simples como muitos pensam. Ao contrário, tal processo exige uma série de habilidades e competências para que o educador consiga diferenciar e articular fatores sociais, individuais, internos e externos, que influenciam o tempo todo no ensino.

Falar no ensino de crianças autistas no contexto educacional brasileiro, ainda é um muito complicado, visto que existe uma série de implicações que não permitem que a palavra inclusão seja literalmente vivenciada na maioria das escolas públicas. Seja por falta de incentivo e investimentos governamentais, seja pela falta de assistência e parceria de todo o corpo pedagógico, seja pela falta de formação do professor ou mesmo pelo conceito de que crianças autistas não aprendem.

Nesse sentido compreende-se a angústia de muitos professores ao receberem a responsabilidade de educar crianças autistas. No entanto, mesmo diante de tantos contrapontos é necessário que o professor busque alternativas que podem ser encontradas através de um bom planejamento, além da construção do Projeto Político Pedagógico que é o principal meio que norteará a escola, já que deve ter a participação do professor na sua elaboração e nesta hora o professor precisa ser ousado.

Gadotti (1940, p. 03) fala que: “o projeto da escola depende, sobretudo da ousadia dos seus agentes”. Portanto, com essas alternativas o professor e a escola estarão não só pensando no seu aluno mais também dando um passo importante no ensino para crianças autistas, afinal, esse lhe é um direito garantido por lei.

De acordo com o Congresso Nacional, no que diz respeito à educação, a legislação 12.764, de 27 de dezembro de 2012 que institui uma Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, garante perante o Art. 2º, Parágrafo VII – “o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis” (CONADE, 2012).

Sendo assim, é preciso que estes profissionais busquem essa formação e capacitação, visto que, as crianças autistas devem ser incluídas na escola e para isso os professores devem estar preparados para o acolhimento e para o ensino dessas crianças na sala de aula na tentativa de promover a aprendizagem. É um passo importante para conhecer e entender como iniciar um processo de ensino com a

criança, entendendo que esta tem direito a uma educação com qualidade, como ainda impõe a lei no que diz respeito ao acesso no Art. 3º, parágrafo IV - que "todo autista tem direito à educação e ao ensino profissionalizante" (CONADE, 2012).

Assim, educar uma criança autista é um grande desafio, mas também um grande privilégio, pois segundo Berehoeff (1994, p.11): "é uma experiência que leva o professor a rever e questionar suas ideias sobre desenvolvimento, educação normalidade e competência profissional".

Deste modo, levando em consideração que as pessoas com autismo têm uma perturbação no Sistema Nervoso que afetam algumas áreas, e consequentemente dificulta sua interação social e seu domínio de linguagem e comunicação, as práticas pedagógicas devem ser desenvolvidas respeitando essas limitações, mas ao mesmo tempo incentivando a superação.

Assim, uma boa metodologia deve ser iniciada com a redução do número de alunos por turma, para que o professor possa oferecer a assistência necessária, devem ser criadas também rotinas de trabalho, incluindo a arrumação da sala, a forma de escrever no quadro etc., pois autistas irritam-se com quaisquer mudanças bruscas. Como no autismo há uma restrição ao domínio da linguagem, mas há também uma percepção visual muito apurada, será necessário que o professor selecione atividades e métodos visuais concretos. Se forem dadas instruções muito longas, o ideal é que se faça por meio de estímulos visuais e não verbais autistas têm dificuldades em sequências verbais (BEREOHFF, 1994).

Talvez por essa habilidade visual, é que muitos autistas se tornam bons artistas, desenhistas e programadores de computador. Caso haja um interesse desses alunos por determinados assuntos, seria ideal estimular e trabalhar com coisas de seu interesse na sala de aula.

As crianças autistas por vezes se incomodam com sons altos que lhes deixam perturbadas, por esse motivo é que a voz do professor, a campainha da escola, o arrastar de cadeiras e mesas, o microfone ou qualquer outro tipo de barulho devem ser evitados ou ao menos amenizados. E essa sensibilidade sonora, pode ser aproveitada pelo professor como métodos de ensino, cantar para as crianças pode ser um ótimo meio de efetuar a aprendizagem.

Na alfabetização dessas crianças, caso apresente muitas dificuldades na coordenação motora, pode ser utilizado o auxílio de um computador, pois na maioria das vezes os autistas possuem grande habilidade no manuseio destes.

Estas e outras metodologias são apenas algumas indicações de como proceder no ensino de autistas, no entanto cabe ao professor ter um olhar sensível para perceber o que de fato funciona e pode auxiliar no processo de aprendizagem dessas crianças.

Quanto mais significativo para a criança forem os professores, maiores serão as chances dela promover novas aprendizagens, ou seja, independente da programação estabelecida, ela só ganhará dimensão educativa quando ocorrer uma interação entre o aluno autista e o professor (SCHWARTZMAN; ASSUNÇÃO JUNIOR, 1995).

Portanto que acolher e contribuir com a educação de autistas, não é uma tarefa apenas do educador, no entanto, a figura dele, bem como a relação professor/aluno é imprescindível para o ensino-aprendizagem de qualidade. Cabe ao professor ter um olhar sensível para perceber o que de fato funciona, pois, cada autista é único e nem sempre o que dá certo para um irá funcionar para todos.

3 INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTA NO AMBIENTE ESCOLAR: OLHARES DE PROFESSORES DA E.M.E.F ANTÔNIO GONZAGA BARROS EM ITAITUBA-PARÁ

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA ESTUDADA

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Gonzaga Barros está situada na Av. Riomar Tapajós Virgulino Lages (23ª rua), Bairro Bom Remédio, nesta cidade de Itaituba / Pará. Fundada no dia 21 de setembro de 1981, na gestão do então Prefeito, Altamiro Raimundo da Silva, com o nome de Escola Municipal de 1º Grau “Antonio Gonzaga Barros”. A escolha do nome da escola ocorreu pelo desejo em homenagear o ex-vereador Sr. Antonio Gonzaga Barros, autarquia que prestou grandes serviços para o Município de Itaituba.



Figura 1 - Frente da Escola Antonio Gonzaga Barros.

A Instituição Educacional tem como filosofia “A formação do educando em seus aspectos físico, intelectual e cultural, de forma harmônica e crítica, considerando sempre sua realidade socioeconômica e cultural, suas reais necessidades e interesses, garantindo assim, a apropriação do conhecimento que assegura ao educando uma participação político social mais efetiva na sociedade, baseada na confiança mútua, na participação, no respeito e na solidariedade, devendo estar

presente em toda a prática escolar, seja ela pedagógica, política ou puramente administrativa”.

A Instituição de Ensino iniciou suas atividades pedagógicas e administrativas, com 02 (duas) salas de aulas, 01 (uma) secretaria, 01 (uma) cozinha e 01 (um) banheiro. A Escola atendia a uma demanda de 245 (duzentos e quarenta e cinco) alunos, devidamente matriculados nos turnos: manhã, tarde e noite.

Naquela época, a composição da Escola se encontrava formado por 01 (uma) Diretora, cargo de nomeação, Prof^a. Rosirene Lopes Silva, 01 (uma) Secretária Escolar –Prof^a. Ana Maria Nascimento Cabral, 06 (seis) Professores, 04 (quatro) Serventes e 02 (dois) Vigias.

E virtude do crescimento da Comunidade, em 1988, sob a gestão da professora Rosirene Lopes Silva, houve a implantação dos cursos de 1º Grau na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos e o 2º Grau Técnico em Contabilidade, Administração e Habilitação ao Magistério.

No ano de 1995, a Escola estendeu suas atividades educativas aos alunos com necessidades especiais. Mas, foi a partir de 2001 que a Unidade de Ensino iniciou o Processo da Educação Inclusiva, que até a presente data vem sendo gradativamente desenvolvida.

Por reconhecer a necessidade do convívio social e os direitos subjetivos, a Escola “Antônio Gonzaga Barros” trabalha com a Inclusão dos alunos deficientes, nas séries/anos do Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos- EJA.

3.2 METODOLOGIA APLICADA À PESQUISA

O presente trabalho teve por objetivo geral identificar as conquistas e os impasses experimentados pelos professores para incluir alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas regulares dos anos iniciais do ensino fundamental, da rede pública.

Para atingir este objetivo, escolheu se utilizar a pesquisa bibliográfica que tornou possível a elaboração dos capítulos II e III deste estudo, além da pesquisa de campo, de natureza exploratória e qualitativa, compreendendo que a mesma é importante para aferir aspectos qualitativos de alguma questão, como é o caso de identificar as conquistas e impasses experimentados pelos professores para incluir alunos com TEA.

A escolha por este tipo de pesquisa se deu porque se entende que a pesquisa qualitativa exploratória está mais relacionada no levantamento de dados sobre as motivações ou dificuldades de um grupo, como é o caso dos professores e não tem intenção de obter números como resultados. Para isso, busca se compreender e interpretar determinados comportamentos, que foi acompanhado no cotidiano da escola, além de também coletar a opinião dos docentes a partir de um questionário elaborado para ser instrumento complementar das observações.

A inclusão de pessoas com autismo no ensino regular cria uma série de situações, que a legislação que regulamenta o acesso da criança a escola, não prevê. Perante esta realidade, surge a questão: o professor, diante da manifestação do transtorno e da cobrança da instituição por resultados, encontra-se preparado para realizar a educação e promover o desenvolvimento deste aluno? Para verificar este problema de pesquisa, realizou-se, no início de novembro de 2020, a pesquisa com duas educadoras do AEE, que atuam na sala de recursos da Escola Antônio Gonzaga Barros e com uma professora que atende o aluno na sala de ensino comum juntamente com os outros alunos, com o intuito de avaliar as dificuldades encontradas no processo educacional de crianças com o TEA. O método utilizado para realizar a pesquisa foi: a) Estudo de caso, realizado com dois sujeitos, educadores de AEE e outra do ensino comum, que atendem criança com o TEA na sala de recursos e na sala de aula junto com os demais alunos; b) Entrevista com os educadores: foram coletadas as informações para avaliar o nível de conhecimento e as dificuldades que eles enfrentam na educação da criança com o transtorno.

As técnicas utilizadas foram: Questionário ao professor (Apêndice A). A técnica de estudo de caso, como descrito por Carvalho (2008), constitui uma análise completa e investigativa de determinado assunto e que tem por finalidade investigar em torno de uma situação. De acordo com ele o estudo de caso supõe a definição de objetivos, descrever e analisar situações únicas, gerar hipóteses contrastáveis com outros estudos e diagnosticar uma situação.

O mesmo autor descreve que para se realizar o estudo de caso é preciso escolher a metodologia que possibilite a utilização de técnicas que propiciem a coleta e a análise de dados. Para cumprir esta finalidade, fora desenvolvido um questionário contendo 10 questões que tem a finalidade de descobrir as dificuldades enfrentadas pelos educadores na atuação com a criança autista.

O questionário, de acordo com Guerra (2006), serve como indução sistemática que proporciona capturar a percepção do entrevistado a fim de interpretá-la e reconstruir a luz da teoria o caso analisado. Ele foi desenvolvido para cumprir a finalidade de auto-avaliação dos professores do AEE e do Ensino Comum em relação a seu conhecimento sobre o autismo, identificar as dificuldades encontradas na relação com o aluno, a forma de avaliação e o modo que é elaborado as atividades educativas a fim de suprir as demandas apresentadas pelo aluno.

Coletou-se as informações enviando o roteiro de entrevista para o e-mail das três educadoras devido a pandemia da Covid-19, pois não se pode ter contato. O questionário é composto por 10 perguntas abertas cuja finalidade é verificar o nível de conhecimento acerca do tema, bem como, averiguar os métodos avaliativos e interventivos utilizados para desenvolver a intervenção pedagógica. O questionário possibilita averiguar se o educador do AEE e da sala de aula do ensino comum consegue realizar sua função de acordo com o proposto na resolução nº 4 no Art. 9º, descrito por:

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competências dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009).

Para realizar a análise dos dados optou-se pela análise qualitativa, que como descreve Guerra (2006), caracteriza-se pela sua maleabilidade e amplitude interpretativa, o que favorece o aprofundamento do pesquisador sobre o tema. E que, portanto, é diferente do foco restrito de análise proporcionado por uma pesquisa de caráter quantitativo.

O mesmo autor discorre que a principal característica deste método é a participação do pesquisador como interpretador da realidade, que é construído de acordo com as informações obtidas mediante os dados presentes no questionário.

Neste sentido, Guerra (2006), salienta que a perspectiva do pesquisador tem a finalidade de encontrar explicações e descrições teóricas sobre a temática e a população envolvida, bem como explicar as ações exercidas pelo objeto de estudo no contexto sociocultural em que as ações são exercidas. Portanto, baseando-se nos dados obtidos através do questionário e pautando-se na literatura, elaborase, a seguir, a análise para elucidar os dados obtidos.

3.3 PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram da pesquisa três professoras que atuam na Escola Antonio Gonzaga Barros, duas são professoras do AEE e uma que atua na rede regular de ensino. Para delimitar-se a análise da pesquisa, optou-se por organizar as respostas identificando-as por educadora A, B, C onde C identifica-se o professor da sala de aula do ensino comum comentando-as sequencialmente. **A primeira questão trata-se apenas da identificação do professor quanto ao gênero, formação e tempo de atuação na educação comum e na educação especial.**

Quadro 1 - Perfil das professoras entrevistadas.

Educadoras	Gênero	Formação	Quanto tempo atua no educação	Tempo que atua na Educação Especial
Educadora A	Feminino	Formada em Pedagogia	tem 6 anos na Educação do município	sendo 2 deles na Educação Especial
Educadora B	Feminino	Também formada em Pedagogia	11 anos que trabalha na Educação do município	sendo 4 deles na Educação Especial
Educadora C	Feminino	Formada em Pedagogia	8 anos na educação do município	ano de 2020 foi a primeira vez que teve um aluno autista em sua sala de aula.

Fonte: dados da pesquisa (2020).

A segunda questão foi direcionada **as Educadora A e B** perguntou se as mesmas: **Na sala de AEE possui alunos com Autismo? Se sim, quantos recebem atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncional?**

Educadora A: *Atualmente tem apenas um aluno com diagnóstico fechado de autismo e o mesmo recebe atendimento especializado desde o início do ano.*

Educadora B: *Atualmente tem apenas um aluno com diagnóstico fechado de autismo e o mesmo recebe atendimento especializado a partir do momento que foi matriculado na escola onde a família apresentou o seu diagnóstico.*

Observa-se- que as professoras colocam que atuam com diagnóstico fechado, assim o AAE deve ser oferecido no contraturno da criança, na sala de recurso da escola em que frequenta, em escolas próximas ou centros especializados. O monitoramento e a avaliação da intervenção deve ser realizada por meio de instrumentos que possibilitem registrar as aquisições do aluno, além de servir para articular-se com a proposta pedagógica da sala de aula regular

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) vem fechar a lacuna criada pelo ingresso de crianças com necessidades educacionais especiais ao ensino regular, como uma tentativa de garantir o acesso destas crianças as mesmas oportunidades oferecidas às crianças sem deficiência. Para que isso ocorra, o professor deve inserir ao processo educativo os apoios necessários para promover o aprendizado e convívio desta criança de acordo com os parâmetros legais.

Ramos e Faria (2011, p.77), discorrem que:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades.

Na terceira questão perguntou-se: **Todos os alunos que recebem o Atendimento Especializado estão matriculados no ensino comum e de que forma acontece este atendimento no AEE?**

Educadora A: *O único aluno diagnosticado com Autismo que temos recebe o atendimento especializado na sala do AEE com as professoras da Educação Especial no período da manhã e à tarde ele estuda sala de ensino comum com os outros alunos da série que ele estuda.*

Educadora B: *Sim, ele é atendido por nós na sala de recursos o AEE pela manhã e a tarde ele estuda na sala de ensino comum com a professora do ensino regular da turma.*

Educadora C: *A tarde ele estuda junto com seus outros coleguinhas de sua turma do ensino comum.*

Nesta questão as professoras abordaram a forma de que como funciona o atendimento especializado ao aluno autista, para a inclusão escolar se efetivar é preciso que o indivíduo tenha acesso à escola regular. O AEE pode ser realizado em uma sala de recursos multifuncionais, mas não apenas nessa sala. O professor do AEE trabalha em parceria com o educador de sala de aula comum, quando esse profissional achar necessário e complementar ao trabalho realizado com os demais alunos.

Um professor de uma sala de aula comum que possui um aluno com necessidades educacionais especiais tem o direito por lei a um Atendimento Educacional Especializado, pois o AEE precisa prover condições de acesso, participação e aprendizagem desse aluno no ensino regular (BRASIL, 2011).

A quarta questão foi direcionada as Educadoras A e B referente ao atendimento no AEE: **Na sala de Recursos Multifuncional, existem materiais pedagógicos para alunos autistas no AEE?**

Educadora A: *Sim, materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos são feitas atividades com estímulos através do comando, danças, pinturas, interação social, seleção de objetos e brinquedos de acordo com sua funcionalidade.*

Educadora B: *Sim, elaboramos materiais didáticos para ser usado com o aluno, materiais pedagógicos e também atividades que vão estimular o aluno como pinturas e fazemos uso de alguns objetos e brinquedos para estimular mais a criança;*

De acordo com a professoras, quanto aos recursos multifuncionais no Atendimento Educacional Especializado, são disponibilizados diversos recursos para a fomentação de uma educação digna para os alunos com deficiência. Com diversos jogos que estimulam raciocínio lógico e espacial, a coordenação motora, assuntos matemáticos e de Língua Portuguesa, auxiliam o aluno a diversificar seus conhecimentos e aprender de uma forma divertida e inteligente. Uma opção para crianças que cuja deficiência gera a falta de concentração, as cores e desenhos atrai na criança o desejo de descobrir, e utilizar a ferramenta.

Vale ressaltar que a sala de recursos precisa estar em bom estado de funcionamento para viabilizar o Atendimento ao aluno autista, garantindo, com isso, que os objetivos deste atendimento sejam alcançados.

O AEE, citado anteriormente, funciona na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), que “são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008b; 2011a).

Nas Sala de Recursos Multifuncionais são desenvolvidas atividades que tem por objetivo auxiliar o processo de ensino aprendizagem a partir de materiais didáticos pedagógicos diferenciados dos da sala de aula comum e de diferentes estratégias, adaptando-se, assim, aos educandos com deficiência (BRAUN; VIANNA, 2011).

A quinta questão trata se sobre interação: **Existe uma interação entre professoras do AEE e professores do ensino comum, como funciona esta parceria?**

Educadora A: *Sim, O professor da sala do ensino comum está sempre em contato com o professor do AEE. Ao professor da sala de aula comum é atribuído o*

ensino das áreas do conhecimento, e ao professor do atendimento educacional especializado- AEE cabe complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminam as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia.

Educadora B: *Sim, o professor do atendimento especializado identifica, elabora e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade com foco na eliminação das barreiras para a plena participação do aluno autista para que o mesmo consiga realizar de alguma forma suas atividades na sala de ensino comum.*

Educadora C: *Sim, a professoras do atendimento especializado estão sempre me ajudando a como lidar com aluno e estamos sempre buscando desenvolver estratégias a partir do interesse o aluno também estamos sempre em busca da construção de relações afetivas com colegas da sala de aula comum para que o aluno autista seja sempre bem acolhido e se sinta bem com os seus colegas.*

Algumas intervenções do profissional do AEE que são de suma importância e estão atreladas a seu papel são: a atuação junto com os professores da sala de aula comum, orientação às famílias dos alunos deficientes, elaboração e execução do plano de AEE e promover a inclusão do aluno no âmbito educacional.

O professor de classe comum deve atuar como facilitador no processo de inclusão, e para tanto, precisa conhecer os elementos necessários para atuação com seu aluno autista. O trabalho pedagógico do professor da classe comum deve ser qualificado para responder às necessidades diferenciadas de seus alunos e para propor situações de ensino e aprendizagem satisfatórios para todos (MENDES, 2006)

Na sexta questão direcionadas as Educadora A e B: **Como é a relação entre o professor do AEE e os pais, você acredita que este é fundamental para o desenvolvimento do aluno autista?**

Educadora A: *Tenho um contato satisfatório com a família. Esta, sempre que solicitada atende-nos prontamente para orientações e trocas de informações. E de total importância essa relação para que o aluno se desenvolva melhor.*

Educadora B: *A relação com a família é tranquila os pais sempre quando são chamados comparecem a escola. E sempre importante que haja uma boa relação entre a família e a escola em si para que o aluno tenha um avanço em seu quadro de desenvolvimento.*

As professoras afirmam que a relação entre professor e os pais é fundamental e acontece de forma satisfatória, esta posição vai de encontro com o posicionamento de Pires (2007), que observa que o educador e familiares ao lidarem com o autismo percebem em si um decréscimo de espontaneidade. Isto ocorre devido:

O autismo é um distúrbio da comunicação e viver com uma criança autista aumenta o potencial para não-comunicação, para a confusão e o desentendimento tanto na família quanto entre a família e outras instancias (PIRES, 2007, p. ??).

A unilateralização do atendimento ao autista, sem que ocorra uma integração entre o educador da escola regular, o educador do AEE e a família, a criança demonstrará muito pouco ou nenhum avanço em seu quadro de desenvolvimento. Isto acontece por que ocorre a descontinuação da proposta do educador do AEE, do educador da escola regular, e entre a família.

A sétima questão: **Quais desafios são enfrentados pelos alunos autistas?**

Educadora A: *Ele enfrenta problemas no desenvolvimento da linguagem, nos processos de comunicação, na interação com os colegas da turma e no comportamento social.*

Educadora B: *Ele tem dificuldade para interagir com os colegas e problemas no desenvolvimento da linguagem e também para se comunicar.*

Educadora C: *Na sala de aula comum ele tem dificuldades de interação principalmente na comunicação.*

Quanto aos desafios, as professoras disseram que os alunos autistas têm dificuldades para se relacionar com os demais colegas, visto que o autismo provoca inquietações e manifesta nas pessoas a curiosidade e o encantamento. O mistério em torno do transtorno atribuído pelo senso comum e pelas diversificadas correntes teóricas que tentam explicá-lo, gera uma atmosfera mística e pouco realista sobre sua natureza.

A tríade autista, apresentada por todos os indivíduos diagnosticados com TEA, manifesta-se de maneiras diversas e sua intensidade é peculiar a cada indivíduo. De acordo com Villamarín (2001), a criança autista apresenta fortes dificuldades de comunicação e uma sensível incapacidade de experimentar empatia e estabelecer relações afetivas. Esta característica, aliada a outros sintomas do transtorno, como a labilidade de humor, causa um desconforto no educador e familiares.

A oitava questão direcionada a Educadora C: **Quais as maiores dificuldades dos professores do ensino comum com o aluno autista?**

Educadora C: *Inicialmente dificuldade em compreender como cada um deles funciona, pontos de zona de conforto, o que quer, e como o mesmo diz essa necessidade. Dificuldade também em criar um vínculo e uma relação de confiança com a criança.*

Nessa categoria, as professoras frisaram que as dificuldades encontradas pela professora no processo de inclusão do aluno autista e que são: comportamento; comunicação; demais dificuldades; socialização; dificuldades pedagógicas e rotina. Há maior recorrência, na fala da professora entrevistada, sobre as dificuldades comportamentais, de comunicação e demais dificuldades - as primeiras se referem aos aspectos comprometidos com aluno com TEA.

Portanto, justificam-se os desafios de o professor desempenhar seu papel diante de um aluno autista na classe comum, que é um ambiente propício para a socialização, os estudantes interagem entre si e com o professor. Em saberes e práticas da inclusão, dificuldades de aprendizagem: autismo há controvérsias entre estudiosos sobre a inclusão de aluno autista no ensino regular (BRASIL, 2004).

A nona questão levanta a questão sobre o momento a qual o mundo inteiro está passando na pandemia da Covid19: **Neste momento de pandemia do covid19, como está acontecendo as aulas dos alunos autistas?**

Educadora A: *Tivemos também que nos adaptar ao ensino remoto. Nesse momento de pandemia a família foi de total importância para a realização das atividades com aluno. O aluno recebia as atividades adaptadas e junto com os pais respondiam em casa. As professoras da sala de Recursos juntamente com a professora do ensino comum elaboravam vídeos explicando de forma bem lúdica para que o aluno compreende se.*

Educadora B: *Foi um momento em que tivemos que agir de forma bem rápida para que o aluno não se afastasse totalmente da escola então a relação entre a família e nós professoras do AEE e a professora do ensino comum foi bastante importante. O aluno recebia as atividades adaptadas para ele e as professoras elaboravam vídeos de forma lúdica explicando a tarefa para ele e assim os pais mostravam o vídeo ao aluno e realizava junto com aluno.*

Educadora C: *Foi um momento difícil mais soubemos lidar. O aluno recebia a atividade adaptada para ele e eu juntamente com as professoras do atendimento especializado elaborávamos vídeos explicando como o aluno iria realizar a sua tarefa. Através dos vídeos foi que conseguimos deixar o elo entre criança com a escola mesmo em tempos de pandemia e de distanciamento.*

Conforme as professoras devido a pandemia da Covid19 em que as aulas presenciais foram suspensas e as professoras tiveram que trabalhar com o ensino remoto as professoras tiveram uma aproximação com as mídias digitais e programas desenvolvidos para que aulas com o aluno autista não paralisassem.

As mesmas utilizaram vídeos aulas onde as mesmas gravavam e através de forma lúdica com os materiais pedagógicos e didáticos ajudasse o aluno em suas atividades. A família nesse momento foi de suma importância pois a mesma contribuiu para que o aluno realizasse suas tarefas em casa. Os pais mostravam o vídeo para o seu filho assistir e após o ajudava na realização da atividade.

O futuro é incerto, não se sabe como será o mundo após a pandemia. Cabe aqui perceber que se o fortalecimento das relações persistirem e conceitos como colaboração, cuidado com o outro, escuta, solidariedade igualdade social e respeito às diferenças se tornarem cotidianos, talvez, no final desta pandemia, o mundo se torne mais sensível, mais acolhedor, mais pautado sobre o conceito de ser do que de ter. É o que se diz Santos (2020, p. 32) quando ele propõe que é preciso:

[...] uma viragem epistemológica, cultural e ideológica que sustente as soluções políticas, econômicas e sociais que garantam a continuidade da vida humana digna no planeta. Essa viragem tem múltiplas implicações. A primeira consiste em criar um novo senso comum, a ideia simples e evidente de que sobretudo nos últimos quarenta anos vivemos em quarentena, na quarentena política, cultural e ideológica de um capitalismo fechado sobre si próprio e a das discriminações raciais e sexuais sem as quais ele não pode subsistir. A quarentena provocada pela pandemia é afinal uma quarentena dentro de outra quarentena. Superaremos a quarentena do capitalismo quando formos capazes de imaginar o planeta como a nossa casa comum e a Natureza como a nossa mãe originária a quem devemos amor e respeito. Ela não nos pertence. Nós é que lhe pertencemos. Quando superarmos esta quarentena, estaremos mais livres das quarentenas provocadas por pandemias.

A décima questão salienta ainda sobre o ensino em tempo de pandemia da Covid-19: **O que pode ser feito para que os alunos autistas não diminuam seu rendimento neste período pandêmico de Covid19?**

Educadora A: Normalmente nos professores já trabalhávamos com a adaptação de materiais didáticos para o aluno autista. E com a pandemia esse cuidado permaneceu para que o nosso aluno não diminuísse seu rendimento nem se afastasse da escola. Mesmo que nossos alunos especiais não estivessem acostumados com aulas on-line, esse novo momento nos trouxe desafios. Portanto foi importante, primeiramente, promover uma adaptação e inserção dos estudantes autistas e não autistas nos meios de aprendizagem on-line. Portanto esse processo foi feito de forma gradual, apresentando novos recursos e essas aulas foram iniciadas por conversas e atividades mais familiares para facilitar esse processo inicial.

Educadora B: Fortalecemos ainda mais as adaptações das tarefas para que o nosso aluno autista pudesse fazer em casa, trabalhamos muito com a linguagem objetiva e direta. As crianças autistas respondem melhor e de forma mais independente a instruções muito claras e livres de metáforas.

Educadora C: Para que o nosso aluno autista não se afastasse da escola nesse tempo de pandemia trabalhamos com o que tínhamos no momento devido ao distanciamento que foram os vídeos. O processamento visual pode ser favorecido no aluno autista. Fazer o uso de programações visuais pode ser positivo para sua adaptação às aulas on-line então fornecer instruções de maneira visual, usando imagens, objetos ou animação, pode ajudar o aluno autista a processar as informações de uma forma mais eficiente e menos estressante.

Segundo as professoras, é preciso reinventar para proporcionar o acesso e continuar mantendo os vínculos entre professores e alunos, nem que seja por alguns breves instantes pela forma virtual, respeitando a suportabilidade dos alunos, bem como, em alguns momentos, auxiliando as famílias em suas demandas, sendo realmente pontes de sustentação emocional para alunos e famílias.

A modalidade de Educação à distância, on-line é posta, neste momento, como uma alternativa de atendimento aos alunos em diversos níveis e modalidades do sistema educacional brasileiro. Enquanto profissionais da Educação Especial, tem se a clareza que as aulas à distância ou aulas on-line não substituem as aulas presenciais, sabe-se a importância da presença física para os alunos com autismo, acredita-se que [...] são as relações humanas que permitem aprender, são os afetos que dão significado às aprendizagens (ZILIO, 2005, p. 21).

Através da análise dos questionários respondidos pelas educadoras, verificou-se alguns aspectos a serem tratados a seguir. A sintonia do professor com a criança,

por vezes, está presente na sua atuação, o que possibilita compreendê-la. A manifestação de afeto do educador para a criança permite que ocorra um relacionamento mais humanizado, que volta sua atuação para o desenvolvimento social da criança.

Percebe-se que o educador possui o conhecimento teórico sobre o transtorno e os déficits decorrentes de sua sintomatologia. Contudo, a práxis é revestida por uma distonia entre a teoria que ele possui da prática que ele pode desenvolver. Isto acontece devido às condições institucionais que tangem sua atuação, que o restringe a uma cadência regida pelo senso comum, generalização do embasamento teórico que possui, e pela mistura de técnicas interventivas.

Sobre este aspecto, comenta Ramos (2011), que culturalmente sempre houve um conflito entre a ciência e a cultura para determinar o que é normal e diferente; consequentemente o que é aceitável no diferente e a forma de trata-lo. O movimento de inclusão escolar de crianças com necessidades especiais gerou uma demanda por profissionais capacitados para o atendimento pedagógico regular e no AEE. Apesar do regime de leis e diretrizes que pretende ajudar o educador atuar com estes alunos de forma satisfatória, ocorre a defasagem na própria formação que resvala na atuação profissional.

De acordo com Pinho (2009, p.288):

Cabe ressaltar que o modelo de formação em educação especial adotado pela maior parte de instituições de Ensino Superior por mais de 30 anos tem sofrido ataques, pois já não satisfaz demandas da política educacional para atender a alunos com necessidades educacionais especiais.

Com relação ao trabalho proposto pelo educador no atendimento a criança, nota-se que as educadoras demonstram total segurança ao trabalhar com o aluno autista e tenta de forma lúdica e com os materiais didáticos e pedagógicos e tarefas adaptadas fazer com o que aluno se desenvolva e se sinta acolhido da mesma forma que os seus colegas percebeu-se também que entre as professoras do atendimento especializado e do ensino comum há uma parceria que é de grande importância para o aprendizado e desenvolvimento do aluno.

O educador, para desenvolver um perfil de aprendizagem individualizado, tem que criar parcerias para estabelecer uma matriz de tomada de decisão, que deve ser organizada pelos sintomas apresentados pelo autista. Esta organização permite que

os sintomas sejam reinterpretados em termos de limitação específicas para receber, processar, armazenar ou recuperar a experiência com significado (GABBARD, 2009).

Conclui-se que, diante da pandemia da Covid19 em que o mundo está passando e mesmo com as dificuldades de se trabalhar com as aulas on-line com os alunos autista as professoras conseguiram de adaptar a esse novo ensino e passar o conhecimento para o aluno e fazer com que o ensino-aprendizagem desse aluno não fosse prejudicado.

3.4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Durante a execução dessa pesquisa ficou evidente a necessidade de levar informações referentes à compreensão sobre o que é autismo e como se deve trabalhar com um aluno autista, podendo ser realizada uma a formação continuada, esta é sem sombra de dúvida, relevante para se manter atualizado e acompanhar os avanços na área educacional.

Outra sugestão seria realizar periodicamente palestras com profissionais capacitados com profissionais da Educação Especial abordando sobre o autismo, mostrando e definindo as especificidades que cada aluno autista tem. Assim, por meio dessas intervenções os alunos autistas se sentiram mais acolhidos pela comunidade escolar, assim como a comunidade se situaria sobre toda a temática envolvendo o aluno com TEA.

Uma proposta interessante também e uma forma de interação entre os pais, os alunos autistas e professores, seria por meio de apresentações dos alunos na sala de recursos pedagógicos, mostrando aos pais o que aprenderam e como são suas aulas, para que os pais possam aplicar algumas metodologias usadas em casa.

Portanto, entende-se que são inúmeros desafios que o docente que trabalha na Educação Especial enfrenta mais que é preciso supera-la, é indispensável que o docente se especialize para atender seu aluno autista e realmente colocar de forma efetiva o processo de ensino aprendizagem.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa abordou concepções acerca sobre a inclusão do aluno autista no ambiente escolar amparados em fundamentos teóricos. Discorreu-se também sobre a importância de conhecer o trabalho do professor da Educação Especial e do ensino regular com o aluno autista.

Nesse sentido este trabalho de conclusão de curso objetivou relacionar teoria e vivência desses docentes e alunos com TEA em uma Escola do município de Itaituba-PA. Assim, também entrevistar esses professores para saber dos desafios e vivenciadas pelos mesmos.

A partir dos dados coletados por meio dos questionários, pode-se observar que o processo de inclusão com alunos autistas no contexto escolar, tem sido um grande desafio para o professor pois deve realizar estratégias de aprendizagem diferenciada para compreensão deste discente no ensino regular.

Foi possível observar também que a relação entre professor e os pais é fundamental e acontece de forma satisfatória, isso é muito importante pois, o desenvolvimento do aluno autista, precisa que o educador e familiares ao lidarem com o autismo percebam o que é necessário para auxiliar no desenvolvimento.

Conclui-se que, diante da complexidade educacional que o transtorno apresenta, faz-se necessário realizar a orientação e a capacitação dos educadores dentro de sistemas de apoio que sirvam de diretriz para realização do processo ensino-aprendizagem do aluno com autismo, na desmistificação das representações preconcebidas e não científicas que interferem na atuação do educador, melhorando a eficácia dos profissionais e, com isso, a possibilidade do aluno autista adquirir novas habilidades que o ajude no seu desenvolvimento. Muito embora tenha se encontrado estes dados, é necessário que outros estudos sejam realizados nessa área, por tratar-se de campo amplo e recente na história educacional do país.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M.; FERREIRA, W. (2003). **Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais**. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade* (pp. 103-116). Porto: Porto Editora, 2003.
- ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, n.º 21, março, 2001.
- ARNS, Flavio (1997). **A educação especial no contexto da Lei de diretrizes e bases da educação nacional**.
- BELISÁRIO, José Ferreira. CUNHA, Patrícia. **Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Coleção: A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará. Brasília, 2010;
- BEREOHFF, A. M. P.; LEPPOS, A. L. E.; FREIRE, H. V. **Considerações Técnicas sobre o atendimento psicopedagógico do aluno portador de condutas típicas da síndrome do autismo e de psicose infanto-juvenis**. Brasília: ASTECA, 1994.
- BOSA Cleonice; *et al.* **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre, Artmed, 2002.
- BUENO, J. G. S. – **A inclusão de alunos deficientes nas escolas comuns de ensino regular**. Temas sobre Desenvolvimento, v.9, n. 54, p.21-7, 2001.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: D.O. 5 de outubro de 1988. Disponível em: www.mec.gov.br/legis/default.shtm.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, Diário Oficial da União, 12 dez. 2012.
- BRASIL, Câmara dos Deputados. **Livreto Autismo**. Campanha Nacional de Conscientização do Autismo, 2015. BRASIL. LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 02/05/2016.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP nº 01/2006, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação

em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, p. 11, 16 mai. 2006.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: .

BRAUN; VIANNA. **Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramento de um fazer pedagógico**. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (org.) Educação Especial e Inclusão Escolar: Reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, RJ: Ed. da UFRRJ, 2011.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**. Porto Alegre, v. 21, n.1, p. 65-74, 2009.

CASTANHA, Juliane Gorete Zanco. **A trajetória do autismo na educação: da criação das associações à regulamentação da política de proteção (1983-2014)**. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel: Unioeste, 2016.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

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

CHIOTE, F. de. A. B. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2013.

DUTRA, Claudia Pereira et al. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, jan. 2007.

FREIRE, F. M. P.; VALENTE, J. A (Orgs.). **Aprendendo para a vida: os computadores na sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade**. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

GABBARD, c. **Studying action representation in children via motor imagery**. Brain and cognition, 71:234–239, 2009.

GADOTTI, Moacir. **O projeto Político - Pedagógico da Escola: na perspectiva de uma educação para a cidadania**. Brasília. 1994.

GALVAI FILHO, T. **Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas**, para a Tese de Doutorado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2009.

GAUDERER, E. Christian. **Autismo – Década de 80**. Uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais, Ed. Almed, 2ª edição, 1987.

GUEBERT, M.C.C. **Inclusão: uma realidade em discussão**. Curitiba, IBPEX, 2007.

GUERRA, I. C. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso**. Princípai Editora: Estoril, 2006.

KUBASKI, C.; POZZOBON, F. M.; RODRIGUES, T. P. **Investigando a qualidade da inclusão de alunos com autismo nos anos iniciais**. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015.

LOPES & SIL Daniele Centeno; PAVELACKI, Luiz Fernandes. **Técnicas utilizadas na educação de autistas**. 2005 p85.

LOPEZ, J. C. **A formação de professores para a inclusão escolar de estudantes autistas: contribuições psicopedagógicas**. 2011. Trabalho final do curso (Especialização em psicopedagogia clínica e institucional) - Universidade de Brasília. Instituto de Psicologia – Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED, Brasília, 2011.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

MACIEL, Diva Albuquerque; RAPOSO, M. B. T. **Metodologia de construção desconhecimento e contribuições para o estudo da inclusão**. In: _____. Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar. Brasília: UnB, 2010. Cap.3, p.73-101.

MARINHO, Eliane A. R.; MERKLE, Vânia L. B. **Um olhar sobre o autismo e sua especificação**. In: IX Congresso de Educação – EDUCERE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – PUCPR, out. 2009. p. 6.084-6.096.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petropolis: Vozes, 2011.

MARTINS, A. D. F.; MONTEIRO, M. I. B. **Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico**. Psicologia Escolar e Educacional, Maringá, v. 21, n. 2, p. 215-224, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n2/2175-3539-pee-21-02-00215.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2019.

MELLO, A. M. S. **Autismo: guia prático**. São Paulo: AMA; Brasília: Corde, 2007.

MENDES, Enicéia, Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: v. 11, n. 33, p. 387-405, set/dez. 2006.

MOUSINHO, Renata et al. **Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões**. Rev. psicopedagogia. [online]. 2010, vol.27, n.82, pp. 92-108. ISSN 0103-8486.

NOGUEIRA, S. E. **Autismo e desenvolvimento**. In: SEIDL-DE-MOURA, M. L.; MENDES, D. M. L. F; PÊSSOA, L. F. (Org.). **Interação social e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2009. p.191-205

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky. **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky. **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 2015.

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, E. S. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PINHO, S.Z. **Formação de educadores: o papel do educador e sua formação**. Editora UNESP, 2009.

PIRES, L. **Do silêncio ao eco: autismo e clínica Psicanalítica**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 2007.

PORTER, G. (In press). **Uma educação inclusiva de sucesso**. 2007.

RAMOS, M. B. J.; FARIA, E. T. **Aprender e ensinar: diferentes olhares e práticas**. Porto Alegre: PUCRS, 2011.

RÉUS, Núbia Rosemari Miraia e; CAVALARI, Nilton. **A Educação Inclusiva no Brasil. Caderno multidisciplinar de pós-graduação da UCP**, Pitanga, v.1, n.2, p. 202-215, Fev. 2010.

SANTOS, A. M. T. dos. **Autismo: desafio na alfabetização e no convívio escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Distúrbios de Aprendizagem). Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem (CRDA), São Paulo, 2008. Disponível em: < <http://www.crda.com.br/tccdoc/22.pdf> >. Acesso em: 15 Maio. 2013.

SANTOS, J. I. F. **Educação especial: inclusão escolar da criança**. São Paulo: All Print, 2010.

SASSAKI, Romeo. Kazumi. **Inclusão, o paradigma da próxima década**. Mensagem, Brasília, v. 34, n. 83, p. 29, 1999.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**.ed 3. SP: Autores associados. 2008.

SEABRA, Mariana. MENDES, Enicéia, Gonçalves. **Escolha dos recursos de alta tecnologia assistiva para a inclusão de crianças autista 2010**.

SILVA, A. B. B. **Mundo singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SOUZA, P. B.; SANTOS, F. C.; VALVERDE, C. **A Influência da Afetividade no Processo de Aprendizagem**. Pedagogia em Foco, Iturama, v. 11, n. 6, p. 168-179, 2012.

SCHWARTZMANN, José Salomão & ASSUMPÇÃO Jr., Francisco Baptista. **Autismo Infantil**. São Paulo: Memnon, 1995.

TAMANAH, A. C.; PERISSINOTO, J.; CHIARI, B. M. Uma breve Revisão Histórica Sobre a Construção dos Conceitos do Autismo Infantil e da Síndrome de Asperger. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 296-299, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v13n3/a15v13n3.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 1994. 49p.

VALLE, T. G. M.; MAIA, A. C. B. **Aprendizagem e comportamento humano**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010.

VASQUES, C. K. **Um coelho branco sobre a neve: estudo sobre a escolarização de sujeitos com psicose infantil**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Programa de PósGraduação em Educação, Porto Alegre, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III: história del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Madri: Visor, 1983.

VITTA, F. C. F.; VITTA, A.; MONTEIRO, A. S.R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 415-428, 2010.

VILLAMARÍN, A. J. G. **A educação racional: uma contribuição teórica e prática para ajudar os pais a educar os filhos**. Editora AGE, 2001.

APÊNDICE - QUESTIONÁRIO AO PROFESSOR

Este questionário tem como finalidade contribuir para o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC intitulado: INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTA NO AMBIENTE ESCOLAR: Olhares de Professores na Escola Antonio Gonzaga Barros.

QUESTIONÁRIO AO PROFESSOR

1. Perfil e Identificação do Entrevistado:

a) – Gênero: Feminino () Masculino ()

b) – Escolaridade/ Área de Formação: _____

c) – Tempo de atuação como professor na educação especial: _____

d) – Idade: _____

e) Nº de alunos da turma em que atua: _____

2 Na sala de AEE possui alunos com Autismo? Se sim, quantos recebem atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncional?

3. Todos os alunos que recebem o Atendimento Especializado estão matriculados no ensino comum e de que forma acontece este atendimento no AEE?

4. Na sala de Recursos Multifuncional, existem materiais pedagógicos para alunos autistas no AEE?

5 Existe uma interação entre professoras do AEE e professores do ensino comum, como funciona esta parceria?

6 Como é a relação entre o professor do AEE e os pais, você acredita que este é fundamental para o desenvolvimento do aluno autista?

7 Quais desafios são enfrentados pelos alunos autistas?

8 Quais as maiores dificuldades dos professores do ensino comum com o aluno autista?

9 Neste momento de pandemia do covid19, como está acontecendo as aulas dos alunos autistas?

10 O que pode ser feito para que os alunos autistas não diminuam seu rendimento neste período pandêmico de covid19?

Agradecemos sua contribuição nessa pesquisa!
